

EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN

PUBLICACIÓN

DEL

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

PRESIDENTE: DR. D. JOSÉ MARÍA GUTIÉRREZ

VOCALES: D. LIDORO J. AVELLANEDA, DR. D. JOAQUÍN V. GONZÁLEZ, DR. D. JOSÉ B. ZUBIAUR
DR. D. RAFAEL RUIZ DE LOS LLANOS. — SECRETARIO: D. ANÍBAL HELGUERA SÁNCHEZ

Director y Redactor: JUAN M. DE VEDIA

AÑO XXI—T. XVII

BUENOS AIRES, MAYO 31 DE 1901

NÚMERO 339

REDACCIÓN

LOS PRINCIPIOS CONSTITUTIVOS

DE LA ENSEÑANZA COMÚN

DISCURSO PRONUNCIADO POR EL DOCTOR FRANCISCO A. BERRA EN EL CONGRESO PEDAGÓGICO ARGENTINO DE 1900, CELEBRADO EN LA BIBLIOTECA Y MUSEO ESCOLAR DE BUENOS AIRES.

(Versión taquigráfica)

Señor presidente: Señoras y señores congresistas: He presentado el tema que voy á tratar, en nombre del *Ateneo* de Buenos Aires, después que su ilustrada junta directiva lo hubo aprobado; por manera que tengo el honor de representar esta institución, seguro de que soy fiel á su modo de pensar.

Lo presenté antes de la fecha que primeramente se señaló para que se inaugurara el congreso que constituimos, y para entonces escribí también la disertación con que me había propuesto demostrar los siete artículos de que consta el tema, teniendo presente que el reglamento acordaba sesenta minutos para leerla. Pero en uno de los últimos días he tenido noticia de que ese término se ha reducido á la mitad, y este hecho determinó la necesidad de que yo redujese también á la mitad la extensión del escrito. Sin embargo, excesivamente ocupado por funciones que obligatoriamente ejerzo, no he dispuesto del tiempo que hubiera tenido que emplear en hacer el resumen. De ahí que esté yo ahora precisado á improvisar un discurso, por mucho que deploro el no tener dotes oratorias, y el verme forzado á dejar poco satisfechos al

Ateneo y á la distinguida asamblea que tiene la bondad de escucharme.

*
*
*

Como es sabido, opina la mayoría de los especialistas que en la enseñanza común de nuestro país, tomada en conjunto, hay algo ó mucho que reformar. Nadie está satisfecho con lo que existe; todos desean y buscan cosa mejor. Mas, si bien hay conformidad en esa parte negativa de las opiniones, y en el anhelo de mejorar, no la hay en cuanto á las correcciones ó reformas que el estado actual requiere. Los pareceres difieren mucho entre sí, y esta diferencia obliga á los didascólogos á meditar muy seriamente el asunto.

Por mi parte, le he consagrado largas y repetidas consideraciones. Fruto de ellas es la síntesis que voy á expresar. Pero, á fin de que mi pensamiento no sea entendido con más extensión que la que me propongo darle, haré notar desde luego, llamando particularmente á este punto la atención de mi ilustrado auditorio, que en el gobierno de las escuelas públicas hay dos partes que se distinguen por su diversa naturaleza: una es la meramente *administrativa* ó *económica*, y la otra es la meramente *técnica*. Aquélla se relaciona con el tesoro escolar; ésta con la ciencia de la enseñanza y con la higiene de las escuelas. Y, como nuestro congreso, según su nombre expresa, es solamente *pedagógico*, he pensado que debemos abstenernos por completo de tratar cuestiones administrativas y contraernos á la parte técnica. Es así que todo cuanto expresa el tema á que me refiero, se relaciona con el *gobierno*

técnico de la enseñanza común, y de ninguna manera con el *gobierno administrativo* de la misma.

La cuestión más trascendental que podamos discutir es, sin duda, la del fin que deba tener la enseñanza común; porque, según como sea resuelta, así será el rumbo que se imponga al futuro desenvolvimiento de la existencia moral, económica y política de la nación á que pertenecemos. Esta es la materia del artículo I. Como el fin que propongo difiere de los que hasta ahora se han dado á la enseñanza común, y no es razonable considerarlo antes de estar persuadidos de que los anteriores son erróneos, examinaré éstos brevemente y luego pasaré á aquél.

Saben ustedes, señores congresistas, que, en tiempos algo remotos de los nuestros, la enseñanza toda se encaminó á *instruir*. Las escuelas que las catedrales y los conventos de la edad media sostuvieron para formar su clero secular y regular, instruyeron; las primeras universidades cristianas de esa época y los colegios que pronto tuvieron anexos, instruyeron también; y cuando, durante el renacimiento, inició Lutero la reforma del cristianismo romano, y la avidez de prosélitos indujo á establecer escuelas populares, éstas enseñaron á leer y á escribir, juzgando que tal grado de instrucción bastaría para que los alumnos adquiriesen la capacidad de leer la biblia ó el catecismo, esto es, de formar su caudal religioso. No se tardó en pensar que la lectura serviría, asimismo, como instrumento para adquirir conocimientos profanos, para que los sabedores de la asignatura extendiesen en sus casas su instrucción. Pero la experiencia reveló con el tiempo que la enseñanza de la lectura y de la escritura no daban los resultados que se habían esperado, y las escuelas elementales comenzaron á enriquecer sus programas con otras materias de instrucción, como la gramática y la aritmética; y continuaron después agregando poco á poco otras, de modo que han llegado, en nuestros días, á dar esa instrucción variadísima á que suele llamarse «enciclopédica». A medida que los programas han venido recibiendo más asignaturas, cada una se ha hecho más copiosa y la enseñanza se ha extendido á mayor número de personas. La instrucción ha alcanzado un alto grado de desarrollo, favorecido por el perfeccionamiento de los métodos y de los demás medios em-

pleados. Con todo, las clases cultas han observado desde principios del presente siglo, sino desde antes, que la instrucción sola, si bien produce beneficios, distan mucho, éstos, de ser tan importantes como los propagadores de la instrucción han esperado que fueran: no aumenta como se desea la moralidad de las costumbres, ni se ve que, según ha aumentado la instrucción, cada individuo haya reportado de ella una ventaja que aumentase proporcionalmente su bienestar. Es generalísima la certeza de que mucho de lo enseñado se pierde porque no tiene aplicación, y acaso se deba á ella la opinión, harto extendida entre personas cultas, de que la perversión de las costumbres y los desórdenes que continuamente se reproducen en lo privado y en lo público, tienen por actores tanto las clases instruídas como las ignorantes, si no más.

Los didascólogos no han podido admitir que la instrucción carezca de virtualidad para el bien; pero han tenido que reconocer que gran parte de esa virtualidad no se manifiesta en actos de la vida ordinaria, que no tiene eficacia en la realidad de la conducta humana. Es decir, que la instrucción, por sí sola, es impotente para influir cómo y cuánto debiera en la conducta privada y pública de las clases instruídas del pueblo.

Algo le faltaba, pues, para que fuese fecunda. ¿Qué era ese algo? La pregunta fué origen de muchas y largas meditaciones. Las letras, las artes y las ciencias clásicas imperaban en el occidente con autoridad suprema desde la época del renacimiento. Todos los hombres de saber buscaban la ciencia en las obras de los romanos y griegos antiguos y en su historia, como los estudiosos bien dirigidos de nuestros días la buscan en la naturaleza. A esa fuente literaria acudieron los educadores; en la historia de las antiguas escuelas y academias investigaron, y al fin descubrieron que en ellas se instruía, sí, pero también *se educaba*; que habían educado los romanos, que educaban los atenienses, que más que todo había educado Esparta, y que á esa educación debieron principalmente aquellos pueblos sus grandes cualidades y sus glorias. ¡La educación! éste era, seguramente, el complemento que á la instrucción faltaba en la edad moderna; y los educadores teóricos y prácticos surgieron de todas partes. Y sucedió entonces, como por lo

regular acontece en el orden de las cosas humanas, que á la acción excesiva substituyó una reacción no menos excesiva, por fuerza de la cual debería ser la enseñanza común eminentemente educativa, nada más que educativa. Se seguiría instruyendo, pero con el solo fin de educar la mente, para cuyo efecto se habían de elegir

más perfecto acuerdo: las escuelas comunes no habían de particularizarse en ningún sentido; su acción había de ser *general*. Tendería á desarrollar las fuerzas físicas y las fuerzas mentales, todas armónicamente, limitando el desarrollo á un aumento de poder. Tendería asimismo, á crear hábitos concordantes con el concepto del



ENSEÑANZA OBLIGATORIA

las materias más educativas. Y con tanto rigor se ha querido aplicar la doctrina, que cuando, hace algunos años, consiguió Salomon difundir y acreditar la idea de que las escuelas habían de agregar á la enseñanza de la gimnástica educativa el trabajo manual, puso por condición que también este trabajo había de ser meramente educativo. ¿Cómo había de ser la educación? En este punto se estableció el

bien. Pero el aumento de poder y los hábitos habían de tener la mayor generalidad posible, para que pudieran utilizarlos después los individuos al incorporarse al mundo con su libertad de acción, sea cual fuese la carrera ó modo de vida que adoptasen.

