

MEMORIA SOBRE
LA EDUCACIÓN COMÚN
EN LA PROVINCIA
DE BUENOS AIRES

José Manuel Estrada

PRESENTACIÓN

Carlos Torrendell

El pensamiento, en otra escala, es la repun-
ción, y se reproduce si (Dios mediante) en
consecuencias serapio en cauce unso la idea
Trabajamos y oremus.

Pido a Dios que atienda a la esperanza. El
Señor me opere la paz, pero la ausencia del
dolor.

Hasta mañana que volveré a escribir
Cordialmente

J. M. Estrada

JOSÉ MANUEL ESTRADA (1842-1894) nació en Buenos Aires y falleció en Asunción ejerciendo como ministro plenipotenciario ante el Paraguay. Fue profesor en la Escuela Normal de Profesores y en el Colegio Nacional de Buenos Aires, donde también fue rector, y catedrático de Derecho Constitucional en la Universidad de Buenos Aires. En la provincia de Buenos Aires se desempeñó como Director General de Escuelas y convencional constituyente. Dirigió la *Revista Argentina* y el periódico *La Unión*. Durante las tensiones de la década de 1880 fue expulsado de sus cargos docentes. En 1885 fundó el partido político la Unión Católica Argentina. Sus obras más reconocidas son: *El catolicismo y la democracia*, *Lecciones sobre la historia de la República Argentina*, *Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires* y el *Curso de Derecho Constitucional*.

CARLOS HORACIO TORRENDELL es docente e investigador del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica Argentina. Se graduó como Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación en esta misma Universidad y como Especialista en Educación en la Universidad de San Andrés. Ha recibido becas en Argentina y Chile para sus estudios de posgrado e integra diversos comités científicos. Ha presentado ponencias y publicado diversos artículos y capítulos de libros referidos a la teoría e historia de las ideas sobre política educativa y la sociología de la educación católica.

Memoria sobre
la educación común
en la Provincia
de Buenos Aires

Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires

JOSÉ MANUEL ESTRADA

Presentación

CARLOS HORACIO TORRENDELL

unipe: EDITORIAL
UNIVERSITARIA

Estrada, José Manuel

Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires /
José Manuel Estrada; con prólogo de Carlos Torrendell. - 1a. ed. - La Plata:
UNIPE: Editorial Universitaria, 2011.
232 p.; 24x16 cm.

ISBN 978-987-26468-1-3

1. Historia de la Educación Argentina. I. Torrendell, Carlos, prolog. II. Título
CDD 370.098 2

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA

Adrián Cannellotto

Rector

Daniel Malcolm

Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

Darío Pulfer

Director de la colección Ideas en la educación argentina

Diseño

Estudio ZkySky

Maquetación y corrección

edit•ar, Lucila Schonfeld

JOSÉ MANUEL ESTRADA

Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires

Primera edición: 1870

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2011

Calle 8, n° 713 - (1900) La Plata

Provincia de Buenos Aires, Argentina

www.unipe.edu.ar

Todos los derechos reservados.

Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446

Esta edición, de 1500 ejemplares, se terminó de imprimir en
Altuna Impresores S.R.L. - Doblas 1968 - Ciudad de Buenos Aires
ISBN 978-987-26468-1-3

Presentación de la colección Ideas en la educación argentina

LA TAREA DE REEDITAR TEXTOS CLÁSICOS sobre educación argentina actualmente inhallables debe ser encarada como tarea colectiva y plural. Queremos reinstalar en los análisis y debates estos textos para actualizar viejas preguntas, generar nuevos interrogantes y someter a la mirada crítica de la actualidad el sentido de las ideas del pasado.

Cada libro reúne parte de la obra de los autores seleccionados precedida por un trabajo de un especialista contemporáneo que presenta la vida del autor y el contexto en el que produce su trabajo. Esta presentación delimita también algunas claves de las preocupaciones del autor, problematiza cuestiones puntuales de cada texto y ofrece una bibliografía actualizada de y sobre ese mismo pensador.

Junto con los libros de esta colección, la Universidad Pedagógica (UNIFE) produjo un documental sobre el autor de referencia, que ofrece a investigadores, especialistas, docentes y público en general más información sobre el autor y la obra incluida en cada volumen. Este material audiovisual está disponible para quien quiera consultarlo en las sedes y en el sitio virtual de UNIFE.

Esta colección busca continuar la huella de los prolíficos trabajos de análisis, interpretación y reposición de tradiciones y autores que se han venido produciendo en los últimos años dentro de la pedagogía, para que las nuevas generaciones de docentes se inscriban en la rica genealogía simbólica argentina.

El interés de UNIFE: Editorial Universitaria es contribuir a la circulación de conocimiento y la difusión de las diversas tradiciones pedagógicas de nuestro país, para favorecer la formación de una conciencia histórica abierta y dinámica que contribuya a pensar de otro modo los problemas y temas que se presentan como nudos críticos de nuestro sistema educativo cuando tenemos serios y renovados desafíos.

DARÍO PULFER
Director de la colección

Índice

PRESENTACIÓN.

JOSÉ M. ESTRADA: UNA ESCUELA PERSONALISTA, DEMOCRÁTICA Y PARTICIPATIVA,

por Carlos Horacio Torrendell 9

MEMORIA SOBRE LA EDUCACIÓN COMÚN EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES 41

INTRODUCCIÓN 43

I.	43
II.	44
III.	45
IV.	46
V.	47
VI.	51
VII.	54
VIII.	58
IX.	63
X.	66
XI.	69
XII.	71
XIII.	76

CAPÍTULO I. IDEAL DE LA EDUCACIÓN 79

I. El problema	79
II. El carácter	81
III. Educación de la inteligencia	84
IV. Educación de la sensibilidad	88
V. Educación de la energía	91
VI. Educación social	92
VII. Educación doméstica	95
VIII. Educación política	96
IX. Educación física	99
X. Resumen	100
XI. Agentes de la educación	101

**CAPÍTULO II. RESEÑA DEL SISTEMA DE LA EDUCACIÓN
PÚBLICA EN BUENOS AIRES. SU CRÍTICA. PROYECTOS**

DE REFORMA	105
I. Enseñanza	105
A. Enseñanza de los varones	106
B. Educación de las mujeres	110
C. 1. División de las escuelas	118
2. Coeducación de los sexos	121
3. Enseñanza religiosa	124
4. Límites de la educación	129
D. Perfiles de un programa	130
II. Métodos	132
III. Libros	136
IV. Maestros	138
V. Locales	151
VI. Útiles y aparatos	154
VII. Disciplina	155
VIII. Resumen	160

**CAPÍTULO III. RESEÑA DE LA ORGANIZACIÓN
RENTÍSTICA Y ADMINISTRATIVA DE LA EDUCACIÓN**

COMÚN. SU CRÍTICA. PROYECTOS DE REFORMA	161
I. Sistema rentístico	161
II. Medios de difusión	168
III. Reglas y medios de gobierno	171

APÉNDICE	175
Anexo N° 1. Programa	177
Anexo N° 2. Escuelas normales	213
Anexo N° 3. Montepío de maestros	215
Anexo N° 4. Proyecto de ley de rentas y administración de escuelas	217
Anexo N° 5. Proyecto de ley a fin de crear fondos para edificios de escuelas	223
Anexo N° 6. Bibliotecas populares	225

CATÁLOGO DE LOS LIBROS DE EDUCACIÓN	227
--	-----

Presentación

CARLOS HORACIO TORRENDELL*

José M. Estrada: una escuela personalista, democrática y participativa

CONSIDERACIONES INICIALES

La memoria de José Manuel Estrada (1842-1894) se ha desarrollado en los últimos años en la Argentina como una «memoria vacía». Durante algunos decenios, sobre todo a partir del enfrentamiento entre católicos y liberales en los años ochenta del siglo XIX, Estrada resultó la figura ejemplar y el líder laico del movimiento católico en nuestro país, reconocido también regionalmente. Esto inspiró la realización de algunos estudios y biografías por parte de la apologética católica de la primera parte del siglo XX que, a decir verdad, tampoco fueron tan numerosos ni incisivos como lo ameritaba el personaje, su influencia y su producción escrita. En los últimos años del siglo XX y en los primeros del XXI, a tono con lo sucedido en la historiografía general, educativa y de la Iglesia, otros temas y autores fueron objeto de análisis y Estrada quedó lateralizado para la nueva historiografía. ¿Por qué entonces hablar de memoria vacía y no simplemente de olvido? Porque su presencia fantasmal, traslúcida, puede aún percibirse en numerosas referencias laterales o vulgares, en calles, monumentos, plazas, discursos y, sobre todo, en escuelas, que denotan un estar que se borrona con el paso del tiempo. El nombre de Estrada y su obra parecen estar escritos sobre arena...

