

CARLOS A. ECHENIQUE

CAS IDEAS PEDAGOGICAS DEL DR. FRANCISCO A. BERRA

CARLOS A. ECHENIQUE

**Las ideas pedagógicas
del Dr. Francisco A. Berra
y su aporte
al americanismo filosófico**

BARREIRO Y RAMOS
MONTEVIDEO

CARLOS A. ECHENIQUE

**Las ideas pedagógicas
del Dr. Francisco A. Berra
y su aporte
al americanismo filosófico**

BARREIRO Y RAMOS
MONTEVIDEO

MI HOMENAJE A DOS GENERACIONES
RIOPLATENSES: "ATENEISTA" Y "DEL 80".

INTRODUCCION

Cuando José Enrique Rodó, a través de su ensayo "JUAN MARIA GUTIERREZ Y SU EPOCA", hace su postulación del americanismo literario, ya Juan Bautista Alberdi, desde el Colegio Oriental de Humanidades de Montevideo, había realizado su pronunciamiento con respecto a la jutosoia americana. Ambos pensadores promueven la necesidad categórica de la originalidad de las ideas para una definición mental del Continente; más afirmativa, en el pensamiento de Rodó, del filo del Siglo XX, que, en la exposición de Alberdi, en la mitad del Siglo XIX.

A distancias considerables —obvio sería precisarlo— desde el mismo sitio que expusiera Alberdi, le oímos manifestar al Dr. Arturo Ardao, que, ya el americanismo literario no se discutía, pero, que el americanismo filosófico, era, todavía, cuestionado por el pensamiento de muchos estudiosos de las ideas. A tal punto, que una preocupación continental se sustentaba, por la búsqueda organizada a través de las ideas, de esas originalidades reflexivas.

Las cátedras de las Universidades Americanas, al servicio de la "Historia de las Ideas", se lo plantean y procuran encontrar una autenticidad, que debe venir, desde muchas expresiones del pensamiento latinoamericano.

Con este libro, sumamos nuestro trabajo hacia tal dirección; tímida expresión intelectual, si no fuera que, frente a la actitud de los maestros de la historia de las ideas, en América, —considerando las ideas pedagógicas del Dr. Francisco Antonio Berra— asumimos la responsabilidad de un homenaje historicista, puesto que fueron emitidas, como los anteriores pensamientos, desde el escenario cultural del Río de la Plata, en el meridiano del tiempo que separa el pronunciamiento augural de Alberdi y el mensaje magistral de Rodó.

Esos parámetros del pensamiento americanista encierran las reformas escolares de varios países del Continente, sobre todo, las Reformas Rioplatenses de Sarmiento y de Varela, de las cuales el pensamiento de Berra, fue coetáneo, contemporáneo y copartícipe.

En el esplendor de tantas circunstancias iluminadas, desempeñaron sus ideas el papel de luces personales, de orientación, entre el amanecer y las penumbras de nuestra ciencia de la educación. Esta afirmación no es una figura de lenguaje, de rememoración histórica, puesto que, ya, en su tiempo, eran consideradas por las mayorías ilustradas, como logros educativos. Bienes de una cultura pedagógica, aptos para contribuir a dibujar el perfil del hombre americano, entre el ascendiente de la ciencia y una respuesta de profundidad fundamental y peculiar.

DR. FRANCISCO ANTONIO BERRA

APUNTES PARA SU RETRATO INTELECTUAL

Hijo de padres españoles. Nació en la ciudad de Buenos Aires, R. A., en 1844. En consecuencia, sus primeros años transcurrieron en la capital de la Confederación Argentina.

A los 8 años de edad, sus padres se trasladaron a la República O. del Uruguay, afincándose en la ciudad de Salto. Allí, realizó sus cursos escolares.

Después de demostrar predilección por la pintura, a la edad de 18 años, se traslada a la ciudad de Montevideo para seguir estudios de preparatorios y de enseñanza superior, y graduarse de abogado, en 1872.

Este lapso de historia, le había permitido convivir en el proceso de su formación juvenil, remociones profundas de la historia platense: Confederación Argentina, terminación de la Guerra Grande, en territorio uruguayo, Cruzada Libertadora de 1863, Triple Alianza, Revoluciones de Timoteo Aparicio y Tricolor, como hechos de trascendente significación, en el proceso de la formación de su personalidad.

¿Pueden estas circunstancias haber incidido en las características vitales del Dr. Berra? Creemos que sí. Y, sólo las enunciamos, como elementos integrales de sus ideas, de las cuales interesan las pedagógicas, en la etapa dominante de una integración diversa del filosofismo americano.

A su vez, un particular historicismo que aspiramos acompañe los trazos de este libro y conforme su carátula sobre las

ideas pedagógicas del Dr. Francisco Antonio Berra, en el escenario cultural del Río de la Plata, nos conduce a proseguir con otros aspectos de esta breve biografía.

Formó parte de aquella promoción universitaria —generacional, típica— fundadora del Club Universitario, de 1868, donde se ensayaron las corrientes esenciales y estructurales de nuestra cultura, del final del Siglo XIX y principios del XX.

El llamado vocacional por las disciplinas pedagógicas, ya lo había puesto en evidencia, desde el proceso de los estudios en la enseñanza superior, actuando como profesor en las disciplinas de Ciencias Geográficas, Matemáticas y Filosofía.

El movimiento de renovación educacional que orientara José Pedro Varela, le contó como colaborador y efectivo aporte de las reflexiones doctrinales, en la Comisión de Instrucción Pública de la Junta E. Administrativa de Montevideo y, sobre todo, en la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, a la que se mantuvo unido, hasta el año 1886, que debió retirarle su colaboración por razones de enfermedad.

En este interín del ejercicio de las actividades públicas, ejerció el profesorado, en el Instituto Normal del Elbio Fernández, en el Colegio, pues, ambos, respondían al patrocinio de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular. También, por aquellas épocas, ejerció el profesorado en el Instituto Nacional de don Pedro Ricaldoni. Aquí, contemporáneamente, fue alumno José Ingenieros, que destacó, por otras razones de ideas, que configuran este retrato, en párrafos sucesivos.

Además, en este espacio de actividades docentes, hizo periodismo a través de "La Democracia" y "El Siglo" y una intensa obra de publicista en el orden pedagógico, dando a la publicación las siguientes obras: "¿Cómo se debe instruir?", publicada en la 4ª entrega de la Enciclopedia de la Educación, de 1879; "Apuntes para un Curso de Pedagogía", cuya publicación se iniciara en 1878 y termina en 1883; "Proyecto de Organización de los Estudios de Enseñanza Secundaria del Ateneo del Uruguay", "Informe del Congreso de Pedagogía de Buenos Aires", en colaboración con los doctores Carlos María Ramírez y Carlos María de Pena, en 1882, y "Progresos de la Pedagogía en la República O. del Uruguay", de 1889.

Consideramos que estas obras son piezas fundamentales para el análisis del pensamiento pedagógico del Dr. Berra, durante su actuación en el Uruguay.

En el año 1894, al hacerse cargo de la Gobernación de la Provincia de Buenos Aires, el Dr. Guillermo Udaondo, Presidencia de la República Argentina del Dr. Luis Sáenz Peña, le ofrecieron la Dirección de Enseñanza de la Provincia, al Dr. Berra, que la aceptó. Se radicó en La Plata.

Durante ocho años, luchó denodadamente por la organización administrativa del servicio a su cargo y por la aplicación de sus leyes, en el orden docente.

En este período de actividad, publicó otra obra fundamental de doctrina y didáctica: "Resumen de las Leyes Naturales de la Enseñanza". En 1898, el Gobierno Nacional de la República Argentina le designa Catedrático de Ciencia de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires.

La Dirección de Escuelas de la Provincia la dejó en el año 1901. En 1902, pasó a desempeñarse como Director del Registro de Propiedades de la Nación.

Falleció en Buenos Aires, el 13 de marzo de 1906.

Las repercusiones del fallecimiento del Dr. Francisco Antonio Berra, fueron hondas, en ambas ciudades del Río de la Plata. En Buenos Aires, Juan Manuel de Vedia, en una biografía del muerto, manifestó que el año 1906, había sido cruel para la República Argentina, por la muerte de tres hombres de ascendientes destacados en las instancias administrativas y políticas del país: el General Bartolomé Mitre, benemérito patriota de la nacionalidad, Dr. Manuel Quintana, dignísimo Primer Magistrado de la República y el Dr. Francisco Antonio Berra, sabio pedagogo en los planos docentes rioplatenses e internacionales. En Montevideo, las muestras de pesar se repitieron con el mismo tono argentino. El Dr. Alfredo Vázquez Acevedo, en extensa car-

ta dirigida al diario "La Democracia", entre otras expresiones, dijo: "La muerte del Dr. Francisco A. Berra hiere a la vez a dos hermanos: a la Argentina y al Uruguay".

"El Dr. Berra pertenecía a la República Argentina, porque había nacido en aquel hermoso suelo; pero era también nuestro, porque se había formado a nuestro lado, nos había consagrado una gran parte de su existencia y estaba vinculado a nosotros por intensos afectos".

"El Dr. Berra era hoy el apóstol eminente de la gran causa de la educación popular en el Río de la Plata. Después de Sarmiento, después de José Pedro Varela a él le había tocado llevar la bandera".¹

Si procuramos ambientar las ideas del Dr. Berra, —"sabio pedagogo"— como dijera uno de sus primeros biógrafos,² como atmósfera historicista de su retrato, tenemos que sujetarnos a grandes coordenadas de ideas.

Al retirarse de Montevideo, como él mismo lo registrara en el informe, que el Rector Dr. Alfredo Vázquez Acevedo le solicitara con respecto al programa de Filosofía, sin pronunciamiento expreso, el positivismo perdía su esplendor.

En la República Argentina, encontraba un clima más favorable al cientificismo que defendiera en Montevideo, aunque ya atacado en sus bases por las corrientes de ideas importadas, por las olas humanas de inmigración.

En La Plata, ya estaba profesando el Dr. Alejandro Korn. En Buenos Aires, Ruben Darío introducía las inquietudes del modernismo literario, que incidían en José Ingenieros y otros jóvenes de la época.

Ni Korn, como Ingenieros, todavía, ejercían el magisterio filosófico. Sin embargo, a corto plazo, el Dr. Berra, el Dr. Alejandro Korn y el Dr. José Ingenieros integran los cuadros docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Las postrimerías del Siglo XIX permitían en esta actividad del Dr. Berra, confirmar sus mejores sueños de intelectual rioplatense, pues era responsable de las mayores jerarquías docentes de su especialidad, en la República Argentina, su auténtica pa-

tria, después de haber cedido otra parte valiosa de su robusta cultura intelectual, a su tierra de adopción, la República Oriental del Uruguay. Por eso cerramos este breve relato de su vida docente, con el panorama en perspectiva de su acción intelectual, —peculiar, original— que pretendemos actualizar en el centenario de su evocación platense.

LAS IDEAS PEDAGOGICAS DEL DR. FRANCISCO ANTONIO BERRA Y SU APORTE AL AMERICANISMO FILOSOFICO

“Berra fue, sin duda, un autor de marcado acento personal. Aunque en su abundante bibliografía cita con frecuencia a Spencer y a Bain —como por otra parte a Darwin y a otros autores de la corriente positivista— no los sigue siempre ni se adhiere en forma expresa a sus grandes supuestos filosóficos. Por la esencial preocupación científica y naturalista que la rige no es posible, sin embargo, dejar de considerar a su obra, —consagrada en Europa como en América— un inequívoco producto de la mentalidad positivista de la época, acaso el más importante con que el punto de vista teórico se manifestó a su hora en el Uruguay en el campo de la filosofía aplicada. No ha sido debidamente establecida hasta ahora esa afiliación filosófica de la pedagogía de Berra”.³

OTROS MOTIVOS, EN EL TRATAMIENTO DE ESTE TEMA

Hemos tomado como motivación de este libro, el tema: “Las ideas pedagógicas del Dr. Francisco Antonio Berra y su aporte al americanismo filosófico”, por diversas razones que podemos enumerar así, como ratificación de las líneas fundamentales de la portada:

a) Por el afán heroico del Dr. Berra, por crear en nuestro medio intelectual y docente, una pedagogía pura, teórica y aplicada, que influyera auténticamente en la cultura pedagógica rioplatense; b) Producto de una sistematización especulativa; c) Impulso valiosísimo como pensamiento científico, entre los

trabajadores docentes del país; d) Precursor de un ideario americano que, si, en algunos momentos, ha sido perfil representativo de una nominada emancipación mental, en otros, a tono con la preocupación alberdiana, “son los de la organización pública más adecuadas a las exigencias de la naturaleza perfectible del hombre, en el suelo americano”.

Estos son otros trazos de nuestra simpatía intelectual para el pensamiento del Dr. Berra. Aunque adquiere mayor relevancia histórica el tema, a través de esa perspectiva americanista, dado el criterio que promueve la preocupación por la Historia de las Ideas en América. Creemos, por eso, que el tema que nos ocupa incide en la temática de esa disciplina, porque los enunciados precedentes han evidenciado la persistencia del Dr. Francisco Antonio Berra, por fundamentar una sistematización pedagógica para uso propio y en circunstancias muy especiales del pensamiento sudamericano.

A esos estímulos revisionistas para el estudio de su obra intelectual, agregamos las palabras que sobre su persona escribiera un compatriota: “fue objeto de numerosas distinciones en el país y extranjero y su nombre está ligado a la evolución y progreso de la escuela argentina y uruguaya y a la elaboración de un cuerpo de doctrina en materia pedagógica”.⁴

Esta forma de originalidad, que superó los amaneramientos culturales de la época, (nos referimos a los trasplantes de cultura europea o sajona, no despreciables para el hacer intelectual del momento, pero inferior a la obra peculiar de nuestro teórico y científico de la pedagogía rioplatense aplicada), merece su estudio leal y meditado.

La trama intelectual del pensamiento del Dr. Berra —dada su tenaz preocupación por fundamentar una pedagogía pura y aplicada— hay que buscarla en las corrientes de pensamiento muy profundas, que es indudable, encuentran su apoyo fundamental, en los bienes de una cultura filosófica. En cierto modo, su preocupación por sistematizar el pensamiento docente, constituye un aporte valioso al americanismo filosófico.⁵

Y, si esta búsqueda de fundamentación de una ciencia pedagógica de circunstancias, para un magisterio en formación y al servicio de una reforma educacional, no fuera suficiente, debemos ubicar las ideas en los planos fundamentales del curso de la historia de las ideas, en la clasificación de las mismas, que es la primera línea de la superestructura, por sus matices filosóficos, científicos y, en la infraestructura, cuando fundamenta una política educacional.

PERSPECTIVAS DEL PENSAMIENTO NACIONAL

Las ideas pedagógicas del Dr. Francisco Antonio Beira, se ubican en un instante clave de la evolución histórica del pensamiento nacional y rioplatense: entre la decadencia del espiritualismo metafísico y la vigencia, en un primer plano, de la corriente intelectual del positivismo.

El Dr. Arturo Ardao caracteriza ese momento, así: "Pero el espiritualismo y el positivismo fueron algo más que dos instancias en la evolución del pensamiento uruguayo. Trabados en los años de su articulación en ardiente polémica protagonizaron su verdadero drama filosófico, que puso en aquél frente a su mayor crisis histórica y lo constituyó definitivamente como entidad social. Este drama no fue, al fin, otro que el drama filosófico del siglo, promovido por el inusitado ataque que el naturalismo científico llevó al viejo absolutismo metafísico y moral. Asumió los caracteres de una revolución cultural auténtica, consumada hacia el 80 con la consagración del positivismo; revolución precedida y preparada por la que, hacia el 70, había llevado a cabo a su vez el propio espiritualismo al ocasionar, en nombre del racionalismo, la primera ruptura formal de la inteligencia uruguaya con la iglesia católica. Por intermedio de ambas revoluciones sucesivas se transformó sustancialmente la conciencia religiosa al mismo tiempo que la estructura intelectual del país. (En un par de décadas apuramos, en nuestro "pequeño mundo histórico", las dos grandes crisis espirituales del hombre moderno: la de la fe, típica del Siglo XVIII, y la crisis de la razón absolutista, típica del Siglo XIX).

"El Uruguay no ha conocido conmoción filosófica mayor. La filosofía ha sido en él ulteriormente menos limitadora o menos simplista. Pero no ha sido más íntimamente profesada y vivida en la conciencia de sus clases ilustradas. Lo que de aquel cede así en interés, del punto de vista del pensamiento filosófico puro o de la producción original, lo recupera con creces en interés —no menos filosófico— del punto de vista de la vivencia colectiva de la filosofía y de su proyección sociológica en la actividad práctica y la existencia moral de las generaciones que entonces realizaron la cultura intelectual. La filosofía fue para ellas materia de credo y de milicia. "Hay en los pueblos, señor Presidente, una cuestión más vital que la cuestión religiosa, y es la cuestión filosófica", declaró en pleno Parlamento uno de los actores del drama. Con ello expresaba, en cierto modo, el pensamiento de todos. Por eso ardieron y se consumieron en una verdadera guerra filosófica, sobre la que descendió al fin la paz en el ocaso del siglo con la aparición de nuevas corrientes y estados de espíritu".

"La inteligencia nacional conserva apenas memoria confusa de ese trance. Su curso, estrechamente regido por el pensamiento europeo, se ha desenvuelto, más aún que el de otros países de América, como si sendas catástrofes hubieran ido sepultando las sucesivas formaciones históricas. Hay que aplicarse entonces a una verdadera tarea de excavación exhumación de los estratos culturales superpuestos para saber lo que fuimos. No es ello esencial en la definición de nuestra personalidad conjuntamente con la de América Latina. Pero el esclarecimiento de la polémica histórica que espiritualismo y positivismo mantuvieron posee todavía otro interés en relación con actuales situaciones filosóficas. Superada, sin duda, en sus términos tradicionales, tiene, sin embargo, la gran significación de expresar con no repetida transparencia un conflicto filosófico radical y por lo mismo persistente. Reconstruirla puede ser útil en nuestro tiempo, cuando las exageraciones en que ha caído la en su hora saludable reacción contra el positivismo, hacen añorar la fecundidad revolucionaria que caracterizó al pensamiento naturalista del siglo XIX".⁶

Los puntos fundamentales para la perspectiva del pensamiento nacional, están dados por las páginas que se transcriben para

obviar la repetición de pensamientos ajenos. Pero, entre esa en-cruzada de pensamientos filosóficos fundamentales, emergen las clases del pedagogo Dr. Berra, con la pretensión de originalidad, por las bases de pensamiento que le integran, su lógica, la metodología científica que las rigen y la finalidad moral que se persigue.

REPERCUSIONES DE ESA CIRCUNSTANCIA

La época que es de crisis de pensamiento ambienta reiterativamente la dinámica de los cambios culturales y sociológicos. La presencia de la "revolución cultural auténtica" está confirmada por la remoción de las "ideas" de tonalidades diversas, por su origen ideológico, que las adscriben a los matices filosóficos, científicos y pedagógicos. Cada una, por su origen, podremos darle una filiación muy precisa, que nos encamine hacia el desentrañamiento de las originalidades americanas de la pedagogía del Dr. Berra.

Por eso, al proseguir con el tema expreso, por el mismo contexto a que él se relaciona, abordamos la caracterización de la "idea" y la "circunstancia", que, conforme a las directivas del autor, nos adscribe a una línea de pensamiento historicista y atrae a nuestro favor para que sirva de guía intelectual, la inspiración reflexiva de José Ortega y Gasset.⁷

"A la expresión de una idea es siempre, en principio, posible arrancarle algún sentido. En todo decir transparece alguna significación. Pero ese sentido no es el auténtico sentido de la expresión. La razón de ello está, por lo pronto, en que el lenguaje es por naturaleza equívoco. No hay ningún decir que diga, sin más, lo que quiere decir. Dice sólo una pequeña fracción de lo que intenta: el resto meramente lo subdice o "da por sabido". Esta deficiencia es congénita al lenguaje. Si al hablar hubiese que decir efectivamente todo lo que se pretende decir de modo que el equívoco quedase eliminado, el lenguaje sería imposible. Lo que de hecho manifestamos se apoya en innumerables cosas que silenciamos. El lenguaje existe gracias a la posibilidad de la reticencia y lo que, en efecto, enunciamos vive de "lo que por sabido se calla". Este complemento que se calla y que es siempre

enormemente más que lo dicho en cada frase, lo sabemos por diferentes vías. Ante todo, por lo que ha sido dicho antes y va a decirse enseguida. Todo texto se nos presenta por sí mismo como fragmento de un contexto. Pero texto y contexto, a su vez, suponen y hacen referencia a una situación en vista de la cual todo aquel decir surgió. Esta situación es últimamente indecible: sólo cabe presenciarla o imaginarla. La situación real desde la que se habla o escribe es el contexto general de toda expresión.

"El lenguaje actúa siempre referido a ella, la implica y reclama".

"Esto que pasa con la expresión, acontece en grado aún mayor con la idea misma. Ninguna idea es sólo lo que ella por su exclusiva apariencia es. Toda idea se singulariza sobre el fondo de otras ideas y contiene dentro de sí la referencia a éstas. Pero, además, ella y la textura o complejo de ideas a que pertenece, no son sólo ideas, esto es, no son puro "sentido" abstracto y exento que se sostenga a sí mismo y represente algo completo, sino que una idea es siempre reacción de un hombre a una determinada situación de su vida. Es decir que sólo poseemos la realidad de una idea, lo que ella íntegramente es, si se la toma como concreta reacción a una situación concreta. Es, pues, inseparable de ésta. Tal vez resulte aun más claro decir esto: pensar es dialogar con la circunstancia. Nosotros tenemos siempre, queramos o no, presente y patente nuestras circunstancias; por eso nos entendemos. Mas para entender el pensamiento de otro tenemos que hacernos presentes en su circunstancia. Sin esto, fuera como si de un diálogo poseyésemos sólo lo que dice uno de los interlocutores".

Las líneas esenciales de la presente transcripción son de cepa historicista. Esto permite darle más profundidad al término "idea", a través de otro párrafo: "He aquí el principio de una "nueva filología": la idea es una acción que el hombre realiza en vista de una determinada circunstancia y con una precisa finalidad. Si al querer entender una idea prescindimos de la circunstancia que la provoca y del designio que la ha inspirado, tendremos de ella sólo un perfil vago y abstracto. Este esquema o esqueleto impreciso de la efectiva idea es precisamente lo que suele llamarse "idea" porque es lo que, sin más, se entiende, lo que parece tener un sentido ubicuo y "absoluto". Pero la idea no tiene su

auténtico contenido, su propio y preciso "sentido", sino cumpliendo el papel activo o función para que fue pensada, y ese papel o función es lo que tiene de acción frente a una circunstancia. No hay, pues, "ideas eternas". Toda idea está adscrita irremediabilmente a la situación o circunstancia frente a la cual representa su activo papel y ejerce su función". Este pasaje, como el anterior, corroboran, fuertemente, las líneas antropológicas e historicistas del primero, por su acento biológico, científico que rememora el ascendiente pragmático del pensamiento de su autor. Es indudable que la fuerza expresiva de aquellas consideraciones, está en la palabra "situación", por eso, se reafirma el aspecto funcional de la idea y todo el aporte vital que se vincula con esa postura de acción del hombre, en el párrafo que continúa así: "La realidad, quiero decir, la integridad de una idea, la idea precisa y completa aparece sólo cuando está funcionando, cuando ejecuta su misión en la existencia de un hombre, que, a su vez, consiste en una serie de situaciones o de circunstancias. Lo que pasa es que todas las vidas humanas contienen elementos de situación, esquemas abstractos de circunstancias que son comunes. Y lo que llamamos una época es ya una especial comunidad u homogeneidad de situaciones. Por eso las ideas en ella ideadas muestran mayor afinidad entre sí que entre ellas y las de otra edad. En fin, hay ciertos últimos y abstractísimos esqueletos de situación que se dan en toda vida humana. Esto es lo que nos permite obtener de toda expresión algún sentido y entender un poco el supuesto valor "absoluto" de una idea. Pero aún en este caso que entendemos —y que es sólo un fragmento borroso de la idea— lo entendemos gracias a que lo hemos referido a esquemas permanentes de humana situación".⁸ Estas consideraciones de la estructura de la "idea" de José Ortega y Gasset, podemos adscribir las a lo que podríamos llamar ontología de la "idea", como su caracterización sin más. Sin embargo, hagamos otras referencias para logro de una afinación más severa del concepto, todavía. Haremos su caracterización, plenamente filosófica, a los efectos de situarnos bien, ante la significación y desarrollo del tema con criterio total, para que, desde el principio actúe la premisa ortegueana, "un dialogar con la circunstancia". Es decir, que funcione ese subst.actum psicológi-

co que es la idea, como producto del acontecer histórico y la situación vital que abarca la circunstancia.

SIGNIFICADO DE LAS IDEAS

Desde ese punto ideal de la concepción ortegueana, retrocedamos hacia la objetividad del espíritu histórico que fundamenta el significado pleno de esa idea genérica. Para ello, tomemos momentos típicos del pensamiento filosófico, —puesto que, el concepto de idea, considerado desde el ángulo lógico, se le encuentra tratado o analizado en todo el decurso de la historia de la filosofía. En consecuencia, no puede ser nuestro propósito, abordar su esclarecimiento presuntuosamente, como introducción al panorama ideológico que fundamentara al pensamiento pedagógico del Dr. Francisco Antonio Berra. Por eso vamos a tomar grandes momentos de la historia de la filosofía, como etapas vitales de la hermenéutica de las ideas, que venimos presentando en este trabajo, porque "designan épocas".

Platón tuvo el mérito de concebir la idea como un ente inteligible, verdadera superación de la imagen de forma, que había proporcionado la especulación presocrática. Con ello, se coloca al pensamiento, en el cuadro mental de la antigüedad, en un sitio de privilegio, pues le correspondió inaugurar otro nivel de especulación reflexiva, cuando la idea trasciende como aprehensión de las cosas por el mundo interior del ser. "Las ideas son las cosas *como tales*. Pero las cosas como tales no son nunca las realidades sensibles, sino las realidades inteligibles".

Y estas realidades inteligibles, que son la unificación de lo múltiple, se invierten en las discrepancias posteriores.

Desde Aristóteles a los neoplatónicos, —esa forma de interpretar lo único y lo múltiple— explica el desentendimiento. Pero, aún así, la doctrina de las ideas platónicas, prolonga sus vivencias hasta el final del mundo antiguo, como que las ideas fueran modelos en el seno de Dios. Discusión que llega hasta el advenimiento de la escolástica.

La escolástica asimiló el concepto de idea a una imagen de Dios. Sin perjuicio de dar los lineamientos de una figura metafísica, gneosológica y lógica.

La filosofía moderna, —a través del racionalismo y del empirismo— encararon el tema de la idea, con el predominio de una noción gneosológica. El concepto racionalista parte del objeto conocido, (Spinoza, Descartes), mientras que la imagen empirista, se apoya en el sujeto cognoscente. Hume reduce el concepto de idea a dos aspectos complementarios, las impresiones y las ideas. Estas (las ideas) serían las imágenes débiles de aquéllas (las impresiones), al pensar y al configurarse el pensamiento.

En consecuencia, “todas nuestras ideas y percepciones más débiles son copias de nuestras impresiones o percepciones más vividas”.

Para el racionalismo se concibe la universalidad del concepto por la vía de la abstracción de las características del objeto.

De ahí, la imagen inversa de las percepciones, en ambas concepciones, —en cuanto a la teoría del conocimiento o a una identificación de la “idea”. Pues, resulta que la promoción del hecho psíquico es objetivo o subjetivo, según desde donde parta la recepción del conocimiento: vía sensible o fuente intelectual.

Kant estimó que, tanto el racionalismo con su preocupación metafísica como los empiristas, por el conocimiento sensible o fenoménico, cayeron en afirmaciones abusivas. Para él, la idea o concepto de razón pura, deviene de la transparencia de los conceptos, que se llenan, desde las raíces del conocimiento, cuando se integran las manifestaciones sensibles con las del pensamiento preexistente, dando la mera apariencia de la realidad, —los fenómenos— desde cuyos límites podemos idealizar, la trascendencia de lo que apreciamos.

Las diversas tendencias de pensamiento que unificó el positivismo, diéronle una integración pluralista al contenido “ideológico” de su idea y dificultaron su caracterización filosófica, cuando se procura ubicarla en la esfera psíquica o lógica. El espíritu positivo de la dinámica del sistema enfrenta o comparte las actitudes idealistas o realistas, —sin tomar partido por ninguna— defendiendo el grado de positividad a través de la verdad de los hechos y por la ortodoxia del método. El acento científico se elabo-

ra del objeto al sujeto y se unifica en una síntesis histórica y antropológica. Este aproximarse a las cosas trajo para el positivismo el logos cientista del naturalismo, que vino por la vía de las ciencias naturales, en antítesis con el idealismo romántico del naturalismo, personalísima emanación de ethos político y social de origen historicista, que, en definitiva, respondía a los estímulos de una dialéctica sicofísica. Aquí, las ideas se apartan del psicologismo o logicismo precedentes y comparten de aquella motivación diversa, que señaláramos y enfatizáramos con las reflexiones del historiador de la filosofía: “Nuestras ideas son fenómenos no sólo individuales, sino, también, sociales y colectivos, y dependen de las condiciones de nuestra existencia, individual y social, y, por tanto, de la historia”.⁹ Estos planteamientos, metodológicamente clásicos, procuran la aproximación del concepto genérico de la idea, pero, en realidad, sólo la ubican en la esfera de las ideas generales.