En este período de la evolución estamos todavía, pero hace mucho que los observadores inteligentes se muestran poco satisfechos con los efectos

de esta nueva dirección de la enseñanza común. No piensan que el esfuerzo educativo haya sido completamente frustráneo; lo que piensan es que la humanidad le debe pocos adelantos, que el pueblo está lejos, muy lejos aún, de recibir en las escuelas una preparación adecuada para realizar el bienestar y el orden en conformidad con las leyes morales, cumpliendo los principios de la economía civil y política, y respetando los derechos. De ahí que hayan perdido buena parte de la confianza que tuvieron en la enseñanza educativa, y que se encuentren otra vez necesitados de reconsiderar el eterno problema del fin de la enseñanza común.

Parece que no hubiera estado fuera de lo razonable la pregunta de por qué la educación no ha hecho en los pueblos modernos los prodigios que en los pueblos antiguos, ni la tarea de averiguar si la educación antigua ha sido bien estudiada, si todos sus principios han sido aplicados por la nueva, ya que bien pudiera suceder que la diferencia de éxito se deba á diferencias esenciales de los conceptos de la educación que han aplicado los antiguos y los modernos. Pero los estudios clásicos vienen desmereciendo, y los sociológicos ganando el terreno que aquéllos pierden. Quizás por esto algunos pensadores han fijado su atención en el hecho de que el pueblo satisface en el presente siglo muchas más necesidades y mucho mejor y más completamente que en siglos anteriores, nó por la enseñanza común que cada individuo recibe, sino por el gran desenvolvimiento de las ciencias físicas y económicas, y por el progreso que, á favor de estos conocimientos, se ha operado en las industrias y en el comercio. Y luego se han dicho: —«Pues siendo esto así, claro está que lo que las escuelas comunes deben enseñar es *industria*; aumentando el número de los industriales se aumentará y abaratará la producción; y el país satisfará muchas necesidades que ahora no satisface ó que satisface mal. Sin duda alguna, esta es la solución del problema: mantener la actual enseñanza instructiva, conservar también la educativa, y agregarles la industrial».

Este paso doctrinal es de iniciativa demasiado reciente para que tenga numerosos adeptos prácticos, ni aún teóricos. No tiene, pues, una experiencia propia que la prestigie ni que le sea desfavorable. Pero ha tenido ya la

suerte que ha cabido á la mayoría de las ideas nuevas: ha tenido contradictores de diversas especies.

Unos se han apresurado á oponer, sin razonar, que el propósito de enseñar industrias en las escuelas comunes es demasiado innovador; que, si hubiese sido conveniente, no habría esperado la humanidad hasta ahora para ponerlo en obra. Los tales pertenecen, seguramente, á la clase de los rutineros, para quienes, como se sabe, es malo todo lo que es nuevo.

Pero otros, menos apegados á lo pasado y más reflexivos, y persuadidos, por otra parte, de que la razón puede prever las consecuencias de una empresa, antes que la experiencia venga á demostrarlas, basándose en ideas generales inferidas de anteriores observaciones, han raciocinado así:—«Desde luego, el aprendizaje de las industrias requiere fuerzas físicas y mentales suficientes, y no las tienen los niños que asisten á las escuelas primarias desde que han cumplido el quinto ó el sexto año de edad hasta los trece ó catorce. Por tanto, ó habrá que violentar su naturaleza obligándola á desarrollar fuerzas excesivas, lo cual sería querer lo imposible en la gran mayoría de los casos y contrario al fin educativo de la enseñanza, ó habría que limitar la acción de los alumnos á lo prudentemente posible, y entonces se lograría enseñar tales ó cuales elementos de algunas industrias, pero no muchas de ellas hasta el punto de poder ejercerlas después, siquiera sea mediocrementemente, como profesión. La enseñanza industrial sería frustránea, porque los niños dejarían la escuela precisamente en la edad en que podrían empezar á recibirla con éxito favorable».

A tal objeción agregan esta otra:—«La enseñanza común es una enseñanza dada á la *generalidad* de los niños; se le llama *común* porque la reciben indistintamente los niños de toda clase y condición. Si, pues, las industrias han de ser parte de la enseñanza común, ha de dárseles en todas las escuelas comunes. Luego, sería indispensable que todas las escuelas estuviesen arregladas de modo que pudiesen instruir en cuanto instruyen, educar en cuanto educan, y además enseñar industrias. Para que esto fuese realizable sería menester que á todos los edificios de las escuelas actuales se agregase un departamento destinado al aprendizaje industrial, ó bien

que se construyeran otras tantas casas nuevas con capacidad suficiente para actuar en todas las enseñanzas indicadas. Sería también indispensable que á los muebles, instrumentos y demás útiles con que ahora se proveen las escuelas, se agregaran los muebles, instrumentos, útiles y materias primas que requiriera la sección industrial. Y además habría que dotar á todas y cada una de las escuelas con el número de profesores industriales que bastase para dar la nueva enseñanza. Calcúlese cuánto importaría este aumento de gasto, súmese con la cantidad de renta que ahora se invierte en instruir y en educar solamente, y la suma será un número tan extraordinariamente considerable, que causará profunda impresión, aún en los ánimos mejor dispuestos. Fijemos ahora la atención en nuestras escuelas primarias, en esas que tenemos fuera de la capital de la república y de algunas pocas ciudades de provincia: es generalmente pobre, á menudo misera. La gran mayoría de esas escuelas está instalada en edificios de escasa capacidad é inadecuados para el servicio que prestan. Su mueblaje es tan insuficiente, que en muchas partes se ven tres y también cuatro niños sentados en mesa-bancos destinados á dos: otros, sentados en los umbrales de las puertas, y no pocos de pie. Su material de enseñanza carece de muchos objetos, y suele ser de mediana ó inferior calidad. No hay en ellas tantos maestros como el número de alumnos necesita; abundan los más ó menos ineptos, y rara es la provincia en que los sueldos no sean mezquinos y tardíamente pagados: á menudo oigo decir que se deben, acá ó allá, los de dos ó tres meses, cuando no los de cinco ó seis». (Por mi parte puedo aseverar que cuando vine á la provincia de Buenos Aires, en julio de 1894, se debía, á maestros y caseros, hasta once meses de sueldos y alquileres). «Ahora bien, (se deduce), si tanta es la pobreza de esas escuelas, á pesar de que su número alcanza apenas para la mitad de la infancia necesitada de instrucción, si estos hechos revelan tanta escasez de recursos, ¿cómo podemos pensar, razonablemente, en tener fincas más vastas, en proveerlas con muebles, útiles, herramientas y materias primas valiosos que hoy no reciben, y en aumentar su personal docente con gran número de especialistas á quienes habría que remunerar bien;

es decir, cómo podemos hacernos la ilusión de que podríamos multiplicar tanto y tanto los gastos de la enseñanza, cuando con gran dificultad se soportan los relativamente moderados que ahora se hacen?... Si bajo el peso abrumador de estas consideraciones se restringiese el pensamiento hasta el punto de insinuar que se podría, mediante un esfuerzo, agregar la enseñanza industrial á la instructiva y educativa de unas pocas escuelas, podría responderse: que esta agregación se haría á expensas de las escuelas de lectura y escritura; que con ella se desnaturalizaría el principio de la universalidad, pues la enseñanza de las industrias dejaría de ser *común* para convertirse en particular, destinada á unos pocos alumnos; y que, por lo mismo, se frustraría del todo el propósito de beneficiar á la masa del pueblo dándole aptitudes profesionales que no le han dado hasta ahora las escuelas primarias. La enseñanza industrial es, pues, absolutamente impracticable *como enseñanza común*».

Existe otra clase de opositores, que examina el problema por otra de sus fases.—«Supongamos», (arguye), «que sea posible vencer todas las dificultades que impiden la realización próxima de la reforma; que hay en caja dinero suficiente para dar á todas las escuelas la capacidad necesaria para proveerlas de cuanto pueda convenir á su enseñanza instructiva y educativa y á la industrial, y para enviarles los maestros que han de dar la nueva enseñanza. Nada les falta, todo lo tienen en abundancia, y los niños, desarrollando un poder inesperado, superan en el aprendizaje las previsiones más optimistas. ¿Cuántas industrias enseña cada escuela: una, varias? ¿Cuáles? Estas cuestiones, á pesar de su dificultad, están resueltas satisfactoriamente. Todo marcha del mejor modo.—Esta bien, pero ¿qué sobrevendrá? En cada provincia ó territorio, en cada región, si se prefiere, las escuelas enseñan las industrias más propias de las circunstancias locales. A los pocos años saldrá de ellos un crecido número de industriales, y ese número se aumentará después, todos los años, con los que terminen los cursos. Pronto serán tantos, (argumento es, éste, hecho ya por uno de nuestros compañeros), tantos serán, que su número excederá en mucho del requerido por las necesidades que esos industriales procurarán satisfacer.

1074 EL MONTE
¿Cuál será la suerte de los que hallen ocupación? ¿Cuál será la de los que no consiguen trabajar? No es menester que apuremos la imaginación para tener idea clara del porvenir de tales obreros de la riqueza: se le puede prever con sólo ver un poco de lo presente.

«No tenemos en toda la república más que tres facultades de derecho, tres de ingeniería, dos de medicina humana y una de veterinaria y agronomía. Nada más. Son bien pocas.