Sin embargo, esto puede no ser necesariamente así. No sería la primera vez que autores o textos desaparecen un tiempo de la contemplación pública y académica y distintas razones los recuperan en diversos períodos. Retomar la figura de Estrada a partir de perspectivas y lecturas contemporáneas, más allá de las consideraciones de apologistas y detractores, permitirá un mejor conocimiento de los debates políticos, históricos, literarios y educativos del siglo XIX. Sin el es-

* Docente e investigador, Departamento de Educación (UCA).

tudio de este autor –como el de otras figuras laicas del catolicismo de aquella época: Félix Frías, Pedro Goyena, Emilio Lamarca, Tristán Achával Rodríguez, Miguel Navarro Viola, Manuel Pizarro, Jerónimo Cortés, Juan Garro, Apolinario Casabal, Eduardo Carranza, Tomás Anchorena, Santiago O’Farrell, Adolfo van Gelderen, Santiago Estrada, Alejo de Nevares, Ricardo Monner Sans, entre otros– será muy difícil poder acceder en su complejidad a los debates constitutivos del sistema educativo argentino.

La renovación de la historiografía educativa argentina de los últimos lustros no ha podido o querido concentrarse aún en autores como Estrada. Sus análisis también se han referido a otras cuestiones que aportan, sin duda, nuevos elementos al debate: el disciplinamiento escolar; la infancia y la pedagogía; el *currículum* escolar; las relaciones Estado, sociedad civil y capitalismo en educación; la construcción del Estado Educador o Docente, entre otros.¹ La presencia de Estrada u otros católicos en estos estudios muchas veces se inscribe dentro de una lógica de utilización lateral de citas breves y de segunda mano con escasa referencia contextual.² Por otro lado, el aporte de la historia de las ideas políticas, la historia intelectual y de los intelectuales y la historia del catolicismo se ha iniciado en América Latina, pero su desarrollo todavía no ha llegado hasta las costas de la educación. En síntesis, o por limitaciones teóricas e historiográficas, o por limitaciones metodológicas y temáticas, los nuevos estudios no abrevan en Estrada ni en el pensamiento católico argentino en materia de educación con una perspectiva de análisis más abarcativa y exhaustiva.

La publicación dentro de esta colección de la *Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires*³ de José Manuel Estrada, por lo tanto, es una oportunidad para abordar al personaje y su contexto. Esta obra vio la luz en 1870 y sólo fue reeditada a principios del siglo XX dentro del Tomo IX, titulado *Misceláneas*, de las *Obras Completas* del autor. Como puede apreciarse, esta *Memoria* de Estrada ha quedado relegada y muy escasamente analizada a lo largo de 140 años. Quienes canonizaron las obras educativas argentinas, la desconocieron sistemáticamente. Demasiado tiempo para un texto que en sí mismo reúne elementos valiosos. Esta reedición implica la recuperación de una obra que posee diversas notas de originalidad aunque también reviste un carácter de continuidad en relación con otros textos de similares objetivos en su época. Estos elementos serán destacados durante el análisis de la *Memoria*.

1. Sobre estos temas pueden consultarse Carli (2002), Cucuzza (1996), Dussel (1997), Filmus (1994), Giovine (2008), Mollis (1990), Pineau (1997), Puiggrós (1990, 1991 y 1993) y Tedesco (2003). Puiggrós (1990: 40) señala que los «católicos, que no han sido objeto de esta investigación, constituyen una corriente con contradicciones importantes cuya magnitud no estamos en condiciones de evaluar». Sin embargo, en el tomo II de la colección que ella dirige sobre *Historia de la Educación en la Argentina*, Iglesias (1991) desarrolla un estudio introductorio que produce primeras evidencias (al menos, dentro de las historiografías recientes) sobre la diversidad y aportes del grupo católico. Pineau (1997: 28-29) particularmente rescata la figura de Estrada y la necesidad de estudiarlo destacando que «limitar su pensamiento a su condición de católico le resta riqueza».

2. Un ejemplo rotundo de este uso arbitrario puede verse en Sebrelli (2002: 33): allí se intenta reducir las ideas de Estrada a las de un católico reaccionario antiliberal y antimoderno utilizando pocas citas sesgadas, según la conveniencia del discurso del libro, y cristalizando al autor.

3. En adelante, por razones prácticas, se aludirá a la obra utilizando el término *Memoria* o las siglas *MECPBA*.

En sintonía con la colección, esta introducción crítica realizará ciertos giros concéntricos a fin de acercar al lector a la presentación de la *MECPBA*. Se delinearán primero una breve bio-bibliografía de Estrada, con el objeto de ubicar su vida y obras. Luego se abordarán algunas características del contexto que permitirán comprender los temas y problemas con los que Estrada convivió y que explican parcialmente su obra. A partir de aquí se esbozarán los grandes temas desarrollados por el autor, ubicando la *Memoria* en su producción y se realizará una ubicación historiográfica de su obra. Finalmente, se cerrará el trabajo con un análisis crítico-conceptual de la *Memoria* de Estrada junto con algunas consideraciones finales.

UNA BREVE BIO-BIBLIOGRAFÍA DEL AUTOR

José Manuel Estrada⁴ nace el 13 de julio de 1842 en una familia acomodada de Buenos Aires. Sus padres fueron José Manuel de Estrada y Barquín y Rosario Périchon de Vandeuil y Liniers; por parte materna, era bisnieto de Santiago de Liniers. Su madre fallece en 1851 y queda al cuidado, junto con sus hermanos, de su abuela materna María del Carmen de Liniers y Sarratea. Se forma en un hogar de raíces cristianas. Durante su niñez es educado en su propia casa por Manuel Pinto, anciano de arraigadas convicciones católicas que había participado de las vicisitudes de la política argentina. A partir de 1854, durante su adolescencia, continúa sus estudios en el Convento de San Francisco en donde enseñaba Fray Buenaventura Hidalgo. Este ámbito gozaba de gran prestigio académico en aquel entonces. Su temprana producción escrita, que abarca temas de literatura, historia, política, filosofía y teología, evidencia que su formación adolescente –informal como en muchos casos de miembros de la élite porteña (aunque en su época cada vez menos)– resultó en una amplia y rigurosa cultura intelectual que combinó la tradición católica con las nuevas ideas.⁵ Durante estos años adolescentes ya brinda algunos discursos y conferencias en la Sociedad de San Francisco Solano sobre temas religiosos, morales e históricos.

A los 16 años participa con éxito en un concurso sobre el descubrimiento de América organizado por el Liceo Literario de Buenos Aires y comienza a escribir en distintas publicaciones periódicas: *La Guirnalda*, *La Paz*, *Las Novedades*. En este último periódico, en septiembre de 1859, fue publicando distintos artículos anónimos bajo el título de *Signum Foederis, efectos sociales y religiosos de la armonía*.⁶ Esta obra se desarrolla en el contexto del enfrentamiento entre la Confederación y Buenos Aires y trata sobre la necesidad de la armonía para el logro de la paz social. En 1861, Estrada es Secretario de una recién fundada Sociedad de San Francisco Javier, obra especial de la Sociedad de San Vicente de Paul, desti-

4. Este relato sintético sobre la vida de Estrada tiene sus fuentes en Garro (1899), Tessi (1928), Groussac (1939), Ventura Flores (1964) y Tanzi (1994).

5. Todavía está pendiente un estudio riguroso que explique las lecturas y fuentes diversas en la formación intelectual de Estrada. En relación con lo histórico puede consultarse Carbia (1940: Cap. V).

6. Todos los textos citados aquí están recogidos en las *Obras Completas* (cfr. Bibliografía).

nada al amparo y difusión de la cultura católica entre los artesanos de la ciudad de Buenos Aires.

Ya en 1862, antes de cumplir los veinte años, inaugura sus escritos apologéticos con *El génesis de nuestra raza*, texto filosófico y teológico, donde sale al cruce de un curso de un joven profesor italiano, Gustavo Minelli, quien realiza una crítica de algunos dogmas católicos desde el evolucionismo.⁷ Durante el mismo año, desarrolla otro escrito ahora político titulado *El catolicismo y la democracia*, destinado a constatar las ideas del chileno Francisco Bilbao,⁸ quien sostenía en *La América en peligro* que la Iglesia Católica era el verdadero obstáculo para la democracia en América. Estrada estrena así lo que se ha llamado la primera obra de teología política en estas tierras⁹ y trata de demostrar, desde su perspectiva, precisamente lo contrario: que sólo el catolicismo es la garantía de la república y de la democracia. De esta forma, nuestro autor ya se había ganado un lugar de respeto entre la intelectualidad porteña, más allá de los acuerdos o disensos ideológicos. En 1863 traduce e introduce el *Examen crítico de la «Vida de Jesús» de M. Renan* de Carlos Emilio Freppel, que refutaba la obra de Renan, traducida al castellano, a su vez, por Francisco Bilbao. En 1864 ingresa como redactor de *La Nación Argentina*. A partir de aquí, sus escritos se concentran en los temas históricos hispanoamericanos y publica en la *Revista de Buenos Aires* un estudio sobre la *Historia del Paraguay, Río de la Plata y Tucumán* del Padre Guevara. Estrada se sentía atraído por estas cuestiones y planea preparar un extenso trabajo sobre las Misiones. Sin embargo, desarrolla sólo algunos capítulos que lee en el Círculo Literario. Fruto de estos trabajos será el *Ensayo histórico sobre la revolución de los comuneros del Paraguay en el siglo XVIII, seguido de un Apéndice sobre la decadencia del Paraguay y la guerra de 1865* que publica en este mismo año. Este estudio intenta explicar el desarrollo de esta revolución y los problemas políticos, históricos y filosóficos que conlleva.