Inmerso en este panorama dialéctico de las ideas universales, que integraban para su bóveda intelectual, Herbart (1776-1841), Spencer (1820-1903) y Siciliani (1835-85), el Dr. Berra no sentía otros centros de acción contemporáneos, que promovieron el deslinde de la idea, que, hoy, enunciamos como orientación de los estudios de esta circunstancia. Por eso sería pecar de incoherente, después de las reflexiones asimiladas, mediante el pensamiento de José Ortega y Gasset (1883-1955), enfrentando las repercusiones de la circunstancia, si no bosquejáramos los planos de las corrientes de ideas que justifican plenamente a José Ortega y Gasset y la respetuosa posición que asumimos por nuestra parte, procurando interpretar las situaciones evolutivas en el proceso de la psicología e historia de las ideas, afines a nuestros intereses— las ideas filosóficas y pedagógicas del Dr. Francisco Antonio Berra.

Cuando el positivismo, parecía haber superado la secular vigencia de la metafísica, como límite absoluto de los sistemas de pensamientos, surgieron reacciones de distinta naturaleza: Dilthey (1833-1911), Nietzsche (1844-1900) y H. Cohen (1842-1912). De todos ellos, merece parágrafo aparte para los conceptos pedá-

gógicos, Guillermo Dilthey por su preocupación por comprenderlos en sus dimensiones psicológicas e históricas. El fue capaz de fundamentar el historicismo del espíritu como una totalidad de la experiencia de la realidad, en donde no estaba ausente ninguna manifestación gnosológica, como base para el conocimiento de la razón histórica.

Entre ese amplio espectro de corrientes de pensamientos, que abarca la vuelta a Kant por la Escuela de Marburgo, el intuicionismo psicológico y biológico de Henri Bergson (1859-1941), la psicología científica y cultural de Guillermo Wundt (1832-1920), el vitalismo valorativo de Nietzsche y la razón vital de José Ortega y Gasset, están las fechas límites, intelectualmente, de la existencia del Dr. Francisco Antonio Berra (1844-1906).

Esa constelación de corrientes de pensamientos se apoya en el eje de ideas de Dilthey, y cobra fuerza de acción, asentada en la psicología, la historia y la antropología, —como antecedentes del espíritu que se crea en el tiempo— justificando la relación temporal de sujeto y objeto. No es extraño entonces, que, en este punto de nuestra reflexión, volvamos, conceptualmente, al Dr. Berra y su época y a José Ortega y Gasset y su historicismo. Además, para presentar una imagen cierta de las ideas, que constituyen el objeto de la historia de las ideas que venimos tratando implícitamente, hay que clarificar su mecánica de relación, entre objeto y sujeto. Y tenemos, sin mayores razonamientos y para una mejor comprensión, que radicar la identificación de la idea, en el hombre. El es el factor fundamental de la Historia, en su acontecer fáctico y en la universalidad del pensamiento teórico. Pero, en una como en la otra expresión, la idea que nos interesa es de elaboración psíquica, porque, siempre, en la última instancia, será la verificación de una reacción subjetiva. Y, como objeto, no es real, ni externa. Sin embargo, las ideas son la base de la historia de las ideas; tienen, irremediamente, un substractum psicológico. Porque son pensamientos que han tenido los hombres, en diversas esferas: filosóficas, religiosas, científicas, políticas, pedagógicas, etc. Por eso, al tratar estrictamente el tema: "Las ideas pedagógicas del Dr. Francisco Antonio Berra y su aporte al americanismo filosófico", no podemos dejar de pla-

near nuestra reflexión, entre su pensamiento, la Historia y su americanismo, ubicado universalmente.

En esos planos de la cultura abarcamos respetuosos y reiterativamente, una dimensión de antropología filosófica y pedagógica y otra dirección de investigación histórica. Por eso, reafirmamos que, en la dinámica de objeto y sujeto, se verifica la aparición del fondo psicológico de sus ideas filosóficas y pedagógicas.

LAS IDEAS DEL DR. FRANCISCO ANTONIO BERRA

Las ideas pedagógicas del Dr. Francisco Antonio Berra surgen en el medio fermental de la cultura latinoamericana que ha sido conmovida por la penetración del pensamiento positivista.

El diálogo con la circunstancia se inicia en ese momento crítico, a través de su influencia bien clara. Al respecto, tomo como ratificación de este clima de cambios, las afirmaciones del Dr. Arturo Ardao:

"Dos circunstancias influyeron especialmente para que así fuera".

"En primer lugar, apareció de súbito en un medio desprovisto de toda cultura científica, llamada precisamente a constituirse bajo su estímulo. En Europa, por su proceso natural, la cultura científica precede al positivismo, el cual surge preparado por ella, como una emanación filosófica suya. En nuestro país, en cambio, el conocimiento y cultura de las ciencias naturales empieza a hacerse cuando la filosofía positivista realiza su entrada. Puede aún decirse que el cientismo —como aptitud filosófica— antecede aquí y trae consigo a la ciencia propiamente dicha. En consecuencia, que al par de cambio de viejas por nuevas formas filosóficas, el advenimiento del positivismo significó para la inteligencia nacional un cambio esencial de sus propios contenidos, tan decisivos históricamente como es la asimilación orgánica del saber científico".

"En segundo lugar, la doctrina positivista, no preparada así por una iniciación científica que actuara de puente de transición, se conoció desde el primer momento entre nosotros en su modalidad inglesa de la segunda mitad del siglo, de un radicalismo

naturalista más acentuado que el del positivismo francés originario. A diferencia de otros países americanos como Brasil, México, Chile, donde la influencia de Comte fue muy grande, no había penetrado aquí antes de hacerlo el evolucionismo sajón; y tampoco penetró luego, a no ser a través de referencias ocasionales e indirectas, según se ha puntualizado, en oportunidad". Se pasó, pues, bruscamente, de la metafísica espiritualista del eclecticismo, a un naturalismo acusadamente apoyado en las ciencias biológicas dentro del espíritu de Darwin, cuyo nombre más que el del propio Spencer, fue la bandera inicial de nuestros positivistas".¹⁰

El análisis y caracterización del Dr. Ardao, nos coloca frente al otro polo del proceso europeo, porque lo que allí significó empezar por las ciencias naturales, acá, se expresó por la filosofía positiva que, en su nombre, la ciencia, influyó en lo político y lo educacional, preferentemente, cumpliendo una función organizadora.

Por eso, en el orden educacional, fundamenta las dos grandes reformas educativas de aquella época: la escolar y la universitaria. En la reforma escolar, participó el Dr. Berra, como fuerza representativa de la antipolaridad cultural del escenario rioplatense.¹¹ Y, en sus ideas pedagógicas, obran las dos circunstancias que debemos analizar con mayor finura, en los aspectos fácticos o históricos y en las relaciones del pensamiento universal.

La formación cultural del pensamiento del Dr. Berra, —para una evaluación filosófica— es de la Universidad espiritualista. Se doctoró en jurisprudencia, en 1872. Sin embargo, formó parte de aquel alto porcentaje de integrantes de su generación universitaria, que fueron agitados por los aires de renovación de la doctrina positivista.

Aunque, en él, el cambio de mentalidad, se da, con particularidades, en unos casos de carácter genérico, mientras, en otros, asume expresiones inconfundibles.

Por su formación universitaria, ecléctica espiritualista, hemos de situarlo en la realidad histórica. Esencialmente, educacional. De ahí, que, desde la Comisión de Instrucción Pública de la Junta E. Administrativa de Montevideo y de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, había colaborado con José Pedro Va-

rela, desde la iniciación de aquellas actividades y, con actitudes originales, en el proceso de la misma, desde 1868. Fue, entonces, factor y coautor de la Reforma Escolar Uruguaya. Fue un auténtico aporte en la integración doctrinal de la misma y un consecuente impulsor de los matices que pudo imprimirle, desde el debate en las deliberaciones en la Sociedad, la cátedra y el libro. Además, constituyó en su seno, la corriente docente que él mismo denominó "científicos" o "filosófica" frente a la otra de los "empíricos" o "prácticos".^a

El Dr. Francisco Antonio Berra estuvo en el sector de los "científicos". Y, aunque, él, los presente como los filósofos de la educación o representantes de un filosofismo inquisitivo del arte de aprehender, no menos especulativas, eran las ideas de los otros. Estas corrientes de ideas educacionales tenían dos puntos de iniciación. La corriente de la *educación popular*, venía desde el siglo XVIII, impulsada por la euforia del "iluminismo" y sus expresiones revolucionarias, que, ya, en pleno siglo XIX, fueron retomadas por Horacio Mann y transferidas al escenario norteamericano.

De Europa y Norteamérica, las recogen Domingo F. Sarmiento y José Pedro Varela.

Dos obras capitales, divulgan esas ideas: "La Educación Popular" de Sarmiento, de 1849, y, "L'instruction populaire" de Jules Simón, que difunde la reactualización de aquella corriente, a través de la acción parlamentaria francesa, en la década del 60.^b

(a) El cientismo del Dr. Berra, de fondo positivista, fue dominante en su obra intelectual, al grado de conformarle un pensamiento sistemático, que, en algunas circunstancias, le llevaron a explicar por causas, efectos y leyes, hasta los hechos históricos, con las conocidas exageraciones y errores de interpretación. De esa categoría, son las afirmaciones de su Bosquejo Histórico, que, contradictoriamente, promoviera el revisionismo artiguista del Dr. Carlos M. Ramírez, que se convirtiera en un incipiente ensayo historicista, —innovador y progresista—, para la conciencia nacional y su apreciación histórica. Las razones históricas de Ramírez, desvirtuaron una ciencia causal y realista, inspirada por causas falsas y desarraigadas de la verdad de los hechos. Y asumen la responsabilidad de confirmar la "extrapolación de las esferas de la realidad", tan propio, en los positivismos latinoamericanos.

b. En los "Apuntes para un Curso de Pedagogía", pág. 228, hay una llamada, donde el Dr. Berra explica la diferencia de los criterios pedagó-

El aspecto que caracteriza al Dr. Berra es el de una rigurosa *educación científica* en base a las especulaciones de la ciencia y de la ciencia de la educación, por la veracidad de sus conceptos y la originalidad de sus objetos. El polo de irradiación de esta corriente, es la Inglaterra darwiniana, a través de los pensamientos de Spencer y de Bain, como reflejo continental del positivismo científico, aunque de abolengo latino. Más adelante, desarrollamos ese criterio y a que obedece este movimiento de ideas. Aunque, en la profundidad de los hechos, ninguna de las dos corrientes se rechazaron, mejor, se integraron para darnos la Reforma Vareliana y, en la Argentina, las similares obras escolares de Sarmiento y Mitre.

Políticamente, había sufrido las alternativas que promoviera la quiebra de la conciencia principista, —de origen intelectual, racional-espiritualista—, que había sido el medio ambiente de su formación educacional y profesional, y que, en ese momento, era el reactivo de promulgación de los cambios positivistas, aliado inconfeso del realismo naturalista, que se expresaba para la clase gobernante, por el militarismo. Si la circunstancia inmediata, apuntaba a tales líneas fundamentales, la universal participaba de la transformación continental que, a lo largo de todo el suelo americano, se sentía desde la iniciación del siglo XIX. Y era copartícipe de la diversidad tendenciosa del positivismo de su época y en su área geográfica. Esa relatividad de la circunstancia, le aporta informes y hechos, que los viviera y que merecen una referencia. De ahí, surgen en el pensamiento del Dr. Berra, antipolaridad de ideas. El racionalismo del Dr. Berra es producto de esta circunstancia de la cultura occidental. Como tal, es aspiración clara de orden, método, en el obrar de las facultades físicas, mentales y en los conocimientos. Pero, sus ideas son, también, afirmación de polaridad positiva, cuando procuran por la confirmación metodológica, el orden y el progreso en la especu-

gicos de José Pedro Varela y el suyo, que determinó la caracterización de “prácticos” y “científicos”. Al llamar allí, a Varela, el Horacio Mann uruguayo, proclama el practicismo norteamericano de su doctrina pedagógica y las bases populares de su pensamiento escolar y, abiertamente, pragmático, en su obra escolar, “La Educación del Pueblo”.

lación intelectual, a través de los datos proporcionados por los hechos. Ambas actitudes mentales, son la unidad de todo el decurso de su obra, del esmero sistemático que trasunta, y que, por el rigor lógico a que es sometida, se encausa en una metodología científica que rehuye a las formas empíricas de búsqueda del conocimiento, sea por la vía del análisis frívolo de la percepción de los sentidos o las presunciones de la intuición sensible.

La actitud válida es la crítica, que justifica, causalmente, el progreso de las ideas. En esto hay trazos en su racionalismo o positivismo, de la síntesis de racionalismo y empirismo, pero, sobre todo, de la vieja influencia del criticismo kantiano, que negando la metafísica por el saber físico-matemático, cayó en el pragmatismo de los fenómenos o en el idealismo empírico.

Esas tendencias intelectuales, con las humanistas y progresistas que venían desde el siglo XVIII y a las que se relacionaron las corrientes de pensamiento del empirismo inglés, influyeron —como en los hombres de su época— a concebir para la educación un sistema de ideas pedagógicas, regido por la ley de la evolución humana. Por eso, en la estructura profunda de las ideas pedagógicas del Dr. Berra, están los perfiles ideológicos de Pestalozzi, Froebel y, sobre todo, Herbart, Comte, Spencer y Bain. De los dos últimos, hacemos las referencias conceptuales que obraron a manera de acápites, en su obra: “la educación debe regularse por el proceso de evolución mental” y “la educación es la evolución armónica e igual de las facultades humanas”. Aquí están las grandes tendencias educacionales del siglo.

El pensamiento pedagógico del Dr. Berra no podía escapar a las corrientes de ideas europeas, de sus modalidades americanas y de la reacción polémica o “drama filosófico” de la segunda mitad del siglo XIX. Por eso la expresión “ideas pedagógicas”, que empleamos en el título de este libro, en el sentido lato de la “Historia de las ideas”, es esencialmente, situación docente frente a un momento histórico, americano y universal. De la circunstancia total, surgen el contenido y el significado de las ideas filosóficas que sostenemos contribuyen a dar tono a este trabajo, pero ello no es lo que más nos preocupa, sin dejarnos de inquietar. Con palabras autorizadas, lo reiteramos:

“La Historia de las ideas filosóficas es, desde luego, historia de las ideas”.

“No es, sin embargo, la historia de las ideas, desde que a éstas la integra además la historia de otra clase de ideas. Es sólo una parte de ellas. Pero esa parte, como quiera que sea encarada, no es más ni menos que la historia de la filosofía. No encontramos fundada la distinción entre historia de la filosofía e historia de las ideas, por la naturaleza de los estudios de una y de otra. La distinción sólo cabe en cuanto que la historia de la filosofía, como historia que es de las ideas filosóficas, no es más que parte de la historia general de las ideas. Distinción, pues, por el orden de la extensión y no por el de la comprensión de uno y otro término”.¹²

Las consideraciones precedentes facultan para continuar con la descripción de las ideas de la doctrina pedagógica y de la ciencia de la educación teórica y aplicada del Dr. Berra.

LAS IDEAS DEL DR. FRANCISCO ANTONIO BERRA SOBRE LA “CIENCIA DE LA EDUCACION”

GENERALIDADES

Según afirmaciones del propio Dr. Berra, su doctrina pedagógica fue enunciada primariamente, por escrito, a través de un ensayo que publicara en la Enciclopedia de la Educación, titulado: “¿Cómo se debe instruir?”.¹³

Allí el Dr. Berra expuso sus conceptos sobre la educación y la instrucción, sobre todo, esta última, a quien dedica el espíritu del ensayo, en lo referente a la investigación de leyes de la misma. Tras ese fin, efectúa una declaración categórica del rigor terminante y funcional del principio de actividad, en el proceso de la instrucción, que es, según el Dr. Carlos M. de Pena, la base esencial de su doctrina.¹⁴ Expone su psicología de las facultades; la diversidad de métodos aptos en los pasos de la enseñanza, el proceso lógico de la misma y la aplicación de la teoría, a través de un conjunto de reglas que ordenan la acción pedagógica del maestro. Después de esta sistematización, preparatoria de la ciencia de la educación, recuadra las grandes escuelas pedagógicas, como preanuncio de la filosofía de la educación contemporánea. Más adelante, en este libro vamos a desarrollar las líneas fundamentales de este trabajo. Por eso pasamos, de inmediato, a considerar otra instancia de planteo y discusión del mismo tema.

EL INFORME DE PENA

El Dr. Carlos María de Pena, por pedido de la Comisión de Amigos de la Educación Popular, efectuó de la obra “Apuntes

para un Curso de Pedagogía”, un estudio descriptivo que, posteriormente, se publicó en “La Razón”, en varios números.

Hace como introducción de la historia científica de la misma, las siguientes afirmaciones:

“El carácter científico de la pedagogía no data de mucho tiempo. No hace muchos años que se oye hablar de la *ciencia de la educación*. Puede decirse, cuando menos, que desde la aplicación del darwinismo, los estudios pedagógicos han tomado otro giro, en armonía con la revolución operada en las ciencias biológicas”.

“El mundo orgánico y el inorgánico aparecen como creados de nuevo al través de las luces vivísimas que arrojan las ciencias de los últimos 30 años”.

“Se necesita llegar a los filósofos contemporáneos para encontrar los estudios fragmentarios que constituyen el cuerpo de las ciencias de la enseñanza, o de la *ciencia de la educación* como la ha llamado el filósofo inglés Alejandro Bain”.

“No que antes de ahora no se hubiesen lanzado los talentos superiores a la investigación de las leyes pedagógicas y descubierto o adivinado alguna cuya aplicación, exagerados más tarde por un dogmatismo ciego, ha penetrado en la sociedad arraigándose en su organismo de una manera lamentable, haciendo víctimas de toda clase de errores, preocupaciones y tormentos a muchas generaciones, —sino que, los ensayos anteriores de los filósofos y los maestros carecían de ese criterio amplio y comprensivo a la vez, que domina en las investigaciones modernas, tan escrupulosas en la constatación de los fenómenos, tan íntegros en el análisis, como prudentes en la inducción y ordenadas en las deducciones, que sirven de arquetipos para seguir la ley del bien en las varias fases de la vida”.

“De este carácter general de la ciencia contemporánea han debido participar los *Apuntes* del Dr. Berra”.

“Aun a los padres exige Spencer el conocimiento de los principios generales de la fisiología y de la psicología y ha dicho que les es indispensable conocer los primeros principios de la fisiología y las verdades elementales de la psicología, si quieren educar convenientemente a sus hijos”.

“Alejandro Bain ha repetido lo mismo. La escuela pedagógica italiana que cuenta Siciliani entre su más entusiasta y vigoroso paladín reconoce como fuente de donde deben salir los elementos de la pedagogía teórica, la fisiología, la antropología propiamente dicha, la psicología y la lógica; el derecho y la moral. En estas ciencias se encuentran los datos, los prolegómenos, las condiciones y las bases positivas de la teoría educativa. El profesor italiano evoca también en su apoyo la opinión de Spencer”.

“De esos fundamentos infiere también el autor de los *Apuntes* toda su teoría de la educación y de la instrucción. Puede creerse que algunos análisis se han detenido demasiado, o no alcanzó a ver el fenómeno en toda su extensión; pero quien acepte sus premisas no tendrá más remedio que someterse a las conclusiones. Si se notase que hay lunares o vacíos en la segunda parte que comprende la *práctica de la enseñanza*, no se atribuya a la deficiencia en la ejecución del plan, sino a la manera de encarar las cosas, de preparar el asunto, de concebir y exponer la ciencia pedagógica, la *teoría de la enseñanza*, comprendida en la primera parte de los *Apuntes*”.

“No es este el único libro de pedagogía que hace caudal de la anatomía, de la fisiología, de la psicología para entrar a exponer los principios y las leyes de la enseñanza. La novedad de este punto consiste en la intención o propósito exclusivamente pedagógico que el Dr. Berra se propuso satisfacer en estos estudios preliminares, indispensables en la obra, y que otros han puesto simplemente como una portada o un frontispicio de conveniencia en sus libros de pedagogía”.

“Spencer había dicho que antes que se pueda poner los métodos de enseñanza en armonía con las facultades mentales en su modo y en su orden de desarrollo, es necesario previamente que se sepa con perfección cómo se desarrollan esas facultades; y confiesa que hasta ahora no hemos adquirido sobre ese asunto más que algunas nociones generales”.

“Fundado en ellas, y aconsejando a que se las transforme en proposiciones específicas para que se pueda decir poseemos la *ciencia* en la cual debe fundarse el *arte*, de la educación, —ensaya él mismo la exposición de un orden lógico de alguna de esas

leyes específicas, cuya enumeración más o menos definida alcanza a siete”.

“No se alarme el lector que no voy a detallar aquí, ni a confrontarlas con los dos principios fundamentales y las diez y siete leyes que pone y aplica en los Apuntes el Dr. Berra”.

“Si en la parte sicológica de la obra hay algo más que observación de fenómenos psico-físicos y puede encontrarse todo el esqueleto de un sistema filosófico característico del autor —en la parte destinada a la enumeración de las leyes de la enseñanza puede encontrarse exceso de análisis inductivo o minuciosidad demasiado escrupulosa. Estas leyes serán acaso refundidas por otros, o confundidas por incompetencia para su aplicación esmerada. No me propongo investigarlo ahora; pero vislumbro que ahí pueden estar los defectos que Mantegazza encontraba en Siciliani: *exagerazione de virtù!*”

“Esa poderosa fuerza dialéctica que es una de las cualidades reconocidas del Dr. Berra puede haberle llevado más allá de lo necesario, o más allá de lo que alcanzará en mucho tiempo la generalidad de los maestros”.

“El cometido que me he impuesto es principalmente de describir los *Apuntes*”.

“No tengo la pretensión de lanzarme a su crítica, ni corresponde a la literatura ligera del diario el examen detallado de un libro tan sustancioso”.

“Hemos de llegar, con el lector que se haya atrevido a ser mi compañero de viaje, a la parte *práctica de la enseñanza*”.

“La primera parte de los Apuntes nos deja en lo alto de la montaña con dos principios y diez y siete leyes, a cuya aplicación vamos a asistir”.

“Emilio Romero auguraba que este libro sería un silogismo diluido o desenvuelto en 700 páginas. Con eso hacía la crítica y el elogio del libro”.

“Cuando se ha llegado a la conclusión de la teoría de la enseñanza, parece que estuviera uno en la cumbre de nuestras sierras más empinadas”.

“Para descender a las realidades de la vida, para tocar tierra de nuevo, hay que entregarse al guía y seguir los senderos

por él delineados. Si no corremos el peligro de rodar al abismo, sin principios y sin leyes, como un pedazo de bloc errático”.¹⁵

Esta lúcida caracterización de la pedagogía del Dr. Francisco Antonio Berra se inicia con la afirmación categórica, “que, desde la aplicación del darwinismo, los estudios pedagógicos han tomado otro giro”. Efectivamente, la síntesis procesal que en el campo de la ciencia pura, vino a identificarse en el pensamiento científico de Carlos Darwin (1809-82), hizo gravitar en torno a su órbita intelectual, diversas perspectivas de ideas que rotaban con características particulares desde mediados del siglo XVIII, y que se integraron y fueron sistematizadas por él durante su existencia en el transcurso del siglo XIX. Nos referimos a la teoría de la evolución de las especies; la doctrina de la selección natural; todo el fermentario de la doctrina de la evolución del siglo XVIII; el perfeccionamiento de las anticipaciones de la filosofía romántica; la filosofía natural de Schelling y la lógica metafísica de Hegel; además, de la doctrina goetheana y la teoría lamarkiana. Darwin rectifica, integra y sistematiza muchos de esos conceptos, en su cuerpo de doctrina original.

Los conceptos de evolución, —insinuados desde el siglo XVIII— son integrados como un proceso mecánico en los cambios de las situaciones y actúan como ascendente científico en la explicación de la evolución del espíritu natural, mientras que no se deshecha en este mismo proceso, un progresismo que implica la misma idea de valor. Estos principios, cuando fueron llevados a actuar en el mundo moral, social e histórico, adquirieron volumen universal, sobre todo, cuando H. Spencer engrana su funcionamiento con el mundo biológico.

Con ese caudal de antecedentes, cuando el darwinismo llega hasta el campo de la filosofía, se alía al positivismo y copá con suficiente solvencia científica, las expresiones de las ciencias naturales y de las ciencias del espíritu.

En esta línea de influencia y originalidad, está la ciencia de la educación del Dr. Berra, es una pedagogía “científica” o filosófica, con los matices particulares en su ideario del “factor histó-

rico-cultural" y el "factor individual", como se aprecian en las direcciones pedagógicas de H. Spencer, Alejandro Bain y Pedro Siciliani. Son todos positivistas a su manera, pero, entre todos ellos, el Dr. Berra es el más científico y el más original pedagógicamente.

El Dr. Carlos M. de Pena lo reitera en el prólogo del Proyecto de Organización de los Estudios de Enseñanza Secundaria del Ateneo del Uruguay, así: "Las reformas que propone mi distinguido amigo el Doctor Berra son el fruto maduro de una cabeza bien nutrida que ha sabido apartarse, mediante un prudente y claro criterio de las exageraciones del realismo científico o del positivismo dominante, así como de los extravíos y de las preocupaciones exclusivistas de escuelas filosóficas y religiosas, cuyos métodos y sistemas desdican del adelanto moral e intelectual de la enseñanza".

Este ciencismo intensifica la labor de la ciencia en un sentido moral y conduce a una extrapolación constante de las esferas de la realidad, dando una tonalidad particular al pensamiento y a su significación expresiva. Por todas estas razones, fue capaz de fundamentar "todo el esqueleto de un sistema filosófico característico del autor", que respondiendo a la ciencia sin dogmatismos, sienta dos principios fundamentales y diez y siete leyes de la enseñanza, en esta etapa de su pronunciamiento doctrinal.

LOS PRINCIPIOS Y LAS LEYES

Después de esta interpolación de doctrina, retomamos las bases fundamentales de la ciencia de la educación del Dr. Berra, dando vigencia a la "línea serrana" de la figura literaria del Dr. de Pena: desplazándonos por la cumbre de los principios y de las leyes. Ellos y ellas aparecen como consecuencia de la preocupación científica de darle validez a la teoría en la efectividad de la práctica, como lo sostiene su comentarista, así: "Pero ¿cuáles son esos dos principios y esas diez y siete leyes de la enseñanza, que sirven de eficaz amuleto y de talismán seguro para evitar los desvaríos, la caída en el lento y escabroso descenso que ha de hacer el maestro desde la región luminosa de la teoría al enmarañado campo de la práctica?" La respuesta empieza por la

enunciación de los principios. Uno de los principios es éste: "la educación y la instrucción han de ser tales, que preparen las personas en su menor edad para cumplir después los deberes que la naturaleza les ha impuesto. La relación de conformidad o de conveniencia de la enseñanza con el fin moral de los individuos, es una de sus leyes fundamentales: ley, porque es una relación necesaria, ineludible, constante, universal y eterna; fundamental, porque es la primera, porque no hay otra a que esté subordinada, o de la cual derive, porque de ella dependen todas las condiciones de eficacia. Esa relación es un verdadero principio, al que llamaré *principio de correlación de la enseñanza con su fin* o, simplemente, por ser más breve, *principio de correlación final*".

Este es el primer principio, por su naturaleza, *objetivo*, siguiendo la precisión, necesaria en este asunto.

El otro principio por su naturaleza es *subjetivo*. Diré en qué consiste.

Spencer había dicho, y el Dr. Berra lo recuerda, especialmente: "Cuanto más se familiariza la ciencia con la naturaleza de las cosas, más nos convencemos de que hay en ella virtud suficiente. Cuanto más se eleva nuestro saber, más nos disponemos a restringir nuestra inmixción en la marcha de la naturaleza. Así como el *tratamiento heroico* ha sido sustituido en la medicina por otros más suaves, y aún con prescindencia de éstos, por el nuevo régimen regular; así como se ha reconocido que es inútil oprimir el cuerpo de las criaturas con fajas a la manera de los Papúes; de otro modo, y se ha descubierto que ninguna disciplina por más hábilmente que se le haya combinado, no moraliza tanto a los criminales como la disciplina natural del trabajo; así también se ha percibido en materia de educación que no se puede conseguir nada sino sometiendo su actividad a la naturaleza, y secundando el desenvolvimiento espontáneo del espíritu en su progreso hacia la madurez.