«Sin embargo, pregúntese á los abogados que han salido de esas tres úni-

por tener alguna clientela. Detengámonos en esta opulenta ciudad de Buenos Aires; prescindamos de unos pocos especialistas de renombre, y averigüemos lo que vale á los demás su profesión. La mayoría está quejosa; á cada paso se da con uno que protesta su resolución de permitir á sus hijos que sean todo menos médicos, porque ser médico signi-
miseria; y no pocos han pedido un refugio á oficinas de la administración, á empresas industriales, á la política, á la prensa, á cualquiera cosa extraña á su diploma.



UNA CLASE DE PÁRVULOS

cas escuelas de derecho, si todos han podido ejercer su profesión, y si quiénes la ejercen han conseguido estar satisfechos con ella; si todos, abogando honradamente, ó de cualquier modo, lucran lo suficiente para vivir con moderada comodidad. Es notorio que no. Muchos son los que llevan una existencia rayana con la pobreza; muchos los que sufren contrariedades que mejor es adivinar que decir; y ¡cuántos se han visto forzados á abandonar la abogacía por no morir de hambre ó de vergüenza!

«Los médicos..... No se hable de los médicos de aldea, ni aún de los que batallan en las ciudades de provincia

«Poco más ó menos, á vicisitudes semejantes están sujetos los ingenieros, los veterinarios y los agrónomos. Mirad por acá y por allá: á pocos oiréis decir que su profesión los tiene abrumados por el exceso de trabajo; pero, en cambio, veréis á buen número de ellos que trabajan en todo, menos en aquello para que adquirieron una capacidad científica.

«Estas experiencias prueban con fuerza irresistible que, no siendo más que tres, dos ó una las facultades mencionadas en toda la república, dan más abogados, médicos, ingenieros, veterinarios y agrónomos, que los que el país quiere ó puede ocupar, y que

tal superabundancia es causa de que muchos reporten escaso beneficio de su profesión, y de que otros muchos tengan que abandonarla por falta de trabajo, lamentando que queden malgastados muchos años de estudios, y sacrificadas halagüeñas esperanzas.

«Bien, pues: lo mismo que sucede á estos gremios sucedería á los que saliesen de las escuelas comunes, si éstas fuesen industriales. Tendríamos trabajadores de cada gremio, á la vuelta de pocos años, por miles y miles; llegaría á haber un productor por cada consumidor, y se determinaría la imposibilidad de ejercer útilmente las industrias aprendidas en las escuelas».

Digo yo, ahora: admítase, si se quiere, que haya alguna exageración en tal ó cual de las conclusiones á que arriban los opositores, por la tendencia que es natural, aún en los que están en lo cierto, de abultar algo las bondades de su tesis ó las desventajas de la contraria, como recurso destinado á impresionar hondamente. Pero no dudo de que, descontada la parte de exageración que pueda haber, queda más que lo suficiente para convencernos de que la enseñanza industrial, convertida en enseñanza común, no nos traería buenos resultados, aparte de que ni practicable sería. Por tanto, habiendo demostrado la experiencia y la razón, que el fin de la enseñanza común no consiste en instruir sólo, ni en instruir y educar sólo, ni en esto y formar capacidades industriales, surge la necesidad de investigar nuevamente, encaminando las observaciones y los razonamientos á descubrir el verdadero fin de aquella enseñanza.

Años hace que este problema viene siendo objeto de mis meditaciones; he hecho esta investigación con las escasas fuerzas de que dispongo, y estoy en la oportunidad de resumir ante el ilustrado congreso la doctrina á que esos trabajos me han conducido.

(Si durante esta breve exposición vence la media hora de que puedo disponer para hablar, el señor presidente tendrá la bondad de avisármelo haciendo sonar el timbre).

Varias voces.—¡No, no, no!

Dr. Berra.—Toda enseñanza, sea cual fuere, tiende á facilitar el cumplimiento de un principio moral, que rige las acciones humanas. Ese principio, que no afecta solamente á la humanidad, pero sí al universo entero, es la gran ley del desenvolvimiento. Se desenvuelve el mundo inorgánico; se de-

senvuelve el mundo orgánico; y, dentro de éste, se desenvuelven la humanidad y los individuos que la componen. El desenvolvimiento de la personalidad humana implica la conservación de la vida, de la vida íntegra; á la conservación de la vida es necesaria la satisfacción de numerosas necesidades físicas y psíquicas de naturaleza individual y colectiva; y esas necesidades no se satisfacen de otro modo que *por el trabajo*; esto es, por el trabajo de los aparatos de nutrición, de los aparatos de relación, del aparato nervioso, del aparato de locomoción; por el trabajo interno del organismo y por el trabajo externo. Suprimid el trabajo y suprimiréis la existencia. Haced un trabajo insuficiente y sufriréis. Emplead la plenitud de vuestras energías físicas y mentales en conformidad con vuestro deber y con las ciencias, y fortaleceréis vuestra salud y satisfaréis, en la medida máxima posible, vuestra aspiración de bienestar. El trabajo es objeto, á la vez, de un deber universal y de una necesidad universal de nuestra especie.

Creo que en este punto hemos de estar todos de acuerdo. He sentado como punto de partida una verdad que está al alcance de todo el mundo, porque es evidente; un punto de partida al cual han de adherir sin esfuerzo los sostenedores de la enseñanza industrial común, porque, entiéndase por industria lo que se entienda, es trabajo. Puesto que toda la humanidad tiene que trabajar, y que no es posible hacer ningún trabajo voluntario sin aprenderlo, forzoso es que todo ser humano aprenda á trabajar; y, por tanto, la enseñanza del trabajo á la universalidad de las personas es evidentemente necesaria. Ya ven ustedes que hasta aquí tengo una convicción común con los adeptos de la enseñanza industrial: ellos y yo pensamos que debe enseñarse á trabajar, y bien puede agregarse que estamos conformes en lo que tiene de esencial la iniciativa de que se enseñen industrias en las escuelas comunes, ya que lo esencial de las industrias es el trabajo.

Iré un poco más adelante. Debe enseñarse á trabajar, sí; pero surge una duda: ¿qué clase de trabajo debe enseñarse? ¿A qué propósito debe subordinarse esa enseñanza? Hagamos una breve investigación sociológica.

Observemos fenómenos que constantemente se verifican en nuestro país, fuera de él, en todo el mundo. En

todas partes se ven numerosos gremios de trabajadores. Uno de ellos se ocupa en un género de trabajo; otro en otro género; y todos se distinguen entre sí por la clase de producción á que cada uno se dedica. Algunos gremios, como los artistas y hombres de ciencia, emplean principalmente sus fuerzas mentales; cultivan las *artes liberales*. Otros emplean principalmente su fuerza muscular, cultivan las *artes mecánicas*. Observemos bien: el trabajo de un gremio no es trabajo de los otros, no es trabajo que la generalidad de las personas profesa; no todos los hombres son carpinteros, no todos son albañiles, ni médicos, ni arquitectos, ni literatos, ni maestros; el trabajo de cada gremio ocupa solamente cierto número de personas; por manera que la humanidad casi entera está dividida en fracciones más ó menos considerables, cada una de las cuales ejerce una profesión diferente de las que ejercen todas las demás. Esta repartición de las varias especies de trabajos entre numerosas fracciones de pueblo, es hecho que se realiza en todos los países civilizados y semicivilizados; y tanto más, cuanto más adelantada esté la civilización, como que es una de las aplicaciones ú observancias espontáneas de la gran ley económica de la división del trabajo. Se nota asimismo, que las personas pertenecientes á cada gremio no producen con la mira de satisfacer necesidades propias, pero sí con la de satisfacer necesidades *ajenas*; el sastre podrá hacerse sus propios trajes, pero si ejerce el oficio es con el propósito único de vestir á otros mediante una remuneración; el albañil, si tiene capital, se hará ó no se hará una casa para sí, pero, lo tenga ó no lo tenga, su intención es trabajar *para otros*, en cambio de un precio determinado; el comerciante, á su vez, se ocupa en distribuir los productos de otros gremios entre otros comerciantes ó entre los consumidores de dentro ó de fuera del país, es decir, en venderles mercancías. Por manera que, mientras cada gremio se distingue de los otros por la clase de trabajo que profesa, todos tienen el carácter común de que trabajan con el propósito de enajenar el producto, para que vaya á satisfacer necesidades de extraños. Puede decirse que en los pueblos civilizados no hay persona que no consuma productos que procedan de varios gremios. Las mismas personas que

pertenecen á un gremio consumen productos de otros, pagándolos con el precio que obtienen de vender los suyos propios.

¿Quiere esto decir que *todas* satisfacen sus necesidades mediante servicios de terceros pertenecientes á algún gremio? Sigamos observando los pueblos, tales como están constituídos, y no tardaremos en descubrir que á la vez que sus individuos ó sus familias satisfacen unas necesidades consumiendo productos de diversos gremios, satisfacen otras consumiendo el producto *de su propio trabajo*.