Por pedido del Director de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Luis J. de la Peña, prepara para el año 1866 una serie de conferencias sobre la historia argentina destinadas a los alumnos de la Escuela Normal de Profesores. En esta oportunidad, Estrada vuelve a impresionar positivamente, no sólo a los estudiantes sino a otros asistentes que participaron de sus clases. En este curso, que luego perfecciona para el año 1868 y que se publica bajo el nombre de *Lecciones sobre la Historia de la República Argentina*, Estrada realiza un repaso de la historia colonial hasta la gobernación de Rosas. Groussac (1939: 60-65), entre otros, pese a su visión crítica del texto y al escaso material erudito, destaca que nuestro autor realiza un original y sintético análisis de la historia argentina. La obra posee diferentes pasajes sumamente atractivos y de gran actualidad: Estrada trata de comprender la cosmovisión que se va conformando en la sociedad argentina, los grupos sociales y su tradición, las instituciones políticas coloniales y su influjo posterior, la filosofía po-

7. Sobre esta obra y el contexto en el que surge, cfr. Auza (1999).

8. Una curiosidad sobre las relaciones familiares que cruzaban los debates ideológicos (bastante habitual en esa época en nuestras tierras): Estrada y Bilbao eran parientes cercanos. El padre del primero, José Manuel de Estrada y Barquín, era primo de Francisco Bilbao y Barquín. La madre de Bilbao era la argentina Mercedes Barquín, tía abuela de José Manuel Estrada.

9. Para comprender este debate, cfr. Auza (1994).

lítica del imperio español, los avatares ideológicos de la Argentina y hasta la filosofía de la tiranía de Rosas y su impacto en la sociedad. Es un texto sobre la historia argentina que todavía espera un juicio crítico autorizado y exhaustivo.

En este mismo año, junto con un grupo de intelectuales y literatos, funda y dirige *La Revista Argentina*, órgano de difusión de sus ideas literarias, sociales y políticas. El 14 de marzo de 1868 se casa con Elena Esteves Saguí. De este matrimonio nacerán cinco hijos: José Manuel, Miguel, Alberto, María Elena y María Cecilia. Durante este año es distinguido como Presidente del Consejo de Instrucción Pública de la Provincia de Buenos Aires.

En 1869 es designado por Sarmiento y Avellaneda (presidente y ministro de Educación, respectivamente) como Profesor en el Colegio Nacional de Buenos Aires a cargo de la cátedra –simultáneamente creada– de «Historia argentina e instrucción cívica». El 1º de julio el gobernador Emilio Castro, de la Provincia de Buenos Aires, lo nombra Jefe del Departamento General de Escuelas y Presidente del Consejo de Instrucción Pública. De estas funciones, será separado en marzo de 1870 por diversos problemas que explica en su *Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires* publicada inmediatamente y que es objeto de este estudio crítico. Por lo visto, sus intentos de reforma fueron demasiado rigurosos y resistidos por algunos docentes que lograron desplazarlo.

En 1871 Estrada se incorpora en la Convención Constituyente de la Provincia de Buenos Aires y participa activamente en distintas sesiones, en especial en aquellas destinadas a la libertad de enseñanza y al régimen municipal. También publica en *La Revista Argentina* un extenso artículo titulado «La Iglesia y el Estado», que recibirá críticas de parte de algunos católicos como Félix Frías y Fray Mamerto Esquiú pero que no implicará un alejamiento de la doctrina católica.¹⁰ En 1872 concluye la primera etapa de *La Revista Argentina*. Estrada es designado miembro corresponsal de la Universidad de Chile.

Al año siguiente es elegido diputado provincial, interviene en el debate sobre la ley de educación provincial y prepara un proyecto de ley sobre escuelas. Por otro lado, se publican sus clases de instrucción cívica en el Colegio Nacional que serán conocidas y leídas por varias generaciones bajo el título de *La política liberal bajo la tiranía de Rosas*. Estrada analiza aquí en detalle el *Dogma socialista* de Echeverría y desarrolla una filosofía social y política más madura. A partir de agosto de 1873 funda y dirige un diario, *El Argentino*, que sobrevivirá casi un año. En noviembre al cerrarse las sesiones de la Convención Constituyente provincial concluye su participación.

En 1876 termina su pertenencia a la Cámara de Diputados provincial y el 16 de julio es designado Rector del Colegio Nacional de Buenos Aires por el presidente de la Nación Nicolás Avellaneda. A partir de aquí, tanto en el colegio como

10. Cabe destacar que, siguiendo la obra del autor, este sostendrá tanto al principio –por ejemplo, en *El catolicismo y la democracia*– como al final de su vida –en sus escritos periodísticos de la década de 1880– la tesis de la nación y el Estado católicos. Sólo a principios de la década de 1870 se orientará, siguiendo las ideas del liberalismo católico en Europa y la experiencia estadounidense, por proponer la separación de la Iglesia y el Estado a través de la fórmula utilizada por Montalembert: «La Iglesia libre en el Estado libre». Sobre el debate de Estrada con Félix Frías y Fray Mamerto Esquiú sobre este tema, cfr. Caturelli (2001: 525-528), Tanzi (1994: 65-69), Tessi (1928) y Segovia (2002).

en la universidad, Estrada será una figura inolvidable para los jóvenes que escucharán sus clases y discursos. El 28 de febrero de 1877 grupos masones y reaccionarios incendian el Colegio del Salvador de la Compañía de Jesús. Estrada preside la comisión para la restauración del templo. El presidente Avellaneda lo designa, a principios de este año, como el primer catedrático argentino de Derecho Constitucional y Administrativo en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Como se recordará, este nombramiento lo convierte en profesor universitario sin haber cursado ni la escuela secundaria ni una carrera universitaria, lo que evidencia la valoración que hacía de su persona cierto sector de la élite bonaerense y nacional. A partir de 1880, Estrada publicará en *La Revista Argentina* algunos capítulos de su *Curso de Derecho Constitucional*, pieza relevante en su obra y primigenia en la historia de esta rama del derecho argentino.¹¹

En 1877 Félix Frías¹² funda el Club Católico para enfrentar los avances del liberalismo y Estrada pronuncia allí varias conferencias. Durante estos años continúa su labor como orador y trata de reorganizar las asociaciones católicas entreviendo, como sus escritos y conferencias públicas lo demuestran, que el peligro racionalista, positivista y naturalista acecha al catolicismo. También desarrolla sus *Memorias* como Rector del Colegio en donde precisará nuevamente ideas sobre política educativa referidas al nivel medio y también sobre su plan de estudios, administración, vida escolar, sistemas de becas, entre otras cuestiones. En 1879 ingresa como académico honorario a la Academia Literaria del Plata.

En 1880 reaparece *La Revista Argentina*, que será nuevamente cerrada en 1882 pues los católicos vislumbran la necesidad de un medio de comunicación más periódico, ágil y popular. Por esto Estrada funda y dirige el diario *La Unión*. Este mismo año se desarrolla el recordado Congreso Pedagógico en donde se suscita la retirada del catolicismo.¹³ En este contexto Estrada ha identificado al adversario con claridad luego de que Roca, que había asumido inicialmente apoyado por el catolicismo, le diera la espalda y se aliara con el liberalismo secularista.

Estrada, en este clima, reinstala la Asociación Católica de Buenos Aires y debate a través de su diario la futura Ley 1.420 que comenzó su tratamiento en el Congreso Nacional en 1882. Consecuencia de sus posiciones públicas, en julio de 1883, Estrada es removido por el Poder Ejecutivo como rector y profesor del Colegio Nacional. Al año siguiente, organiza la «Primera Asamblea de los Católicos Argentinos»¹⁴ con afluencia de participantes de toda la nación y de algunos países limítrofes, luego de un periplo que agota al mismo Estrada. Esta asamblea demostró la capacidad de reunión y accionar del catolicismo argentino, dormido hasta ese momento, según palabras del propio Estrada. A fines de año se ve obligado a retirarse

11. Este Curso será publicado íntegramente recién en las *Obras Completas* (OC, t. VI, VII y VIII). Para Grousac (1939) no tiene gran valor. Sin embargo, otros autores lo destacan por su erudición, su originalidad y su análisis filosófico-político: cfr. Lanfranco (1957), Dana Montañó (1944) y Leocata (2004).

12. Una vida del primer laico católico militante y una aproximación a su pensamiento puede leerse en Sánchez de Loria Parodi (2004).

13. Un análisis del Congreso puede consultarse en Auza (2007: Cap. VI).

14. Las actas de esta Asamblea pueden leerse completas en *Diario de Sesiones de la Primera Asamblea de los Católicos Argentinos*, Buenos Aires, Igón Hermanos Editores, 1885.

a Luján para recuperar su salud. Comienza así un largo proceso de recaídas –por su débil salud y el desgaste continuo– y recuperaciones hasta su fallecimiento. Finalmente, en 1884, es removido por decreto presidencial de la cátedra universitaria de Derecho Constitucional y Administrativo. En esa oportunidad, en una manifestación de apoyo, le expresará a sus alumnos una de sus frases más citadas:

De las astillas de las cátedras destrozadas por el despotismo, haremos tribunas para enseñar la justicia y predicar la libertad. [...] El amor de la verdad me llevó a vosotros. El amor de la verdad nos separa. Él nos reunirá, donde los ciudadanos de un pueblo libre luchan y triunfan contra los traficantes y los ambiciosos (Estrada, *Obras Completas*, Tomo XII: 382).