Y el Dr. Berra agrega: "Esta relación de la enseñanza del alumno con la naturaleza es eterna y constante, porque jamás se interrumpe; es universal porque es inherente a todos los individuos de la especie humana, sea cual sea su sexo, edad, color, temperamento y nacionalidad; es necesaria porque no se puede prescindir de ella y por tanto es una ley fundamental, un princi-

pio que designaré con el nombre de *principio de correlación entre la enseñanza y el sujeto que aprende, o, por más brevedad, principio de correlación sugestiva*".¹⁶

Para abarcar esta amplia síntesis de elaboraciones históricas y que compendia un lapso amplio de cultura, se hace necesario un esquema de racionalización del proceso, que resulta el apoyo de lanzamiento para la comprensión del otro organigrama de planificación del sistema.

SINTEISIS DEL RAZONAMIENTO DE LAS LEYES DE LA ENSEÑANZA DEL DR. BERRA

(con la base del análisis del informe del Dr. Carlos M. de Pena)

El razonamiento del Dr. Carlos M. de Pena se objetiva a través de una figura geométrica, puesto que, —como "científico"— su esquema dialéctico se apoya en los postulados fundamentales de la ley de la evolución: unidad, conformidad y organicidad, que identifica en un sólo acto, el proceso racional y empírico de la cultura del hombre. Sin perjuicio, que, gnoseológicamente, el proceso del conocimiento se cumpla en un movimiento simultáneo y recíproco.

La teoría arriba a la cumbre de su dialéctica, cuando sienta los dos principios fundamentales:

2º El *principio de correlación final*. Es la relación constante del cumplimiento del deber (individual, especie humana y el resto de la existencia) en el sentido del perfeccionamiento.

2º El *principio de correlación sugestiva*. Es la relación tate de la naturaleza del alumno con la enseñanza.

La representación geométrica, en el espacio de su explicación, es la siguiente:

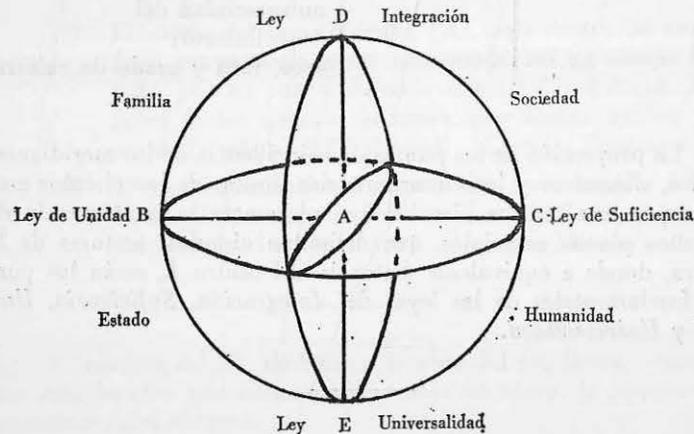


Gráfico de la representación de los dos principios y cuatro leyes de la enseñanza, según el Dr. C. M. de Pena.

Imaginemos el sujeto del conocimiento en el centro de una esfera. Sinópticamente, se proyectan las siguientes coordenadas:

<i>Principio de correlación final</i>	<i>Escuela.</i>	<i>Círculos Máximos:</i>
Fin moral.	PROGRAMA	(sector) Alcances de la Enseñanza. Familia. Sociedad. Estado. Humanidad.
Objetivo.	(Instrucción Educación)	<i>Radios:</i> altura, nivel o zenit del conocimiento. <i>Puntos Sup. Esfera o límites de los diámetros:</i> a la misma altura, marcan unidad, integración, suficiencia y universalidad del conocimiento. <i>Meridianos:</i> universalidad del conocimiento; sexo, raza y grado de cultura.

La proyección de los puntos de coincidencia de los meridianos, radios, diámetros y las circunferencias límites de los círculos está dada por una sombra circular que representa la interferencia de aquellos planos esenciales, que delimitan círculos, sectores de la esfera, donde a equivalente distancia del centro A, están los puntos fundamentales de las leyes de: *Integración, Suficiencia, Unidad y Universalidad.*

Principio de correlación sugestiva.

Naturaleza del Alumno.

Subjetivo.

(Maestro, Método)

Función o Trabajo de la enseñanza.

Disciplina:

Gobierno: (Instrucción, Educación).

Leyes

1. Ej. de Aptitudes. 2. Continuidad.
3. Adaptación. 4. Repetición.
5. Contingencia. 6. Orden.
7. Lógica. 8. Coordinación.
9. Progreso. 10. Objetividad.
11. Formas (en func. enseñanza).

1. Alternación. 2. Atención.
3. Motivación (ordenamiento de las actividades escolares).

1. Ejer. Aptitudes. 2. Progreso.
3. Motivación (marcha orgánica del centro de enseñanza).

Nuestras reflexiones a este esquema del Dr. de Pena, relativo a las líneas fundamentales de las ideas pedagógicas del Dr. Berra, giran en torno a los siguientes aspectos:

- 1º) El sujeto del conocimiento, (A), está dentro de una esfera, proyectando a sus necesidades en un campo limitado, por los puntos de coincidencia: Circunferencias límites de los círculos máximos, meridianos, radios, puntos de la esfera. (Objetividad). (Escuela, Programa).
- 2º) El desplazamiento del agente del conocimiento (A, B, C, D, el Mundo), se hace en función de la naturaleza del alumno. (Subjetividad). (Maestro, Método).

El análisis del Dr. de Pena a la obra del Dr. Berra, —uno de los más lúcidos que conocemos—, deja en claro, la arquitectura principista del sistema.

El principio de correlación final es objetivo por la intencionalidad de su dinamismo dialéctico, puesto que la corriente cognos-

citiva parte del sujeto al objeto, necesidad vital y de obligación del ser humano, que le impone recorrer un camino (el programa) de la instrucción y de la educación. Persigue, a través de la objetividad de su propósito, un fin moral de perfeccionamiento y de liberación.

La ciencia radica en el desenvolvimiento gradual y evolutivo, que el principio condiciona biológicamente, por las necesidades psicofísicas y psicofisiológicas del individuo para integrarse al círculo máximo de la universalidad. El procedimiento para la culminación de este principio, es inductivo, real y mecánico, puesto que configura una eticidad biológica, a través de un proceso psicofísico y psicofisiológico.

El principio de correlación sugestiva, es subjetivo por su concepción inteligible, pues ajusta la corriente de pensamiento, desde el objeto al sujeto. El orden y el método de la ciencia, se atiene a la naturaleza del sujeto, puesto que, cuanto mayor es la sabiduría deducida desde el agente del conocimiento, "mayor es la familiaridad con la naturaleza de las cosas". (Maestro y método). El idealismo de este principio justifica una "vuelta atrás", al principismo pestalozziano, que reglaba la educación por la evolución mental del alumno y erigía a la psicología como reguladora de la pedagogía.

Una psicología de las facultades, —asociacionista, empírica, racional y evolucionista—, caracteriza a los dos principios, como constantes psicofísicas y psicofisiológicas en las bases de su sistema de ideas pedagógicas, que reglan la estructura y fundamento de las leyes naturales de la enseñanza, que vamos a considerar a través de las reflexiones de su obra, sucesivamente. Pero, también, en la esencialidad de estos principios del Dr. Berra, no deja de estar presente, la influencia del pensamiento científico intelectualista, defendiendo los criterios psicológicos y éticos de la pedagogía, que apunta y culmina en las generalizaciones de la filosofía. Puesto que, hay, en ellos, un ciencismo de origen naturalista, que se expresa por oscilaciones dialécticas, proclives a los matices cientistas o intelectualistas.

Una gneología o teoría del conocimiento, "sui generis", funciona sin efectuar las claras distinciones de los rasgos precisos de las limitaciones de este aspecto.

Es otra de las tantas reiteraciones de las genéricas afirmaciones de estos "científicos", que se manejan en dos planos para la concepción del conocimiento, puesto que estas especulaciones se prestan para ubicar al Dr. Berra, defendiendo criterios idealistas y realistas.

LINEAS Y EVOLUCION DE SU CIENCISMO Y CIENTISMO

“¿COMO SE DEBE INSTRUIR?”

“Cuida de que tus discípulos estudien con arreglo a su naturaleza mental; y como sus facultades directivas son deficientes, diríjelos tú de tal modo, que ellos aprendan según la antropología te indique. Estudia sin descanso la mente de tu discípulo; profundiza cuanto puedas la psicología, y no te desvíes un paso de la línea que ella te señala. Toda tu ciencia y todo tu arte consisten en saber, como conocen naturalmente las personas, y en cuidar que la naturaleza domine cuanto sea posible dentro de la escuela”. F. A. BERRA. ¿Cómo se debe instruir? ENCICLOPEDIA DE LA EDUCACION. Entrega 4ª pág. 603. 1879.

Las ideas pedagógicas del Dr. Francisco Antonio Berra se iniciaron con un ensayo que publicara en la Enciclopedia de la Educación, 4ª entrega, en 1879, titulado: “¿Cómo se debe instruir?” Ya hicimos consideraciones sobre esta obra, sin perjuicio, de adelantar que sería tratada, oportunamente.

Partimos para realizar el análisis de su evolución de ideas de este punto, puesto que el propio autor efectuó su ubicación, cuando ampliara su sistematización de ideas.¹⁷ Allí, después de referirse a los procesos que cumplen la educación y la instrucción, con mucha influencia herbartiana, aunque, doctrinalmente, se deslinda lo distintivo de “educación por la instrucción”, ya hace una caracterización personalísima de sus ideas pedagógicas, en unas afirmaciones claves de su pensamiento. Ellas surgen en este parágrafo: “Intimamente relacionado con los métodos, y no tan considerados como merecen, son los objetos de los conocimientos. Discútese si conviene más la enseñanza oral que la es-

crita, o viceversa, como si se tratara de una simple cuestión de forma; pero hay en ese problema otra cuestión más importante, cuestión de fondo, que debe discutirse de un modo serio. Bajo la forma escrita y oral caben todos los métodos imaginables, razón por la cual pueden resolverse las dudas que aquéllas sugieren, y suelen resolverse comúnmente, quedando en pie las dificultades relativas a éstos. La forma escrita lleva, además, consigo el objeto del estudio, de un modo casi inseparable; pero no la forma oral, que admite la mayor variedad de objetos, tanto los ideales como los reales, los naturales como los representativos, por cuya razón se omiten también, cuando se discuten las formas, las cuestiones sin duda más importantes que entrañan, que son las relativas al objeto”.¹⁸ Reiteramos que, a pesar de este estilo intelectualista de su pedagogía, de molde herbartiano, hay aspectos originales en la jerarquización del método frente a los objetos del conocimiento.

Esto le da personalidad a su método, puesto que toma objetos del conocimiento de las ciencias naturales, con el fin de efectuar un razonamiento a la modalidad empírica, o, con más precisión empiriocriticista, pero en las instancias del deslinde de la ley, ya dominan las grandes líneas metodológicas de las corrientes de pensamiento de su época: la inducción y la deducción. Desde luego, que, por esta vía de reflexión, predominan las ciencias naturales en la base ideológica de los conceptos pedagógicos, antecesores de tonos más concretos de positivismo y de claras afirmaciones antropológicas para la pedagogía, que debe aceptar al alumno como el agente esencial de la instrucción. Así fluye en este parágrafo: “Todo lo que se puede conocer se reduce a fenómenos y relaciones; su conocimiento consiste en su percepción; para conocerlos es necesario percibirlos de algún modo. Toda vez que esta percepción del objeto falte, falta el conocimiento. Ni la palabra, ni nada, reemplaza a la percepción. Las tentativas por suplirla conducen irremisiblemente a un resultado negativo, falso, engañoso”.

“La consecuencia que de esto fluye naturalmente es que, como para conocer los objetos es necesario percibirlos, esa percepción debe hacerla *el mismo que aspira a conocer*; es decir, el discípulo”.¹⁹ La afirmación transcrita, se le puede adscribir a una

psicología seudo empirista, que, luego, es atenuada por reconocimientos antropológicos, en las manifestaciones efectivas de la instrucción y la educación.

Es que ya se psiquea un naturalismo o realismo crítico que evoca el principio de actividad y se enfrenta al intelectualismo de ascendencia herbartiana, que comparte el cientismo de la otra corriente de pensamiento. El principio de actividad, emanación desprendida de la raíz del criticismo kantiano, se planta antipolarmente, a la psicología de la "tabla rasa".²⁰

El inicial fenomenismo, —reflejo de la selección de las materias de naturaleza fisico-químico, tomadas como el medio propio de los objetos del conocimiento—, se atenúa, cuando asume partido por la percepción natural del realismo kantiano y descubre un camino unívoco para la mecánica del conocimiento, que, ahora, ya reclama para llenar la idea, la autonomía de elaboración de cada sujeto, con prescindencia de la capacidad receptiva y de grabación del mismo, al empuje exterior del docente, y hace efectivo, plenamente, de aquellos bienes de cultura. Aquí, como más tarde lo expresara Dewey, con su lenguaje pragmático, iníciase una revolución copernicana. Porque, hay en este ensayo, un enfrentamiento a la metodología pedagógica, totalmente, práctica, "empírica"; una "vuelta de campana" para el arte de enseñar, donde, como en una conversión de voz pasiva, el sujeto agente es el alumno que reclama por su misma naturaleza mental, el ejercicio de una ciencia antropopedagógica. Por eso, sin ir más lejos, en la interpretación del pensamiento del autor, transcribimos sus palabras, del ensayo: "De ahí que la antropología sea la madre de la pedagogía: ella nos da a conocer cómo es que la mente adquiere las nociones, con qué facultades, según qué procedimientos, con arreglo a qué leyes. La pedagogía se constituye con estos datos y enseguida dice al maestro por un esfuerzo de deducción": todo el contenido textual del acápite del presente artículo. Así ubica al educando en el centro de su doctrina, como lo hiciera notar uno de sus comentaristas. Y abarca dentro de la antropología, a la otra ciencia fundamental de la pedagogía, la psicología. Hagamos algunas consideraciones de ella, a los efectos de delinear la arquitectura de su doctrina, sobre la cual reposan las diferencias entre el arte de aprender y de enseñar.

El punto de partida está dado por el acto de las percepciones y sus relaciones de fenómenos. Si provienen del objeto por su naturaleza, son físicas, mientras que, si resultan del objeto por su razón, son psíquicas, puesto que, así, identifica las esferas perceptibles o de influencia del *sensorio*, la *conciencia* y de la *inteligencia*. Aquél, como el agrupamiento de las percepciones sensoriales que acusa el sistema sensorial y nervioso, y éstas, como la aptitud de posibilidades para el conocimiento de las relaciones de fenómenos. Sin perjuicio de las variaciones que acusa su inferencia, que, si es mediata, constituye la *razón*, o, inmediata, el *juicio*. El funcionamiento de estas facultades cognoscitivas está sujeto a un mecanismo racional, que justifica una forma metódica para el logro del conocimiento. Si la operación cognoscitiva, surge directamente de la incidencia de los órganos sensoriales y conscientes, es el método intuitivo el que se llama a actuar; mientras que, para justificar relaciones de fenómenos, inmediatos, del juicio, funciona el comparativo.

El funcionamiento de las facultades cognoscitivas establece la aparición de los otros métodos de estructura más compleja: analítico, sintético, compuesto, analítico-sintético, pero todos dirigidos al conocimiento directo de las cosas.

Cuando se conoce por una observación indirecta, las relaciones constantes o viceversa, se pasa al uso de la inducción y la deducción. El matiz racionalista o empirista retorna desde las bases ideológicas a la sistematización de su metodología. Y son esos mismos conceptos, en un plano de mayor elaboración, los que constituyen la "doctrina de los métodos", que el Dr. Berra le diera forma con estructura de ponencia, para el Congreso Americano de Pedagogía de Buenos Aires, de 1882, en donde reiteró la postulación de la variabilidad metódica, en el proceso de la búsqueda del conocimiento, el principio de actividad y la concepción antropocéntrica o antropológica de su doctrina de la ciencia de la educación.²¹

A esta altura del desarrollo de los conceptos en su ensayo, ya con la posesión de las nociones de los conocimientos y el uso racional de los métodos, entra a especificar el funcionamiento correcto de las facultades cognoscitivas, —la lógica del conocimiento—, estableciendo el modo ordenado para la validación de

sus expresiones. Este orden natural atiende a la dependencia de las ideas y, en ese caso, se constituye en lógico; pero, si se sujeta a la edad de la persona, se vuelve cronológico.

Esta cosmovisión orgánica, sistemática y positiva de las cosas, significa llegar a la posesión de la ciencia. El hombre frente a las cosas. Y para reconocerlas, aborda al uso del material didáctico, con criterio sensiblemente experimental, de las lecciones de objetos. Desde luego, al tomarlos en cuenta, atraídos por la coherencia conceptual de su pensamiento, trasciende una imagen gradual de la naturaleza de los objetos didácticos, que les ubica para la aprehensión de los conocimientos, de conformidad con las posibilidades de las facultades mentales.

Este enfrentamiento de las posibilidades naturales del educando y las cualidades de las cosas, justifican la intervención del maestro, como conductor y guía hacia la culminación del conocimiento. Y, sin alejarse de la conciencia de estos polos educativos, enuncia seis reglas para el cumplimiento del proceso educacional e instructivo, jerarquizadas orgánica, con escalonamiento científico, aptas a la edad del alumno, respeto al orden lógico, a los procesos de las facultades cognoscitivas y con los métodos correspondientes que sigue el conocimiento rigurosamente.

Los pedagogistas que siguen esta escuela son científicos. El Dr. Berra se ubica en este sector. Los que se limitan a lo histórico son empíricos o prácticos.

“APUNTES PARA UN CURSO DE PEDAGOGIA”

“Los Apuntes han tomado proporciones excepcionales en obras de su clase. Los he escrito sin embargo, de la primera a la última línea, con la voluntad más decidida, animado por el deseo de prestar a los alumnos normales de la *Sociedad de Amigos* el mayor de los servicios que pudieran esperar de mí, y por la esperanza de ser útil a los progresos de América. Si la crítica de los competentes reputase legítimas estas esperanzas, siquiera fuese en una parte mínima, daría por bien aprovechados mis esfuerzos. Y cuanto a las faltas, que se me atribuyen, que nadie más que yo deploraría, sírvanme de excusa la dificultad de la materia y la buena voluntad que he necesitado para realizar una obra de tal magnitud en un país que, por el escaso número de sus habitantes, no encuentran siquiera sean estímulos morales (únicos a que aspiro) ni los opúsculos de interés palpitante. Espero en todo caso, que mi ejemplo servirá para alentar a otros más capaces y para mostrar con cuanta vehemencia consagro mis afecciones y con cuánto desinterés mis fuerzas a la primera de las causas americanas: la causa de las escuelas populares”.

“APUNTES PARA UN CURSO DE PEDAGOGIA”.
Pág. 687 y sig.

Aunque, cronológicamente, “APUNTES PARA UN CURSO DE PEDAGOGIA”, precedieron en parte, a la obra anterior, por su origen y finalidad estrictamente docente, el libro adquirió su madurez publicitaria, en 1883. Es la columna fundamental del pensamiento pedagógico del Dr. Berra. A manera de centro de gravitación, abarca las especulaciones precedentes y las sucesivas de su ideario pedagógico. Por eso vamos a tocar en este desarrollo de su cientismo y cientismo de sus ideas pedagógicas, los puntos nuevos o de mayor investigación que aparecen en la obra, como ampliación o madurez de su doctrina, en este proceso de su análisis.

Al iniciarse la obra hay tres afirmaciones que sirven de pie de reflexión del contenido del libro. La primera es de tal amplitud que involucra los fines de su propósito. "Me propongo exponer cuales son las leyes y condiciones que el maestro debe observar, para que la enseñanza primaria produzca los resultados que de ella exige la moralidad humana. Los escritores que han tratado este asunto han adoptado, en su mayoría, la regla de exponer *las conclusiones* a que los ha conducido el raciocinio o la experiencia, omitiendo los procedimientos empíricos o racionales que han empleado para llegar a ello".²² Aquí, ya están en evidencia los perfiles del pensamiento del autor. Es científico, por su concepción filosófica, pues busca leyes pedagógicas que conduzcan a la moralidad humana. Conviene decirlo ya, como reiteración de los conceptos caracterizantes que venimos desarrollando, que es un cientismo intelectualista, dado que, por una aptitud esencialmente teórica, procura aproximarse a un ideal ético. Muy entonado por los ideales educativos de la escuela filosófica herbartiana, como anuncio de primaria adquisición de bienes de cultura europeos. Enseguida lo reitera en otra afirmación relativa al maestro, así: "En el magisterio hay arte, pero principalmente hay ciencia; y si algo vale el orden de los esfuerzos humanos, es en virtud de los principios de ésta, no de reglas de aquéllas. No puede ser buen maestro el que no posee la ciencia, la filosofía de su profesión, siquiera sea elementalmente. Sus estudios, por lo mismo, no deben ser dogmáticos; deben ser críticos. Debe llegar a la práctica por la teoría, y al conocimiento de las conclusiones, recorriendo todo el camino que la inteligencia necesita andar para alcanzarlas".²³ Pero en este párrafo, subraya, también, su cientismo pedagógico, acentuando una posición mental principista del maestro para justificar su ciencia. Este es un matiz positivista, puesto que asimila la ciencia a la filosofía. Más claro, todavía, resulta considerar el método de este fragmento, a los efectos de los deslindes de su cientismo, que, enseguida, vuelve a manejarlo, en este otro pasaje: "Subir de la observación de los hechos a los principios, y descender gradualmente de éstos a las aplicaciones: tales son, en dos palabras, el sistema y métodos propios del maestro".²⁴ Hay, entonces, una indisoluble unidad sobre los alcances científicos de su empeño, patente en la imagen

del maestro, método del educador y las vigencias del acto educativo. Las tres categorías de los objetos de reflexión de la obra, se unifican en el criterio genérico, dominante, en la búsqueda profunda de los fines y medios del quehacer educativo, registro de esa tonalidad científica, y que erige al primer plano, al agente de su doctrina: el alumno. Cuando se enuncia este aspecto, estamos, como lo manifestara el Dr. Carlos M. de Pena, en el centro de su doctrina: "el niño es en la enseñanza, el primer agente". Coherente, con ese criterio, como ya lo dijimos, la antropología se constituye en una ciencia rectora, en la composición estructural de la ciencia de la educación. Ella trae por ascendencia de origen, a colaborar a las otras ciencias afines, anatomía, fisiología, psicología, etc. que, en el afinamiento de los conceptos, organización, sistematización, unidad, van ritmando con una antropología pura, proclive a las derivaciones psicológicas, pedagógicas o filosóficas, que dejan, en cada caso, el sello impreso de su aporte fundamental. Pero, lo más típico, de todo esto, es que, al abarcar sistemáticamente las ciencias naturales y las del espíritu, en un ordenamiento al estilo positivo, se enuncian dos principios fundamentales, a los cuales arriba el Dr. Berra, como sus comentaristas, equiparando los alcances aceptivos de principios y leyes. Son los principios o leyes fundamentales de la ciencia de la educación, que fueron descubiertos, por las nociones mediatas de la inteligencia, haciendo uso del método inductivo que partiera de la observación y experimentación de los datos. Con esto se quiere significar que recurriendo a las nociones científicas de los fenómenos físicos y a las relaciones de los fenómenos de los mismos, —uso "in extenso" de todas las variantes cognoscitivas—, dadas por el *sensorio*, la *conciencia* y la *inteligencia*, se abarca la totalidad del universo sensible y la cosmovaloración del círculo máximo de la esfera volitiva. Como si se diera una proyección hacia el poder ser o deber ser (objetiva), mientras otra línea proyectante, punteada, se marca hacia el como ser (subjetiva). Para mayor reflexión, nos remitimos a las páginas anteriores, relativas a este punto.

Esos principios o leyes fundamentales son: 1º) "la educación y la instrucción han de ser tales, que preparen a las personas en su menor edad para cumplir después los deberes que

la naturaleza les ha impuesto. La relación de conformidad o de conveniencia de la enseñanza con el fin moral de los individuos, es una de sus leyes fundamentales: ley porque es una relación necesaria, ineludible, constante, universal y eterna; fundamental porque es la primera, porque no hay otra a que esté subordinada, o de la cual derive, porque de ella dependen todas las condiciones de eficacia. Esa relación es un verdadero principio, al que llamaré principio de correlación de la enseñanza con su fin o simplemente por ser más breve, principio de correlación final".²⁵

El estado de naturaleza que condiciona este principio rector de la enseñanza, —concebido por el Dr. Berra—, supera ideológicamente a otras especulaciones, que no llegaron a definir la substancia que fuera el motivo de su origen consciente, o se limitara a las elaboraciones lógicas del espíritu, preformando un ser ideal y perfecto, receptivo frente a la ley del progreso; sino un estado de naturaleza causal, plantado ante el tiempo histórico, a la Humanidad, como lo discutiera el positivismo.

La originalidad del Dr. Berra está en reflexionar entre los polos esenciales del pensamiento filosófico de su época, —ya lo observamos anteriormente— justificando la acción del pensamiento americano, que atraía a su diversa integración ideológica y de prueba de su poderío dialéctico, las adquisiciones recientes de la ciencia de la educación, como objetos independientes en la composición de su figura de científico.

Si la naturaleza, justifica una enseñanza de valores éticos, en el relativismo de la historia, la misma substancia, el alumno, en la dimensión naturalista de sus potencias antropológicas o psicológicas, sugiere la profundidad del hecho educativo, —antropopedagógico— hacia la latitud de la ley, que reúne y justifica el espíritu positivo. Esa es la filosofía o ciencia, como lo expresa el autor del segundo principio, que dice: "Esta relación de la enseñanza con la naturaleza del alumno es eterna y constante, porque jamás se interrumpe; es universal, porque es inherente a todos los individuos de la especie humana, sea cual sea su sexo, edad, color, temperamento y nacionalidad; es necesaria porque no se puede prescindir de ella sin desvirtuar la enseñanza y por tanto es una ley. Además es inderivada, originaria, raíz de todas las conclusiones que deben concurrir en la educación y en

la instrucción; por tanto es una ley fundamental, un principio, que designaré con el nombre de principio de correlación entre la enseñanza y el sujeto que aprende, o, por más brevedad, principio de correlación sugetiva".²⁶ Quedan bien delimitados, —en el vocabulario e intención de la ciencia positiva, los extremos de la instrucción y de la educación: la imagen antropológica y el fin moral.

La asimilación conceptual de principio y de ley, que, a esta altura, evidencia el Dr. Berra y el propio Dr. de Pena, ratifica la originalidad que venimos analizando; subrepticamente, a una ciencia de la instrucción y de la educación de fachada preventiva, descriptiva y legalista, al uso positivo, funciona otra corriente de ideas explicativa de inspiración metafísica, como memoria eternizada de los ascendientes y antecedentes de los hechos actuales de la ciencia de la educación. Una especie de "vuelta atrás", a los antecedentes del realismo crítico, cuando el principio sigue el imperativo categórico de una razón práctica, puesta en escena, desde una relación de un hecho de naturaleza indicativo y sugestivo, cuando se confirma por el intercambio de la naturaleza del alumno y la enseñanza. De aquí, también, que el espíritu positivo, científico, de enunciación epistemológica, sean, también, ya, proclamación en los perfiles ideológicos de sus dos principios fundamentales.

Estos dos principios asimilados a la categoría de leyes, están en el proceso mismo de la evolución de la ciencia del siglo XIX, y están implícitos en el contexto de las leyes que se enuncian "a posteriori", que, solamente, vamos a resumir a manera aclaratoria de la arquitectura del sistema del Dr. Berra, —pues, han sido siempre consideradas con preferencias, por los pedagogistas estudiosos de los temas metodológicos.

Empezamos por considerar, como vitales, para la comprensión del sistema, los dos principios que hemos expuesto; que, esquemáticamente, pretendimos, en el símil de razonamiento geométrico del Dr. de Pena, quedara bosquejada su génesis gneosológica.

El principio de correlación final, por su finalidad moral y objetividad de destino (el programa de la enseñanza), es la base de las cuatro leyes fundamentales: integración, unidad, suficien-

cia y universalidad. Toda esta gama de logros de conocimientos, abarca a la familia, la sociedad, el estado y la Humanidad. Una trayectoria instructiva y educacional positivista, con su pretensión típica de colocar al individuo al nivel de su tiempo.

Este mundo exterior del alumno, cuando se relaciona a su centro, (ego), experimentalmente, subjetivo, por la profundidad y con la bóveda de ese plafón universal, presiona y crea sus necesidades instructivas y educativas. Para darle solución ordenada y orgánica, se deslindan tres sectores de hechos legales: el funcionamiento o trabajo de la enseñanza, la disciplina y el gobierno del centro escolar.

El aspecto del funcionamiento o del trabajo de la enseñanza es atendido por diez leyes: Ejercitación de aptitudes, conformidad, adaptación, repetición, continuidad, ordenamiento lógico, coordinación, progresión, objetos y forma. El relativo a la disciplina, por tres leyes: alternación, atención y motivación. Para el gobierno escolar usa otras tres: ejercitación de aptitudes, progresión y motivación.