En las grandes ciudades abundan los productos de muchas clases de gremios de dentro y de fuera del país, así como las personas de numerosos gremios que ofrecen sus servicios personales á cuantos quieran utilizarlos. Todos consumen de esos productos y utilizan esos servicios, pero sólo en cierta medida. Aunque hay muchos médicos y muchas farmacias, las familias se tratan por sí mismas las pequeñas dolencias, preparan por sí mismas algunos medicamentos, y por sí mismas atienden á su higiene. Muchas modistas hay y muchas costureras, de los más diversos rangos, y todas son ocupadas; pero, por poco que penetréis en casas de familias pobres y de familias ricas, veréis que ellas mismas se hacen para sí muchas cosas relacionadas con los oficios de modistas y costureras. ¿A quién no fastidian los cocineros y las cocineras con sus demandas de trabajo? ¿Qué casa no tendrá en la vecindad una ó más confiterías? Sin embargo, muchas familias hacen por sí mismas las tareas de cocina y repostería, sea ordinariamente, sea en ocasiones accidentales. Continuando este examen, llegaríamos á cerciorarnos de que en las ciudades populosas, aunque es en donde más puede utilizarse el servicio de los gremios, no hay clase social cuyas familias no hagan por sí y para sí trabajos liberales y mecánicos, más ó menos numerosos. Y es digno de notarse que los servicios gremiales son tanto más reemplazados por los que las familias se prestan á sí propias, cuanto más modesta ó pobre es la clase á que ellas pertenecen.

Los productos de los gremios, y los gremios mismos, son más escasos en clase y número, á medida que disminuye la importancia de los núcleos de población, y llegan al *mínimum*, en las secciones rurales cuyos habitantes es-

tán diseminados. Los gremios satisfacen ahí de menos en menos necesidades, y las familias trabajan para sí de más en más, cuando la ignorancia no las obliga á vivir privadas del beneficio de su propio trabajo.

Salgamos de la vida privada y pasemos á la pública. Vemos acá que no se elige para desempeñar la presidencia de la nación ó el ejecutivo de una provincia, á cualquiera persona del pueblo, ni á cualquiera de la clase culta, sino á hombres á quienes se considera suficientemente preparados para desempeñar bien tan elevada función. No se trae al ministerio de hacienda á cualquiera persona ilustrada; se llama ó se debe llamar á hombres dotados de ciencia y de experiencia propias del ramo. Militares y marinos de alta graduación ocupan los ministerios de guerra y de marina, y las jefaturas de los estados mayores respectivos. Es decir, que las grandes funciones de gobierno son desempeñadas, no por todo el mundo, no por cualquiera ciudadano, pero sí por personas que se han preparado para ejercer alguno de esos cargos, por verdaderos especialistas, que forman gremios de la vida pública. En esferas inferiores del gobierno encontramos otras clases de trabajadores, cada una de las cuales, dotada de aptitudes adecuadas, tiene á su cargo una especie dada de servicios, y por lo mismo son otros tantos gremios.

▣ Aparte de esas parcialidades del pueblo, entre las cuales está dividida la labor administrativa del estado y de las provincias, como las labores civiles están divididas entre las otras parcialidades á que me he referido antes, está la masa de los ciudadanos, miembros de la gran familia de la república, que se ocupa toda ella en elegir, funcionarios especialistas y en prestar el servicio de las armas, cuando es necesario. Resulta, pues, que en la vida pública, como en la privada, hay trabajos á que se dedican solamente algunas parcialidades del pueblo, y trabajos á que se consagra indistintamente todo el pueblo.

Demos ahora un nombre á cada una de esas dos clases de trabajo, á fin de designarlas distinta y claramente en la conversación. Tiene, la palabra *industria*, como ustedes saben, varias acepciones. Por una de ellas, que es la más generalizada y la más usual entre toda clase de personas, se designa el trabajo que se hace para

satisfacer necesidades de gentes extrañas de dentro y de fuera del país, el trabajo que se hace con intención de vender el producto, que se hace para el comercio interior ó exterior. Es así que se llama *grande industria* al trabajo hecho con tal fin por mayor, empleando fuertes capitales, muchos hombres y muchas máquinas; y *pequeña industria*, al trabajo hecho en pequeñas cantidades, por uno ó pocos hombres, con capitales de escasa importancia. Esa palabra *industria* es, pues, la apropiada para designar el trabajo *de los gremios*; y menos generalmente, para concordar con el uso, el trabajo gremial cuyo producto es material ó está incorporado á la materia, circunstancia por la cual puede pasar de unos comerciantes, á otros ó del productor al consumidor, por intermedio de uno ó más comerciantes. El trabajo que hacen indistintamente todas las personas del pueblo para su propio consumo ó para el de su familia, ó para el de su municipio, provincia ó estado, ese trabajo que no es gremial, que es general, no puede ser designado con el mismo nombre que el de los gremios, no es industrial, no es industria. ¿Qué nombre le pondremos? La cantidad inmensamente mayor de ese trabajo es hecha por los individuos aislados ó por las familias en su casa, para consumir ellos mismos el producto en su propia casa. Es un trabajo *doméstico*. Los trabajos generales públicos (electorales, militares), no se hacen en el domicilio privado de cada cual; mas, si se tiene presente que su cantidad es relativamente muy pequeña, y que el municipio, la provincia y el estado á que uno pertenece, de que es parte, mejor dicho, son algo así como su familia, y está en ellos como en otra su casa, bien puede darse á la totalidad del trabajo general el nombre de *doméstico*, para distinguirlo del industrial. No discutiré el grado de propiedad de esta denominación; lo más importante es que nos entendamos, y para ello basta que convengamos en llamar *domésticos* á los trabajos que todo el pueblo tiene que hacer, á los trabajos comunes, á los que no son de gremio.

Esto sentado, se presenta la oportunidad de tratar estas cuestiones: ¿á quiénes se deberán enseñar razonablemente los trabajos de gremio, las industrias? ¿A quiénes se deberán enseñar los trabajos generales, los domésticos? La respuesta es tan natural, tan

fácil, tan obvia, que se presenta por sí sola, si así puede decirse.

Puesto que solamente se ocupa en cada trabajo de gremio, en cada industria, una fracción más ó menos pequeña del pueblo, y puesto que esta repartición del gran número de industrias en gran número de gremios, es un hecho natural, que se verifica por eso mismo en todo el mundo civilizado, se deduce que en todas las naciones son muy pocas, relativamente al número de la población, las personas á quienes interesa ejercer cada ramo de industria, y, por lo mismo, á quienes intere-

las personas que espontáneamente se decidan á aprenderla, en *escuelas industriales ó profesionales*, cuyo número y situación estén relacionados con el número y procedencia de los que quieran ser alumnos.

Los trabajos comunes ó domésticos son, al contrario, trabajos que todas las personas tienen necesidad de hacer, en mayor ó menor cantidad; y, como no los pueden hacer bien si no los aprenden, el aprendizaje de los trabajos domésticos es necesario á todas las clases de personas. Esta necesidad es general, es *común*; por lo mis-



ESCUELA PRIMARIA EN BRETAÑA

sa aprenderlo. La enseñanza industrial está, pues, restringida por la naturaleza, á fracciones poco numerosas del pueblo; y esa misma naturaleza es la que determina cuántos y quiénes son los que hayan de aprender cada industria: *cuántos*, por la demanda que haya de industriales de cada ramo; *quiénes*, por la vocación que cada persona tiene para una industria determinada, por las aptitudes con que se reconoce para ejercerla con lucimiento, y por la idea que tiene formada de que su ejercicio le reportará ventajas morales ó materiales que le satisfarán. Es decir que lo natural, lo razonable es enseñar cada industria á mo debe satisfacérsela por la acción

de las *escuelas comunes*, de escuelas á que asista toda la infancia y la juventud del pueblo.

Resumiendo esta doctrina fundamental: hay una enseñanza de trabajo gremial, industrial, que debe darse solamente á los pocos interesados que tiene en establecimientos industriales ó profesionales; y hay otra enseñanza, la de trabajos domésticos, la de trabajos comunes, que debe darse á todo el mundo en las escuelas comunes. (*Grandes aplausos*).

—La mesa me avisa que ya ha transcurrido el tiempo de que he podido disponer. Doy, pues, fin á mi exposición, con la cual he fundado el pensamiento principal del artículo I

del tema. La ilustración del congreso bastará para comprender qué razones me han movido á proponer las ideas secundarias de ese artículo y los seis restantes.

Sr. Carrasco.—Pido la palabra.

Hago moción para que la presidencia autorice al doctor Berra para continuar su exposición.—(*Apoyados numerosos*).

Dr. Berra.—Señores: todo reglamento debe cumplirse. Yo seré el más contrariado porque no haya podido terminar oportunamente; pero, no obstante, pienso que debemos.....

Sr. Tufró.—Debe continuar.

Dr. Sisto.—Pido la palabra. Una consideración reglamentaria, acertada para la generalidad de los casos, no puede en presencia de una exposición de fundamental importancia para los fines que persigue este congreso, ni debe alcanzar á privarnos del intenso y justificado interés con que escuchamos al doctor Berra. Que continúe, pues. (*Aplausos*).

Sr. Presidente.—El doctor Berra tiene la palabra.