Para las siguientes elecciones Estrada, de la mano de la asamblea católica, funda en 1885 un partido político, la *Unión Católica*, que, aliándose con otros, enfrenta a la fórmula roquista aunque esta triunfa rotundamente. Sin embargo, Estrada y Goyena ingresan en la Cámara de Diputados de la Nación. Estrada continúa así su lucha política participando de distintos debates en la legislatura aunque se encuentre ya bastante mal de salud. En 1889 concluye su mandato como diputado y al año siguiente se cierra el diario *La Unión*. Durante la crisis del año 1890 Estrada participa del movimiento social que repudia al gobierno. Por otro lado, el catolicismo, liderado por él, se involucra directamente en los hechos revolucionarios de ese año.¹⁵ Con la caída de Juárez Celman y, finalmente, con la asunción de Luis Sáenz Peña como presidente en 1892, candidatura apoyada por Estrada y los católicos, concluye lo más intenso de la tormenta liberal secularista en aquel período. Sáenz Peña le ofrece formar parte de su gabinete pero Estrada desiste. Lentamente su salud sigue debilitándose. En 1893 es designado Ministro Plenipotenciario ante el Paraguay, cargo que acepta por su entrañable relación con esta nación –a través de sus estudios históricos– y por lo apropiado del clima para la evolución favorable de su salud. Pero al poco tiempo fallece en Asunción el 17 de septiembre de 1894. Durante días el cortejo fúnebre que recorre los distintos ríos hasta llegar a Buenos Aires es objeto de manifestaciones populares y eclesiales. Finalmente, es recibido con honores oficiales en Buenos Aires y se realiza su sepelio días después en el cementerio de la Recoleta, donde aún hoy reposan sus restos.

LOS «TREINTA AÑOS» DE ESTRADA

Pasada la necesaria introducción de algunos datos que permiten ubicar la producción de nuestro autor, sobre todo teniendo en cuenta el notorio desconocimiento actual sobre su persona y obra, se puede presentar sintéticamente el contexto de Estrada en términos de aquellas cuestiones de su tiempo que lo condicionaron e impulsaron a pensar algunos temas y propuestas. En este sentido, de

15. Estrada no participa de la Revolución de 1890, pues se encuentra fuera de Buenos Aires recuperando su salud, pero la avala (Somoza, 1975: 137). Un relato e interpretación sobre esta cuestión puede leerse en Auza (2007: Cap. XXI).

lo que se trata es de identificar, al decir de Skinner (2000), qué quiso hacer y comunicar el autor con sus textos. Esto implica un análisis de los problemas que Estrada quiere enfrentar y solucionar. En el siguiente apartado, se abordarán los grandes temas y ejes de las obras de Estrada, para lo cual es necesario aquí comprender las demandas del contexto.

Nuestro autor desarrolla su obra entre la década de 1860 y principios de la de 1890. En las *Obras Completas*, sus últimos discursos/escritos están vinculados precisamente con la Revolución de 1890. Su temprano fallecimiento a los 52 años acota sus aportes a un período de treinta años, tiempo bisagra en el país por los cambios culturales y socioeconómicos entre la reincorporación de la Provincia de Buenos Aires a la Argentina y la consolidación del Estado nacional durante la Generación del '80.¹⁶ Estrada pertenecía a la élite porteña. En ese contexto, sus relaciones y su precoz producción intelectual le permiten participar de los debates de la época a través de distintos periódicos, herramienta central en aquel Buenos Aires como en otras urbes latinoamericanas (Guerra y Lempérière, 1998). Aquellas publicaciones, más que noticias, difundían las ideas y los debates del período fundacional posconstitucional. La imprenta resultaba un elemento clave y casi único en la construcción del espacio público y político. Por otro lado, como puede apreciarse en la breve noticia biográfica, la sucesión de cargos que ocupa Estrada en un primer momento en la Provincia de Buenos Aires, luego conjuntamente y, finalmente, en el nivel nacional evidencia también su inserción pronta en la vida política de la ciudad capital. La década de 1880 lo aleja sistemática y abruptamente de las funciones estatales por su militancia católica indeclinable. Recién después de la década de 1890, con la mejora de las relaciones entre Estado nacional e Iglesia Católica –pero con su enfermedad a cuestas y la cercanía de su muerte– tiene ofertas que lo reintegran en la vida pública por poco tiempo, y en efecto fallece en ejercicio del cargo de Embajador.

Una de las paradojas de la existencia de Estrada –aunque esta resulta así sólo si se observa su vida con anacronismo desde las lógicas de nuestros años– consiste en que fue un católico militante que siempre trabajó en el Estado como funcionario público y político y nunca en el sector privado.¹⁷ Todavía en esos años, aunque prontamente ya no, el catolicismo se fundía y no se distinguía radicalmente de la élite que gobernaba el país, siendo el problema de todos la construcción del Estado y de la nación (Auza, 2007), más allá de sus divergencias al principio menos significativas.

El contexto sociopolítico de Estrada determina, como se señaló, su pertenencia a dos ámbitos distintos. En primer lugar, puede acordarse con Fernando E. Barba que el Estrada joven perteneció al «Autonomismo del '70», aquel movimiento de políticos bonaerenses que encarnó una «manera nueva de enfocar la solución de los grandes problemas nacionales» y que significó una «generación

16. Una antología de textos con su análisis crítico respectivo de las décadas de 1840 a 1870 puede encontrarse en Halperín Donghi (1995).

17. A menos que se consideren así sus cargos en el asociacionismo católico sobre todo a partir de la década de 1880 y su participación en la dirección de distintos periódicos. No obstante, estos espacios, más que privados para la época, resultan de carácter público no estatal.

provinciana con clara visión y conciencia nacional» (Barba, 1976: 7). Este grupo se identificaba con ideas vinculadas con lo nacional, respetuosas del elemento popular y federal (aunque sin duda no rosistas), no adhería a un liberalismo económico a ultranza y promovía la industrialización, combatía los latifundios y defendía las incipientes clases medias, promovía la municipalización, la participación de la sociedad civil y la descentralización del poder (al modo tocquevilliano), animaba la libertad de enseñanza y la autonomía universitaria, profesaba un mayor respeto por la religión¹⁸ y, aunque progresistas, se distanciaban del positivismo radical de la Generación del '80¹⁹ (Barba, 1976). Estrada, junto con Goyena, participa en su juventud de esta Generación del '70 integrando el gobierno, la convención constituyente provincial y la cámara de diputados provincial. Como se verá más adelante, compartirá ampliamente este ideario aunque su condición de católico militante lo distingue de otros miembros de este grupo como Aristóbulo del Valle, Leandro N. Alem y José y Rafael Hernández.²⁰

Esta plataforma provincial le sirve a Estrada como base para la segunda pertenencia: su progresiva inserción a través de cargos docentes y directivos desde la década de 1870 en el nivel nacional. Estrada es designado profesor y luego Rector en el Colegio Nacional de Buenos Aires y profesor universitario. Exonerado de sus cargos por el presidente Roca, a mediados de la década de 1880 obtendrá su banca de diputado nacional. Su carrera pública, a tono con la evolución política argentina, se traslada desde la provincia, en un primer momento, a la nación: por un lado, ocupando cargos docentes, y, por otro, liderando el movimiento católico nacional hasta constituir un partido político. Estrada sigue entonces los pasos de la consolidación institucional del país desde el Estado provincial hasta el Estado nacional y de esta forma se destacará ahora dentro de la Generación del '80 como el principal antagonista católico frente al liberalismo triunfante.

Las relaciones entre la Iglesia Católica y el Estado en Argentina durante el siglo XIX son también un elemento clave a la hora de contextualizar la obra de Estrada y su vida. Como sucedía en muchas jurisdicciones eclesiásticas en Sudamérica, el desarrollo institucional de la Iglesia era incipiente. Por otra parte, el grado de penetración en las conciencias dependía mucho del carácter urbano y rural de las poblaciones y de los grupos sociales que se analizaran.²¹ Esta situación, más

18. Giovine (2008: 58-62) señala que la laicización política y de la educación en la Provincia de Buenos Aires no es tan radical como la acometida por la Generación del '80 en el nivel nacional. En parte esto es consecuencia de este clima de ideas de la década de 1870.

19. Sobre la Generación del '80 cfr. Auza (2007), Botana y Gallo (1997) y Campanella (1983).

20. Para comprender otros elementos del Autonomismo, cfr. Chiaramonte (1986). Las manifestaciones de este sector en materia de política educativa pueden consultarse en Pineau (1997) y Giovine (2008).