Con este cuadro de leyes naturales se completa la instrumentación del sistema, que deja bien en claro la positividad de la ley, unida a través de la evolución y el espíritu positivo, que la coloca a un nivel histórico.

Esta culminación de su cientismo deja la visión coherente de un sistema de la ciencia. Con esto bastaría para colocarlo a la altura de su siglo, como se enorgullecía decir el positivismo. Desde luego, que este cientismo, como filosofar de la ciencia de la educación, ha dejado objetos bien delimitados para la pedagogía científica y, especialmente, para lo que ni siquiera se hablaba en su época, que podríamos llamarles *elementos fermentales* de una pedagogía de los valores, pues aparecen sus filos, a través de la profundidad histórica de su pensamiento de la ciencia de educación y por los valores de finalidad ideal, distinguibles en una pirámide epistemológica: organicidad, educabilidad, eticidad y juricidad.

La originalidad que le diera el Dr. Francisco Antonio Berra al contexto de sus ideas, —como ejemplo del proceso formativo del pensamiento latinoamericano—, tuvo vigencia y validez. No, sólo, entre nuestras fronteras. Más allá de ellas, dijeron que

sus ideas pedagógicas estaban a la altura de las de Heriberto Spencer y de Alejandro Bain. Pienso que la meditación del Dr. Berra, es más coherente y orgánica. Basta para confirmarlo, seguir las obras capitales de aquellos autores: “La Educación Intelectual, Moral y Física” y “La Ciencia de la Educación”. No hacemos ostentación de un orgullo nacionalista, o, mejor dicho, platense, cuando lo señalamos por lealtad al pensamiento americano, porque ya, en su momento, la crítica francesa de la época, se ocupó, por su parte, de la obra del Dr. Berra, a través de la “Revue de Philosophie” de Ribot, con el siguiente juicio: “Mientras que los filósofos, los educadores se preguntan aún, si la ciencia de la educación es posible, el Dr. Berra acaba, con la mayor sencillez, de constituir esa ciencia en sus principios generales y en el orden regular de sus aplicaciones. Todo se encuentra en este sistema admirablemente construido, con sólo los resultados de la experiencia; los principios están bien establecidos, todo se enlaza con rigor, etc. Se reconocerá, sin duda, que anunciamos uno de los trabajos más serios. El más completo, a nuestro entender, de aquellos por los cuales la pedagogía ha podido afirmarse. El Dr. Berra abre una vía por la cual debe marcharse, siguiendo sus indicaciones si se quiere producir en la pedagogía algo que valga. Se puede declarar desde ya, que gracias a él, la ciencia de la educación es un hecho”.²⁷ A esta autorizada opinión, a pocos años, 1888, en una noticia publicada en un opúsculo, —sobre las Obras Pedagógicas del Dr. Berra—, a presentarse en la Exposición Universal de Barcelona, se hacía el siguiente resumen, (comentario de “Apuntes para un Curso de Pedagogía”: “El autor se propuso darle a la Pedagogía una organización sistemática y lo logró, a través de un plan, que tuvo en cuenta los siguientes aspectos: 1) por estudio de la naturaleza psicofísica de las relaciones morales y jurídicas del alumno; 2) por la inducción y exposición de leyes relativas a la enseñanza; 3) por la deducción de leyes para la parte práctica de la pedagogía y aplicando aquellas leyes, al programa de la enseñanza de aquellas asignaturas y al gobierno de la escuela”.

B) El autor diferencia las obras humanas de esta clase: 1) La Pedagogía aparece como una exposición clara y con rigor lógico, hasta en las leyes generales como un solo organismo

de ideas; 2) todas las partes desarrolladas con sujeción a métodos, observando y exponiendo hechos antropológicos, induciendo leyes pedagógicas y deduciendo de esas leyes reglas para la vida escolar.

C) Da claro el concepto de Ciencia y rigor de método, por:

1) Determinación y formulación de leyes generales de la Pedagogía; 2) distinción de la educación general y especial; 3) mayor extensión del concepto de educación; 4) distinción entre la educación intelectual y la instrucción; 5) correlación entre los fenómenos mentales y los fenómenos que son objeto del conocimiento; 6) distinción y nueva clasificación de los métodos; 7) concepción continua del ejercicio de la educación y de la instrucción; 8) particulariza la teoría de los objetos de la enseñanza; 9) distingue el objeto de la escritura, logografía y caligrafía y participa de la doctrina pedagógica correspondiente; 10) la doctrina pedagógica de la enseñanza instructiva de algunas materias que no se acostumbra a enseñar teóricamente y la mayor parte como enseñanza especial; 11) concepto de alumno y maestro; 12) concepto de política administrativa y de disciplina en la escuela".²⁸

Este aliento historicista posesiona de confianza por las opiniones vertidas, sobre las ideas pedagógicas del Dr. Francisco Antonio Berra. Con razón, en una actitud afirmativa, el autor de la obra terminó el libro, con estas afirmaciones:

1º — Que la Pedagogía tiene sus dos grandes bases en la antropología y la moral.

2º — Que no es un mero arte compuesto de preceptos empíricos inconexos, y si una ciencia inductiva o, si se quiere, un arte lógicamente deducido, en su parte concreta o de aplicación. Lo primero va contra la opinión de los que llaman a sí hombres prácticos que, enemigos por vicios orgánicos o faltas de aptitudes de toda labor filosófica, quisieran adaptar la naturaleza a su modo de ser particular, y no conciben otra fuente de la ciencia pedagógica que las prácticas escolares presentes y pasadas. No he invocado esas prácticas como fundamento de mi doctrina, ni una sola vez porque habrían sido fundamentos falsos; he ido siempre a buscar la verdad en la naturaleza humana y en la moral y he llegado a delinear sin otros recursos los contornos de una ciencia

vasta, sólida y positiva, en que no será difícil que muchos de mis lectores vislumbren horizontes extensos, acaso por ellos desconocidos. La evidencia se impone aún en los que más se obstinan en mantenerse adictos a su error; y eso que el haber emancipado de él, siquiera sea poco, será uno de los servicios que habré prestado en mi modesta esfera a la causa de la verdadera ciencia. Lo segundo va contra los que, ya a título de hombres prácticos, ya por no haber formado de la ciencia pedagógica un concepto verdadero y completo, han expuesto sus doctrinas de una manera fraccionaria e inconexa. Ojéense una tras otra las páginas de las obras de pedagogía, aún las que llevan al frente el nombre de ilustres filósofos, y se notará que se componen de temas, tratados con independencia sin subordinación a leyes o principios generales.

Esas obras son en realidad agregaciones de monografías, cuyas doctrinas no siempre se conciben en sus ideas capitales, ni el criterio con que son tratadas. De ahí la extensa dificultad con que los estudiosos adquieren las nociones, y la imposibilidad, para muchos al menos de formarse un concepto sintético de la ciencia. Concebida como la concibo, subiendo por inducciones sucesivas a leyes generales y descendiendo por sucesivas deducciones a los detalles más minuciosos de aplicación que interesan a la práctica de la enseñanza, todo se sistematiza, se simplifica, se aclara, y la pedagogía toma las formas simpáticas de una imponente construcción, ligada en todas sus partes por los vínculos de la más rigurosa unidad".²⁹

Este ideario docente, ya una teoría sistemática de la enseñanza, había tenido dos manifestaciones en procura de concreción, que, pulcramente, escritas constituyen obras menores. Me refiero al Proyecto de Organización de los Cursos de Secundaria del Ateneo del Uruguay, de 1880, planificación realizada a solicitud del Consejo Directivo del Ateneo y el Informe sobre el Primer Congreso Americano de Pedagogía, de Buenos Aires, en 1882, en colaboración con los Doctores Carlos María de Pena y Carlos María Ramírez.

En el primero, como lo sostuvo el Dr. de Pena, proyectó la doctrina de los "Apuntes", reiterando su inspiración docente y, sobre todo, ahora, una intención constructiva en el aspecto administrativo. Y en el Informe del Congreso Americano de Pedagogía, desarrolló su doctrina de los métodos, en una extensión de mayor comprensión, dado que constituyó la ponencia que elevara a la reunión. Aunque, el tema había sido tratado en el ensayo, "¿Cómo se debe Instruir?", aquí, queda, en evidencia, el distintivo de su doctrina: "el niño como agente de la enseñanza"; aspectos que, en páginas posteriores, trataremos con mayor extensión.

ORGANIGRAMA DEL SISTEMA

Necesidades de la Enseñanza		LEYES	MATERIAS
Anatomía	Físico	Principio Correlación Físiol. (Cumplimiento deber moral)	PRO-GRAMA
Biología	Físico	1. - Integración 2. - Suficiencia 3. - Unidad 4. - Universalidad	FUNCIÓN O TRABAJO ENSEÑAN.
Fisiología	Físico	1. - Ej. de apt. 2. - Conf. 3. - Adapt. 4. - Rep. 5. - Cont. 6. - Ord. lóg. 7. - Coord. 8. - Prog. 9. - Obj. 10. - Form.	DISCIPLINA EN LA ESCUELA
Psicología	Intelectual	Principio Correlación Sugestiva (Enseñanza nat. del alum.)	GOBIERNO EN LA ESCUELA
Lógica	Moral	1. - Alt. 2. - Aten. 3. - Mot. 1. - Ej. de apt. 2. - Progr. 3. - Mot.	
Derecho.			
Justicia			

Organicidad. - Educabilidad. - Eticidad. - Juricidad

INSTRUCCION Y EDUCACION

NOTA: Según el Dr. Carlos María de Pena, —uno de los lúcidos comentaristas del Dr. F. A. Berra—, la doctrina se resume en el alumno como principal agente de la educación y se planifica con intenciones de su aplicación, en el Informe que produjera al Ateneo del Uruguay, en 1880. Con esas bases, esquematzamos, su sistema, en el presente organograma. - C.A.E.

S E R
(psicofísico)

CONGRESO INTERAMERICANO DE PEDAGOGIA DE BUENOS AIRES

Este Congreso de Pedagogía fue el primero que, de esa naturaleza docente, tenía lugar en el escenario americano.

Fue convocado a instancias del Consejo de Educación Argentino, que era presidido, en la oportunidad, por el Dr. Onésimo Leguizamón.

El Decreto del Presidente Roca, es del 2 de diciembre de 1881, y el Congreso se llevó a cabo, entre abril y mayo de 1882, como parte de los actos que tuvieron lugar, durante la Exposición Continental de 1882.

La integración del evento fue americana; estuvieron presentes Delegados de los Estados Unidos de Norte América, Centroamérica, Brasil, Bolivia, Paraguay, Argentina y Uruguay. La delegación más numerosa fue la de la República Argentina, y luego, le siguió la de Uruguay. Tuvo, por esa causa un matiz intelectual, muy fuerte, del pensamiento rioplatense, que estaba sumamente preocupado por los problemas educacionales, como clima de la época, regulado por el positivismo.

El Congreso Interamericano de Pedagogía de 1882, tuvo repercusiones elocuentes por la calidad intelectual de sus participantes y las resoluciones tomadas, atinentes al mejoramiento de la enseñanza primaria en América.

El Informe de los Delegados de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, estableció: "El Congreso ha producido, pues, resultados de la mayor importancia: ha creado extensos vínculos amistosos que se revelarán en todos los órdenes de hechos en que se manifiestan las relaciones internacionales, sean públicas o sean privadas; ha hecho nacer en los pueblos el sentimiento de la escuela, que servirá para impulsar enérgicamente los progresos de la enseñanza y ha vulgarizado en ellos princi-

pios y doctrinas que han de dar a su acción regularidad y eficacia; ha sometido a la prueba del debate todas las opiniones y todos los intereses, y ha generalizado entre los congresales las ideas nuevas o poco vulgarizadas de cada uno, propendiendo por este medio a que los países de la América conozcan y gocen en común los adelantos realizados particularmente por todos; y ha promulgado un cuerpo de acuerdos internacionales, cuya autoridad es de esperarse que se imponga a las prácticas escolares del Continente, determinando la suma de todos los progresos que hasta ahora hayan podido emprenderse con el seguro apoyo de la historia y de la ciencia".³⁰

En esta asamblea internacional, al Dr. Berra, le correspondió una participación brillante, en el proceso de sus debates. En su calidad de Delegado de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, presentó y defendió la ponencia que se titulara la "Doctrina de los Métodos".

"LA DOCTRINA DE LOS METODOS"

"Nadie ignora cuán complejas son en nuestros días las necesidades de la instrucción pública, pues se extienden a la organización interior y exterior de la escuela, a las condiciones naturales del terreno, del edificio, de los muebles, de los instrumentos, a las condiciones morales, intelectuales y hasta orgánicas de los maestros; y es cierto que todo esto es más o menos indispensable, que todo esto debe discutirse y apropiarse a los fines de la enseñanza común; pero lo es también que una de las más, si no la *más esencial* de las condiciones del progreso de las escuelas es la aplicación inteligente de los buenos métodos; quiero decir, de los *métodos naturales*, pues si de ellos se prescinde todo pierde la mayor parte de su eficacia: pero si el maestro los considera como una ley inquebrantable de su conciencia profesional, se suplirán muchas deficiencias materiales y se llegará con éxito a la comunicación fácil, natural y verdadera de la ciencia y a la habituación, desenvolvimiento y disciplina de las facultades mentales del alumno. La cuestión de los métodos es la más vital de las cuestiones, porque nada decide como ella el porvenir de las escuelas, que es como decir el porvenir de la República".³¹

Este trabajo fue escrito por inspiración de la convocatoria y temario del Congreso Pedagógico Interamericano de Buenos Aires de 1882. La organicidad del mismo está sujeta a los lineamientos filosóficos de sus obras anteriores: “¿Cómo se debe instruir?”, “Apuntes para un Curso de Pedagogía” y “Organización de los Estudios Secundarios del Ateneo del Uruguay”, que hemos comentado en sus aspectos particulares.

El Dr. Berra que, conjuntamente, con los Dres. Carlos M. Ramírez y Carlos M. de Pena, representaron a la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, presentó la siguiente ponencia sobre los “sistemas y métodos de la enseñanza”, como establecía el Decreto del Presidente General Roca, en el apartado 2º.

(Proyecto de Resolución).

I. — Las asignaturas de los programas escolares se componen de diversas *clases* de ideas o conocimientos, y las facultades mentales proceden con un método especial en la adquisición de cada una de esas clases de nociones; de lo que se deduce que el maestro *debe* investigar: no con qué método deberá aprender el alumno *cada asignatura*, y sí con qué método adquirirá *cada clase de ideas*.

II. — Por consecuencia, el maestro debe clasificar ante todo las nociones que constituyen cada materia del programa de la Escuela que dirige.

III. — Hecha la clasificación, deberá dirigir de tal modo la enseñanza, que el alumno aplique estos métodos:

a) El *intuitivo*, (percepción directa por los sentidos), al conocimiento de *fenómenos simples*;

b) El *comparativo*, al conocimiento de las *relaciones directas o inmediatas* de los fenómenos;

c) El *analítico*, o el *sintético*, o el *analítico sintético*, al conocimiento de los *objetos complejos*: el primero, cuando el objeto es tal que permite percibir de pronto la totalidad de su conjunto; el segundo, cuando es tal que no se puede llegar a la percepción del todo, sino percibiendo sucesivamente sus fenómenos o elementos simples; y el tercero, cuando es tal que se llega al conocimiento del todo por la percepción sucesiva de partes complejas;

d) El *inductivo*, al conocimiento de las reglas o de las leyes;

e) El *deductivo*, al conocimiento de la relación en que están los casos particulares con las ideas generales, como cuando se trata de hacer aplicaciones de leyes o de reglas;

f) El de *generalización*, al conocimiento de los fenómenos o relaciones comunes;

g) El de *abstracción*, a la adquisición de nociones abstractas;

IV. — Como el que aprende es el alumno y no el maestro, el alumno es quien debe desenvolver la acción de sus facultades, según los métodos que corresponden a cada caso, bajo la *dirección del maestro*”.

En la disertación que realizara el Dr. Berra, como presentación de su Proyecto de Resolución, además de justificar su preocupación por los problemas de la escuela pública uruguaya y su participación en la Reforma Vareliana, tiene palabras de reconocimiento para el país de adopción y la oportunidad de servir, a través del Congreso, con su aporte intelectual, a su patria, la República Argentina. Aquello resultó una reafirmación de conciencia rioplatense, de la que fue su representante.

El desarrollo del tema: “sistemas y métodos de enseñanza”, cree contribuirá a darle mayor eficacia a la escuela pública de sudamérica, por la aplicación correcta de los buenos métodos, vale decir, los *métodos naturales*. Luego, justifica y caracteriza las razones del uso de varios métodos en el acto de transmisión de las nociones de cada asignatura, afrontando el visible error del monometodismo. Para ello acepta una psicología de las facultades y el método como el modo que estas facultades se aproximen al conocimiento. Es una reiteración de conceptos psicológicos, ya enunciados en sus obras anteriores, como prueba evidente de la sistematización y coherencia de su pensamiento pedagógico. De ahí, que sostiene que el ser humano puede conocer por medio de los *sentidos*, la *conciencia* y la *inteligencia*. “Cada una de ellas (las aptitudes) tienen su esfera propia de acción: los sentidos perciben los fenómenos físicos, es decir, las cualidades llamadas

“sensibles” de las cosas materiales; la conciencia percibe los fenómenos psíquicos conscientes; y la inteligencia alcanza las relaciones próximas y remotas de los fenómenos materiales y psíquicos, es decir, de los datos que suministran los sentidos y la conciencia”.³²

Estos fenómenos pueden expresarse simplemente, compuestos, concretos, abstractos, particulares y generales, simples y complejos, determinando el funcionamiento de las aptitudes cognitivas que marcan un camino de aproximación. Este mecanismo psicológico es el que justifica el uso de los siguientes métodos: *intuitivo, comparativo, analítico, sintético, inductivo, deductivo, abstractivo, generalización.*

Con esa comprobación cierra el contenido doctrinal de la proposición, porque admite que prueba la variabilidad metodológica para la asimilación de los conocimientos de una asignatura y justifica el proceso racional del funcionamiento de las leyes naturales de la enseñanza, puesto que se ajusta a las leyes de la evolución mental. A continuación marca, con severidad, una actitud empirista incorporada al positivismo, por la rigidez de someterse al dato, al fenómeno. “El hacer conocer al alumno, desde que ingresa a la escuela, gran número de fenómenos, es darle un caudal precioso que aprovechará admirablemente en los grados superiores de la instrucción, y disciplinar sus facultades mentales, desarrollarlas y habituarlas, de modo que multipliquen y regularicen su actitud cognoscitiva. Pero se esperaría en vano cualquiera de estos resultados, si el niño no procediera intuitivamente, pues la intuición implica el ejercicio de los sentidos y da al que conoce por su medio, la seguridad íntima, la certeza propia de que conoce la verdad. Suprimir el método intuitivo es imposibilitar el conocimiento personal y conspirar contra uno de los grandes factores de la ciencia, que es la convicción que nace de la evidencia de las percepciones”.³³

Aquí está el principio fundamental del conocimiento; y desde allí se despliegan los otros procedimientos, que incluso nos llevan a la conformación natural de las leyes de la ciencia. Para dirigir a los alumnos está el maestro, por los caminos verdaderos del conocimiento, sin apartarse de su naturaleza y conducirlo comprensiva y respetuosamente, por entre sus fuerzas y leyes.

La moción del Dr. Berra fue aceptada sin la nomenclatura de los métodos. Ya lo justificamos, posteriormente. Su parte positiva, la analizaremos, en oportunidad.

El Congreso Pedagógico Internacional de Buenos Aires, tuvo la virtud de aproximar una conciencia pedagógica, inquieta en toda la extensión del Continente. En ese ambiente, la moción del Dr. Berra recibió la aprobación de todas las delegaciones americanas, quedando redactada así: “El maestro debe *clasificar* las ideas que componen cada una de las materias escolares, y *dirigir* de tal modo la enseñanza, que se cumplan las siguientes condiciones:

- A) Ejercicio de la facultad o facultades que corresponden a la *clase de ideas* que se quiere comunicar al alumno.
- B) Aplicación del *método por el cual las facultades correspondientes adquieren naturalmente esa clase de ideas.*
- C) Adquisición de los conocimientos *por la propia actividad del alumno*, según el orden en que naturalmente se desarrollan sus facultades.

La moción aprobada tuvo diversos méritos pedagógicos. Además, del adelantado, por su validez continental, claramente establece el principio de actividad del educando, la validez ideológica en el funcionamiento de las expresiones mentales y la vigencia del pluralismo metódico en función de la variabilidad de las mismas ideas.

El Congreso Pedagógico Internacional de Buenos Aires, desde la observación estrictamente técnica, tuvo en la ponencia del Dr. Berra, un aporte significativo para la discusión de la incipiente ciencia de la educación americana. Fue un tema de integración totalmente filosófica, proclive a una corriente de ideas pedagógicas cientistas. Pero un cientismo y cientismo original, porque la moción aprobada, no mantuvo la rigidez estructural de un principio, de inspiración formalista, sino que se hizo flexible a través de una postura dialéctica.

La culminación de la obra pedagógica del Dr. Berra estuvo encuadrada en el aforismo aristotélico: "el principio será el fin de todas las cosas". Puesto que su primera obra pedagógica fue: "Breves Apuntes para un Curso de Pedagogía" (1874). Allí, donde enuncia su psicología como derivación de la antropología pedagógica, sienta los fundamentos del método como las bases de la transformación didáctica del arte de enseñar. Más explícitamente, tratado, en "¿Cómo se debe Instruir?" (1879), el "Informe sobre la Organización de los Estudios Secundarios del Ateneo del Uruguay" (1880).

Y, reiterativamente, vuelve el tema, a formar parte del contexto de "Apuntes para un Curso de Pedagogía", (1883). Pero adquiere personería inconfundible esta preocupación del Dr. Berra, en su ponencia al Congreso de Pedagogía Internacional de Buenos Aires de 1882. En esa oportunidad, lo expresa así: "Nadie ignora cuán complejas son en nuestros días las necesidades de la instrucción pública, pues se extienden a la organización interior y exterior de la escuela, a las condiciones materiales del terreno, del edificio, de los muebles y hasta orgánicas de los maestros; y es cierto que todo esto es más o menos indispensable, que todo esto debe discutirse y apropiarse a los fines de la enseñanza común; pero lo es también que una de las más, si no *la más esencial* de las condiciones del progreso de las escuelas, es la aplicación inteligente de los buenos métodos; quiero decir, los *métodos naturales*, pues si de ellos se prescinde, todo pierde la mayor parte de su eficacia; pero si el maestro los considera como una ley inquebrantable de su conciencia profesional, se suplirán muchas deficiencias materiales y se llegará con éxito a la comunicación fácil, natural y verdadera de la ciencia y de la habituación, desenvolvimiento y disciplina de las facultades mentales del alumno".³⁴ Luego, configura una doctrina personal, con tonos de originalidad, en aspectos insospechados para los participantes del evento internacional.

Aquello, en parte, fue consecuencia de la unidad formal e ideológica de la doctrina de los métodos. Aquí, se repite y eslabona toda la cadena de grandes conceptos históricos que manejara el Dr. Berra, en la integración de su vasta cultura filosófica y pedagógica. El ensamble de su ciencia de la educación,

mantenido desde sus primeras experiencias en las clases normales, recopiladas en los "Apuntes para un Curso de Pedagogía", con la culminación de aquellos dos principios: correlación final y correlación sugestiva y las 17 leyes naturales de la enseñanza, no desmerecen la estructura ideológica de esta obra.

La originalidad de esta obra está en que, en el plano pedagógico, actualiza conceptos que vienen desde Comenius, Pestalozzi, Froebel y Herbart, con los recientes de su época —el cientificismo positivista— entretejido de pensamientos, que, como manifestara el Dr. Ardao, no pueden asimilarse en una corriente de ideas de su momento, en particular, porque son "de un marcado acento personal".

DIRECCION DE LAS ESCUELAS PUBLICAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Como ya lo anunciamos, en 1894, el Dr. Berra resolvió radicarse en la República Argentina. Nuevas actividades docentes le llevaron hasta allí.

En el ejercicio de estas responsabilidades, dio a publicidad una obra que tituló: "Resumen de las Leyes Naturales de la Enseñanza". Una finalidad de orientación clara, revela la obra, —pero no excluye el propósito—, haga consideraciones ampliatorias a su conocida doctrina. Las causales ya las expusimos, en el panorama de ideas de aquel momento, en el Río de la Plata. Pero, en esta obra, para enfrentar a las renovaciones pedagógicas que se insinúan, ejercita con marcada intensidad su positivismo, ya claramente entonado por un evolucionismo de ascendencia darwenspenceriano.

Tomo como base de este estudio, la 2ª edición, de 1896, que se adjetiva como aumentada. Allí plantea el derecho a la educación y a la instrucción, que es analizado a través de dos escuelas pedagógicas: la autoritaria y la libre. Tanto la vieja pedagogía como la nueva de la libertad, admite que tienen sus contradicciones y, como en el Universo nada es contradictorio, engrana su sabiduría educacional evolucionista, así: "La verdad es una. ¿Es verdadera la doctrina autoritaria? ¿Es verdadera la doctrina libre? ¿Son falsas ambas? ¿Hay en cada una o en cualquiera de ellas mezcla de error y de verdad? Indispensable es responder a estas preguntas, y para responderlas es menester dirigir los sentidos a la naturaleza y pensar, con independencia de todo hábito y todo juicio anterior".

"Desde luego, la observación no deja lugar a la menor duda respecto de estos hechos: el individuo adulto puede adquirir conocimientos de sí mismo y del Universo; puede también vigorizar y habituar sus fuerzas corporales y mentales; estos poderes

no son ilimitados ni enteramente libres, pero dependen en gran parte de la acción de la voluntad. Luego el individuo se *instruye* más o menos, si quiere; y más o menos si quiere, se *educa*".

"Poder instruirse y educarse es una cosa; *necesitar* instruirse y educarse es otra.

¿Necesita instruirse? ¿Necesita educarse el ser humano? El ser humano es un ser organizado, y ningún organismo puede vivir y desarrollarse, ni como individuo, ni como especie, si no satisface las condiciones de su existencia individual o específica. De ahí que todos los seres organizados tengan *necesidades*. Los individuos de la especie humana las tienen y las sienten en mayor número que todas las demás especies animadas. Son poquísimas las que satisfacen de modo completo y automáticamente. Casi todas, si no todas, han menester del concurso de aptitudes cognitivas, determinativas y ejecutivas, sea inmediata o mediatamente; y se satisfacen tanto mejor y con tanta más facilidad, cuanto más completa y más perfecta es la acción de todas ellas. Los individuos tienen la necesidad de que funcionen todas esas fuerzas y de que sus funciones se perfeccionen lo más que sea posible; esto es, necesitan conocer, instruirse, como necesitan vigorizar y habituar sus órganos, educarse".

"Necesitan instruirse y educarse; ¿lo *deben*? El examen de todo lo existente a que alcanzan nuestros medios de percepción nos da la certeza que el Universo entero está regido por leyes y que una de éstas es la del desenvolvimiento, en virtud de la cual todo se transforma, se hace más complejo, multiplica las verdades de su potencia, de su acción, y de los efectos de su actividad. A esta ley está sujeto el individuo humano, y están las colectividades humanas; y como nada se hace o se deja de hacer en el orden natural sin que se siga una consecuencia, como el cumplimiento de las leyes naturales es fuente de satisfacciones, por lo mismo que es necesidad de la existencia, en tanto que la inobservancia es origen de sufrimiento, por lo mismo que es contraria al modo de ser natural, resulta que la sanción propia de la naturaleza compele al ser humano a conocer en la ley del desenvolvimiento un principio de sus acciones; esto es *un deber fundamental*. Por manera que todo acto que conduce al desenvolvimiento humano es *bueno* en principio, y es *malo* todo acto incompatible

con el deber fundamental. Y pues no pueden los individuos desenvolverse su personalidad si no se instruyen y educan, se sigue que todos los individuos no sólo tienen el poder y la necesidad orgánica, sino también *el deber de instruirse y educarse*, el deber de aprender".³⁵

Estamos a otro nivel de la evolución de su cientismo pedagógico, el Dr. Berra, más maduro, intelectualmente, relaciona otras ideas determinantes de la instrucción y la educación. —dentro de la línea positiva evolucionista—, puesto que, admitiendo, en toda su extensión, el organicismo de la naturaleza, que "compele al ser humano a reconocer en la ley del desenvolvimiento un principio de sus acciones", afina los ideales de su doctrina.

La configuración sistemática de este cientismo, —ya esbozado antes—, recrudece por sus evocaciones científicas, sobre todo, cuando, aquí, se quiere remarcar las ventajas de la ciencia de la educación y didactismo. Así, la ideología vertebral de su ciencia y sistema, que presenta originalidades en la estructura de su composición, las evidencia, fuertemente, en la mecánica, adaptación y asimilación de los tonos dominantes de un color de ideas, teñidas en la retorta del darwin Spencerismo.

El proceso natural subsiste con la clara incidencia del evolucionismo, que, mecánicamente, marca un proceso y un progreso, tendientes a la adquisición de valores educativos y éticos.