Dr. Berra.—Puesto que la presidencia lo dispone, continuaré, dejando salvada mi opinión. El primer artículo del tema que explico se conforma con la doctrina que he expuesto, y contiene algunas expresiones de secundaria importancia, sobre las cuales llamaré rápidamente la atención de los señores congresistas. El tema empieza así: «Para que la nación argentina progrese civil y políticamente, es indispensable que se dé al pueblo una enseñanza (pública ó privada) subordinada á estas condiciones fundamentales: I. No se ha de contraer á sólo instruir»... porque ya hemos visto que la instrucción, por sí sola no produce los efectos que de la enseñanza común deben obtenerse; «ni á sólo educar»... porque la educación tal como se ha dado hasta ahora, es también ineficaz por sí sola; «ni á dar capacidad correspondiente á profesión determinada»,... porque, como se ha visto, la enseñanza profesional, y por tanto la industrial, es, por su naturaleza, gremial, no común; «ni á preparar especialmente para emprender estudios profesionales»,... porque esta preparación tiene que ser distinta de la enseñanza común y que participar de la naturaleza de la enseñanza industrial ó profesional; «sino que ha de crear, en cuanto sea compatible con las fuerzas físicas y mentales de los alumnos»,

... limitación impuesta por la pedagogía, y por la higiene á la vez, las cuales en este caso, como en todos, lejos de estar en pugna como ha aseverado uno de nuestros distinguidos colegas, concuerdan perfectamente, como que son ciencias de la naturaleza, de una naturaleza que no presenta oposiciones ni incongruencias. En todas las ciencias existe, cuando son verdaderas, la misma unidad sistemática que en la naturaleza, de la cual son trasuntos ó imágenes ideales. De ahí que la pedagogía y la higiene verdadera sean dos ciencias armónicas; y que cuando algún precepto de la primera no se conforma con otro de la segunda, se deba á que uno de los dos es falso. (*Aplausos*).

Continúo glosando el artículo I. Dice en seguida que la enseñanza ha de crear... «la capacidad teórica y práctica suficiente»,... porque, siendo el fin principal, único diré, de las escuelas comunes *enseñar á trabajar*, según el sentido latísimo en que uso esta palabra, á trabajar mecánicamente, á trabajar mentalmente, con sujeción á la economía, á la moral y al derecho, la enseñanza tiene que ser eminentemente práctica, de ejecución, de actuación; mas, como ningún acto humano carece de razón de ser, como todo se hace de tal ó cual modo, por esta razón ó aquella y esta razón es siempre teoría, ciencia, se sigue que á cada acción práctica le corresponde un motivo teórico, y que es necesario enseñar estas teorías á fin de que los hombres trabajen racionalmente, no como máquinas.

Pondré un ejemplo. Si un maestro quiere enseñar un trabajo material, dispondrá todo lo necesario para su ejecución, situará convenientemente á sus alumnos, les exhibirá la herramienta que haya de usarse, les mostrará cómo se la debe tomar, y en seguida la empleará en su presencia. Hasta este punto, solamente el maestro ha obrado; los alumnos se han contraído á observarle, y observando han adquirido *conocimientos* que no tenían. Adquirir conocimientos es instruirse; es aprender teoría, ciencia, en este caso, teoría ó ciencia aplicada.

Pero esta enseñanza no es completa: los alumnos saben teóricamente como se hace el trabajo, pero no saben hacerlo por sí mismos; para saberlo es indispensable que apliquen el conocimiento adquirido, que hagan el trabajo según esos conocimientos, y pro-

ceden á ejecutarlo en presencia de su maestro. Es decir que primeramente han obtenido nociones, teoría, y después han hecho práctica ajustada á esa teoría. En todo esto ha habido práctica y teoría de aplicación.

No es aún todo lo necesario para trabajar racionalmente. ¿Por qué se toma la herramienta de tal modo y no de tal otro? ¿Por qué se la maneja así y no de otra manera? ¿Por qué se usa tal materia prima en vez de otra? La respuesta de estas preguntas y de otras que pueden hacerse, requiere conocimientos que todavía no tienen los alumnos; requiere conocimientos de la naturaleza humana y de la naturaleza externa; esto es, ciencia pura. Cuando la tengan los alumnos, recién entonces será completo su aprendizaje, porque recién entonces sabrán *cómo* se ha de hacer el trabajo, *por qué* se ha de hacer así, y *hacerlo*.

¿Se ha de inferir de lo expuesto, que se ha de seguir enseñando la cantidad de teoría que actualmente se enseña en las escuelas comunes? No. Si se preguntase por qué se enseña cada una de las materias que figuran en los programas, nadie acertaría á expresar una razón suficiente; á lo sumo se respondería que por ser útil. La determinación de la clase y número de asignaturas ha sido, hasta ahora, arbitraria. Más lo ha sido la fijación de cuánto se ha de enseñar de cada una, si se exceptúan la lectura y la escritura, á punto que los más entendidos se notan embarazados para encontrar la causa porque no se enseña de tal ó cual un poco más ó un poco menos. No sucedería esto, si se obrara con criterio científico. La ciencia es más precisa. La observación de las necesidades del pueblo de cada región del país da base segura para conocer qué trabajos es menester enseñar y cuánto de cada uno. El grado de vigor de los alumnos, el tiempo que se destine al aprendizaje, son datos que sirven para precisar la idea de lo que se debe enseñar y del cuánto de cada clase de trabajo. Hecha esta determinación, se infiere con exactitud rigurosa qué nociones de teoría aplicada requiere cada trabajo para ser hecho, para que se sepa cómo se ha de hacer; y con igual exactitud se establece, una vez que se ha fijado la teoría de aplicación, la clase y cantidad de teoría pura que es indispensable para conocer el porqué. Pues bien: la enseñanza común no debe com-

prender más ciencia ó teoría, que la indispensable para que los alumnos sepan *cómo* han de proceder en la práctica, y *por qué* han de proceder así. Todo trabajo que enseñen las escuelas comunes, que la generalidad de los alumnos no haya de ejercer en la vida ordinaria, y todo conocimiento teórico que no corresponda necesariamente á los trabajos que sea menester enseñar, serán superfluos; el tiempo, el dinero y el esfuerzo personal que se empleen en enseñarlos serán malgastados. Esta es la razón porque el artículo I dice que se ha de crear «la capacidad teórica y práctica *suficiente* para que cada persona *haga* lo que en circunstancias ordinarias generales tenga que hacer por sí misma, ya sea para sí y su familia, ya para las instituciones públicas á que pertenezca, tanto en el orden de las ocupaciones mecánicas y liberales, como en el de los hechos económicos, morales y jurídicos».

Un compañero nuestro ha manifestado, hace un rato, su creencia de que se enseña demasiado en las escuelas, y de que este exceso es la causa de que el pueblo no tenga buena voluntad para con esos establecimientos. Yo no pienso exactamente así. Lo que, según mi juicio, no mira bien el pueblo, es que mientras á sus niños se enseña mucha teoría que no podrán utilizar, no se les enseñen prácticas cuya necesidad sienten diariamente; lo que el pueblo desaprueba es que la enseñanza común esté fuera de su cauce natural. Enséñese á la infancia lo que ella tenga que hacer en su casa un poco más tarde, lo que todo el mundo tiene que hacer para sí, y el pueblo mirará con simpatía á la escuela, y será el más interesado en que sus hijos la frecuenten, aunque el total del aprendizaje sea tan copioso como es hoy. No se pronuncian las familias contra la cantidad de la enseñanza; se pronuncian contra la clase de cosas que se enseñan. Enséñese á *hacer* lo que todos necesitan hacer para su uso en el orden material y en el moral, con la teoría *adecuada* que sea indispensable para hacer inteligente ó razonada la práctica, y las familias no se quejarán de la cantidad de esa enseñanza destinada á acrecer inmediatamente su bienestar económico, el orden y la tranquilidad.

He terminado la explicación del artículo I, que es, por mucho, el más

trascendental de los siete que comprende el tema. En atención á las consideraciones que debo á mi benévolo auditorio, pasaré rápidamente por los demás artículos, y desde luego por el II.

El aprendizaje completo, teórico y práctico, de las materias comunes no puede hacerse en menos tiempo que diez ó doce años: requiere que los niños lo empiecen á los seis ó siete de edad, y lo continúen hasta los diecisiete ó dieciocho. Es el lapso calculado para la enseñanza que se da en las escuelas primarias y en los colegios

aprendizaje es, pues, la perteneciente á las familias acomodadas y ricas.

Cuando es imposible cumplir totalmente un deber, se salva la responsabilidad cumpliéndolo en la parte posible. Por esta razón, el hecho de que la totalidad de los niños puede asistir á la escuela hasta que hayan cumplido la edad de trece, catorce ó quince años, y solamente una minoría hasta la de diecisiete ó dieciocho, se ha dividido la enseñanza común en dos secciones progresivas: una primaria, para toda la infancia, otra secundaria, para los pudientes púberes; aquélla



LA HORA DEL ESTUDIO

nacionales. Lo conveniente al progreso de nuestra nación sería que todos los niños hicieran el aprendizaje completo, y con esta conveniencia concuerda el deber moral de las familias. Empero, en la República Argentina, como en los demás estados, la inmensa mayoría de los padres está imposibilitada para cumplir ese deber, porque, perteneciendo á la clase pobre, ni puede prolongar mucho la serie de gastos que impone la asistencia escolar, aunque la enseñanza sea gratuita, ni estar privada de la cooperación que los hijos mayores de trece ó catorce años pueden prestarle en los trabajos domésticos y en los industriales. La juventud que puede

asistir á la escuela hasta completar el generalmente obligatoria, ésta siempre voluntaria.