21. Los textos clásicos de historia de la Iglesia suelen destacar el carácter católico de la sociedad (y de la educación) devenida en Argentina en el siglo XIX (Furlong, 1952 y 1957; Bruno, 1993; Zuretti, 1972). Sin necesidad de adherir a una visión radicalmente deconstructiva de esta tesis, nuevas perspectivas historiográficas y últimas investigaciones comienzan a evidenciar lo despajeado del proceso de evangelización con que la Iglesia de ese siglo tuvo que habérselas: desde su debilidad institucional, por un lado, combatió las pretensiones del patronato nacional junto con el secularismo de las élites y las urbes y, por otro, frente a la ignorancia religiosa de la campaña y de vastos sectores sociales, llevó adelante un proceso de evangelización con un apoyo cada vez más reticente del Estado mientras establecía relaciones directas con Roma (Di Stefano y Zanatta, 2000 y Di Stefano, 2004). Para el caso chileno cfr. Serrano, 2008. Sobre el catolicismo argentino, Vereigh (1995).

la progresiva penetración de las ideas iluministas y luego liberales en las élites porteñas junto con la consecuente fórmula de transacción de la Constitución de 1853, según la cual el Gobierno federal «sostiene» el culto católico (Art. 2º), no podía menos que abonar un campo plagado de ambivalencias, compromisos mutuos, diálogo de sordos y conflictos permanentes entre Iglesia y Estado (Di Stefano y Zanatta, 2000: 269-353). Algunos ya vislumbraban, a fines de la década de 1870, próximos conflictos y pregonaban la necesidad de un Concordato entre la Argentina y la Santa Sede (Auza, 2007: 13-16). En la de 1880 se desata la tempestad preanunciada cuando razones políticas deciden a Roca a enfrentarse al catolicismo que lo había apoyado inicialmente y acercarse a la masonería y a los grupos liberales secularistas.²² Sin embargo, si se amplía la mirada, las causas locales resultan coyunturales o, como máximo, convergentes pues en esos años las tendencias globales del liberalismo secularista desplegaron simultáneamente su combate desde su centro en Europa y en Francia, en especial, hacia países periféricos como Argentina, Uruguay y Chile, entre otros.

El liberalismo es el vehículo ideológico de esta confrontación.²³ O más bien, el campo semántico del combate porque, al menos en los países del cono sur en la segunda parte del siglo XIX, todos adscriben al liberalismo, a la democracia y a la república, sean fervientes católicos o laicistas. La separación entre catolicismo y liberalismo será una operación obligada por dos frentes: el primero, por una de las versiones posibles del liberalismo que es la secularista (distinta del catolicismo liberal en el cual se incorporan muchos católicos de la región inspirados en líderes franceses como Montalembert, Ozanam, Lacordaire, Dupanloup y en un primer momento, mientras se mantuvo en el seno de la Iglesia, Lamennais).²⁴ El segundo, por el magisterio romano cuyo ariete contra el secularismo y el liberalismo será el *Syllabus* (1864).²⁵ El debate sobre el liberalismo con todas sus implicancias en materia de relaciones Iglesia, Estado y sociedad civil y educación es otro elemento del contexto de la producción de Estrada que, como se analizará, resulta inevitable.

22. Sobre esta cuestión cfr. Auza (2007: Cap. XI).

23. Una introducción a los diversos tipos de liberalismos puede apreciarse en Merquior (1993) y Manent (1990).

24. Sobre esta cuestión puede consultarse Segovia (2002), Roger (1954) y Meinvielle (1945). Para la discusión en Argentina en relación con la educación y con el debate europeo cfr. Martínez Paz (1979).

25. En especial, fue motivo de grandes discusiones en todo el orbe la condena a la Proposición LXXX que se incluye en el *Syllabus*: «El Romano Pontífice puede y debe reconciliarse y transigir con el progreso, con el liberalismo y con la moderna civilización». Sin embargo, se destaca que tanto en Chile como en Argentina dos católicos de la talla de Zorobabel Rodríguez y Pedro Goyena trataron de explicar en forma atenuada esta proposición del *Syllabus*. Rodríguez, como lo señala Correa (1981: 85), interpretó que «cuando el Papa condenaba al liberalismo, se estaba refiriendo a los partidos liberales, y no a la doctrina liberal». Goyena, en sus discursos en torno de la futura ley 1.420 de educación común durante el año 1884, también distinguió entre el liberalismo, el progreso y la civilización moderna anticristiana y aquella que podía articularse con el catolicismo (Pesce Batilana, 1933). En esta misma línea, se expresaba anteriormente Mons. Dupanloup en Francia (cfr. Martínez Paz, 1979: 63). Es clara entonces la persistencia en un conjunto de pensadores fieles a Roma, muy posteriores a la Encíclica *Quanta Cura* y a su *Syllabus*, de la legitimidad de la articulación del catolicismo y cierto liberalismo restringido a lo social y político y purgado en sus fundamentos filosóficos. Este punto no es para nada menor en la historia de las ideas políticas y no ha sido suficientemente destacado. A buena parte del catolicismo corporativista antiliberal del siglo XX y a un conjunto de liberales, socialistas y marxistas les fue (y es) más grato y esquemático identificar al catolicismo en bloque con un pensamiento político monárquico, autoritario y tradicional. Las evidencias históricas que se suman en contra de esta tesis más el desarrollo magisterial del siglo XX invalidan esta visión.

Finalmente, unas palabras sobre el sistema educativo argentino. Por una parte, las cifras educativas de la época (Ramos, 1910; Martínez Paz, 1980; Tedesco, 2003) manifestaban, a tono con lo sucedido en otros países de la región, muy bajas tasas de escolarización primaria y media y una alta tasa de analfabetismo. Desde ya que, comparativamente, la Provincia de Buenos Aires llevaba la delantera. Según la Constitución, la escuela primaria era responsabilidad de las provincias. El problema no solamente consistía en la necesidad de su expansión sino que el desorden, la falta de maestros calificados, la escasa participación de la sociedad, los problemas de infraestructura y financieros abundaban y por su magnitud desilusionaban a cualquiera. Algo de esto se verá en la *Memoria* de Estrada. Por otra parte, la educación media –la poca existente– se concentraba en aquellas décadas en los colegios nacionales iniciados por Mitre en 1863 y las escasas escuelas normales existentes. Los colegios nacionales efectivizaron la estrategia mitrista de conversión de las élites provinciales en nacionales y sirvieron, a su vez, para alimentar con el liberalismo a los jóvenes que prontamente gobernarían la nación.²⁶ Las universidades ya nacionalizadas, la de Córdoba y la de Buenos Aires, respondían a los gobiernos de tal forma que sus docentes eran designados por decretos del Poder Ejecutivo. Estrada recorrió todos estos andariveles e identificó sus desafíos y falencias a lo largo de sus escritos realizados en las ocasiones en las que se vinculó con los problemas de cada nivel.

La construcción de un centralismo progresivo en materia de educación fue la marca de esas décadas. Las obras de Puiggrós (1990 y 1991), Gómez (1935), Iglesias (1991), Pineau (1997) y Giovine (2008) permiten comprender los hitos de un proceso de centralización educativa que se manifestó en dos niveles. El primero, la construcción de un Estado Docente o Educador. Luego de la derrota de Rosas, las propuestas de política educativa de Sarmiento y del Autonomismo del '70 desarrollaron normativas que pretendieron –inspiradas en Tocqueville y en la experiencia estadounidense– generar un cogobierno del sistema y de la escuela primaria compartido entre el Estado provincial y la sociedad civil. Estas ideas, que Estrada también fundamenta y propone en su *Memoria*, quedarán plasmadas en la ley de educación N° 888 de 1875 de la Provincia de Buenos Aires. Sin embargo, las élites porteñas progresivamente desecharon esta visión y aportaron al desarrollo de un protagonismo del Estado que subalternó y redujo a la sociedad civil solamente a la posición de destinataria de la educación escolar. El segundo proceso centralizador educativo es el protagonismo del Estado nacional por encima de los estados provinciales. Esto se consolidará con mayor fuerza a partir de la década de 1880 aunque la creación de los colegios nacionales y la nacionalización de las universidades ya son un indicio que lo preanuncia. Estos dos centralismos convergentes que se desarrollaron en esos años serán objeto de la crítica de un Estrada que se mantuvo fiel a las ideas descentralizadoras de la década de 1870.

26. Todavía no se cuenta con un estudio abarcativo y riguroso que identifique qué dirigentes se formaron en las aulas de los colegios nacionales y con qué ideas filosóficas y políticas, desde los años sesenta a los ochenta del siglo XIX. Tal vez, la presencia del liberalismo secularista en la Generación del '80 se aceleró o condensó como fruto de este tipo de instituciones educativas.

LOS TEMAS Y PROBLEMAS

La formación de Estrada, como se anticipó, combina al modo de otros católicos de la época elementos clásicos escolásticos con ideas liberales. No cabe en este apartado desarrollar un tratado sistemático de sus ideas ni una periodización completa.²⁷ Aquí, en la línea de lo planteado al comienzo, se identifican algunos de los desafíos y problemas que Estrada enfrenta en general y referidos al campo educativo en particular enmarcándolos en el contexto antes delineado y siempre que sirvan propedéuticamente al estudio de la *Memoria*.