La aptitud frente a la Naturaleza y el fin moral, justifican el derecho a la instrucción y a la educación y la obligación legal de su cumplimiento.

La libertad del individuo viene con la plenitud del desarrollo armónico del potencial de sus posibilidades, al estímulo de las determinantes legales de su cultivo.

Para llegar a esos límites, se hace necesario la instrucción y la educación, que requieren la asimilación de los conocimientos que obran frente a él y se conjugan en la ley natural. Están en el "entorno" del alumno, en la naturaleza y necesidad de atraparlos por el conocimiento teórico, que le integra científicamente a sus leyes, que, por su aplicación y práctica, hacen efectivo el arte de aprender y enseñar.

Llegamos a la cumbre de la teoría; hay un instrumento adecuado para el descenso, como algún comentarista lo manifestara,

son las leyes naturales de la enseñanza. En esta obra, enuncia 28. El criterio de investigación que fuera norma en el Dr. Berra, frente al fin de la enseñanza y la naturaleza del alumno, compelen a este número. Además, en este trance, los objetos del conocimiento, son seis: alumno, programa, modo de la enseñanza, organización, horario y disciplina.

El didactismo que persigue la obra introduce otro aspecto en las características de las leyes, las nucleaciones en familias, por los requerimientos afines de los objetos del conocimiento, en el proceso de perfeccionamiento.

La culminación de este camino metódico es el deslinde de ciencia y arte de la instrucción y de la educación, con la siguiente definición, a manera de cierre de todas las investigaciones de la ciencia de la educación y mostrando el camino de la eficacia de la didascalia.

"La pedagogía es la ciencia de la naturaleza en cuanto se relaciona con la enseñanza, y el arte que resulta de aplicar racionalmente esa ciencia al trabajo del maestro".³⁶

La obra "Resumen de las Leyes Naturales de la Enseñanza" esquematiza y amplía el contenido conceptual de las ideas didácticas del Dr. Berra, que, ya habían sido enunciadas en "Apuntes para un Curso de Pedagogía".

El ascendiente de la obra y sus alcances directrices quedan en evidencia, en el homenaje que rindiera el Prof. Víctor Mercante, a través de su obra de "Metodología", de 1932, donde se hace eco de aquellas leyes, con las siguientes palabras, al referirse al planteamiento general de su obra, "como homenaje al talento y probidad, hemos incluido los del Dr. Berra, (se refiere a los principios que aquél resumiera bajo la denominación de *Leyes de la enseñanza*), excelente base para la sistematización de la didáctica".³⁷

Este ordenamiento de las leyes naturales de la enseñanza, hay que relacionarlo con las fundamentaciones de "Apuntes para un Curso de Pedagogía", "Organización de los Estudios Secundarios del Ateneo del Uruguay" y "Doctrina de los Métodos", y, en todos, "el sistema de ideas naturales" constituye la idea vertebral de su obra. Pero, además, hay otra confirmación elocuente de los quilates intelectuales del pensamiento del Dr. Berra, por-

ORGANOGRAMA DIDACTICO

Familia	Leyes	Objetos o Materias
1ª	1. Universalidad	a los alumnos
	2. Oportunidad	
	3. Integridad	
	4. Concomitancia	
2ª	5. Proporcionalidad	al programa
	6. Unidad	
	7. Coordinación	
	8. Ordenación lógica	
	9. Desenvolvimiento	
3ª	10. Objetividad	al modo de enseñar
	11. Especificación	
	12. Ordenación lógica	
	13. Ordenación investigativa	
	14. Correspondencia	
4ª	15. Adecuación metódica	al modo de enseñar
	16. Continuidad	
	17. Ejercitación adquisitiva	
	18. Repetición	
	19. Acumulación	
5ª	20. Suficiencia	a la organización
	21. Atención	
	22. Motivación	
	23. Autonomía	
6ª	24. Dirección	al horario
	25. Acomodación de las formas	
	26. Simultaneidad	
7ª	27. Sociabilidad	a la disciplina
	28. Desenvolvimiento	

Este cuadro fue realizado, con la base de la obra del Dr. F. A. Berra: RESUMEN DE LAS LEYES NATURALES DE LA ENSEÑANZA, págs. 284 y 292. 2ª ed. 1896. BUENOS AIRES.

que, a través de su preocupación *didascálica*, en el didactismo de la obra, insinúa un psicologismo de raigambre herbartiana, —manes de sus “grados formales”—, la imagen de la *apercepción* que es la que acusa el dinamismo de la conciencia, la comunión de las representaciones que existen combinándose con las que arriban, premisa del biologismo pragmático que nos religan a los primarios conceptos ortegueanos. Ya las luces del dinamismo de la conciencia, invaden el mundo científico del *didascólogo* que trataba, didácticamente, otra conciencia americana.

Habían transcurrido 26 años de la desaparición física del Dr. Berra, y aquel maestro de maestros, que fue el Prof. Víctor Mercante, a pesar de su orientación, ya, psicopedagógica de sus ideas, abiertamente dirigidas a una psicopedagogía funcional, no podía desligarse de las referencias al pensamiento del Dr. Berra. Aquellos principios fundamentales, volvían como resonancias goethianas o principismo pestalozziano, con la evidencia de los principios lógicos que concentra la doctrina de los métodos naturales, para ubicar en los justos términos al alumno y al maestro, como evocación de la marcha progresiva de la escuela primaria sudamericana.

Las publicaciones referentes, a las actuaciones finales educativas del Dr. Berra, en la República Argentina, estuvieron orientadas en el campo de la didáctica y la didascalia, como resumen de su doctrina de la ciencia de la educación, en plena proyección hacia el hacer educativo y comprometido en la formación del magisterio.

CATEDRATICO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Las fundadas aspiraciones docentes del Dr. Berra, no llegaron a concretarse en el Uruguay, en toda su extensión, —en cambio—, se verificaron en la Argentina, en corto plazo. Así, a la Dirección de las Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, que le confiaron en 1894, —ya lo enunciamos—, se agregó, al iniciarse el año 98, por Decreto que comunicara el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de la Nación, la designación para ocupar la Cátedra de Ciencia de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, conjuntamente con los doctores José N. Matienzo, Joaquín Castellanos, Samuel Lafone Quevedo y Calixto Ayuela, para las restantes cátedras del 3er. año del plan de estudios. Esto ocurría en el ejercicio de la Presidencia, del Vicepresidente electo, Dr. José E. Uriburo y el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de don Fermín Eguía.^c

La Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires, se creó en el año 1896. El Rectorado de la Universidad era ejercido por el Dr. Leopoldo Basavilbaso.

La Facultad de Filosofía y Letras surge para contrarrestar una enseñanza superior eminentemente profesionalista y utilitaria, como reflejo de una conciencia administrativa penetrada por el positivismo; tenía, sin embargo, integrando su Cuerpo de Profesores, aún, así, una gran mayoría de docentes simpatizantes de la acción cultural, que pretendía cambiar sin modificar estructuras mentales y abarcar en el contenido de un espectro de conocimientos, las artes y las ciencias. En este panel, —sin ser exhaustivo—, estuvieron: Dr. Rodolfo Rivarola, Dr. José N. Matienzo, Dr. Joaquín V. González, Dr. Francisco Antonio Berra. En

c. Ver documentos probatorios al final de la obra.

consecuencia, la dirección de la obra, que fue uno de los logros culturales de “los hombres del 80”, —hay que nombrar al Dr. José M. Ramos Mejías, como su tipo generacional—, era promovida por las mentalidades conformadas por la promoción positivista del cientificismo spenceriano, pero, ya, alienados por un estado de conciencia proclive a las dicotomías conceptuales de los positivismos latinos.

Sin embargo, desde la perspectiva nuestra, vemos a la Facultad de Filosofía y Letras, progresar entre los dualismos, por un lado de la oposición y por otro de los buenos propósitos, procurando equilibrar una mentalidad cientista, cientista, naturalista y utilitariamente materializada, con las manifestaciones bellas y abstractas del espíritu. Las extralimitaciones de las esferas de la realidad compensaron los justos términos de la cultura y permitieron la permanencia de sus bienes. Del enfrentamiento de la realidad natural, la física, con la realidad social que lleva al encuentro de una conciencia nacional, como observara, Sarmiento, Ramos Mejías y Alejandro Korn.

Pero esas manifestaciones de cambios que encuentra el Dr. Berra, en Buenos Aires, ya las había percibido a su alejamiento del Uruguay. El mismo, allá por el 90, ante una consulta del Rector de la Universidad, el Dr. Alfredo Vázquez Acevedo, sobre la actualidad formativa del programa de Filosofía de los Cursos Universitarios, había manifestado que el fervor positivista pasaría, como tantas corrientes filosóficas, opinables por su esencia. Eran los aleteos luminosos de “la generación del 900”, que proyectaba más luz, al final y principio de Siglo.

A esta altura de los acontecimientos, otras manifestaciones intelectuales, en ambas orillas del Río de la Plata, estaban dando la pauta de la dialéctica del cambio. José Enrique Rodó, a través del “El que Vendrá” y la “Revista de Literatura y Ciencias Sociales” ya buscaba una originalidad americana, a través del

ensayo "Juan María Gutiérrez y su época", de su correspondencia literaria y de la culminación publicitaria de su "Ariel", en el filo del Siglo XX, —como clara postulación neoidealista de la circunstancia del pensamiento americano.

La presencia de Ruben Darío (1867-1916), en Buenos Aires, paternalmente responsable del *modernismo* literario, impactó en los medios juveniles e impulsó un estado espiritual favorable a la creación literaria y política, representados por José Ingenieros (1877-1925) y Leopoldo Lugones (1869-1938) que, agitando los lirismos de la poesía y los problemas sociales, se enfrentan al materialismo del cientificismo evolucionista. Más allá de esta atmósfera joven, estaba el plafón denso del Dr. José M. Ramos Mejías (1849-1914), Pedro B. Palacios (1854-1917) y Florentino Ameghino (1854-1911) que, entre ciencia y arte, buscaban los fundamentos de una cultura nacional.

En Montevideo, en el campo filosófico, el Dr. Carlos Vaz Ferreira (1872-1958), flamante Profesor de la Universidad, empezaba a superar una situación de ideas de inspiración positivista de las aulas de la enseñanza superior y, como Javier de Viana (1858-1926), Horacio Quiroga (1878-1937) y Florencio Sánchez (1875-1910), buscaban una originalidad americana, suspendiendo el aliento de la cultura gala o íbero.

Allá, en Buenos Aires, con la integración de ideas reformistas para la enseñanza, en ese ambiente de la enseñanza superior, siendo parte de "un explosivo intelectual", cumplió el Dr. Berra la última etapa de su actividad docente, entre 1898 y 1906.

Hemos tenido a nuestro alcance de estudio, por deferencia del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires y la Biblioteca de la Universidad Nacional de La Plata, variada documentación, que nos ha permitido reflexionar sobre sus ideas pedagógicas, en esta etapa de su magisterio.⁸⁵

Consideramos de sumo interés, a los efectos de tomar conciencia de su integración y madurez del pensamiento del Dr.

Berra, en este trance de su actividad de profesor, el programa de Ciencia de la Educación, que propusiera a la Facultad de Filosofía y Letras, para la iniciación de los cursos de la Cátedra de la Ciencia de la Educación, a su cargo, en el año 1898. La estructura o articulaciones de su bolillado es acorde a su doctrina de ideas, que ya hemos venido desarrollando, anteriormente. Desde luego que mantiene su línea de ideas de cuño positivista, en las directivas temperamentales de H. Spencer y Alejandro Bain y los continuadores alemanes, de la categoría de Vogt y Haeckel.

En este nivel de las consideraciones de su pensamiento, viene al caso que aludamos otra vez, al folleto de Presentación de su obra a la Exposición Internacional de Barcelona de 1880, que resulta toda una síntesis de su concepción doctrinal.

Aquello configura un esquema fundamental de su obra científica, ya publicada. Este trabajo no le va en zaga, pues, analíticamente, traza las líneas fundamentales de su integración filosófica y pedagógica, que son las bases de la autonomía de su ciencia de la educación.

El programa se divide, metodológicamente, en dos partes fundamentales: inductiva y deductiva. La primera induce la ciencia pura de la instrucción y de la educación. En otras palabras, son los temas que configuran la naturaleza de la ciencia de la educación, hasta inferir las leyes naturales de la enseñanza. La segunda parte es la ciencia pura aplicada a la enseñanza o la ciencia pura aplicada a la educación. Aquí, trata de los fines, de los objetos de la enseñanza, del alumno, del programa o planes, métodos, del trabajo escolar, de la organización del centro de enseñanza, del horario y de la disciplina.

Por este panorama de motivaciones de la ciencia de la educación, que culmina en el deslinde y funcionamiento de las leyes naturales de la enseñanza, estamos en presencia de toda la estructura científica del sistema pedagógico del Dr. Berra, a la altura o nivel de los planos universitarios y, con la visible preocupación de darle eficiencia, a través de una intención y acción reformadora, en los planos docentes primarios y secundarios de su país; en la administración en la cual era responsable y en la didáctica, la didascálica de futuro del magisterio nacional.

La coherencia del pensamiento del Dr. Berra, sólidamente conformada, como fuera reconocido en más de una oportunidad, en ambas márgenes del Río de la Plata (Buenos Aires y Montevideo), nos honra y ubica en las coordenadas culturales del pensamiento latinoamericano. Su robusta inteligencia tuvo esta oportunidad, para resumir en un campo adecuado, la enseñanza superior argentina, las corrientes de pensamiento filosóficas, científicas y pedagógicas, que insinuáramos a través de las páginas anteriores. Por eso, sin perjuicio de repetirnos, recalcamos que intervienen en este programa las ideas naturalistas del siglo, manes de Pestalozzi, —ahora, ascendiente directo del transformismo de Darwin y Lamark—, Spencer, con su cientificismo dogmático, proyección del positivismo comtiano; naturalismo, racionalismo y empirismo y, sobre todo, del multifacético evolucionismo de las épocas precedentes; cartesianismo, a través de su obsesión metódica, o finalismo, también, gradualista y moral de la influencia herbartiana, sin rehuir a una teoría del conocimiento al estilo kantiano o epistemología que ratifica una vez más, “su acento personal” en la ciencia y en las disciplinas del espíritu.

José Ortega y Gasset dijo en el Prólogo de la Pedagogía General Derivada del Fin de la Educación de Federico Herbart, que no podía haber pedagogía sin filosofía. Aquí, queda, en evidencia, su coparticipada verdad. Sin perjuicio, de hacer referencia al pensamiento de un argentino ilustre, Francisco Romero que vio a Ortega y Gasset como el mensajero de aquellas anticipaciones y propugnó su jefatura espiritual. Para el que asume la responsabilidad de esta obra, ve en las ideas, acción y constancia del Dr. Berra, el paradigma de la afirmación de Ortega y Gasset, pero, también, la confirmación del pensamiento del Dr. Carlos M. de Pena, cuando aseguraba ante la preocupación de José P. Varela, por la pedagogía filosófica del Dr. Berra, que la reforma escolar uruguaya, perduraría por la acción pragmática, de él, y, por la profundidad que, en el tiempo, le daba a través de sus lecciones y el libro, el Dr. Berra.

En un plano esquemático, la osatura del sistema se mantiene; una concepción naturalista transevolucionista constituye el motivo de los fenómenos mentales fundados psicofísicamente y psicofisiológicamente, sin perjuicio de atribuirle su total exclusivi-

dad, porque, más allá de este psicobiologismo, actúa un principismo moral sugestivo o subjetivo y finalista que condiciona el hacer educativo, a moldes intelectualistas, que, con un acento personal, perfilan su verdad científica por la culminación y funcionamiento de las leyes naturales de la enseñanza, en la medida de la naturaleza del educando.

A este nivel de especulaciones, pone a descubierto su arraigo a la constructividad del sistema cerrado. Allí lo expresa, como afirmación nacionalista de su formación mental y signo evidente de la presencia del positivismo latino: el falseo del pensamiento.

Las originalidades mentales del Dr. Berra tienen alcances particulares y un valor estimable para la planificación de la enseñanza sudamericana, a tal grado, que creemos que la bibliografía de su materia, —en su mayor extensión—, se encontraba en el manejo y consulta de su obra publicitada. No revela inhibiciones para sugerirlo, cuando el escalonamiento del programa infiere, formula y aplica las leyes naturales de la enseñanza, cuyo descubrimiento, públicamente, se le reconoce. Con la probidad intelectual que le caracterizara, asume la responsabilidad de profesar la ciencia de la educación, desde la cátedra esclarecedora de la Facultad de Filosofía y Letras de su país. Esta es una peculiaridad rioplatense y americana, que procuraremos explicar y justificar más adelante.

ASPECTOS FUNDAMENTALES EN LA DOCTRINA DEL DR. BERRA

Expuesta la doctrina educativa del Dr. Berra, a través del análisis de sus principales obras, se hace necesario ubicar en los planos de la ciencia, algunos conceptos que consideramos fundamentales para la comprensión de sus ideas filosóficas y pedagógicas e, incluso, justificar las contradicciones y logros de su ciencia de la educación. Esos extremos son los conceptos de *ciencia, naturaleza, pedagogía, psicología y moral*.

El encuadre de todos ellos, está dado por las líneas fundamentales de nuestra preocupación filopedagógica.

En el caso del Dr. Berra, la acepción de ciencia, cae "prima facie" dentro de los moldes naturales del positivismo, pero saturada de la tradición ideológica de los siglos precedentes de cultura. De ahí, que tengamos que analizar históricamente, aquellos conceptos que interesan a los criterios pedagógicos, esencialmente, sin desmerecimientos de los otros aspectos expresivos, que abarca su amplitud filológica, si consideramos las connotaciones de los vocablos. Así lo hemos planteado, en capítulos anteriores en este libro, por eso se asimila el concepto de ciencia, en la obra del Dr. Berra: "Apuntes para un Curso de Pedagogía" o "¿Cómo se debe instruir?" a la amplitud significativa de filosofía, o saber de la teoría, la aplicación y la práctica, "de conocimiento de algo, que depende de principios ciertos", en el "Resumen de las Leyes Naturales de la Enseñanza". Una caracterización unívoca, por la razón o por la naturaleza del objeto inicial del conocimiento.

El concepto de ciencia para el positivismo, —en virtud del proceso de integración del sistema—, fue válido, por el impulso dominante de las ciencias naturales en la mentalidad del hombre, como herencia histórica del pensamiento de los Siglos XVII y

XVIII. Entonces, aquí, tenemos que vincular a los hechos educativos, ideas empíricas, racionales y naturalistas, que adquieren, en algunas circunstancias, los matices de la exactitud matemática. En resumidas cuentas, la ciencia se identifica a una expresión sobrelorada por la razón, a la cual completa el empirismo con sus aportes de observación y experimentación, cuantificando, matemáticamente, las realidades de la naturaleza. En esta interpretación, estuvo la novedad del siglo XVII. Sin embargo, la Naturaleza era un objeto inexplorado para el conocimiento filosófico, en los hechos, de aquella época. No, porque fuera desconocido (el conocimiento naturalista), como especulación del pensamiento antiguo sino ignorado por la Escolástica, —soberana, todavía, en muchos círculos del pensamiento universal—, que reservaba, para "en las operaciones cerradas e impenetrables de la inmanencia de la Divinidad", la intimidad de los principios activos de la existencia de las cosas, el encuentro del origen divino y esencial de su naturaleza.

En consecuencia, el concepto de naturaleza ha sido explicado con diversos alcances en la historia de la filosofía, desde la acepción amplia de asimilarlo al latino, de *natura*, hasta la restringida y sustancial, que venimos insinuando en las interpretaciones materialistas. Dentro de esos parámetros, está la concepción moderna y contemporánea, de Naturaleza, o naturaleza, que, por cierto, se ha hecho aún, más difícil de abarcar, todavía, porque la diversidad de aspectos que el conocimiento histórico le ha ido connotando, aproximan su significación a las expresiones con matices jurídicos, éticos, estéticos y teológicos. De la variabilidad de esas acepciones, se nutre y llena la significación del vocablo, en muchas aplicaciones del mismo y, en el análisis histórico, nos obliga, se hagan otras disquisiciones para mejor interpretarlo.

El siglo XVII, que fue, como lo venimos manifestando, en el orden de las ideas, expresión de conquistas mecánicas, metódicas y geométricas, tuvo sus formas de significarlo, por las corrientes de ideas racionalistas y empiristas que, también, hemos desarrollado en repetidas oportunidades de este libro. Obvio es decirlo, que ponen una entonación definida en la consideración del ser humano, puesto que su interpretación cognoscitiva, surge por una aguda acentuación de la razón o del predominio de los

sentidos. Estas modalidades mentales no pueden desvincularse, como ya lo hemos dicho, taxativamente, de otras actitudes de pensamiento que le precedieron, desde las instancias del Renacimiento, particularmente. El romanticismo, como enunciación de los sentimientos, las emociones y las alteraciones físicas de la Naturaleza. Todo eso, puesto en una retorta, la Ilustración, constituyen las manifestaciones del "iluminismo", tan diverso e influente, que vino a repercutir en el fermentario del Siglo XVIII, en pensamientos de la significación de JUAN JACOBO ROUSSEAU (1712-78) y JUAN ENRIQUE PESTALOZZI (1746-1827). Rousseau asimila el concepto de naturaleza a las esencialidades del hombre. Para él, en ella, está su valor sustantivo y permanente, que supera con mucha ingenuidad, las condiciones previsibles de la educación. Pestalozzi, que no es el teórico del individualismo, considera la naturaleza como el material y fin de la educación humana.

En estas instancias reflexivas de la educación, de tono naturalista, como empaste del Siglo, ella es entonación de conocimiento directo, racional y ético.

El propio Herbart, que tuvo una actitud conceptual para el tratamiento de la pedagogía y pudo darle una caracterización de científica, a través de su psicología y ética, no pudo desvincularse de una aspiración dominante en los planos de las ideas pedagógicas: la evolución; y explicarla por los métodos de las ciencias naturales, con la preocupación mecánica, experimental y exacta. De todos estos criterios ideológicos, se encuentran en las entonaciones conceptuales de las ideas pedagógicas de los pensadores vinculados a la educación del Siglo XIX. De ello, no pudo evadirse, el Dr. Berra.

El concepto de naturaleza, en el Dr. Berra, es más complejo, porque el proceso que, anteriormente, indicáramos, dio a su espectro de ideas pedagógicas, la textura naturalista, con la coherencia calibrada del darwinismo y de la metaciencia spenceriana, pero, sin tomar el partido que significara la ausencia de las directivas mentales, expresadas, en los anticuados principios de una psicología de las facultades. Desde luego, el tono de su naturalismo, en la calidad de sus ideas pedagógicas, es orgánico, biológico y psicológico, como prueba de la fundamentación de las ciencias na-

turales, en las bases de su intencionalidad humana, física y filosófica. Dentro de estos parámetros, oscilan sus dos principios fundamentales: principio de correlación final y el principio de correlación subjetiva. Representativos de un psicologismo empirista y de un biologismo racional, que se identifica a través de un cuerpo de leyes naturales, biosociogenéticas, y que, científicamente, procuran la perfección metódica del hecho educativo. Es que las ideas evolucionistas que cambiaron a lo largo del siglo XVII y XVIII, —sin perjuicio de señalar su presencia en las tradiciones de las épocas superadas,— cuando se expresaron en el positivismo darwiniano y, por supuesto, con mayor radicalismo en el cientificismo spenceriano, dieron a la acepción naturalista un perfil científico de diversa composición, con los matices históricos y biogenéticos que se unifican en la ley universal del progreso. Por eso, para el Dr. Berra, —científico latinoamericano,— una primera evocación de la naturaleza es empírica, ahora, religación de psicología sensitiva, con todo el peso de las tradiciones renacentistas. Ese es el alcance que le atribuimos a estas afirmaciones: ¿"Qué es, pues, teoría pura?. Nada más que esto: un *conocimiento de la naturaleza*, adquirido experimentalmente. Toda noción de la naturaleza, adquirida por la observación o la experimentación, es teoría pura; y, como conocer la naturaleza es *instruirse*, se infiere que todas las teorías son materia de instrucción.³⁹

El primario conocimiento de la naturaleza, en el Dr. Berra, es accesible a la experimentación y a la observación. Criterio dominante en la metodología de las ciencias positivas. También, norma empírica que hiciera suyo el sistema y que, al racionalizarse por su teórica aplicación, gneosológicamente, vuelca al torrente psíquico los conocimientos de la naturaleza, faculta la aparición de leyes naturales, que regulan el acto habitual de la enseñanza y conducen a la confirmación de la validez de la educación. En consecuencia, la naturaleza surge de un conocimiento primario, puro; y sus leyes que son un conocimiento teórico aplicado, suponen los instrumentos de la práctica. Si el primario es directo, intuitivo, empírico, el otro es racional y el último se atiene a la naturaleza del sujeto, que impone el plafón de su tratamiento práctico. Entonces, hay ciencia en un proceso de superación de causas y efectos. Pero estos conceptos de causa y efecto

se manejan unívocamente. Así, se comprenden hoy, cuando han sido explicados en sus significaciones precisas, sus matices científicos y filosóficos. Ello permite aceptarlos actualmente, en su trayectoria semántica, como antecedente y consecuente fenomenal, o, en su acepción filosófica, como componentes de la sabiduría de algo total. Para un analista actual, el concepto de naturaleza, al uso del Dr. Berra, se identifica con la dualidad significativa que venimos observando. Sobre todo, tratándose de una naturaleza científica, como antecedente de una mentalidad penetrada por el ideario positivista, en cuyo caso, el principio de causalidad tendría una ascendencia naturalista, con los rasgos de causa material y causa eficiente, ordenada, en una línea uniforme y regular determinista, hacia un derrotero, supuestamente, metafísico. Sin embargo, debemos no apartarnos de la convicción que la pedagogía es una ciencia fáctica y, dentro de ese límite, humana. En consecuencia, las posibilidades del falseo subsisten y se amplían, porque a las otras causas, se agregan la formal y la final, que integran el ambiente intelectual, también, de una reflexión metafísica. No es exagerado pensar que, metodológicamente, el proceso intelectual se gradúa para el término, en ciencia a través de la teoría, ciencia en el conocimiento de la teoría aplicada y ejecución de la ciencia de la teoría aplicada, en la práctica. A través del gradualismo de esta metodología de la ciencia de la educación, se hace realidad de la pedagogía científica, por su concepción natural, racional y positiva.

Este concepto de ciencia como sabiduría de algo total (filosofía), equivale a la teoría pura, aplicada y ejecución práctica de los conocimientos deducidos en el proceso de investigación. Es una "concepción científico naturalista", que equipara o abarca el conocimiento de la naturaleza a una razón metodizada, e identifica la realidad de la ciencia, con su principio, en un ciclo dialéctico, a similitud del proceso herbartiano de la instrucción. Por eso termina las reflexiones relativas a estos tópicos, así: "Ahora bien: como la naturaleza es un *sistema*, toda teoría, por lo mismo que debe ser trasunto fiel de la naturaleza, tiene que ser un *sistema de ideas*, cuyo punto de partida está en el conocimiento directo de la naturaleza y en el cual se vaya paso a paso, de inferencia en inferencia, a las ideas generales de aplicación primero,

y enseguida, de éstas a la resolución de los casos prácticos en que consiste el trabajo. Desarrollándose, así, la teoría en general y la pedagógica en particular, la severidad del pronunciamiento pone trabas a los fantaseos de la imaginación, incompatibles con la ciencia; elude el peligro de caer en la rutina o en el empirismo; libra al maestro de la opresión del mecanismo, le reconoce su dignidad de ser pensante, le traza el camino que ha de seguir para resolver sus dificultades prácticas, por más graves y nuevas que para él sean".⁴⁰

El punto más alto de estas reflexiones conduce a la aceptación de un sistema de ideas, asimilable al conocimiento de la naturaleza, principio de toda investigación científica, que involucra la pedagogía, aún, siendo una ciencia sujeta a los procedimientos formales, más, que es formalismo inferido para evitar el mecanismo, el empirismo y darle a ella, el reconocimiento digno de objeto de pensamiento, como respuesta final a la trayectoria de elaboración de su cultura.

El proceso educativo es irreversible, por el conjuro metodológico de un gradualismo formalista, que valida un ciencismo de cepa evolucionista y procura abarcar la ley del fenómeno psicofisiológico, en un acto simultáneo de biologismo y psicologismo.

De toda esa arquitectura legal, se confirma, en definitiva, una finalidad moral, por la ejecución de la teoría aplicada, la práctica. Aquí, está el otro extremo y límite de los principios fundamentales. De ahí, la definición de la pedagogía, que es arte y es ciencia, que ya transcribimos, como profesionalización de un ejercicio legal de la instrucción y la educación, hacia esos polos de la Humanidad.

A ese naturalismo teleológico, sirve la pedagogía conforme se le definiera, porque obedece al cumplimiento de un derecho natural, que, a veces, condiciona, a través de la práctica de un jusnaturalismo, o, en otras instancias, configura expresiones de derecho racional y positivo, como claves de la diversa integración o síntesis del científicismo.