El artículo II admite esta división, agregando: la indicación de que la enseñanza secundaria ha de ser *común*, como la primaria, porque no se entienda que puede ser industrial ó profesional, ni preparatoria para el aprendizaje de alguna industria ó profesión; y la prescripción de que la enseñanza secundaria sea «continuación y desenvolvimiento de la anterior», porque la pedagogía requiere que así sea, y porque esas palabras contengan la desaprobación de la práctica establecida de admitir en los colegios nacionales, que lo son de en-

señanza secundaria, á niños que no han cursado toda la primaria.

El artículo III define la capacidad que han de tener los maestros. Aunque en los hechos no sea fielmente observada siempre, es corriente la doctrina de que la enseñanza primaria debe ser dada, como expresa el artículo, «por personas que, además de tener cabal conocimiento de la materia ó materias que hayan de enseñar, posean en grado suficiente las cualidades físicas, mentales y morales, así como la *capacidad técnica, teórico-práctica* propias del maestro».

Pero esta doctrina, cuya verdad nadie pone en duda mientras se refiera á la enseñanza primaria, es menospreciada y aún discutida, cuando se la relaciona con la enseñanza secundaria, por funcionarios de instrucción pública y por personas ilustradas cuyos juicios son más ó menos prestigiosos. No por eso esta opinión es acertada. Cuando la ciencia de la enseñanza no existía, presumíase universalmente que bastaba conocer una materia para que se estuviese en aptitud de enseñarla. Desde que la ciencia de la enseñanza existe, á medida que ha venido extendiéndose su conocimiento ha disminuído el número de los que creen á este respecto como en los siglos pasados se creía. Y está sucediendo esto, porque son los poseedores de la pedagogía quienes la reputan indispensable para ejercer cualquier clase de enseñanza en cualquier grado, y los que la ignoran quienes siguen participando de la creencia rutinaria á que me he referido. Se ha dicho mil veces que saber una materia, y saber enseñarla, son dos cosas muy diferentes. El que sabe lo primero es una persona instruída ó sabia, pero no un maestro. Para ser un maestro se necesita saber enseñar; y no se sabe enseñar si no se poseen la ciencia de la enseñanza y su práctica. Esta doctrina no tiene excepciones: tan rigurosamente aplicable es á la enseñanza común secundaria como á la primaria, y á las profesionales como á la común. Es lo que establece el artículo III, para contrarrestar el mal uso de nombrar para los colegios nacionales, y aún para las escuelas normales, profesores que carecen de toda preparación técnica.

Viene ahora el artículo IV, que responde á la pregunta de— en dónde se han de preparar los maestros.

No puede desconocerse que las personas inteligentes pueden aprender la pedagogía meramente teórica á solas, en su domicilio: si no todos, la mayoría de los más eminentes pedagogistas ha adquirido esa ciencia sin ir á escuelas normales, y aún en dónde ó cuándo no las había. Si la capacidad técnica de los maestros consistiese solamente en ese saber, bien podría admitirse que algunas personas no necesitarían asistir á escuelas normales para llegar á ser maestros capaces. Pero, como declara el artículo anterior, además de poseer la ciencia de la enseñanza teóricamente, los maestros necesitan saber practicarla, y hábitos, sentimientos, carácter peculiares adecuados á su profesión. Si no poseen esa idoneidad práctica y estas cualidades, no serán buenos maestros. Supuesto que se me conceda que tengo algunas ideas en materia pedagógica, podemos estar seguros de que, si no me hubiera ejercitado en enseñar, cualquiera señorita de dieciocho años, de tantas como son las que enseñan en las escuelas, daría lecciones menos incorrectas que las que yo pudiera dar.

Menester es tener presente que no todos, ni aún la mayoría de los jóvenes que aspiran á ser maestros de escuelas comunes primarias ó secundarias, son talentos esclarecidos. La experiencia convence de que son muy pocos los que pueden aprender por su sólo esfuerzo la ciencia de la enseñanza, como se la debe aprender. Los demás necesitan el auxilio de un profesor, de *un buen profesor*. Pero, si le son suficientes las lecciones de un buen maestro para aprender la teoría pedagógica, no puede admitirse que mediante tales lecciones adquieran *la habilidad práctica* de enseñar, ni conformen sus hábitos, sus sentimientos, su carácter, á las necesidades peculiares del magisterio. La habilidad práctica puede alcanzarse solamente ejercitándose largo tiempo en enseñar en una escuela, bajo la dirección asidua de maestros competentes. Los hábitos, sentimientos, carácter peculiares del magisterio, sólo pueden formarse también por medio de largos y continuados ejercicios, cuidadosamente dirigidos por personas idóneas. Y todos esos ejercicios encaminados á enseñar la práctica de la enseñanza,

y á crear hábitos, sentimientos y carácter, deben ser sintematizados de tal manera que concuerden entre sí y con la teoría pedagógica que se enseñe. Pues bien: no se necesita inteligencia superior para comprender que este aprendizaje técnico tan complejo, tan correlacionado y en que tanto deben entrar largos ejercicios de diversas especies, no puede hacerse á solas, ni mediante las lecciones de maestros particulares, sino que requiere la acción bien ordenada de escuelas normales; no de escuelas normales en que se dé enseñanza común, que no debe ser éste su fin, sino de escuelas rigurosamente técnicas ó profesionales, en que haya departamento de teoría y departamento de práctica, en donde los alumnos permanezcan numerosas horas diarias bajo la constante vigilancia de maestros bien escogidos, y á cuyo trabajo de maestros y alumnos dé unidad y nervio un director perito y sabio.—(*Aplausos*).

El artículo V resuelve un punto de suma importancia, estrechamente relacionado con el asunto del artículo IV.

Lo usual, entre nosotros, es que la enseñanza de las escuelas normales ande por un lado y que la enseñanza de las escuelas comunes ande por otro; quiero decir que aquéllas preparan maestros sin relacionar esa preparación con la enseñanza que se da en las escuelas primarias ó secundarias comunes. La lógica aconseja, empero, otra cosa. Puesto que las escuelas normales existen con el fin de suministrar maestros á las escuelas mencionadas, claro está que estos maestros deben ser aptos para enseñar las materias contenidas en los programas de los establecimientos comunes. Supongamos que esos programas se conformen dentro de algún tiempo con la doctrina que he formulado en el artículo I; esto es, que en las escuelas comunes se enseñe á *trabajar*, á hacer trabajos domésticos, y que las escuelas normales sigan preparando para enseñar ciencias abstractas, como ahora: ¿qué resultará forzosamente? Que en las escuelas comunes no se enseñarán teorías que los normalistas han aprendido á enseñar, y que, al contrario, los maestros no han aprendido á enseñar muchos trabajos que se enseñan en las escuelas comunes. Luego, los tales maestros no son adecuados á tales escuelas; y mientras por un lado

no hallarán colocación los primeros, sufrirán necesidades las últimas.

Dedúcese fácilmente de aquí que, como dice el artículo V, «las teorías y prácticas que se enseñen en dichas escuelas normales ó de magisterio común, deben *concordar* con las que se enseñen en las escuelas comunes primarias y secundarias, á fin de que haya perfecta unidad sistemática en el total de esas enseñanzas». Entender de otro modo las cosas es mantener la actual desorganización, que inutiliza en mucha parte el trabajo de las escuelas normales, y que condena á las comunes á la imposibilidad de realizar los programas que proyecten.

Un pensamiento de naturaleza económica es el que expresa el artículo VI.

La enseñanza técnica del magisterio común debe extenderse; las escuelas normales deben ser numerosas. No quiero decir con estas palabras que ha de establecerse una de estas escuelas en cada cuadra. Tampoco debe irse al extremo opuesto de creer que las necesidades de toda la nación pueden satisfacerse con dos ó tres. Debe tenerse presente que, por la naturaleza de su enseñanza, una escuela normal no puede tener todos los alumnos que se quiera: la necesidad de practicar constantemente, imposibilita que muchos practiquen en un mismo curso. Por otra parte, siendo cada provincia dueña de dar á su infancia y á su juventud la enseñanza común que más adaptadas á sus circunstancias peculiares crea, y debiendo corresponderse esta enseñanza con la normal destinada á darle maestros, se deduce que cada provincia debe tener en su territorio una ó más escuelas normales para el servicio de las comunes. «Una ó más».....: ¿cuántas precisamente? Tantas como sean indispensables para que los establecimientos primarios (y los secundarios, si los hay,) estén *suficientemente* provistos de *buenos* maestros. Claro está que, si á una provincia le hacen falta muchos maestros, ha de necesitar más escuelas normales que otra provincia en que la demanda de personal docente sea menos considerable. No es posible, en una disertación de esta índole, determinar el número relativo de otro modo que por una regla general. Las determinaciones particulares, apropiadas en cada época á las varias provincias, serán motivadas por la estadística

del lugar y del momento correspondiente.

Llego al artículo VII del tema, que es el último, y el que más requiere que yo me mida en mis palabras.