El primer tema/problema de Estrada es, como se anunció, el liberalismo. Sin duda que no es sólo un problema exclusivo de él. Es un problema de la época. No obstante, en Estrada adquiere ribetes más dramáticos. Valga como prueba su propio testimonio:

Desde mi primera juventud veía yo con claridad que la República llevaba una vida política, que entonces sólo me parecía estéril, y después he visto que la conduce a la decadencia, por no estar en imperio los principios cristianos [...] Cuando pude estudiar los antecedentes religiosos del país, advertí que la Iglesia estaba avasallada, y en virtud de su avasallamiento privada de necesarios elementos de acción para regenerar la sociedad. [...] La libertad de la Iglesia fue mi preocupación más constante. Pero tuve la mala fortuna de pensar que el régimen, a cuya sombra veía prosperar el Catolicismo en Estados Unidos, podía ser preconizado como una solución correcta y universal del conflicto, que me parecía argentino, y era, en la realidad, del mundo entero. Por eso me sedujo durante algún tiempo el espíritu, bien intencionado pero paradójal, de los que en Bélgica y en Francia, se llamaron, antes del Concilio Vaticano, *católicos liberales*. Doy gracias a Dios que me abrió los ojos y disipó de mi alma estas ilusiones. Mas como el Señor se digna valerse de muchos medios y muy varios para tocar con su gracia los corazones, añadiré, para el deseo de que estos recuerdos sean útiles a mis hijos, que la meditación de la liturgia sagrada fue mi primer escuela de reacción contra los errores de mi tiempo,²⁸ que como la enorme mayoría, sino es mucho decir que a todos mis conciudadanos, me había, en cierta medida, contaminado. Obligado me vi a rehacer, pieza por pieza, y totalmente mis opiniones en materias sociales, políticas y jurídicas. [...]

Examinados, desde este punto de vista, la historia y la política de mi país, comprendí todo lo que hasta entonces había percibido, y aún me repugnaba, sin entenderlo bien. Las paradojas revolucionarias y naturalistas do-

27. Algunos estudios sistemáticos sobre las ideas de Estrada son Cárdenas (1979), Dana Montaña (1944), Lanfranco (1957) y Segovia (2002).

28. Aquí Estrada introduce la siguiente llamada o nota al pie: «No me doy cuenta de la razón por qué aún los Institutos religiosos más hábiles para dirigir la juventud, como la Compañía de Jesús, desaprovechan las inagotables fuentes de enseñanza y la maravillosa potencia de educación doctrinaria y moral, que contiene la Liturgia, prefiriéndole devociones, que por más santas que sean, no igualan, ni con mucho, al culto, eminentemente social, organizado por la Iglesia y modelado en la serie de los misterios de la Redención».

minaron el país desde la emancipación nacional. [...] Desde aquel momento me hice cargo de que era forzoso buscar la salvación restaurando la doctrina y las instituciones según el principio cristiano. Comprendí otras dos cosas. Una que era necesario obrar; otra que no podía obrar, sino rompiendo valientemente con las fuerzas malsanas que dominaban la República. [...] Sin cálculo alguno, me lancé. Para entrar a la vida militante, fundé en 1881, la segunda serie de *La Revista Argentina*, dándole por divisa estas palabras: *Instaurare omnia in Christo*. Allí formulé netamente mi doctrina, o mejor, me constituí en propagandista de la doctrina católica, anunciando que la pacificación política de la Nación debía traer en seguida al debate las grandes cuestiones religiosas.

Mi pronóstico se cumplió muy pronto. A principios de 1882 el Gobierno convocó un Congreso Pedagógico, en que se trajo a juicio y se propuso como programa el desideratum liberal en materia de educación popular, es decir, la eliminación de la enseñanza religiosa, o en otros términos la secularización de la escuela (Estrada, 1942: 157-159).

Este largo extracto (que se justifica por su contenido) de una carta suya hecha pública por su nieto Santiago de Estrada –por vez primera y no por casualidad– a mediados del siglo XX en la revista *Sol y Luna* –publicación del nacionalismo católico de la época– muestra cómo el mismo Estrada identificó este corte en su propia vida y en su visión intelectual. No hay estudioso que no se haya detenido de alguna manera en este problema. Todos sus biógrafos lo han hecho. ¿Qué significa que Estrada se reconociera como un católico liberal? Básicamente que consideraba que el catolicismo es el fundamento y la razón histórica de ser del verdadero liberalismo, de la democracia y la república: «Y ved el catolicismo, llevando la humanidad a la afirmación y la práctica de la democracia absoluta, que consagra en la vida de los pueblos los elementos y facultades de la criatura racional» (*El catolicismo y la democracia*, OC, t. I: 168).²⁹ Y hasta sostenía la exageración:

El dogma de la Virgen María es, de este modo, esencialmente armonioso con los efectos del corazón humano, y dignificando la mujer corredentora del mundo, es radicalmente social, y garantiendo la familia, y legislándola, es también radicalmente liberal, radicalmente democrático (*El catolicismo y la democracia*, OC, t. I: 194).

Esta línea de pensamiento se mantiene en sus obras hasta fines de la década de 1870³⁰ y el liberalismo es siempre analizado como un efecto culmen del cristianismo en la política. Recién en 1878, en un discurso titulado *La libertad y el li-*

29. De aquí en más, cuando se citen textos de las *Obras Completas* de Estrada, se colocará primero el nombre de la obra (si resulta relevante), luego las siglas del tomo (por ejemplo, *Obras Completas*, Tomo I, se abreviará como OC, t. I) y, finalmente, la o las páginas.

30. Hasta el Tomo X de sus *Obras Completas*, Estrada se identifica con el liberalismo entendido como se ha señalado. A partir de allí pueden encontrarse cada vez más referencias negativas a esta corriente en los últimos dos tomos, el XI y el XII.

beralismo, dado en la Asociación Católica de Buenos Aires, Estrada afirmará: «Vengo a demostraros, con cuanta sencillez y claridad me sean posibles, que el siglo del liberalismo entiende mal la libertad; y cuáles son las causas y los resultados de su funesto y obstinado error» (OC, t. XII: 160). Como puede preverse, en este discurso, nuestro autor continúa con su defensa de la libertad –tema recurrente en Estrada– pero ahora contraponiéndola al liberalismo y no asociándola a él. Su crítica, a fines de la década de 1880, permite identificar también otros dos problemas del liberalismo. Este

abarca dos propósitos. Consiste el primero en un incremento anómalo del poder civil, exagerado a expensas de la soberanía de la Iglesia, cuyo sitio tiende a ocupar dislocando la ordenación de las potestades, y desnaturalizando el organismo social para despojarlo de su vitalidad y convertirlo en mecanismo movido por el Estado. Consiste el segundo en el intento deliberado y maligno de constituir la sociedad civil fuera de toda subordinación a las doctrinas y normas de la religión revelada (*Una palabra de historia*, OC, t. XI: 656).

Para Estrada, estos dos propósitos dividen dos etapas del liberalismo (ahora comprendido negativamente). La primera, viene germinando y se remonta a la monarquía española influida, a través de los Borbones, por la filosofía francesa del siglo XVIII. Este primer estadio, monárquico –que se traslada al Río de la Plata inmerso en la herencia colonial– y democrático, luego de la emancipación, se resume en el *regalismo* y en el *patronato*, entendidos como el poder del monarca y luego del Estado argentino sobre la Iglesia en materias propias de ella. En la segunda etapa, «[l]a incredulidad se asoció a la regalía para incubar la segunda forma de liberalismo» (*Una palabra de historia*, OC, t. XI: 656-660). Estrada considera, luego de su quiebre con el liberalismo, que este ya no resulta un mediador entre catolicismo y democracia. Sin embargo, esto no significa el abandono de la noción de democracia por parte del autor. En ningún escrito de Estrada podrá encontrarse que el autor se desdiga en este sentido. Sí es claro que, a partir de la década de 1880, considera en forma más directa la relación entre catolicismo y democracia y sólo ve viable a esta si se fundamenta en la religión católica sin la mediación liberal (lo que no implica para el autor anular la libertad de conciencia ni religiosa). En síntesis, más allá de la etapa liberal o antiliberal de Estrada, se aprecia con claridad que el autor quiere conciliar al catolicismo con los valores políticos modernos, para lo cual, en un período, el liberalismo es parte de esa conciliación, y, en otro, no lo es en absoluto (porque el liberalismo, según él, ahora traiciona su visión de modernidad católica). La cuestión entonces no es tanto si Estrada fue o no liberal sino comprender que Estrada no es un antimoderno (a menos que se restrinja lo moderno a una sola definición autorizada) y que sostiene que el catolicismo es parte de esta modernidad como su fundamento y verdadera posibilidad de despliegue.