La ciencia de la educación vuélvese evidente, ante la cita de tan variados componentes de pensamiento, que reúne; pero queda como poseedora omnímoda de la ciencia, la pedagogía, sobre todo, cuando debe ejercerse a través de su instrumento de practicidad

metodológica. Pero, tanto la metodología como instrumento del arte de enseñar, como la pedagogía que configura una finalidad ética, quedan subordinadas a la psicología, que emana de una dominante biológica, pues el determinismo natural de las aptitudes, —precedente luminoso de la adaptación darwiniana—, impone sus condiciones a la evolución legalizada. Por cualquiera de los caminos frecuentados, el ascendiente metafísico, sale al encuentro de una conclusión finalista de la ciencia de la educación.

En el uso de las cuatro expresiones, hemos manejado el ascendiente histórico y profesional de los antecedentes de las ideas pedagógicas del Dr. Berra, hasta este momento. Ellas se nutren de las corrientes de ideas más significativas de los Siglos XVII, XVIII y XIX, que son empleadas por él, en una forma, muy personal. Su caracterización de “científico”, es original, porque dentro de una gama o espectro de ideas filosóficas, como él insinúa, por oposición a otros que caen en lo puramente histórico, él vuelca en su pedagogía, una elaboración de estructura científica, sin ser rigurosamente científicista; participa del criterio cientista, sin ser ortodoxamente cientista o cientista; maneja el *logos* y *ethos* del finalismo metafísico y admite un absolutismo de preciencia, que le vuelve “sabio pedagogista”, como lo nominaron sus contemporáneos.

Pues, la instrucción de su doctrina son dialécticos devaneos de pensador que, en busca de la originalidad, deriva, en momentos, hacia afirmaciones seudocientíficas o hacia una seudometafísica. Verdadera aproximación metodológica a una aptitud de vanguardia gneosológica.

El Programa de la Ciencia de la Educación, de 1898, se termina con tres conceptos que rubrican su caracterización de “científico”, puesto que procura particularizar la significación de la instrucción, la educación y la enseñanza, en la esfera de la ciencia. La instrucción se identifica con el conocimiento directo de la naturaleza, mientras que la educación, es la elaboración de los principios adquiridos para la aplicación de la teoría pura, en la ciencia de la enseñanza. La esencia de esos tres conceptos científicos, los expresa el Dr. Berra, en las nociones preliminares de su obra: “Resumen de las Leyes Naturales de la Enseñanza”, así: “que toda profesión es práctica en el momento que se la ejerce, que, como

la práctica es ejecución de la teoría aplicada, toda profesión se funda inmediata y necesariamente en ciencias o teorías aplicadas; y que como, a su vez, las teorías aplicadas se derivan de teorías puras, toda profesión se funda, mediatamente, en una o varias ciencias puras”.⁴¹ Este silogismo que recuerda a las opiniones de Emilio Romero sobre la doctrina del Dr. Berra, que desarrollamos por el Informe del Dr. de Pena, sobre el libro “Apuntes para un Curso de Pedagogía”, abarca en grandes líneas el sistema del aludido “pedagogista”, haciendo una imagen reiterativa de los perfiles de los positivismos latinos: un planteo lingüístico científico, canalizado por el método sutil racionalista de la deducción generalizadora.

LA DIALECTICA DEL DR. FRANCISCO ANTONIO BERRA

Precedentemente, aludimos a las interferencias conceptuales en los pensamientos formales del Dr. Berra. Su potente dialéctica es la que acomoda el falseo de las situaciones de expresión de las ideas. Caso concreto del dualismo de *principio* y de *ley*. Esta situación mental del pedagogista, es importante esclarecerla, porque explica la dicotomía de las significaciones de las ideas, cuando actúan en una dirección esencial o hacia una línea concreta, particularidad de los científicisms latinos, por las oscilaciones propias del sistema hacia el objeto lenguaje o metaciencia. Además, aquellos antecedentes, presuponen las especulaciones que realizáramos anteriormente, puesto que juegan un papel particular en las originalidades del pensamiento pedagógico del Dr. Berra.

Hay una anécdota referida al Dr. Francisco Antonio Berra, que documentara el Dr. Carlos María de Pena, que muestra indirectamente, la capacidad dialéctica del Dr. Berra.

Hagamos un poco de historia, al efecto, para una mayor comprensión del argumento y de los aspectos positivos de su didacticismo. Durante el desarrollo del Congreso de Pedagogía de Buenos Aires, de 1882, y, en un paréntesis del mismo, conversaba el Dr. Carlos María de Pena con un delegado extranjero, quien mani-

festó, no haber visto en la jornada de las deliberaciones del Congreso, participar al Dr. Berra. Agregó, que le sorprendía la integración pedagógica del Dr. Berra, aspecto que le permitía ofrecer soluciones a los diversos tópicos del temario del Congreso, a medida que iban siendo considerados. Esta observación del delegado extranjero, fue aceptada y explicada por el Dr. de Pena, en virtud de la fuerte dialéctica del pensamiento del compañero de delegación. La afirmación, —a corto plazo—, fue ratificada. Vuelto de Montevideo el Dr. Berra, —adonde había vuelto por una cuestión particular—, se encontró que la Comisión que discutía su ponencia: “Doctrina de los métodos”, había aceptado la doctrina general expuesta en el proyecto de resolución, pero no se ponían de acuerdo en la nomenclatura de los métodos. La discrepancia se fundamentaba en la admisión, por parte de la ponencia, de la diversidad metodológica en el ejercicio de la ciencia de la educación, desechando la prioridad del método único de la ciencia, como propiciaba el positivismo. El Dr. Berra para evitar discusiones mayores en el seno de la asamblea, —haciendo, oportunamente, uso de la dialéctica del cambio—, reestructuró la redacción de su ponencia, en la parte resolutive, dando opciones dialécticas al monismo o al pluralismo del método, quedando expresamente justificado, la posibilidad de la diversidad metódica, ante las emanaciones activas de los intereses de los alumnos. Así diluye el dogmatismo del método único de las ciencias (clave del positivismo) y coloca al tope de la resolución el principio de actividad, irradiación de naturaleza crítica y de procesamiento explicativo.

Esta disposición “científica” del Dr. Berra obedecía a una epistemología naturalista, puesto que, la mayor preocupación de aquella ciencia, está en la causa que justifica, plenamente, el efecto. Así, la ciencia de la educación es saber puro, teórico y práctico, que, en la resultante pedagógica, se identifica, metafóricamente, con la “aventura explicativa del espíritu”. En parte, una tendencia ontológica, que manejada por la potente dialéctica del Dr. Berra, rememora una pseudometafísica, que busca el origen de la cosa, la *res*, y se resuelve por la configuración de la ley. Por

este camino, se explica el funcionamiento simultáneo y la superposición de los conceptos de principio, causa y ley.

El dualismo se produce y es alternado con habilidad dialéctica, cuando por una punta de la especulación, se hace ciencia desentrañando la esencia, mientras, a través de la línea reflexiva, se describe simplemente, la relación constante de los fenómenos que declaran los hechos. Esta fue una de las características de los cientificismos americanos, —legítimo consecuente del positivismo—, “la extrapolación de las esferas”, con las alternancias de las precisiones del concepto. La lógica del pensamiento se deforma, dando un lenguaje “científico” falseado, al extremo de expresarlo aquel ilustre pensador argentino, como la “generalización de lo que conozco en lo que no conozco”.⁴² Es el caso de la asimilación de principio y de ley.

Puesto que, si está en juego una conciencia ontológica, el principio se equipara al origen de una concepción absoluta, y la ley se justifica en el plano científico o epistemológico, como relación constante de los fenómenos de los hechos. Otro tanto sucede con los conceptos de causa y efecto, a los cuales no se deslinda su alcance semántico. Sobre todo, cuando recordamos que el término causa fue rechazado por el positivismo, porque era una manifestación permanente, propia de la razón e inaccesible a los datos de la experiencia. De la misma naturaleza, es la sistematización de lo elemental y vulgar, al amparo de la legalización de exageraciones y simplismos, que surgen de los hechos o datos de aquellas características imprecisas. Las imprecisiones son tan comunes, que, en algunas leyes descubiertas en los “Apuntes para un Curso de Pedagogía”, se deforman los objetos de las mismas, cuando pasan a funcionar en la órbita de los objetos del “Resumen de las Leyes Naturales de la Enseñanza”, como, si al agruparse en familias, se apartaran de aquéllas y cambiaran de centros de gravitación. En estas extrapolaridades, se apoyan las exageraciones y simplismos pedagógicos, que denunciara el Dr. Carlos Vaz Ferreira, a través de su acción de lógico del pensamiento y pedagogo de otra etapa doctrinal, la “copernicana” de la pedagogía nacional. Estos paralogismos de falsa precisión, que analizará el *Maestro*, y le dieran renombre, son de los elementos estructurales del americanismo filosófico y pedagógico, que resu-

miremos a continuación, cuando se buscaba la universalización concreta y ética del ser nacional. Y, por esa misma aptitud dialéctica, —que libera el pensamiento y el espíritu—, surge la posibilidad de reflexión polarizada que admite las manifestaciones opuestas del pensamiento. En ese otro extremo, estaría el humanismo y el idealismo de su sistema pedagógico, y, sobre todo, cuando persigue la dignidad del hombre, por las imprecisiones, en la postura principista de su realismo científico. Una recíproca tendencia ideológica, que procura aprisionar la esencia del ser concreto, para legitimar el proceso de la perfección ética. Por este camino, la aspiración del pedagogo, sería el logro de la universalización del individuo, sin desconocer las peculiaridades de su existencia; confirmación de la doble postura de pensamiento, que ya enunciábamos.

LAS PRIMERAS CRITICAS A LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA DEL DR. BERRA

“En el Uruguay, fue Berra quien construyó un aparato montado sobre la abstracción herbartiana de los “grados” con más de treinta leyes, sin apoyo directo de una sola experiencia; es decir, que simplificó artificialmente los procedimientos de la enseñanza”.

A. ARIAS. “VAZ FERREIRA”, pág. 86.

El centro del sistema de la ciencia de la educación del Dr. Berra, está en los “Apuntes”, porque en ellos, están desarrollados con creces los rasgos “científicos” y medulares de su doctrina. Así fueron resumidos para la Exposición Universal de Barcelona. Sin embargo, es justo que se diga que las otras obras, “¿Cómo se debe instruir?” y “Resumen de las Leyes Naturales de la Enseñanza”, son complementarias.

En el transcurso de más de dos décadas, —tanto en Montevideo como Buenos Aires—, fue completando su pensamiento pedagógico, alrededor de un núcleo doctrinal, integrado, con las nociones de conocimientos de la ciencia de la educación de la época, que llega a utilizar con una erudición incomparable en el Río de la Plata.

Cuando esta estructura dialéctica acusa sus filios vulnerables, por el tiempo de renovación de las ideas e incluso ratifica el progresismo de enjundia evolucionista, pero, ya al borde de un experimentalismo lógico o de un neoidealismo valorativo, lleva al Dr. Vaz Ferreira a decir: “Terminé mi última conferencia diciendo que una de las consecuencias a que debía conducirnos la historia teórica y práctica de la enseñanza, era la de guardarnos de todas aquellas proposiciones pedagógicas que se nos presentan como fórmulas demasiado sencillas, destinadas a abarcar todas las realidades y a resolver todos los casos posibles. Voy a desarrollar hoy este punto de mi conferencia anterior, que tiene por sí la sufi-

ciente importancia para merecer estudio separado. Siguiendo el mismo método que adopté antes, voy a tomar como ejemplo de lo que pretenderé demostrar, un libro; y, al elegir un libro, el plan que se me impone por sí mismo, y la sinceridad de mis ideas, me obligan a elegir el que contiene una sistematización que constituye, a mi juicio, la parte más débil de la obra de un escritor digno del mayor respeto, y a quien quiero de antemano rendir el homenaje que merece.

Me refiero al Dr. Berra, fallecido hace poco, y que ha sido objeto, por parte del magisterio uruguayo, del más justo y merecido homenaje. Se trata de un pedagogo y escritor eminente, al cual muchísimo le debemos.

Le debemos ante todo, y pondré esto en primer lugar, un ejemplo que en nuestro medio intelectual es sumamente raro: el ejemplo del hombre que aplica lo más precioso de su actividad intelectual a estudios desinteresados, a estudios especulativos.

Si algo caracteriza a nuestro medio como inferior, por ejemplo, a los medios europeos, no es seguramente la deficiencia de nuestra intelectualidad, sino la falta casi absoluta de direcciones de esa índole. Por razones de que seremos o no seremos culpables —no entro a averiguarlo— toda nuestra actividad, como regla general, se gasta en el engranaje de nuestra vida utilitaria, y es rarísimo el ejemplo de que un hombre intelectual busque el punto de aplicación de su mente en trabajos que no se relacionen con el ejercicio de su profesión, con su labor de funcionario, o con cualquier otra forma de actividad útil, personal o colectivamente, pero no puramente especulativa. Un hermoso ejemplo de lo contrario debemos al Dr. Berra, y nos lo dio con un carácter de intensidad y de constancia que todos debemos admirar y agradecer.

También le debemos, no como hombre privado, ahora, sino como hombre público, otros grandes ejemplos. En su vida pública, subordinó su acción a sus ideas, y, desde este punto de vista, su vida fue siempre un ejemplo hasta el acto final de su carrera de funcionario, cuando abandonó el puesto que probablemente constituyó la ilusión y la aspiración de toda su existencia, sacrificándolo en homenaje de una convicción sincera, por la causa que él creyó justa.

Además de esto, que ya bastaría, le debemos una gran cantidad de buenas ideas.

Hay en su obra partes de primer orden; y recuerdo a ese respecto que, habiendo tenido que consultar, hace poco tiempo, una memoria bastante antigua, de él, sobre la organización de la enseñanza secundaria (relativa a unas clases que en aquellos tiempos debían fundarse en el Ateneo del Uruguay), encontré allí (unidas a errores que en otro lugar he criticado) ideas que tal vez hoy, —en realidad, hoy más que nunca—, deberían meditar, y se meditarían con fruto, a pesar de los progresos realizados y del tiempo transcurrido.

Finalmente, en sus cursos normales, sembró una gran cantidad de ideas y tendencias excelentes, de las cuales seleccionaré aquella impulsión hacia los estudios científicos, aquella lucha continua para evitar que fueran, los maestros, empiristas rutinarios: impulso que produjo entre nosotros tan excelentes frutos. Justo es, pues, que en este momento podamos contemplar aquí su retrato al lado de otros pedagogos eminentes, o de hombres que por su acción educacional merecen toda nuestra gratitud. Y yo sentía la necesidad de rendir este homenaje antes de entrar a criticar lo que, como dije, considero la parte más débil de su obra; a saber: esa sistematización general de la pedagogía en unas cuantas leyes o principios, que ha tenido tanta influencia en nuestra pedagogía".⁴³

La coincidencia de acción docente, que expresamos, al principio de este libro, tuvo, oportunidad, de repetirse, a través del pensamiento del Dr. Alejandro Korn, que también, reflexionó filosóficamente, así, para la libertad y el conocimiento de los maestros.

El Dr. Korn que estuvo física y magistralmente, cerca del Dr. Berra, hubiera rubricado este párrafo del Dr. Vaz Ferreira, con la responsabilidad combativa, de la libertad creadora o del pensar por ideas para tener en cuenta, que le aproximaba al otro polo intelectual del pensamiento rioplatense, desde donde partían las frases del espíritu americanista y original del Siglo XX.

Las ideas pedagógicas del Dr. Berra fueron parte de las motivaciones de esa conciencia americanista, al remover las líneas estructurales del pensamiento latinoamericano con profundidad y solvencia metodológica.

EL AMERICANISMO FILOSOFICO A TRAVES DEL ANALISIS DE LAS IDEAS PEDAGOGICAS Y EN LA POLITICA EDUCACIONAL DEL DR. BERRA

En el prólogo de este libro, aludimos a dos postulaciones fundamentales de americanismo, a través de los pensamientos de Juan Bautista Alberdi y de José Enrique Rodó. Si Alberdi pretendía crear una filosofía nacional, Rodó aspiraba a una originalidad literaria americana, que ha logrado, con creces, su confirmación continental e histórica, a la fecha. Pero, de una u otra forma, con su confirmación o sin ella, lo que buscamos es una peculiaridad que nos distinga, sin desvinculaciones del resto del mundo. Esto debemos aprehenderlo y proclamarlo, desde las manifestaciones diversas del pensamiento latinoamericano, metódicamente, ya reconocido y expresado.

Esta fue la explicación nuestra, cuando abordamos el estudio de las ideas pedagógicas del Dr. Francisco Antonio Berra, como parte de la historia de las ideas americanas.

En la obra del Dr. Berra, hay peculiaridades que las reconocemos, desde la crítica positiva del extranjero, (Ribot, etc.) y que, en su época, las proclamó el propio autor, con serena independencia mental. Ese alcance tienen las afirmaciones que escribiera en su obra fundamental, "Apuntes para un Curso de Pedagogía", cuando hace caudal de los siguientes logros, en la ciencia de la educación: estudio de la naturaleza psicofísica del alumno; sus relaciones morales, como planteamiento educativo, de su perfeccionamiento; la Pedagogía expresada claramente, sujeta a un rigor científico superior, causal y orgánicamente expresado por la aplicación de leyes naturales; y, porque pudo definir la ciencia y el rigor del método.

Estas conclusiones originales participan del embricamiento de un sistema, por la universalidad y humanidad de sus alcances,

como lo observaba el Dr. Carlos M. de Pena, y aplicación práctica, como lo planifica a través de sus obras, Organización de los Estudios Secundarios del Ateneo del Uruguay y el Resumen de las Leyes Naturales de la Enseñanza.

Las generalidades de estas ideas se identificaron con hechos concretos, a través de realizaciones activas, en el campo de la enseñanza americana, o, mejor, sudamericana.

Estuvo en los movimientos educacionales propiciadores de la Reforma Vareliana y le aportó ideas propias a la misma. En el Ateneo del Uruguay, con ideas originales sobre la enseñanza secundaria, como lo reconociera el Dr. Carlos Vaz Ferreira, —que no fueron meros aportes de acción o simples ideas de mejoras educativas—, sino, conceptos esenciales para la autonomía de la ciencia de la educación, estableciendo diferencias claras, en sus objetos, que los proclamó desligados de la educación y de la instrucción y de los sometimientos prácticos o pragmáticos del arte de la enseñanza. Ello le permitió, la proclamación de fines precisos.

Cuando nuestra docencia profesional, estaba sometida a una formación pedagógica, catequística, de la obra de Odón Fonnol, él crea una pedagogía de circunstancias y de interpretación antropológica. No, en balde, el Dr. Carlos María de Pena, en reiteradas referencias publicitarias, recuerda la discusión entre "científicos" y "empíricos", durante un año y medio, en la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, para justificar la publicación de la obra, "Apuntes para un Curso de Pedagogía", y las citas bibliográficas, que manejaron ambos contrincantes. Emilio Romero (pragmáticas de la fuente norteamericana) y el Dr. Francisco A. Berra (diversa y, sobre todo, de procedencia europea). De aquí, proviene su participación, tan original, en las Reformas Escolares del Río de la Plata. Puesto que adhirió a los universales y sociológicos principios escolares, que identificaron a Sarmiento y a Varela: gratuidad, obligatoriedad y laicidad.

Pero anhelaba una ciencia de la educación "científica", por su base filosófica, más profunda, a la empírica de la experiencia práctica, como lo discutiera con Romero. Y esta "pedagogía filosófica", como la calificara José P. Varela, fue un removedor profundo y original en el pensamiento doctrinario y pedagógico del

Río de la Plata. En él, hay luces para los caminos diversos de la fundamentación y polémica de la ciencia de la educación.

Aunque éste no fue el único campo de sus ensayos reformistas.

Planificó por solicitud del Consejo Directivo del Ateneo del Uruguay, en la Organización de los Estudios Secundarios, las soluciones de las carencias señaladas en la polémica de José Pedro Varela y del Dr. Carlos María Ramírez, a la enseñanza universitaria, propiciando una enseñanza universitaria diversificada.

A este nivel de actuaciones, su personalidad pedagógica, ya tiene vivencias y vigencias, entre los componentes de su generación. Hagamos un paralelismo del brillo de aquellas justificaciones, como aspectos salientes de sus particularidades.

Cuando José P. Varela, luego de su proceso de evolución de ideas, sostenía para la marcha eficaz de la reforma escolar, soluciones prácticas y experimentales, por el empuje de su simpatía a las ideas positivistas spencerianas, el Dr. Berra, con conocimiento científico e integral de la naturaleza del alumno, programa un sistema "científico" de la educación y de finalidad moral. No excluía esta posición, la teleología del evolucionismo spenceriano, sin embargo, su científicismo de trasfondo naturalista, era más profundo que el de su amigo de influencia pragmática. Otro tanto, ocurría con el Dr. Carlos M. Ramírez, cuyo positivismo sufrió un proceso de asimilación a su pensamiento, lento y de procedencia espiritual, racionalista y romántico. El Dr. Ramírez, que fue un positivista convencido, no pudo desvincularse de las primarias fuentes de inspiración mental, las enseñanzas de su formación universitaria. El Dr. Carlos M. de Pena, positivista evolucionista, fue un spenceriano de consecuentes predicamentos de las ideas del maestro. Hasta, en las últimas instancias de los homenajes póstumos a Spencer, su palabra fue la más autorizada para exaltar su recuerdo, en nuestro medio. El Dr. Alfredo Vásquez Acevedo fue evolucionista spenceriano, en los planos de la enseñanza superior, sobre todo, la universitaria.

Todos tuvieron participación activa, en la Sociedad de Amigos de la Educación Popular. Lo recordamos, con el ánimo de volver al clima de la discusión histórica, que promoviera la posibilidad de la publicación de la obra del Dr. Berra: "Apuntes para un

Curso de Pedagogía". Allí, los tres estuvieron interpretativamente, más cerca de la concepción antropológica del Dr. Berra, que a la práctica y empírica de Romero. Se supone que, en el contexto de las ideas pedagógicas del Dr. Berra, planeaba la imagen doctrinal y vivencial del enfrentamiento polémico de Varela y el Dr. Ramírez, por la cuestión universitaria, que aglutinaba el principismo de aquellas inteligencias.

Las peculiaridades de destaque que insinuamos, en estas circunstancias pedagógicas, se repiten en otros hechos similares.

El Congreso Americano de Pedagogía de Buenos Aires, de 1882, contó con las personalidades aludidas como representantes del Uruguay. Las ponencias que elevaron al seno del Congreso, tuvieron un tinte inconfundible, el tono de una conciencia madura para el tratamiento de los problemas de la enseñanza americana.

El Dr. Carlos M. de Pena propuso una ponencia sobre los objetos de la enseñanza. El Dr. Alfredo Vásquez Acevedo, sobre las lecciones de cosas. El Dr. Francisco Antonio Berra, sobre la doctrina de los métodos, considerados en su aplicación general. Todas ofrecían originalidades, conforme a la madurez de la ciencia de la educación, en el Uruguay. Sin perjuicio de señalar que la proposición del Dr. Berra, originó un debate insospechado, quedando claro, en las deliberaciones del Congreso, estas conquistas educacionales: clara enunciación del concepto de actividad; que el método único de las ciencias, preconizado por Comte y Spencer, era desechado por el Dr. Berra y que él tomaba elementos ideológicos para efectuar la clasificación de los mismos.

Estos antecedentes doctrinales fueron de los factores decisivos para el ofrecimiento de la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

En vísperas de su retiro del Uruguay, evacuó una consulta del Rectorado de la Universidad de la República, sobre el programa de Filosofía de la Universidad, donde auguró la superación temporal del positivismo. Este fue otro de los antecedentes, de la víspera, a la ocupación del cargo docente, que ya anunciamos anteriormente. Desde allí, propició la aplicación de sus leyes de la enseñanza, cumpliendo una etapa de orientación didáctica, cuando ya consideraba elaborada su doctrina pedagógica. La obra, "Resumen de las Leyes Naturales de la Enseñanza", estuvo destinada,

incidentalmente a esa función. Cerró esta circunstancia de orientación y administrativa, con una profusa publicación de memorias anuales y de publicaciones especializadas, que rememoran a sus antecesores, Domingo Faustino Sarmiento y José Pedro Varela. A todas esas particularidades, agrega su desempeño como Profesor de la Ciencia de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El Programa de Ciencia de la Educación de 1898, que elevara a consideración del Decano de la Facultad, para el desarrollo del curso anual de iniciación de la cátedra, es un documento de elocuente solvencia intelectual. Pues, con total seguridad de ideas, presenta su concepción sistemática de la pedagogía a la altura intelectual de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, para inaugurar, posteriormente, la primera cátedra de ideas pedagógicas, en la Enseñanza Superior de Sudamérica. Aquí, accidentalmente, se pudo constituir una trilogía docente, con el Dr. Alejandro Korn y el Dr. José Ingenieros, que tenían a su cargo las cátedras de Historia de la Filosofía y Psicología. Como en el Uruguay, el Dr. Berra, ya estaba en el ambiente de los pensadores originales de su país. Estas son, algunas de las razones de nuestro reconocimiento, a un pensador generacional rioplatense.

En toda la extensión de las obras consideradas, en este libro, del Dr. Berra, —de una forma u otra—, revela su preocupación por servir eficientemente, al magisterio nacional, sobre todo, en los “Apuntes para un Curso de Pedagogía”, cuyo origen y función fue normalista, por encargo de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular y con la finalidad de ser útil a los progresos pedagógicos de América. Con esas afirmaciones, se cierra la obra, que, ya, personalmente, rubrica una actitud de reflexión americanista, reiterativa, por las originalidades que hemos venido destacando, que, al decir del Dr. Juan Bautista Alberdi: “son de la organización pública más adecuadas a las exigencias de la naturaleza perfectible del hombre, en el suelo americano”.

BIBLIOGRAFIA

1. — “La Democracia”. Montevideo, año III, N° 394, 14/III/1906.
2. — Juan Manuel de Vedia. Biografía de Francisco A. Berra. Buenos Aires, 1906.
3. — Dr. Arturo Ardao: Espiritualismo y Positivismo en el Uruguay, pág. 259.
4. — Abad de Santillán, Diego A. Gran Enciclopedia Argentina. Buenos Aires, Ediar, 1956, T. I, págs. 484-485.
5. — Dr. Francisco Antonio Berra. “Apuntes para un curso de Pedagogía”, págs. 686 y 687.
6. — Dr. Arturo Ardao. Espiritualismo y Positivismo en el Uruguay, 2ª ed., pág. 11.
7. — Emilio Brehier. Historia de la Filosofía, pág. 25, T. I.
8. — José Ortega y Gasset. O. C. T., VI, pág. 392.
9. — Julián Marías, Historia de la Filosofía, ed. Revista de Occidente, 1963, pág. 343, 16ª ed.
10. — Dr. Arturo Ardao. Espiritualismo y Positivismo en el Uruguay, pág. 252, 2ª ed., U. de la R., 1968.
11. — Jesualdo Sosa. Ideas Pedagógicas de Francisco A. Berra, ed. Ciudadela, 1950.
12. — Dr. Arturo Ardao. Filosofía en Lengua Española, ed. Alfa, Col. Carabelas, 1963, pág. 88.
13. — Dr. Francisco A. Berra. ¿Cómo se debe instruir?. Enc. de la Educ., 4ª entr., 1879. Resumen de las Leyes Naturales de la Enseñanza, 2ª ed., 1896, pág. 39.
14. — Dr. Ramírez. Dr. de Pena. Dr. Berra. Informe del Congreso de Pedagogía, 1882, Buenos Aires.
15. — “La Razón”. Montevideo, año VI, N° 1298, marzo 11 de 1883.
16. — “La Razón”. Montevideo, año VI, N° 1297, marzo 10 de 1883.
17. — Dr. F. A. Berra: Resumen de las Leyes Naturales de la Enseñanza, 2ª ed., 1896, pág. 39, Buenos Aires.
- 18 y 19. — Dr. M. A. Berra. Idem., Idem., págs. 592 y 600.
20. — Dr. F. A. Berra. Doctrina de los Métodos. Ponencia al Congreso de Pedagogía de Buenos Aires, 1882. Anales del Ateneo del Uruguay Nos 11 y 12, 1882.
21. — Dr. F. A. Berra. Idem., Idem.
22. — Dr. F. A. Berra. “Apuntes para un Curso de Pedagogía”, 1883, págs. 7 y 22.
23. — Dr. F. A. Berra. “Apuntes para un Curso de Pedagogía”, 1883, pág. 8.