Hasta ahora he procurado hablar de doctrinas y de hechos, en términos completamente impersonales. En lo que me falta decir no me referiré tampoco á personas ni á funcionarios particularmente determinados; hablaré de instituciones. No de una institución dada, sino de instituciones semejantes en general. No me parece que, tratando así el punto, haya quien sienta lastimada su susceptibilidad, por muy exquisita que sea. Con todo, como las instituciones son servidas por hombres, y acontece á menudo que, siendo aquéllas inofensivas por sí, producen efectos poco satisfactorios, á causa de las imperfecciones inherentes á la naturaleza humana, las cuales tendré que mencionar alguna vez, aunque generalizando los conceptos, quiero declarar desde ahora que no podemos negar la buena intención con que se cometan los errores, y que la buena intención debe merecer siempre nuestro respeto. Yo se lo tributo sin reservas.

Entro en materia.

Muchos son los estados cuyo poder ejecutivo ejerce la dirección suprema de toda ó de una parte de la enseñanza, ó interviene más ó menos eficazmente en ella y no es la República Argentina una excepción de la regla. Los poderes ejecutivos hacen este servicio, como se sabe, por uno de sus ministerios, que se designa con un nombre en unos países, con nombre distinto en otros. Sucede á veces que ese ministerio (al cual llamaré *de instrucción pública*, por la especialidad de su cargo,) es desempeñado, como debe serlo, por persona especial y suficientemente preparada; y parece natural que en tales casos marchen las cosas del modo más satisfactorio deseable. Sin embargo, la experiencia ha mostrado que la acción de tan competentes ministros del poder ejecutivo es perjudicial á la difusión y al mejoramiento de la enseñanza pública. ¿Cómo puede ser así? ¿Pues no se les nombra idóneos para que hagan uso de su idoneidad? Hasta cierto punto: no siempre esos ministros pueden aplicar sus conocimientos según su conciencia de sabios. A su lado están otros ministros, encargados de otras carteras; y sobre

todos, el alto funcionario que representa el poder ejecutivo, llámese presidente ó por otro nombre. Cada ministro cuida de que el de instrucción pública no afecte con sus proyectos los intereses que le están confiados; y en cuanto los cree afectados influye con su opinión, y tal vez con su voto, por que sean desechados ó modificados los proyectos. El ministro que interviene en los negocios de carácter político y el de hacienda, suelen ser los enemigos más tenaces de los actos encaminados á hacer progresar ó á moralizar los establecimientos de enseñanza; y, cuando no es tal ó cual ministro quien obsta á que se lleve á la práctica una buena iniciativa, es el jefe del ejecutivo; quien, puesto en el caso de tener que coordinar las pretensiones de todos los ministerios cuando no se acuerdan entre sí, y cuidadoso de que los demás intereses cuya administración le está confiada, sobre todos los políticos, no sean rozados sensiblemente por los de la enseñanza, suele resolver á menudo las disconformidades de sus colaboradores con desventaja de las escuelas, porque el descontento de éstas es el que menos tiene que temer. Por donde se ve que el ministro de instrucción pública no tiene la libertad que le es necesaria para servir los asuntos de su ramo, según su ciencia le prescribe, que su acción de funcionario competente suele ser restringida y desordenada por la de otros que carecen de su preparación y que obran movidos por intereses antagónicos con los de la enseñanza.

Agréguese que no siempre los ministros proceden con entera espontaneidad, que más de una vez se acercan á ellos representantes ó personajes influyentes de partidos políticos capaces de desarrollar en las elecciones ó en la legislatura, ó en el pueblo, una fuerza que imprudente fuera despreciar; esto es, que se acercan para exigir, para proponer transacciones ó acomodamientos; que esas exigencias y propuestas se comunican de ministerio á ministerio, se cruzan, se contraponen; y no sorprenderá ver establecido un sistema que se manifiesta por expresiones como ésta: «Señor ministro: ¿quiere que le conceda tal cosa? Pues acuérdeme V. E. tal otra en su ramo».—(*Grandes aplausos*).

La frecuencia de estas concesiones mutuas, determinadas por motivos políticos, es lo que más hondos tras-

tornos lleva al gobierno de la enseñanza; tanto más hondos, cuanto que se la tiene en vista para llamar al ministerio, no tanto á hombres versados en materias escolares, como á personajes que aporten al gobierno un «capital político» de importancia.— (*Aplausos*).

No describo los efectos que la política produce desde las altas esferas del gobierno de tal ó cual país. Nuestra América latina alimenta teatros harto numerosos en que escenas se-

recerá más funesta la influencia de la política. Sé que no se está del todo satisfecho, en esta ciudad de Buenos Aires, de la manera como se desempeñan algunos de sus consejos de distrito; pero, por mucho que sea el descontento, no fluye de esa conducta, idea, ni aproximada, de la suerte que corren las escuelas comunes en muchos distritos de las provincias en que los consejeros surgen de elección llamada popular. Son los caudillos políticos los que hacen estas eleccio-



UNA SALIDA DE CLASE

mejantes se desenvuelven, y seguro estoy de que no habría que averiguar mucho para encontrarlos también en la vieja y disciplinada Europa. El vicio que señalo es poco menos que universal; se manifiesta, más ó menos acentuado, en donde quiera que el poder llamado político tiene el gobierno de toda ó de una parte de la enseñanza. Pero no por eso es menos funesto, ni arranca protestas menos vehementes.

Si descendemos á las administraciones escolares locales, se nos apa-

nes con un puñado de secuaces; secuaces son los elegidos, y se les elige bajo la condición, expresa ó implícita, de que han de ser obedientes al caudillo en el ejercicio de sus funciones. En verdad, esos consejos no son otra cosa que agentes sumisos del caudillo á quien deben su elección. Durante el acto electoral se disputan los caudillos el triunfo, echando mano de todas las formas imaginables del fraude. Muy á menudo resultan elegidos dos consejos en vez de uno, y hay que esperar á que se decida ju-

dicialmente la contienda. El caudillo que resulta triunfador, es omnipotente en el régimen escolar. ¡Ay de los maestros que no pertenezcan á su bando, ó que tengan en el contrario parientes próximos! ¡Ay de los maestros que no sean complacientes con una recomendación ó un capricho suyo, de los consejeros, ó de los amigos de aquél ó de éstos! La prepotencia arbitraria lo avasalla todo.—(*Grandes aplausos*).

Pueden inferirse fácilmente los efectos de este estado de cosas. El señor Caracoche, consejero escolar de un distrito, se lamentaba, hace un rato, de las vicisitudes por que tienen que pasar las escuelas que suele tener al alcance de su vista. El puede hablar de las de su distrito. Yo, que estoy en relación con los consejos y con los maestros de toda la provincia de Buenos Aires, podría referir á otros distritos quejas no menos doloridas. Pero no quiero particularizarme con ninguno; quiero hablar en general de la mayoría de ellos, ó de cosas que ocurren con inverosímil frecuencia. Pues bien: la aparición de consejos dobles, que ya ha entrado en las costumbres políticas, ó la anulación de las elecciones por viciosas, ha solido tener á numerosas escuelas sin autoridad durante meses ó años, y por lo mismo sin administración, sin provisiones, sin sueldos, sin poder actuar, casi completamente abandonadas. Si bien hay consejos ilustrados y otros de mediana instrucción, los más tienen escasísima cultura intelectual. Los caudillos saben á quienes hacen elegir. Los males que causa la pasión política son acrecidos con los que se originan en la falta de ideas y de hábitos civiles. Así se explica que en muchos casos carezcan los maestros de libertad para cumplir sus deberes y que los actos de probidad ó de buen sentido cuesten destituciones ó traslaciones inaceptables, y la necesidad de emigrar para ganarse en otros distritos el sustento. Los maestros más ineptos son á menudo preferidos respecto de los más aptos. El capricho, el favoritismo, son reglas de gobierno. Es increíble la inestabilidad del magisterio; ningún maestro está seguro de que permanecerá seis meses en su empleo y esta inseguridad lleva el desaliento á su ánimo. Cuando han llegado á conocer el estado general de su escuela ó de su clase, y el adelanto, las aptitudes y el carácter de cada alumno, y están habilitados para emplear y uti-

lizar plenamente sus esfuerzos, entonces es precisamente, á menudo, cuando se les obliga á abandonar sus puestos. Vienen los reemplazantes: nadie de la escuela los conoce, ni ellos conocen á nadie, ni de nada están enterados. Tienen que comenzar y llevar adelante la tarea de sus antecesores, para abandonarla como ellos... no se sabe cuándo. Niños y maestros tienen que perder buena parte de su trabajo y que sacrificar afectos recíprocos, que son el móvil más simpático y de los más poderosos de la acción escolar. Se suceden los cambios de ideas, de métodos, de procedimientos, de criterio disciplinario. Y todos estos trastornos retardan el aprendizaje de los niños, perjudican inmensamente su educación, privan de estímulo á los maestros, mantienen estacionario el magisterio é impiden que las escuelas prosperen cuanto debieran.

Así es, en general, la obra de los consejos escolares á que he aludido, y la de los poderes ejecutivos. Lo es ahora, lo ha sido siempre y lo será, mientras los intereses políticos influyan en las decisiones de unos y otros. De ahí la tendencia que en muchas partes se manifiesta de alejar la enseñanza pública, de emanciparla por completo de todo poder político; de ahí la necesidad que tenemos, también nosotros, de entregarla á inteligencias capaces, que no se ocupen en más que servir con lealtad los intereses escolares, solamente los intereses escolares, con independencia de todo otro, con absoluta independencia de todo otro poder que no sea el legislativo.—(*¡Muy bien! Aplausos*).