El otro gran tema de Estrada, vinculado con el anterior, es el problema de la descentralización. ¿Qué significa esto? La antropología de Estrada asume la naturaleza igualitaria y libre de cada persona (*El catolicismo y la democracia*, OC, t. I: 146, 155, 167, 252-253). La igualdad y la libertad están en la base de todo el plan-

teo filosófico-político del autor y se reiteran a lo largo de su obra. Esto conlleva una visión de la sociedad que debe evitar la concentración del poder en toda instancia. Por eso sostiene, contra el liberalismo secularista, que el «Estado no es la sociedad, la supone; es la constitución de un gobierno, para la sociedad preexistente; es sólo una forma de la sociedad; de manera que toda idea de absorción de la sociedad por el Estado es originariamente falsa» (*Curso de Derecho Constitucional*, OC, t. VIII: 217-218). El individuo-persona no está solo frente al Estado, sino que integra la familia, los municipios y provincias, las sociedades intermedias, la Iglesia (*Curso de Derecho Constitucional*, OC, t. VII: 435; *La política liberal bajo la tiranía de Rosas*, OC, t. IV: 53, 62-63, 254). Todas estas sociedades, que se incluyen en la sociedad toda, son naturales (excepto la Iglesia Católica) o tienen este origen y poseen su ámbito de soberanía. Todas las soberanías se fundan en Dios en última instancia y en la razón universal, por lo que el Estado no puede avasallarlas (*La política liberal bajo la tiranía de Rosas*, OC, t. IV: 53). La descentralización del poder mediante el reconocimiento de todos los grupos y agentes sociales es la mejor garantía para Estrada de la distribución de libertad e igualdad sociales. La verdadera democracia implica necesariamente para él este proceso político. Estrada enumera y desarrolla, especialmente en *La política liberal bajo la tiranía de Rosas* y en su *Curso de Derecho Constitucional*, las libertades civiles y políticas (todas en consonancia con el liberalismo de su primera época) y su pretensión consiste en que el Estado las desarrolle respetando la autonomía de la sociedad. Todo se construye entonces de abajo hacia arriba aunque el Estado siempre debe cumplir su función de autoridad política de la sociedad toda y su rol subsidiario de ayuda a la sociedad cuando esta no puede desarrollar los fines que se propone para el enriquecimiento del bien común.

En la visión de Estrada, el centralismo argentino es, simultáneamente, parte de su descripción de la nación argentina y la tradición que hay que combatir. La colonia es para Estrada el origen del centralismo, pero este se vio fortalecido por la influencia francesa.³¹ En esta línea, la crítica al gobierno de Rivadavia y a su accionar es contundente y reiterada.³² El problema argentino consistió pues en que «[o]vidábamos sustituir el centralismo colonial y la legislación absolutista con la libertad municipal y la legislación republicana» (OC, t. IV: 170). Las propuestas de Estrada, con o sin liberalismo, estarán siempre orientadas a la resolución de este problema argentino y a la promoción de la descentralización del poder con el objeto de volver más democrática a la sociedad.

El logro de una sociedad democrática, justa y libre, como él la entiende, es posible gracias a la educación (*MECPBA*: 96 y 98). Para Estrada, toda la sociedad educa pero la educación intencional es la más eficaz (*MECPBA*: 82-83). Para lograr el objetivo de consolidar una educación democrática, pueden identificarse en Estrada distintos principios de política educativa. La obligatoriedad escolar

31. Las referencias críticas al centralismo argentino en Estrada son innumerables. Algunas de ellas pueden hallarse en OC, t. III: 106-107, 110-111, 119 y 287-289; OC, t. V: 507-508; OC, t. VI: 218-219 y 230-231; OC, t. VII: 361-363, 396 y 409-419; OC, t. X: 61-62 y 356-357; OC, t. XII: 243-245.

32. Por ejemplo, cfr. OC, t. III: 287-289 y 291; OC, t. IV: 82; OC, t. VI: 141, 218-219 y 230-231; OC, t. VII: 409-419; OC, t. XI: 109.

constituye un elemento clave en virtud de la igualdad. Todos los niños tienen el «derecho natural» a ser educados. Y el Estado debe intervenir para que ello sea así. Esto no significa para Estrada una violación de la prioridad de la educación familiar, porque los padres no tienen derecho a fomentar la barbarie (*La política liberal bajo la tiranía de Rosas, OC, t. IV: 243-244*). Otro principio lo constituye la libertad de enseñanza, coordinado con la visión subsidiaria del Estado y el reconocimiento de las distintas soberanías educativas de la sociedad:

La educación es primitivamente un ministerio paternal: subsidiariamente, una función social. Es lógico, entonces, que cuando es convertida en institución pública, su gobierno se aleje lo menos posible de los centros domésticos; pero como responde a un interés común, no es propio que se le atribuya una dirección puramente municipal. Por lo tanto, considero erróneo todo sistema que aísla el servicio educacional dentro de cada localidad y centraliza su gobierno en el municipio civil y administrativo; porque la amaga con dos peligros: el uno es borrar su carácter político: el otro alejar al pueblo de su vigilancia, ya que los efectos de la centralización no varían por la mayor o menor extensión de su teatro (*La política liberal bajo la tiranía de Rosas, OC, t. IV: 247*).

Esta cita sirve para comprender con precisión la mirada de Estrada sobre las soberanías concurrentes en materia educativa y, por tanto, la necesidad de la descentralización, entendida no como localización (o desconcentración) sino como un sistema educativo y una escuela que debe responder coordinadamente a distintos agentes. Por ello Estrada afirmará que la enseñanza «no puede decirse que pertenece exclusivamente al orden de las relaciones privadas ni al orden de las relaciones públicas». Reúne intereses individuales y comunes de la sociedad «de tal magnitud que provocan necesariamente la acción privada y la acción colectiva en su planteamiento y desarrollo» (*La política liberal bajo la tiranía de Rosas, OC, t. VI: 275*).

Enhebrado en estos principios expuestos, se descubre otro que Estrada trata abundantemente al referirse a cada uno de los niveles educativos, aun el universitario: la necesidad de que la educación ofrezca *unidad de doctrina*. Este principio se dibuja con mayor claridad en nuestro autor a partir de fines de la década de 1870. Para él, la dispersión de concepciones dentro de una misma escuela no es considerada un valor. Por eso, critica el neutralismo o la conversión del Estado en pontífice de doctrinas. En este sentido, desde una concepción religiosa, claro está, la educación no debe evitar brindar una cierta coherencia. La libertad de enseñanza, accionada en primer lugar desde la familia en coordinación con la Iglesia, se constituye así en un derecho que defiende el principio de unidad doctrinal, el cual debe ser respetado por la escuela y el maestro en tanto delegados de los padres.

Como el pensamiento de Estrada está ordenado a la acción y vinculado con sus diagnósticos de la realidad argentina en particular, en su obra también puede observarse –al menos como crítica– lo que él valorará como antiprincipios de una sana política educativa: la inacción educativa de la sociedad (la barbarie), el estatismo monopólico y centralista y el neutralismo. Estrada, en el combate contra

lo que considera erróneo, delinea sus definiciones centrales y las aplica a la Argentina. Su ideal es una sociedad educadora animada por y para la igualdad o la justicia educativa y la libertad de enseñanza.

APUNTES HISTORIOGRÁFICOS SOBRE ESTRADA

Antes de introducirnos en la *Memoria* de Estrada, quedan pendientes algunas líneas sobre su visión histórica y su ubicación en la historiografía. La producción inicial y sistemática de Estrada está destinada en sus primeros años a la historia nacional y de la región. En este sentido, se destacan el *Ensayo histórico sobre la revolución de los comuneros del Paraguay en el siglo XVIII, seguido de un Apéndice sobre la decadencia del Paraguay y la guerra de 1865* (OC, t. I) y las *Leciones sobre la Historia de la República Argentina* (OC, t. II y III). En el Tomo V de sus *Obras Completas* se ubican distintos estudios reunidos bajo el título de *Fragmentos históricos*.

Nuestro autor aborda el problema del progreso fundamentalmente en sus primeras obras durante la década de 1860. En primer lugar, distingue el progreso que puede observarse en el mundo natural y en las ciencias empíricas del progreso aplicado al hombre. En este contexto, critica los determinismos históricos –naturalismos– y hasta alude en forma negativa a Darwin (OC, t. IV: 89-90; OC, t. V: 616-617). Los historiadores entonces deben evitar dos tendencias aparentemente opuestas pero con resultados similares: por un lado, entregar la humanidad al capricho y al acaso extirpando una cierta solidaridad de ideas; por otro, encadenar la historia a una «causalidad física» –constituyendo cada pueblo y cada hombre como grupo de fenómenos y no como personalidades libres– y cayendo, a su vez, en un fatalismo inerte (OC, t. I: 457). Así:

Los primeros privan a la humanidad del pensamiento: prívánla los segundos de la voluntad; y unos y otros, conducen con su doctrina o sus preocupaciones a esta afirmación desoladora: el quietismo histórico, la paralización social: la ausencia del hombre en el progreso: la ausencia del hombre en la historia, consiguiente con la ausencia de la razón realizada: con la ausencia de Dios en los fenómenos superiores de la conciencia (OC, t. I: 457-458).

Pero a la vez, Estrada sostiene que el progreso es la mirada comprensiva desde la que el historiador observa el transcurrir de los pueblos. Es un presupuesto de su método (OC, t. V: 614) que, por otro lado, resulta evidente y no debe intentar probarse (OC, t. IV: 93). Por esto, critica a Vico y su visión circular de la historia –«crecimiento, apogeo y degeneración»– defendiendo así una postura lineal y de progreso intelectual y moral constante (OC, t. IV: 92-93). Estrada insistirá en su perspectiva antideterminista dudando que los pueblos tengan un destino pero sí reconoce que la historia «tiene su armonía». Si hay una libertad para el individuo también la hay para el colectivo, aunque cree que las evoluciones de la libertad –individual y social– están sometidas a la ley moral, entendiendo que esta las amolda y atrae, y que en la naturaleza humana hay una «tendencia irresistible

hacia el progreso» que nos hace desear lo mejor y nos mueve a avanzar (*OC*, t. V: 616-617). Esto no implica desconocer las decadencias pero sus causas residen en «perturbaciones extrañas» o en la «explosión de la injusticia» (*OC*, t. V: 617). Los elementos de la historia no son simples porque la libertad es su «resorte». Lo que se llama progreso es armonía moral. Lo que se llama aniquilamiento, es su negación (*OC*, t. V: 617). Pero ¿qué es el progreso para Estrada?