24. — Dr. F. A. Berra. "Apuntes para un Curso de Pedagogía", 1883, pág. 9.
25. — Dr. F. A. Berra. "Apuntes para un Curso de Pedagogía", 1883, pág. 223.
26. — Dr. F. A. Berra. "Apuntes para un Curso de Pedagogía", 1883, pág. 223.
27. — E. Salterain Herrera, José María Montero, Francisco A. Berra y la Reforma Escolar. An. I. Prim., pág. 40. E. II, T. XI, 1948.
28. — Dr. F. A. Berra. Noticia para la Exposición Mundial de Barcelona, 1880.
29. — Dr. F. A. Berra. "Apuntes para un Curso de Pedagogía", pág. 684.
30. — Drs. F. A. Berra, C. M. Ramírez, C. M. de Pena. Inf. Congr. Ped. de B. Aires. A. del A. del U., N° 12, pág. 474, 1882.
31. — "El Maestro", Mayo 28/1882, N° 299.
32. — "El Maestro", N° 299, 28/V/1882. A. VIII, T. 14, pág. 267.
33. — "El Maestro", N° 302, 18/VI/1882. A. VIII, T. 14, pág. 313.
34. — "El Maestro", N° 299, 28/VI/1882. A. VIII, T. 14, pág. 265.
35. — Dr. F. A. Berra. Resumen de las Leyes Naturales de la Enseñanza, pág. 12.
36. — Dr. F. A. Berra. Resumen de las Leyes Naturales de la Enseñanza, 1896, pág. 295.
37. — Víctor Mercante: "Metodología", pág. X. Primera Parte, 1932.
38. — Según la fotocopia de los oficios que se cursaron entre el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de la Nación, Rectoría de la Universidad de Buenos Aires y Decanato de la Facultad de Filosofía y Letras, en nuestro poder, por obsequio del Archivo Histórico de la Universidad de Buenos Aires.
- La Biblioteca Pública de la Universidad de la Plata nos proporcionó fotocopias del Programa de Ciencia de la Educación, desarrollado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en 1898, por el catedrático Dr. F. A. Berra. A continuación, su copia textual.
- Por obsequio del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, disponemos de las fotocopias de la información proporcionada a su pedido, a: Biblioteca Pública de la Universidad de la Plata. Biblioteca de Ciencias Jurídicas y Sociedad "Joaquín A. González". Biblioteca Pública Central "General J. de San Martín" y Referencias Legislativas.
39. — Dr. F. A. Berra. Resumen de las Leyes Naturales de la Enseñanza, pág. 25.
40. — Dr. F. A. Berra. Resumen de las Leyes Naturales de la Enseñanza, págs. 37 y 38.
41. — Dr. F. A. Berra. Resumen de las Leyes Naturales de la Enseñanza, pág. 28.
42. — Manuel Gonzalo Casas. Coriolano Alberini y la Filosofía Argentina. Humanitas, año III, 1957, N° 8, San Miguel de Tucumán, R. A.
43. — Dr. Carlos Vaz Ferreira. Estudios Pedagógicos. O. C. Cámara de Representantes de la República O. del Uruguay, pág. 164, T. XVII, 1963.

DOCUMENTOS

Fuentes: Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Universidad de Buenos Aires.

Biblioteca Pública de la Universidad Nacional de La Plata.

MINISTERIO DE JUSTICIA, CULTO E INSTRUCCION PUBLICA DE LA NACION

Buenos Aires, Abril 10/1898.

Al Señor Rector de la Universidad de Buenos Aires.

(al margen:) 6797 9641/42

Comunico al Señor Rector, que por Decreto dictado en esta fecha, se han nombrado para las Facultades de Ciencias Médicas y de Filosofía y Letras de esa Universidad, respectivamente:

Catedrático de Enfermedades Genito-urinarias, al Doctor Federico Cixa;

Catedrático de Historia de la Filosofía, al Doctor José N. Matienzo;

Catedrático de Historia de la Literatura Americana, al Doctor Joaquín Castellanos;

Catedrático de la Civilización Americana, al Señor Samuel Lafone Quevedo;

Catedrático de Ciencia de la Educación, al Doctor Francisco A. (sigue al dorso correlacionado) Berra;

Catedrático de Historia de la Europa Meridional, al Doctor Calixto Ayuela.

Saluda atte al Señor Rector.

(firmado) Fermín Eguía.

(sigue un sello ilegible); a continuación:

Abril 23/98

Comuníquese a las Facultades de Ciencias Médicas el nombramiento del Dr. Ziza para profesor de Enfermedades Genito Urinarias y a la de Filosofía y Letras las de los Dres., Matienzo, Castellanos, Lafone Quevedo, Berra y Oyuela para internistas de la misma Facultad, tómesese razón en Contaduría y archívese.

(firmado) O. Carrio, (otra firma ilegible). Buenos Aires, Abril 25/98. Tómesese razón, (firma ilegible).

DECANO DE LA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Buenos Aires, Abril 13 de 1898.

Al Señor Rector de la Universidad Dr. Dn. Leopoldo Basavilbaso.

Tengo la satisfacción de dirigirme al Señor Rector, comunicándole que la Facultad que presido, en ejercicio de la atribución que le confiere el inc. 3ro., del Artículo 36 de los Estatutos de la Universidad, ha votado, en sesión de la fecha, las ternas de candidatos para proveer de profesores las cátedras de Historia de la Filosofía, Literatura Americana, Literatura de la Europa Meridional, Historia de la Civilización Americana y Ciencia de la Educación; correspondientes al curso de 3er. año, votación que ha dado el resultado siguiente:

Historia de la Filosofía:

- Dr. José N. Matienzo.
- " Emilio Lamarca (sigue al dorso):
- " Benjamín Sánchez.

Literatura Americana:

- Dr. Joaquín Castellanos.
- " Juan A. Argerich.
- " Pedro Delhayé.

Historia de la Civilización Americana:

- Don Samuel Lafone Quevedo.
- Dr. Joaquín V. González.
- " Adán Quiroga.

Ciencia de la Educación:

- Dr. Francisco A. Berra.
- " José B. Zubiar.
- " Carlos O. Bunge.

Literatura de la Europa Meridional:

- Dr. Calixto Ayuela.
- " Carlos F. Scotti.
- " Enrique Rodríguez Larreta.

Todo lo que comunico al Señor Rector, a los fines de lo dispuesto por el Art. 55, de los Estatutos citados.

(firmado): Lorenzo Anadón, (otra firma ilegible), (correlacionado a fs. siguiente): Abril 16/98.

En virtud de lo resuelto por el Consejo Superior, en sesión de la fecha, apruébanse las ternas propuestas. Elévanse al Ministerio de Instrucción Pública y archívese.

(firmado): O. Carrio, (otra firma ilegible).

Es copia

(firmado): Edith A. R. de Roda, Directora.

DECANO DE LA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Buenos Aires, Mayo 4 de 1898.

Al Señor Rector interino de la Universidad, Dr. Dn. Manuel O. Carrio.

Tengo la satisfacción de dirigirme al Señor Rector, comunicándole que, con fecha 1º del corriente, han tomado posesión de sus respectivas cátedras, los profesores del curso de 3er. año, Señores, Dr. Dn. Joaquín Castellanos, Dr. Dn. Calixto Ayuela, Dr. Dn. José N. Matienzo, Dr. Dn. Francisco A. Berra y Don Samuel Lafone Quevedo, lo que comunico al Señor Rector, a los fines consiguientes.

Aprovecho esta ocasión, para ofrecer al Señor Rector, las seguridades de mi (ilegible).

(firmado): Lorenzo Anadón, (otra firma ilegible), (fs. vta):
Mayo 10 de 1898.

Comuníquese al Ministerio de Instrucción Pública, tómese razón en Contaduría; y archívese.

(firmado): O. Carrio, (otra firma ilegible).

Buenos Aires, Mayo 12/98.

Tómese razón.

(firma ilegible).

Es Copia.

(firmado): Edith A. R. de Roda, Directora.

MINISTERIO DE JUSTICIA, CULTO E INSTRUCCION
PUBLICA DE LA NACION

Buenos Aires, Mayo 10/98.

Al Señor Rector de la Universidad de Buenos Aires.

(al margen): 6921 U 59.

Tengo el agrado de acusar recibo de la nota del Señor Rector, de fecha 10 del corriente, en que se sirve comunicar que con fecha 1º del presente mes se han hecho cargo de sus respectivas cátedras los profesores del curso de 3er. año de la Facultad de Filosofía y Letras de esa Universidad, Sres. Dr. Joaquín Castellanos, Dr. Calixto Ayuela, Dr. Dn. José N. Matienzo, Dr. Dn. Francisco Berra y Dn. Samuel Lafone Quevedo.

Saluda atte. al Señor Rector.

(firmado:) Fermín Eguía.

(Hay un sello irreconocible), correlacionado a fs. vta.: Mayo 12/98.

Archívese.

(firmado): O. Carrio, (otra firma ilegible).

Es Copia.

(firmado): Edit A. R. de Roda, Directora.

NOTA. — Los textos documentales precedentes fueron confeccionados con la base de las fotocopias oficiales, proporcionadas generosamente, al autor de este libro, por la Universidad de Buenos Aires, que obran en su poder. — C.A.E.

PROGRAMA DE
CIENCIA DE LA EDUCACION

PARA EL CURSO DE 1898

DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD
DE BUENOS AIRES

PROPUESTO POR EL CATEDRATICO DE LA ASIGNATURA,

F. A. BERRA

LA PLATA

Talleres - Sesó y Larrañaga, calle 47 esquina 9

1898

PARTE INDUCTIVA

CIENCIA PURA DE LA ENSEÑANZA

I

I. — Breves indicaciones acerca de la materia imponderable, de la ponderable; de la variedad; de los cuerpos inorgánicos; de los seres organizados protistas, vegetales y animales; de los astros; de las fuerzas, de las leyes de la materia. Breves indicaciones acerca de los estados de la materia; de la constitución de la materia etérea, de los cuerpos ponderables inorgánicos, de los orgánicos, de los seres organizados. Concepto de la evolución de los estados de la materia, de su composición íntima, de las fuerzas, de las leyes. Concepto de la unidad de la materia, de las fuerzas, de las leyes.

II

2. — Breves indicaciones acerca de los principales órganos del cuerpo humano, de sus funciones vegetativas y animales principales. Observación de la naturaleza humana encaminada a distinguir las funciones psíquicas, incluso la de atender. Concepto general de aptitud o facultad; clasificación y nomenclatura de las aptitudes psíquicas del ser humano. Observación de las relaciones que hay entre las funciones de la mente y las del resto del organismo. Relación de las clases de aptitudes físicas y mentales con las razas, sexos, edades.

3. — Observación de las necesidades de acción, de inacción, de preservación vegetativas y animales del ser humano. Noción, caracteres distintivos y clasificación de los temperamentos. Relación de las necesidades y temperamentos con las razas, los sexos, las edades.

III

4. — Breves indicaciones acerca de los movimientos de la vida vegetativa y de la vida animal del cuerpo humano. Clases de movimientos de locomoción. Movimientos involuntarios, voluntarios. Organos periféricos pasivos del movimiento, órganos activos; función de los músculos; fenómenos físicos y químicos de la acción muscular; fuerza muscular. Consumos y nutrición de los músculos en estado de reposo, en estado de actividad. Método propio de la función muscular.

5. — Organos centrales de los movimientos involuntarios, de los voluntarios. Causas naturales excitantes de estos órganos. Acción de los centros en los músculos. Procesos total o parcialmente inconscientes, conscientes. Relación de los movimientos de las extremidades con las funciones de asimilación, desasimilación, circulación, respiración, digestión, secreción. Relación de la energía funcional de los músculos con las razas, los sexos, las edades.

6. — Observación de la naturaleza conducente a conocer: el desarrollo de que son susceptibles los órganos internos y externos del cuerpo humano; los modos del desarrollo; si puede ser general o particular; sus diversos grados; las causas principales del crecimiento y del aumento de fuerza; carácter del ejercicio que

influye en el desarrollo; si el desarrollo es involuntario o voluntario; qué desarrollo se verifica por acción directa de la voluntad, por acción indirecta; si hay órganos cuyo desarrollo interesa principalmente a la economía humana; el decrecimiento y la debilitación de que son susceptibles los órganos corporales; causas que en ello influyen directamente, indirectamente; qué influjo ejerce en el desarrollo físico el de la mente; cuál es la relación del desarrollo con las razas, con los sexos, con las edades.

7. — Observación de la naturaleza conducente a conocer: la habitualidad de los órganos internos y externos del cuerpo humano; cuáles son los modos del hábito; si el hábito puede ser de todos los órganos o sólo de algunos, si puede tener un fin general o fines especiales; sus diversos grados de intensidad; causa principal de la habituación; carácter peculiar del ejercicio que influye en la habituación; si la habituación es involuntaria o voluntaria, inconsciente o consciente; qué habituación se verifica por acción directa de la voluntad, por acción indirecta; hábitos favorables, desfavorables a la salud y al desenvolvimiento del individuo; si hay órganos cuya habituación interese principalmente a la economía humana; si los hábitos son susceptibles de debilitación, de extinción; qué causas suelen obrar en la debilitación, en la extinción; qué relación tiene la habitualidad con las razas, los sexos; las edades, las disposiciones individuales.

IV

Observaciones destinadas a distinguir:

8. — Las clases de objetos conocibles (sean cosas o hechos), físicos y psíquicos, los físicos naturales y artificiales, los reales e ideales, los simples y compuestos, los compuestos que constan de partes simples conocibles en orden sucesivo, los compuestos que constan de partes conocibles de pronto en su conjunto, los compuestos que constan de partes compuestas conocibles unas después de otras. Observaciones destinadas a especificar lo que puede conocerse en los objetos aislados, las clases de relaciones que suelen conocerse entre varios fenómenos, entre varias cosas, entre varios hechos, entre éstos y aquéllas, entre varias relaciones. Si puede aumentarse la apariencia de los objetos materiales, cómo, con qué

fin, la de cuáles suele aumentarse; cualidades de la apariencia aumentada. Si puede disminuirse la apariencia de los objetos materiales, cómo, con qué fin, la de cuáles suele disminuirse; cualidades de la apariencia disminuida. Si los objetos materiales pueden hacerse más perceptibles que naturalmente lo son, sin aumentar ni disminuir en cantidad apreciable su apariencia; cómo, cuáles, con qué fin.

9. — Si los objetos ideales, materiales, originales pueden ser representados por otros materiales; clases de objetos representativos; en qué casos suele emplearse cada clase. Descripción de objetos; en qué casos se la suele emplear. Ventajas y desventajas de los objetos representativos con relación a los objetos originales, y de la descripción con relación a los objetos originales y a los representativos, bajo el respeto de la perfección del conocimiento.

10. — Concepto didascológico de objeto de conocimiento. Clasificación didascológica de los objetos de conocimiento. Examen de la materia de varias ciencias para conocer si cada una tiene una o varias clases de objetos de conocimiento y cuáles son.

11. — Lo que son idea, noción, conocimiento; idea o noción concreta, abstracta; particular, general; individual, común. Observación de la naturaleza para conocer las cualidades de las ideas o nociones; si son o no relativas al sujeto y a las circunstancias externas; si el sujeto es falible en el conocer, aun en circunstancias dadas; en qué consisten el error, la verdad, la duda, la certeza, la convicción, la fe científica; si hay mayor grado de certeza en la fe o en la convicción. Relación natural de unas ideas verdaderas con todas las demás verdaderas; relación natural, artificial de las ideas falsas con todas las demás verdaderas o falsas. Distinción y clasificación de las ideas o conocimiento relacionados con las clases de objetos conocibles.

12. — Observación de la naturaleza para distinguir con qué aptitudes se conocen: los fenómenos físicos de cada clase, los fenómenos mentales; las relaciones directas, las relaciones indirectas; las cosas o hechos compuestos que constan de partes simples conocibles en orden sucesivo; los compuestos conocibles de pronto en la totalidad de su conjunto; los compuestos que constan de partes compuestas conocibles unas después de otras; las clases de

cosas o de hechos; las reglas, las leyes; las relaciones de éstas con cosas o hechos particulares. Aptitud a que se deben las ideas abstractas.

13. — Observaciones conducentes a conocer: si el proceso de las aptitudes mentales cognoscitivas es consciente o inconsciente; si se conocen los procesos inconscientes, conscientes; cuáles son los procesos de los sentidos llamados físicos; de la conciencia; de las aptitudes cognoscitivas en el conocimiento de las relaciones directas, de las clases, de las reglas, de las leyes, de las relaciones de éstas con cosas o hechos particulares, de los objetos originales compuestos que constan de partes simples perceptibles en orden sucesivo, o de partes que se perciben de pronto en la totalidad de su conjunto, o de partes compuestas que se perciben unas después de otras, en la abstracción; cuál es el proceso en el conocimiento por medio de objetos representativos, de descripciones. Noción general de los métodos naturales para conocer. Clasificación y nomenclatura de los métodos naturales. Si puede conocerse sin método. Si los métodos del conocimiento valen lo que la inteligencia del que aprende. Si puede conocerse cada objeto por varios métodos. Si pueden conocerse por un solo método varias clases de objetos. Si hay un método para conocer cada clase de los objetos de una ciencia cualquiera, o un método sólo para todos los objetos de cada ciencia.

14. — Observación de la naturaleza para descubrir: en qué orden sucesivo se conocen unas clases de objetos respecto de las otras, por causa del progreso que se verifique en el desarrollo de las energías mentales del sujeto; si los objetos se conocen mejor o no solos que asociándolos con otros con los cuales estén estrechamente relacionados; cómo se conocen las clases de objetos y las relaciones de unas clases con otras, cuando se quiere clasificarlos; en qué orden se conocen varios objetos, cuando unos son antecedentes lógicos de otros; cómo se conocen los efectos dadas las causas, cómo las causas dados los efectos; cómo se conocen los procesos pasados, los procesos que están verificándose; si se pueden suprimir términos medios al estudiar series de objetos dependientes unos de otros, o relacionados lógicamente entre sí o con el desarrollo de las fuerzas mentales; si se pueden conocer los

objetos así relacionados, alterando arbitrariamente su orden sucesivo natural.

15. — Observación de la naturaleza para conocer: si las nociones adquiridas por unas aptitudes cognoscitivas influyen en las funciones de otras aptitudes cognoscitivas; si intervienen todas o algunas de las otras aptitudes mentales en los actos cognoscitivos; qué influjo pueden ejercer la memoria, la afectividad, la imaginación, la voluntad, en la iniciación, en el proceso y en el poder de las funciones cognoscitivas; idea de los *motivos* que influyen en la inteligencia; si son internos o externos respecto de esta aptitud; motivos *suficientes*, *insuficientes*. Inlujo de la atención en las funciones de los sentidos, de la conciencia, de la inteligencia; cuál es el influjo de los ejercicios prácticos en la perfección del conocimiento correlativo.

16. — Si la inteligencia influye en sus propias deliberaciones, de qué modos; idea de la *razón de obrar*, si es interna o externa respecto de la inteligencia; razón *suficiente*, *insuficiente*. Distinción de los motivos y la razón de obrar; si la inteligencia puede decidirse sin motivos, sin razón suficiente; en qué difiere la razón juzgada suficiente bajo el imperio de motivos que obren en la inteligencia, y la razón juzgada suficiente cuando ningún motivo influye en la función intelectual; conflictos de los motivos con la razón de obrar: cómo suelen resolverse; juego de los motivos y de la razón de obrar en la conducta ordinaria de las personas; la relación de los motivos y de la razón de obrar con las razas, con los sexos, con las edades, con las temperamentos.

VI

Observación de la afectividad encaminada a conocer:

17. — Cuál es el origen de las sensaciones, sus relaciones con las funciones cognoscitivas de los sentidos; cuál es el origen de los sentimientos, sus relaciones con las funciones de la inteligencia; si las sensaciones y los sentimientos nacen necesariamente; clases de sensaciones, de sentimientos, según los grupos de ideas con que tienen conexión; clases agradable y desagradable de sensaciones, de sentimientos; de qué depende que las sensaciones sean

agradables o desagradables; de qué depende que lo sean los sentimientos; relatividad del agrado o desagrado de las sensaciones y de los sentimientos; grados de duración y de intensidad de las afectiones, de qué dependen.

18. — Las sensaciones, sentimientos concordantes, discordantes, opuestos, de qué depende que lo sean; si un mismo hecho puede ser origen directo o indirecto de sensaciones próximas y remotas, de sentimientos próximos y remotos, de sensaciones próximas y sentimientos remotos; si las afectiones próximas y las remotas originadas por un mismo hecho suelen ser concordantes, o discordantes, u opuestas; de qué depende que esas afectiones remotas sean o no sean concordantes con las próximas de origen común.

19. — Si pueden recordarse las afectiones pasadas; si recordar las pasadas es volver a tenerlas; cuál es la condición necesaria para recordarlas; si pueden preverse las afectiones futuras; cuál es la condición necesaria para preverlas; si hay afectiones simultáneas; si se asocian las sensaciones, los sentimientos; a qué se debe que al mismo tiempo se tengan varias afectiones distintas con ocasión de los mismos hechos.

20. — Inlujo que en las sensaciones, en los sentimientos suelen ejercer las funciones cognoscitivas, las afectivas de otro orden, las recordativas, las constructivas, las volitivas; el influjo de las demás aptitudes en la afectiva por razón del grado de su energía normal o accidental; si las sensaciones, los sentimientos, pueden provocarse, modificarse, atenuarse, extinguirse, evadirse, y cómo; la relación de la afectividad con las razas, los sexos, las edades, los temperamentos.

VII

21. — Observación de la naturaleza dirigida a conocer: si difiere o no el recuerdo del conocimiento, de la afectión, de la construcción, de la volición; si la memoria es una o múltiple; cuáles son las cualidades de la recordación; de qué depende que los recuerdos sean tenaces, fáciles, fieles, precisos, claros; si todas las clases de memoria suelen tener en igual grado dichas cualida-

des; si suelen asociarse los recuerdos de conocimientos, de afectaciones, de construcciones, de voliciones; si unas clases de recuerdos son más fácilmente asociables que otras; método de la recordación; si hay recuerdos involuntarios, voluntarios, contrarios a la voluntad; influjo que ejercen en las funciones recordativas las otras aptitudes mentales; si este influjo se ejerce en el mismo grado en todas las clases de memoria; si se pueden facilitar recuerdos determinados a terceras personas bien dispuestas, a terceras personas contra su voluntad; en qué consiste el olvido; olvidos temporarios, definitivos; en qué relación está la duración del olvido con la facilidad de recordar; la relación de la memoria con las razas, los sexos, las edades, la vocación individual, las ocupaciones ordinarias del sujeto.

VIII

22. — Observación de la naturaleza encaminada a conocer: cuáles son los elementos de las construcciones mentales; en qué consisten las construcciones sugeridas, las originales o invenciones; en qué difieren las construcciones del conocimiento; a qué fin corresponden generalmente las construcciones sugeridas, las originales; cuál es el método de las construcciones sugeridas, cuál el de las originales; si la aptitud constructiva por sugestión, por invención, es una o múltiple; si suele ser igual la energía de todas las disposiciones constructivas en cada individuo; de qué depende la facilidad de las construcciones sugeridas, de las originales; qué influjo ejercen las demás aprontes, el grado de saber, las necesidades sentidas, en las construcciones sugeridas, en las originales; qué relación tiene la constructividad con las razas, los sexos, las edades, el estado de las ciencias y de las artes.

IX

23. — Observación de la naturaleza conducente a conocer en qué consiste precisamente la volición; si son elementos de la volición los actos de deliberar, de resolverse a obrar; qué relación tiene la volición con las funciones ejecutivas mentales y con las musculares de la vida vegetativa, de la animal; si la voluntad es

aptitud única o múltiple en cada individuo; si son igualmente enérgicas, en cada individuo, todas las fuerzas volitivas; si la voluntad se pone en acción por su propia virtud o cediendo el poder de otra aptitud; qué influjo ejercen las deliberaciones en las voliciones; si las sensaciones, los sentimientos influyen directa o indirectamente; de qué suele depender la energía de las voliciones, su tenacidad; cuál es la relación de la voluntad con las razas, los sexos, las edades.

X

24. — Observación de la naturaleza destinada a conocer: si son susceptibles de desarrollo o aumento de energía los sentidos, la conciencia, la inteligencia, la afectividad, la memoria, la constructividad, la voluntad; cuáles son los grados posibles de ese desarrollo; a qué causas suele deberse el desarrollo de las aptitudes mentales; carácter del ejercicio que influye en el desarrollo; si los ejercicios destinados a desarrollar las aptitudes cognoscitivas son iguales a los destinados a conocer; si las aptitudes mentales pueden debilitarse, hasta qué punto, por qué causas; si el desarrollo mental se verifica voluntaria o involuntariamente; intervención de las demás aptitudes mentales en el desarrollo de cada una; influjo del desarrollo de unas aptitudes en el poder de las otras; influjo del desarrollo de las aptitudes físicas en el de las mentales; relación de la susceptibilidad de desarrollo con las razas, los sexos, las edades.

XI

Observación de la naturaleza para conocer:

25. — Si los sentidos, la conciencia, la afectividad, la memoria, la constructividad, la voluntad son habituales; en qué consisten los hábitos de que son susceptibles; qué grados de intensidad, de tenacidad pueden tener los hábitos; cuáles son los hábitos pasivos, activos; los hábitos privados, públicos, individuales, colectivos, particulares, generales; los hábitos científicos, artísticos, económicos, morales, jurídicos; los hábitos favorables, desfavorables a las vidas individual y social; las causas de la habituación; el carácter peculiar de los ejercicios destinados a habitar; si los

ejercicios destinados a habituar las aptitudes cognoscitivas son iguales a los destinados a conocer; el influjo de las aptitudes psíquicas en la formación de los hábitos mentales y particularmente de la afectividad, la inteligencia y la voluntad.

26. — Si los hábitos se forman voluntaria o involuntariamente; si la voluntad ejerce su acción directamente en las aptitudes que se habitúan; si los actos habituales son conscientes o inconscientes, si se verifican mecánicamente o son pensados; si ahorran o no esfuerzo intelectual, atención, energía ejecutiva de la voluntad; si los hábitos suelen desarrollarse, conservarse, debilitarse, extinguirse, y por qué causa; qué son las costumbres, cómo se forman, cómo se conservan, cómo se pierden; la relación de la habituabilidad con las razas, los sexos, las edades.

XII

27. — Idea del destino, de la fatalidad de los seres y de los fenómenos. ¿Dependen éstos, según el fatalismo, unos de otros, o directamente del poder supremo que ha predispuesto los acontecimientos? Observación de la naturaleza inorgánica y del reino vegetal dirigida a conocer si unos hechos son determinados en ellos necesariamente por otros, sean físicos, químicos u orgánicos, y si tales fenómenos se producen necesariamente con sujeción a leyes invariables. Ideas de fuerza determinante o motivo positivo, de fuerza determinada; de fuerza impediendo o motivo negativo, de fuerza impedida; si aquellas dos son idénticas, si lo son éstas, o si la determinante es externa respecto de la determinada, y la impediendo respecto de la impedida. Si la determinación de los fenómenos físicos presupone necesariamente o no la inexistencia de aptitudes cognoscitivas, sensitivas, volitivas, constructivas en las fuerzas; si es compatible con la contingencia, con el error, con la infracción de leyes, con el desorden. En qué se asemejan y en qué difieren el fatalismo y el determinismo mecánico que rige el mundo inanimado.

28. — Idea general de la libertad de una fuerza respecto de otras fuerzas: de libertad ilimitada, limitada; de libertad constante, intermitente. Observación del ser humano dirigida a cono-

cer: si sus funciones vegetativas son fatales, determinadas o libres; si lo son los músculos voluntarios del cuerpo al ponerse en acción, en el proceso de su acción, o si están sometidos al destino, a fuerzas impediendo, determinantes; si son libres los sentidos, la conciencia, la afectividad, la constructividad, al ponerse en acción, en el proceso de su acción, o si son fatales o determinados a funcionar o impediendo de funcionar por otras fuerzas; si es libre la inteligencia al ponerse en acción, en los procesos de su acción, o si obra fatalmente, o determinada por otra aptitud; si es libre la voluntad al ponerse en acción, en el proceso de su acción, o si esa acción es fatal, o determinada, o puede ser impedida por otra aptitud. Juicio sintético de si el ser humano es libre en sus acciones físicas, mentales; en qué grado.

29. — Si la libertad intelectual es compatible con los hábitos, con la indestructibilidad de la fuerza, con las transformaciones y equivalencia de las fuerzas, con las determinaciones a que están sujetas las funciones involuntarias, con las leyes físicas y morales a que están sujetos los individuos con la precencia atribuida a Dios. Cómo se explica que a pesar de creer la humanidad entera tan firmemente como cree que muchos de sus actos, son erróneos; contrarios a las leyes económicas, morales y jurídicas; contingentes, desordenados, pueden preverse acciones futuras individuales y colectivas, y estas previsiones suelen servir de fundamento a reglas de conducta. Si la libertad humana se desenvuelve en el individuo, en los pueblos, de qué depende ese desenvolvimiento. Relación de la libertad con las razas, los sexos, las edades.

XIII

Observación de la naturaleza orgánica de los seres humanos para conocer:

30. — Qué clases de trabajo puede hacer el individuo humano, sean de carácter privado o de carácter público; qué clases de saber requiere, en general, toda clase de trabajo; que son, en general, las ciencias puras, qué las ciencias aplicadas, qué los ejercicios prácticos; en qué orden se adquieren, naturalmente, las ciencias puras, las aplicadas y los conocimientos prácticos; en qué

orden se emplean, naturalmente; si el orden en que se adquieren y emplean es o no necesario o si es posible practicar sin conocer ciencia aplicada, poseer ciencia aplicada sin tener ciencia pura; qué relación hay entre estas expresiones: "aprender la práctica", "aprender prácticamente", "aprender experimentalmente"; cómo es la ciencia aplicada o cómo se la aplica cuando la práctica es buena, cuando es mala; cómo es la ciencia pura o cómo se la aplica, cuando la ciencia aplicada es correcta, cuando no lo es.