* * *

Gran cosa es esa independencia, pero no basta para que la enseñanza pública se perfeccione y se difunda. Es menester organizarla. Bajo este respecto las prácticas son poco satisfactorias. Recorred varios estados y advertiréis que las escuelas primarias tienen á su frente una dirección, las secundarias otra, y, á veces, las normales otra, que no es ninguna de las do sindicadas. Entre nosotros ocurre lo mismo: las escuelas comunes primarias son gobernadas por consejos y directores provinciales ó nacional, y los colegios secundarios y las escuelas normales por el poder ejecutivo de la nación. Estas autoridades son independientes una de otras, cada una gobierna según sus ideas ó su criterio. Y sucede á

menudo que cuando dependen de una misma las escuelas normales y las secundarias ó las primarias, se las gobierna separadamente, como si no hubiese entre ellas relación ninguna, ó como si en vez de ser dirigidas por un gobierno lo fueran por dos. La consecuencia que inevitablemente fluye es que la conducta de los establecimientos secundarios no guarda correspondencia con los de los primarios, ni la de ambos con la de las escuelas normales. Pero he establecido en el artículo V, y al comentarlo he demostrado que las teorías y prácticas que se enseñan en esas tres clases de escuelas deben concordar á fin de que haya perfecta unidad sistemática en el total de esas enseñanzas. Luego, la pluralidad de gobiernos independientes es inadecuada para que exista esa correlación ó unidad sistemática. La unidad de programas, de doctrinas y de prácticas requiere forzosamente *que la dirección sea una*; esto es, que la misma autoridad que dirige la enseñanza de las escuelas comunes primarias dirija también la enseñanza de las escuelas comunes secundarias y la enseñanza de las escuelas normales que han de suministrar maestros á unas y otras, porque nada más que en una sola autoridad es posible que haya unidad de pensamiento, de dirección y de acción, por ser una su inteligencia y una su voluntad.

* * *

Esa única autoridad técnica puede estar en manos de una corporación ó de un solo individuo. El artículo VII excluye la primera y opta por el segundo. Alguien de nuestros colegas me ha preguntado amistosamente si esta parte del tema no ha sido sugerida por el estado de mis relaciones con el consejo general de educación de la provincia en que actúo como director de escuelas. La curiosidad tiene razón de ser aparente; pero declaro con toda sinceridad que el respeto que debo á mis colaboradores, cualesquiera que sean nuestros desacuerdos, y lo impropio de mezclar contrariedades accidentales de mi vida en un asunto de carácter exclusivamente científico, me impiden tomar en cuenta los hechos á que ha aludido la pregunta. He formulado la tesis basándola sólo en conclusiones de la ciencia, y estoy sosteniendo convicciones que he traído, ya arraigadas, de Montevideo, en donde las formé lejos de puestos oficiales.

Estudiando la manera de ser gene-

ral de los consejos, me he convencido de que son ineficaces para realizar progresos de alguna consideración. Me ocuparé con preferencia en examinar la conducta de los que se recomiendan por tener en su seno personas especialmente preparadas para tratar asuntos escolares técnicos, y animadas por los mejores deseos. No puede evitarse que cada una de ellas tenga su modo de pensar, su modo de sentir, su modo de juzgar las circunstancias, su idea de lo que más conviene, su carácter particulares. Bajo estos respectos, cada consejero es una personalidad diferente de las otras. Lo natural es, pues, que dentro de una misma junta haya oposición en cuanto á los fines que se han de proseguir, á los medios que se han de emplear, al orden y la oportunidad en que cada cosa se ha de hacer, al grado de energía que se ha de poner en juego, á la flexibilidad ó firmeza con que se ha de tratar cada caso, etc., etc. Resuelve las oposiciones el voto de la mayoría; pero esta mayoría es movable, porque es accidental, ó porque cambian de disposición algunas de las personas que la formaron, ó porque en las renovaciones periódicas vienen á la corporación individuos que piensan, sienten y quieren de manera diversa. La movilidad de las mayorías causa la inestabilidad de sus acuerdos; hoy se revoca lo que ayer se decidió; nada hay permanente, nada hay seguro; tan pronto se adelanta como se retrocede; todo anda como un barco que ha perdido el gobierno.

Bien se comprende que un cuerpo dotado de tal naturaleza es impropio para ejercer la dirección técnica de la enseñanza. Esta dirección requiere unidad y firmeza de propósitos, y se ha visto que los consejos más idóneos son incapaces de tal firmeza y de tal unidad. La realización de los propósitos necesita justa coordinación de los medios; y, como las reformas de transcendencia suponen una elaboración que suele durar años, han menester larga persistencia en los fines, en la dirección y en la acción, y se ha visto también que los consejos, por su volubilidad constitucional, están imposibilitados para mantener su pensamiento y su acción con tan duradera perseverancia.

Si esta incapacidad congénita es notada en los consejos compuestos con personas competentes y animadas por las mejores aspiraciones, ¿cuánta no

será la de los cuerpos ineptos, sobre todo si su carácter está en tan bajo nivel como su inteligencia? Y, por desgracia, si se tiene presente la composición de los consejos habidos desde hace veinte ó treinta años en nuestro país y en países cuya organización escolar se asemeja á la que las constituciones y las leyes nos han dado, advertiremos que la mayoría, la gran mayoría, ha estado más cerca del segundo de los tipos á que me he referido, que del primero. Esta observación es exacta, no sólo en cuanto se refiere á los estados sudamericanos, cuya civilización no es tan adelantada que permita constituir muchos consejos suficientemente idóneos; sino también respecto de los Estados Unidos del Norte, á pesar de ser su democracia mucho más adelantada que la de nuestras naciones latinas. Hubo tiempo en que aquellos estados estuvieron prendados de los consejos: en todas partes las escuelas estaban gobernadas por comisiones centrales y locales. Mas, vino luego la experiencia á revelar inconvenientes, y tras ella las leyes á substituir consejos por superintendentes ó comisionados, cuyo número crece y concluirá por abarcar la totalidad de las administraciones.

Este cambio no puede ser más racional. Desde luego, en donde sea difícil, como en nuestras provincias, hallar seis, nueve ó más hombres capaces por su saber, su inteligencia y su carácter para formar un consejo, puede ser fácil dar con uno que reúna todas las condiciones indispensables; ó, por lo menos, será mucho menos difícil. Por otra parte, en un solo hombre no hay más que un sistema de ideas, una inteligencia, una voluntad; no hay más que una convicción, un propósito, un fin, una energía. En su unidad personal está encarnada la unidad de la ciencia y de ella surge naturalmente la unidad del gobierno técnico, que es unidad de gobierno científico. El individuo es siempre idéntico á sí mismo, y esa identidad es razón de ser de perseverancia, de firmeza en la prosecución de los trabajos de largo aliento.

* * *

Tales son, señores congresistas, los motivos porque en el artículo VII del tema propongo que «el gobierno técnico de las escuelas comunes primarias, de las escuelas comunes secundarias y de las escuelas normales, sostenidas por la nación ó por las provincias, debe ser desempeñado en aquélla y en

cada una de éstas *por una sola persona* dotada de capacidad especial, con entera independencia de toda otra autoridad que no sea la del poder legislativo correspondiente.»

He abusado mucho de la bondad con que el ilustrado congreso me ha escuchado; debo concluir ya esta exposición de motivos. Mi última palabra le es dirigida para expresarle que los principios constitutivos que he expuesto y comentado, no son de esas reglas pedagógicas que inmediatamente pueden aplicar los maestros usando en la escuela la libertad que les dejan las leyes, los programas y los reglamentos. Son *principios fundamentales* los que propongo. Unos, sólo pueden ser consagrados por las leyes; otros, por los directores de la enseñanza pública. Pero todos son remedios que se proponen para curar científicamente males profundos que impiden el desarrollo normal de nuestras escuelas. Pido, pues, señores, que les prestéis vuestra adhesión, para que expresen una convicción y un anhelo del congreso pedagógico argentino.—(*Grandes aplausos*).

Liga americana de mujeres para la paz

Conferencia de la señora Gabriela de Laperriere de Coni

(Dada en la sala del «Operai Italiane» el 22 de abril de 1901).

Señoras, señores: El 8 de enero del presente año, dí en Santiago de Chile una conferencia intitulada *Ofrenda de las mujeres al siglo XX*. Hablaba entonces en público por vez primera en mi vida y leía, como hoy, en un idioma que no es el mío, una conferencia que había escrito en francés.

Es evidente que siendo mujer la que se atreve á afrontar tan desventajosas condiciones, debe sentirse impulsada por poderoso móvil. En efecto, señoras, el secreto de mi decisión está encerrado en dos palabras: *entusiasmo y amor*.

He recibido la debida recompensa en Santiago, con la creación de una *Liga americana de mujeres para la paz y el progreso*. Alentada por tan magno resultado, espero de vosotras, señoras, idéntico premio á mis esfuerzos.

En París, esa ciudad en que basta que una iniciativa sea generosa para que parezca natural, he escuchado