31. — Cuál es el fin de todo trabajo; en qué proporción se aprende naturalmente la práctica del trabajo, en qué proporción la ciencia aplicada, en qué proporción la ciencia pura; qué aptitudes intervienen directa o indirectamente: en el trabajo destinado a adquirir las teorías puras, a adquirir las teorías aplicadas, a adquirir la pericia práctica, a desarrollar las aptitudes físicas, las mentales, a habituar las aptitudes físicas, las mentales; qué aptitudes intervienen directa o indirectamente, en general, en los trabajos "intelectuales" o "liberales", y en los llamados "corporales" o "mecánicos"; en qué orden intervienen las aptitudes.

32. — Qué influjo tienen en el trabajo el grado de desarrollo de las aptitudes que intervienen, la vocación, el hábito especial relacionado con el trabajo, el interés, la conciencia de la posibilidad, la esperanza en el buen aprovechamiento del producto. Si la aptitud del trabajo es susceptible de desenvolverse, cuáles son las condiciones del desenvolvimiento; límites del desenvolvimiento. Relación del trabajo con las razas, los sexos, las edades.

XIV

Observación de la naturaleza orgánica de los seres humanos con el fin de conocer:

33. — El orden en que se ejecutan las series de ejercicios físicos, mentales, dependientes unos de otros, o de diverso grado de dificultad; cuáles son los efectos del orden inverso; cuáles los de omitirse términos o grados intermedios; si el sujeto y el objeto del ejercicio son o no el mismo en cuanto a la persona, al órgano o a la aptitud que se habitúa o desarrolla; quién es el sujeto en el trabajo de adquirir conocimientos teóricos, prácticos; qué grado

de poder tiene cada acto de cada aptitud física o mental para conseguir el fin a que se dirige, y qué importancia tiene la repetición de los actos.

34. — Cuáles son los efectos de las series no interrumpidas de repetición, de los ejercicios demasiado intensos; qué son el cansancio, la fatiga, el agotamiento de las fuerzas físicas y mentales, la rigidez de los músculos activos, y a qué se deben; cuáles son en general, los efectos inmediatos y remotos del exceso de ejercicio físico o mental, en cuanto al vigor y a la salud de las aptitudes ejercitadas y de las que han estado en reposo, en cuanto a la disposición para el trabajo; cuáles son los efectos de la repetición tardía en cuanto al fin a que el ejercicio va dirigido; cuál es la relación de los intervalos con el grado en que se haya realizado el fin de los ejercicios; cuáles son los efectos de la escasez, de la carencia de ejercicio, en cuanto al vigor y a la salud de las aptitudes físicas, mentales, y en cuanto a los fines que se persiguen por la ejercitación; qué son la relajación, la debilitación, la atrofia de las aptitudes físicas y psíquicas.

35. — Cuáles son los efectos de la ejercitación moderada respecto del desarrollo, de la habituación, de la salud del cuerpo y de la mente; cuáles son los efectos del reposo higiénico, en general, del reposo de unas aptitudes respecto de las otras, del reposo de todas las aptitudes del cuerpo y de la mente; cuál es la duración del reposo exigido por la salud, y en qué difiere del exigido por los fines del ejercicio: qué duración suelen tener las series eficaces de ejercicios destinados a realizar un propósito.

36. — Qué influjo suelen ejercer en el trabajo físico, mental, los grados de que son susceptibles el bienestar, la autonomía, la libertad del sujeto; si el trabajo suele sujetarse a un plan, a una dirección propia o ajena; si la dirección ajena está sujeta a formas de comunicación del director con el dirigido, cuáles son ellas, cuál es el fin propio de cada forma; en qué consisten la dirección individual, colectiva, sucesiva, simultánea; cuáles son sus ventajas y desventajas respectivas. Desenvolvimiento de las condiciones del trabajo; en qué consiste, de qué depende, cuál es el límite máximo. Relación que tienen las condiciones del trabajo con las razas, los sexos, las edades.

Observación de la naturaleza humana tendiente a conocer:

37. — La necesidad económica del trabajo, de la variedad de trabajos, y especialmente del trabajo de adquirir ciencia, de desarrollarse, de habituarse, de enseñar; las consecuencias económicas de la actividad, de la inacción; los efectos económicos de que una misma persona se consagre a una sola especie de trabajo, a muchas especies, su relatividad; la cantidad relativa de personas que se ocupan, cada una, en una especie de trabajo, en muchas especies, en las ciudades populosas, en los pueblos menores, en el campo, en las naciones de civilización adelantada, atrasada.

38. — El papel que desempeñan los especialistas; el cambio de productos de los especialistas, sus formas; la oferta y la demanda; la competencia; los cambios al contado, a crédito; el uso de los contratos; si todos estos actos son arbitrarios o están sujetos a leyes; si se desenvuelve la humanidad bajo el respeto económico; en qué consiste, de qué depende, cuál es el límite del desenvolvimiento económico posible.

39. — En qué consisten los estados de aislamiento individual, de mera convivencia, de relaciones cooperativas libres, de relaciones cooperativas sociales; fines que suelen tener la cooperación libre, las asociaciones; fin particular de adquirir conocimientos teóricos, pericia práctica, de desarrollar las fuerzas personales, de habituarlas; qué asociaciones privadas suelen verificarse; qué asociaciones públicas; qué efectos económicos son propios del estado de aislamiento individual, de mera convivencia, de cooperación libre, de cooperación social; sus conveniencias e inconveniencias relativas.

40. — Qué organización suele darse a las sociedades privadas, a las sociedades públicas; qué organización les conviene; qué función suele desempeñar cada asociado en el ejercicio de la soberanía del gobierno de las sociedades privadas, de las públicas; qué función conviene que desempeñe.

41. — En qué consiste el desenvolvimiento de las relaciones económicas humanas; si es arbitrario, si está sujeto a leyes natu-

rales; si esas leyes se cumplen necesaria o libremente; límites del desenvolvimiento posible; si se desenvuelve el concepto racional de lo útil, en qué consiste este desenvolvimiento; cuál es la razón de ser de las reglas positivas de lo útil; si se desenvuelve el concepto económico positivo, en qué consiste este desenvolvimiento; cuál es la relación del concepto racional de lo útil con las razas, con los sexos, con las edades.

Investigación dirigida a conocer:

42. — Si los seres humanos observan reglas de conducta morales; si distinguen o no la conducta moral de la económica; si todas las personas conciben la moralidad de igual manera. Cuál es, según la ciencia, el principio natural supremo de la moralidad de las acciones; en qué consiste lo bueno, lo malo; en qué difieren lo bueno y lo útil, lo malo y lo perjudicial; cuáles son los efectos que se siguen de cumplir, de no cumplir el principio de la moralidad; el deber o la necesidad moral, su diferencia de la necesidad económica, de la física; cómo se infiere del principio de la moralidad el sistema de los deberes; casos.

43. — Si hay deber general de trabajar, con qué fines; si hay deber de ejercer una profesión, de ocuparse en varios trabajos, con qué fines, dentro de qué límites; si hay deber de aprender, de enseñar ciencia pura, ciencia aplicada, práctica, con qué fines; si hay deber de vivir aisladamente, de convivir, de cooperar libremente, de asociarse, con qué fines.

44. — Si hay deber o no de organizar las asociaciones, cómo; si hay deber de intervenir en el ejercicio de la soberanía, del gobierno de las sociedades privadas, de las públicas, cómo; si se opera en las costumbres el desenvolvimiento de las relaciones morales humanas; si este desenvolvimiento está sujeto a leyes morales naturales; si estas leyes se cumplen necesaria o libremente; límite del desenvolvimiento posible; si se desenvuelve el concepto racional de lo bueno, en qué consiste ese desenvolvimiento, cómo se opera; cuál es la razón de ser de las reglas positivas de la moral; si se desenvuelve la moral positiva; en qué consiste este desen-

volvimiento, cómo se opera cuál es la relación del concepto racional del bien con las razas, con los sexos, las edades.

XVII

Investigación encaminada a conocer:

45. — Si las personas observan reglas de conducta jurídicas; si distinguen su conducta jurídica de la moral y de la económica; si todas las personas conciben el derecho de igual modo. Cuál es según la ciencia, el principio natural supremo del derecho; en qué consiste lo justo, lo injusto; en qué difiere lo justo de lo bueno; lo injusto de lo malo; cómo se deriva del principio supremo del derecho el sistema de los derechos; casos. Si hay derecho general de trabajar con qué fines; si hay derecho de ejercer una profesión, de ocuparse en varios trabajos, con qué fines; dentro de qué límites; si hay derecho de aprender, de enseñar ciencia pura, ciencia aplicada, práctica, con qué fines.

46. — Si hay derecho de vivir aisladamente, de convivir, de cooperar libremente, de asociarse, con qué fines. Si hay o no derecho de organizar las asociaciones privadas y públicas, cómo; si hay derecho de intervenir en el ejercicio de la soberanía del gobierno de las sociedades privadas, de las públicas, cómo; si se opera en las costumbres el desenvolvimiento de las relaciones jurídicas humanas; si estas leyes se cumplen necesaria o libremente; límites del desenvolvimiento posible; si se desenvuelve el concepto racional del derecho, en qué consiste ese desenvolvimiento, cómo se opera.

47. — Cuál es la razón de ser del derecho positivo; si se desenvuelve el derecho positivo; en qué consiste este desenvolvimiento, cómo se opera; qué relación hay entre el concepto racional del derecho y las razas, los sexos, las edades.

XVIII

Inferencia y fórmula de las leyes naturales:

48. — De *universalidad, integridad, concomitancia, proporcionalidad, unidad.*

49. — De *objetivación, de especificación, de ordenación lógica, de ordenación investigativa.*

50. — De *desenvolvimiento, de continuidad, de coordinación, de combinación.*

51. — De *oportunidad, de correspondencia, de adecuación metódica.*

52. — De *ejercitación adquisitiva, de repetición, de acumulación, de intermitencia.*

53. — De *suficiencia, de atención, de motivación, de bienestar, de autonomía.*

54. — De *dirección, de acomodación de las formas, de sociabilidad, de simultaneidad.*

PARTE DEDUCTIVA

Ciencia Aplicada de la Enseñanza

XIX

55. — Deducir de la ciencia pura de la enseñanza qué fines puede tener ésta; que ley debe cumplir lo que se enseñe en su totalidad y en sus partes; de cuántas especies puede ser la enseñanza general, de cuántas la especial o profesional. Si las escuelas primarias, los colegios nacionales y las escuelas normales argentinas son, en lo que tienen de característico, instituciones de enseñanza general o de enseñanza profesional, por qué; cuál es la razón de que la enseñanza general se divida entre las escuelas de enseñanza general primaria y los colegios de enseñanza general secundaria; si conviene dividir también las enseñanzas especiales en dos grados: uno inferior, (llamado generalmente "preparatorio"), y otro superior, por qué; en qué difiere, naturalmente, la enseñanza general, en particular la secundaria, de las enseñanzas especiales, inferiores o preparatorias; si la enseñanza, sea general o especial, está o no sujeta a leyes naturales; cuál es la fuente de

estas leyes, cómo se las puede deducir; deducción y fórmula de las leyes naturales denominadas de universalidad, de integridad, de concomitancia, de proporcionalidad, de unidad del saber, de objetivación, de especificación, de ordenación lógica, de ordenación investigativa, de desenvolvimiento, de continuidad, de coordinación, de combinación. Deducción y fórmula de las leyes naturales de la enseñanza llamadas, de oportunidad, de correspondencia, de adecuación metódica, de ejercitación adquisitiva, de repetición, de acumulación, de intermitencia, de suficiencia, de atención, de motivación, de bienestar, de autonomía, de dirección, de acomodación de las formas, de sociabilidad, de simultaneidad.

56. — Deducir si el número de las leyes naturales de la enseñanza puede reducirse o aumentarse arbitrariamente; si puede enseñarse tanto sin sujetarse a ellas como sujetándose, y si de ambos modos puede alcanzarse éxito igualmente satisfactorio; si las leyes naturales de la enseñanza son aplicables solamente en algunos países, en pueblos de cierto grado de civilización, o por personas de alguna raza, de algún sexo, o de alguna edad determinada; si aventaja la observancia de las leyes a la observancia de reglas particulares, bajo los respectos de la facilidad de recordarlas y de observarlas, de su acomodabilidad a las circunstancias, y de la libertad intelectual de los maestros; en qué difieren el criterio científico y el empírico, en materia de enseñanza; cuál de los dos predomina en la enseñanza argentina.

XX

57. — A qué clase de personas debe darse la enseñanza general; en virtud de qué ley. Si esta ley obliga más a dar dicha enseñanza a las personas de una raza, de un sexo, de un determinado grado de cultura, de una clase dada de la población, que a darla a personas de otras razas, sexo, grados de cultura, clases de población. Qué conflictos pueden ocurrir entre el deber impuesto por la ley y las circunstancias económicas y sanitarias del país, de las familias; cómo se resuelven. Si la ley de universalidad se extiende a las personas que hayan de recibir enseñanzas profesionales, sean inferiores o superiores; por qué razón. Cómo se explica la ley de universalidad en la República argentina.

XXI

58. — Cuáles son las leyes a que debe subordinarse el plan de enseñanza general, de las enseñanzas especiales; qué condición deben cumplir las asignaturas propias del plan de la enseñanza general, y las propias de las enseñanzas especiales, en virtud de la ley de integridad. A qué conviene dar los nombres de *asignaturas* y de *materias de enseñanza*. Si la ley de integridad exige que se enseñen a las poblaciones rurales las mismas asignaturas que a las urbanas, a unas clases del pueblo que a otras, a las personas de una raza, de un sexo que a las de otro. Conflicto posible del deber que la ley impone con la posición económica del país, de las familias: cómo se resuelven. Si el plan de estudios de las escuelas primarias y el de los colegios nacionales de la República argentina contienen generalmente todas las asignaturas que debieran tener por su fin. Si contienen algunas que están de más; citar varias; por qué están de menos, de más; si el plan de estudios normales de la República argentina contiene todas las asignaturas que convienen a su fin. Si tiene algunas de más; citar varias; por qué están de menos, de más; a qué debe atribuirse el defecto, a qué el exceso; en que diferiría el plan de enseñanza que sería propio de los colegios nacionales, del plan de una enseñanza preparatoria de profesional; si puede bifurcarse la enseñanza general propia de los colegios nacionales, o si debiera separársela de la enseñanza preparatoria profesional y bifurcarse ésta; si en un mismo establecimiento pueden darse la enseñanza general secundaria y las enseñanzas preparatorias; con qué condición relativa a los alumnos.

59. — De qué clases de materias debe constar cada asignatura, sea de enseñanza general o especial, por razón de qué ley. Aceptaciones más autorizadas de los vocablos *instrucción*, *educación*, *enseñanza*, si la palabra "instrucción" debe comprender sólo las ciencias puras y aplicadas; si la palabra "educación" debe comprender sólo la parte práctica de las asignaturas; qué comprensión debe darse al nombre "enseñanza". Si se comprenden o no todas las clases de materias requeridas por la ley de concomitancia, en los planes de enseñanza de las escuelas primarias y de los colegios nacionales argentinos, citar algunas de las que faltan, señalar los

efectos principales que esa omisión produce en las condiciones físicas, económicas y morales del pueblo; si en el plan de estudios de las escuelas normales argentinas hay materias de menos, citar algunas de ellas; por qué están de menos.

60. — Cuánto debe enseñarse de cada materia de teoría pura, de teoría aplicada y de práctica correspondientes a cada asignatura general, especial; en virtud de qué ley. Si debe tener la misma comprensión la enseñanza general dada a las poblaciones urbanas, que la dada a las poblaciones rurales; la dada a las personas de una raza, de un sexo, de una clase del pueblo, que la dada a las personas de otra. Razón de ser de los establecimientos de enseñanza general primaria y de los de enseñanza general secundaria. En qué orden deben redactarse los programas parciales de las ciencias puras, de las ciencias aplicadas, de las prácticas de que ha de constar el programa total, y por qué razón. Si se cumple bien o no la ley de proporcionalidad en las escuelas primarias, en los colegios nacionales, en las escuelas normales de la República; examen crítico de algunos casos.

61. — Cómo deben coordinarse en el programa los objetos de cada materia, por causa de qué ley; qué órdenes deben observarse, al redactar el programa, respecto de las asignaturas entre sí, respecto de las materias de cada asignatura, de las partes de cada materia, y en virtud de qué leyes. Si se observan debidamente las leyes de coordinación, de ordenación lógica y de desenvolvimiento en los programas de las escuelas primarias, de los colegios nacionales, de las escuelas normales primarias, de los colegios nacionales, de las escuelas normales argentinas: examen de algunos casos. Qué relación guardan las leyes mencionadas con el concepto de la enseñanza "concéntrica" o "cíclica"; cuál es la fórmula corriente de esta doctrina; cómo se la ha aplicado en la República argentina; su crítica fundada en aquellas leyes.

XXII

62. — Cuál es la edad más conveniente para recibir la enseñanza general primaria; en virtud de qué ley. Cómo se aplica esta ley en las escuelas primarias de la República argentina respecto

de las edades de ingreso y de egreso; cuáles son las consecuencias que el ingreso prematuro suele producir en el orden escolar; cuáles son las consecuencias del egreso prematuro en cuanto a la solidez de la instrucción y de la educación. Cómo se aplica la ley de oportunidad en los colegios nacionales, en las escuelas normales, con relación a las edades de ingreso y de egreso; efectos que por lo común se notan.

XXIII

63. — Qué leyes rigen el trabajo de enseñar. Sí, en general, las ciencias puras han de enseñarse en presencia de sus objetos originales; en virtud de qué ley. Si pueden representarse los objetos de todas las ciencias puras. Si pueden describirse los objetos de todas las ciencias puras. Tratándose de objetos que pueden ser representados, cómo conviene más estudiar las ciencias puras: si en sus objetos originales o en sus representaciones. Tratándose de objetos que pueden ser representados y descriptos, o descriptos solamente, qué conviene más: si estudiar las ciencias puras en sus objetos originales o en sus descripciones, en sus representaciones o en sus descripciones, en un sólo modo de estas objetivaciones o combinando varios. Qué ciencias puras tienen objetos representables y descriptibles, o solamente descriptibles. Si es forzoso en algunos casos privarse de objetos originales, de originales y representativos. Si, pudiendo estudiarse las ciencias puras en objetos originales, conviene estudiarlas también en representaciones y descripciones; por qué. Si en el uso de objetos originales, representativos o descriptos es indiferente la edad o el grado de desarrollo mental del que aprende. Qué en su enseñanza será más eficaz generalmente: si la hecha en presencia de los objetos originales, de representaciones o de descripciones. Si a las ciencias aplicadas se refiere la ley de objetivación; por qué. Cómo se suele aplicar la ley de objetivación en las escuelas primarias, en los colegios nacionales, en las escuelas normales de la República argentina.

64. — Qué debe hacerse antes de comenzar la enseñanza en virtud de la ley de especificación. Cómo deben ordenarse los objetos de conocimiento que tienen entre sí una relación lógica de dependencia; en virtud de qué ley. Cómo deben ordenarse los objetos que tienen entre sí una relación de causalidad; en virtud de

qué ley. Cómo se han de ordenar los objetos de conocimiento para que se cumpla la ley de coordinación; si esta ley requiere que no se inicie ninguna clasificación antes que se hayan conocido todos los fenómenos, cosas y hechos de todas las ciencias puras, ni la investigación de las leyes antes que se hayan terminado todas las clasificaciones. Cómo han de ordenarse los objetos para que se cumpla la ley de desenvolvimiento. Qué condición han de cumplir estos modos de ordenar, en vista de la ley de continuidad. Qué materias deberán asociarse en la enseñanza para que se cumpla la ley de combinación. Cuáles son las consecuencias de omitirse o de hacerse mal la especificación de los objetos de conocimiento, o cualquiera de los modos de ordenación. Cómo se explica el hecho de que a menudo se enseñe sin especificar ni ordenar debidamente, y los maestros o profesores no notan las consecuencias aludidas. Si es menos necesaria la observancia de las leyes de especificación y ordenación cuando se enseña a adultos que cuando se enseña a niños, o cuando se trata de enseñanza profesional que cuando se trata de la general.

65. — Qué aptitudes mentales ha de ponerse en acción principalmente por virtud de la ley de correspondencia, cuando la enseñanza se dirija a hacer conocer: fenómenos físicos; fenómenos mentales; cosas o hechos; relaciones directas de fenómenos, de cosas, de hechos o de relaciones, clasificaciones, leyes o reglas; a hacer abstraer; a hacer aplicar reglas o leyes para deducir teoría aplicada; a hacer valer la ciencia aplicada para realizar una práctica; a hacer ejecutar la práctica, según sea ésta mental o mental y física. Si, para hacer adquirir un conocimiento dado se ha de aplicar la misma aptitud, sea el objeto original, o representativo de cualquiera clase, o descripto. Si el recordar las palabras de una exposición oral o escrita es señal de que se posee el concepto enunciado por las palabras. Si el entender las palabras de una descripción es señal de que se tiene el concepto de lo descripto. Si la ley de correspondencia es menos imperativa respecto de las enseñanzas profesionales que de la general o viceversa, de los estudiantes adultos que de los niños o al contrario.

66. — Qué método obliga la ley de adecuación metódica a seguir cuando la enseñanza vaya encaminada a hacer conocer fe-

nómenos físicos o mentales, relaciones directas, clases, reglas, leyes, relaciones de éstas con cosas o hechos particulares, objetos compuestos de partes simples que sólo pueden percibirse en orden sucesivo, objetos compuestos cuya totalidad se percibe de pronto, objetos compuestos de partes compuestas que se perciben sucesivamente, o a hacer formar ideas abstractas con ocasión de ideas concretas, según los objetos sean originales, o representaciones suyas, o descripciones. Cuántos métodos deben emplearse en la enseñanza de cada ciencia pura; en la de cada ciencia aplicada; en la de cada práctica, sea física o mental. Si el empleo de los métodos naturales es igualmente necesario en las escuelas primarias, en los colegios nacionales, en las escuelas normales.

67. — Quién debe, por la ley de ejercitación adquisitiva, aplicar las aptitudes, según los métodos apropiados, al adquirir ciencia pura, al derivar ciencia aplicada y al practicar: si el que enseña o el que aprende. A qué debe contraerse la exposición oral o escrita, en virtud de la ley citada, cuando, en vez de objetos originales o representativos, se emplea la descripción, según sea el grado de desarrollo mental del alumno. A qué condiciones debe subordinarse el trabajo teórico y práctico, instructivo y educativo del alumno, según las leyes de atención, motivación, repetición, de acumulación, de suficiencia. Si la observancia de las seis leyes mencionadas es o no igualmente necesaria en las escuelas primarias, en los colegios nacionales, en las escuelas normales, o, con más generalidad: en toda enseñanza, sea general o especial. Cómo se suele cumplir esas cuatro leyes en los predichos establecimientos de la República argentina.

68. —Cuál debe ser la conducta de los maestros y de los alumnos en cuanto se subordine a la ley de autonomía; carácter educativo de la autonomía; si la autonomía del alumno excluye la autoridad de los programas, de los reglamentos, de los maestros; correlación de la ley de autonomía con la de dirección en el gobierno de la enseñanza. Si el grado de autonomía del alumno y el de dirección del maestro son invariables; y, no siéndolo, en qué razón cambian y por qué causas. Significado y crítica de las fórmulas: “aprendizaje enteramente libre”, “enseñanza enteramente autoritaria”, “creciente libertad del alumno, autoridad decreciente

del maestro". Grado de autonomía propio de las escuelas primarias, de los colegios nacionales, de las escuelas normales. Qué formas deben emplearse en la comunicación de los maestros con los alumnos, durante la enseñanza de las ciencias puras y aplicadas, en las escuelas primarias, en los colegios nacionales, en las escuelas normales, según como se apliquen las leyes de objetivación, de correspondencia y de adecuación metódica.

XXIV

69. — Qué leyes rigen la organización de los establecimientos de enseñanza. Si las enseñanzas primaria, secundaria y especiales deben ser individuales o colectivas, según la ley de sociabilidad; cuáles son las ventajas y las desventajas de la enseñanza individual, de la colectiva; si la enseñanza doméstica es más o menos provechosa que la escolar, por qué; si la enseñanza debe ser sucesiva o simultánea, cuando es colectiva, en virtud de qué ley; cuáles son las ventajas y desventajas de una y otra; en qué difieren las enseñanzas individual y sucesiva, la colectiva y simultánea; cómo deben ordenarse los alumnos en la enseñanza colectiva simultánea, en virtud de qué ley. Si se aplican estas tres leyes en la enseñanza de las escuelas primarias de los colegios nacionales, de las escuelas normales de la República argentina, cómo.

XXV

70. — Qué leyes son aplicables al horario de los establecimientos de enseñanza. Qué cualidades deben tener los horarios para que se cumplan las leyes de continuidad, de acumulación, de suficiencia, de intermitencia. Si se cumplen estas leyes en los horarios de las escuelas primarias, de los colegios nacionales, de las escuelas normales de la República argentina, de qué modo.

XXVI

71. — Qué leyes rigen la disciplina de los establecimientos de enseñanza. En qué debe consistir el cumplimiento de la ley de bienestar; qué abusos pueden cometerse. En qué debe consistir el

cumplimiento de la ley de autonomía; qué hechos son contrarios a esa ley, por exceso o por defecto. En qué debe consistir el cumplimiento de la ley de dirección; cómo se coordina el cumplimiento de esta ley con el de ejercitación adquisitiva. En qué debe consistir el cumplimiento de la ley de motivación; hechos incompatibles con esta ley. Si se cumplen las cuatro leyes citadas en las escuelas primarias, en los colegios nacionales, en las escuelas normales de la República argentina, de qué modo.—Qué son la *ciencia de la instrucción*, la *ciencia de la educación*, la *ciencia de la enseñanza*.

INDICE

	Pág.
Introducción	5
1. DR. FRANCISCO ANTONIO BERRA	7
Apuntes para un retrato intelectual	7
2. LAS IDEAS PEDAGOGICAS DEL DR. FRANCISCO ANTONIO BERRA Y SU APORTE AL AMERICANISMO FILOSOFICO	12
Otros motivos, en el tratamiento de este tema	12
Perspectivas del pensamiento nacional	14
Repercusiones de esa circunstancia	16
Significado de las ideas	19
Las ideas del Dr. Francisco Antonio Berra	23
3. LAS IDEAS DEL DR. FRANCISCO ANTONIO BERRA SOBRE LA "CIENCIA DE LA EDUCACION"	29
Generalidades	29
El informe del Dr. Carlos M. de Pena	29
Los principios y las leyes	34
Síntesis del razonamiento de las leyes de la enseñanza del Dr. Berra	37
4. LINEAS Y EVOLUCION DE SU CIENCISMO Y CIENTISMO	42
¿Cómo se debe instruir?	42
"Apuntes para un Curso de Pedagogía"	47
Proyecto de Organización de los Estudios Secundarios del Ateneo del Uruguay	55
Organigrama del Sistema	57
5. CONGRESO INTERAMERICANO DE PEDAGOGIA DE BUENOS AIRES. 1882	58
La Doctrina de los Métodos	59

	Pág.
6. DIRECCION DE LAS ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES	66
Resumen de las Leyes Naturales de la Enseñanza ..	66
Organigrama didáctico	70
7. CATEDRATICO DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES	72
Clima intelectual, político y administrativo en el momento de su designación de catedrático	72
Programa de la Ciencia de la Educación. 1898	75
8. ASPECTOS FUNDAMENTALES EN LA DOCTRINA EDUCATIVA DEL DR. BERRA	78
La dialéctica del Dr. Francisco Antonio Berra	85
9. LAS PRIMERAS CRITICAS A LA ESTRUCTURA LEGAL DEL SISTEMA DEL DR. BERRA	89
10. EL AMERICANISMO FILOSOFICO A TRAVES DE LAS IDEAS PEDAGOGICAS Y EN LA POLITICA EDUCACIONAL DEL DR. BERRA	92
11. BIBLIOGRAFIA	97
12. DOCUMENTOS	99
Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de la Nación	99
Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de la Nación	102
Decano de la Facultad de Filosofía y Letras	100
Decano de la Facultad de Filosofía y Letras	101
13. PROGRAMA DE CIENCIA DE LA EDUCACION PARA LOS CURSOS DE 1893 DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES	103

Este libro se terminó de imprimir
en los Talleres Gráficos Barreiro
y Ramos, en el mes de mayo
de 1981.

Montevideo - Uruguay.

Dep. Legal Nº 158.092/81.

Comisión del Papel. Amparada por
el art. 79, de la Ley 13.349.