El ideal del progreso es el perfeccionamiento a que debe aspirar el hombre sacrificando sus intereses fugitivos en los altares del deber y de la verdad: en el amor común y en las inmolaciones de la adversidad. Se confunde con el principio moral, porque la moral es la ley y el progreso es el camino para la noble naturaleza de los seres racionales (*OC*, t. IV: 98).

Para Estrada, el progreso entendido como perfección del hombre y no sólo restringido a lo material o al bienestar es una ley de la humanidad y de la historia que también se traslada a lo político, porque Occidente ha evolucionado de tal forma que se ha llegado a la democracia como culmen de la vida política. A su vez, la democracia es medio del progreso gradual y evita las revoluciones violentas (*OC*, t. VII: 248-252). En síntesis, nuestro autor muestra, al menos en sus primeras obras, una cierta fe en el progreso entendido como integral y no reducido simplemente a lo material, a lo científico o al bienestar. Pero, aunque es cierto que reconoce la existencia de la libertad y se pronuncia especialmente contra el determinismo histórico, a su vez, reiteradamente alude a lo que podría denominarse cierta necesidad del progreso y de la armonía que tensionan al hombre y a las sociedades a su perfeccionamiento constante.

Al final de su vida, a partir de la década de 1870 pero en especial durante la de 1880, Estrada –aunque no se desdecirá puntualmente de estas afirmaciones, tal vez porque no volvió a escribir obras sistemáticas de historia– evidenciará, con la crítica a la situación cultural, moral, política y económica, tanto europea como argentina, una moderación de su optimismo. Se nota una crispación frente al avance de lo que percibe como el totalitarismo liberal secularista y en reiteradas ocasiones juzga duramente a sus contemporáneos y a sus ideologías y profetizará futuros funestos tanto en nuestro país como en Europa.³³ De esta forma, podría pensarse que Estrada abandona cierto ingenuo o romántico optimismo histórico-cultural deslizándose hacia un reconocimiento del daño que producen las ideologías y los intereses sectarios sobre la sociedad.

La visión histórica de Estrada sobre la colonia, acorde con la época, es muy negativa. Los disvalores que para él encarnó son: absolutismo, egoísmo, desigualdad, comunismo, socialismo, barbarie. A lo sumo, hay que reconocerle a España el aporte de la religión católica. Es sencillo imaginarse qué herencia, según Estrada, deja este sistema para la constitución de las sociedades republicanas latinoamericanas, en especial la argentina. En contraposición al juicio que le merece la España colonial, Estrada manifiesta una visión altamente elogiosa de las colonias estadounidenses, que utiliza para criticar aún más lo acaecido en Hispanoamérica y

33. Cfr. *OC*, t. X, XI y XII.

para mostrar su ideal de sociedad. El gobierno colonial inglés ha sido débil, lo que por un lado pudo implicar una constitución democrática centrípeta, pero concluyó felizmente en un gobierno federal. Este tipo colonial permitió también arraigadas costumbres de administración local, el respeto de las autonomías de cada Estado, la constitución de ciudadanos aptos para la vida republicana, una sociedad inspirada en lo religioso pero, a la vez, apta para la convivencia pacífica y un sistema económico de librecambio (OC, t. III: 137-138; OC, t. V: 8-10 y 434).

La historia argentina perpetúa entonces muchos de los problemas de la sociabilidad colonial agravados ahora por el liberalismo centralista. Caudillismo más centralismo estatista es la combinación letal. En esta línea, su crítica se centrará simultáneamente en Rosas y en Rivadavia, aunque le reconoce a este último su aporte civilizatorio (OC, t. IV y VI). El antirrosismo de Estrada se evidencia en sus obras *Lecciones sobre la historia de la República Argentina* y *La política liberal bajo la tiranía de Rosas*. Allí el autor analiza en detalle todos los sectores de la sociedad argentina (gauchos, indios, esclavos, oligarquía, caudillos) y presenta su visión de las tendencias sociales de la nación.

En relación con el juicio histórico de su obra, Carbia (1940: 121-128) ubica a Estrada en la corriente de la «historiografía filosofante», que pretende «filosofar la historia» al modo de la historiografía volteriana y guizotiana, distinguiéndola de la corriente «erudita». Estrada realiza un trabajo histórico que no resulta documentado sino que quiere ser una interpretación de la historia con fines ideológicos, como se pudo vislumbrar en lo desarrollado hasta aquí. Groussac (1939: 58-65) caratula a Estrada, en forma análoga a Montalembert, como un «orador católico» y también señala su pretensión de comprender la filosofía de la historia argentina, finalidad declarada, por otra parte, por el mismo Estrada. Su visión coincide con la mirada liberal clásica argentina de ese período aun, como se señaló, en el balance negativo de la colonia española y del rosismo. En ese sentido, como lo marcan Devoto y Pagano (2009: 31), nuestro autor desarrolló una «concepción del pasado que sin renunciar a su tronco liberal, lo conjugaba con la tradición católica en un contexto marcado por el avance de sectores laicos y secularizantes».

Estrada resulta, en su concepción histórica, un autor del siglo XIX argentino que se entronca en la perspectiva historiográfica liberal y mitrista de la época. Sin embargo, eso no lo aleja del catolicismo sino que se impone una lectura que permite amalgamar nuevamente catolicismo y liberalismo. Desde esa perspectiva, critica la relación de la religión con la política en el período colonial y en el rosismo. Aunque también realiza su balance negativo del regalismo colonial, del patronato nacional, de las políticas religiosas de Rivadavia y de las propuestas de separación de Iglesia y Estado (aunque no siempre). Para Estrada el catolicismo no es sólo fundamento de la democracia sino que también es parte y sustento de la historia occidental y de la historia argentina en particular.

UNA OBRA TEÓRICO-PRÁCTICA DE SÍNTESIS Y PROPUESTAS

La Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires es una obra realizada con suma velocidad por un Estrada que en ese momento tenía 27 años. Un año antes, el 1º de julio de 1869, había asumido como Jefe del Departamento Gene-

ral de Escuelas y Presidente del Consejo de Instrucción Pública de la Provincia de Buenos Aires por designación del gobernador Emilio Castro. Antonio Malaver era el ministro de Gobierno y el superior directo de Estrada. Su gestión no llegó a cumplir un año: fue separado del cargo por decreto provincial el 23 de marzo de 1870 luego de unas semanas de conflicto. Estrada se abocó entonces a redactar esta *Memoria* que publicó a mediados de 1870 y que evidencia, al menos, que antes o durante su gestión compuso un conjunto de ideas básicamente articulado y coherente. La *Memoria* posee dos partes nítidas. La primera destinada a justificar su actitud durante el conflicto que terminó con su destitución (páginas 43 a 78). La segunda tiene por objeto presentar ordenadamente su diagnóstico y propuesta teórico-práctica para el desarrollo de la enseñanza primaria provincial (páginas 79 a 226).

Estrada asume con un diagnóstico muy negativo de la educación común provincial y, en particular, del ejercicio docente de los maestros (*MECPBA*: 45-46). Pero no sólo los maestros, todo resultaba aterrador: los programas, los métodos, los libros, los locales, los útiles escolares, la disciplina y también su organización —el sistema de financiamiento, la expansión del sistema y las formas de gobierno— (*MECPBA*: 46). Rápidamente, según él, se pone a trabajar sobre los distintos problemas, solicitando apoyo al gobierno, y generando una serie de instancias para el perfeccionamiento docente. En este contexto, se suscita el conflicto con el Preceptor de la Escuela Municipal de la Catedral al Sud, Nicomedes Antelo.³⁴ Por una serie de desaires y divergencias, pues ambos se consideran ineptos mutuamente para sus respectivas funciones, Estrada solicita la separación del cargo de Antelo al Consejo de Instrucción Pública. Sin embargo, este Consejo en sesiones diversas con composiciones también diferentes aprueba y desaprueba esta moción. Luego de varias idas y vueltas con el gobierno provincial, porque Estrada no quiere continuar en el cargo si Antelo se perpetúa en el suyo y el gobierno provincial quiere que ambos sigan en sus funciones, la perseverancia de Estrada determina al gobierno a expulsarlo del cargo con un decreto que, en los considerandos, intenta defenestrar su actuación. Antelo sale triunfante de este enfrentamiento y así lo relata en su obra (*Antelo*, 1870). Más allá de la coyuntura de esta discusión, aunque en el texto de Estrada esto no se ve tan claro, Antelo evidencia que el enfrentamiento entre ambos se enmarcaba en la lucha entre católicos y liberales secularistas. Es probable que Estrada tuviera razón en los desmanejos de Antelo, pero la pertenencia de este último a los sectores liberales anticatólicos y la publicidad que le daba a su oposición a través de los periódicos parece haberle dado un margen de acción que concluyó con la expulsión de su superior. En esta época en la que Estrada conciliaba con cierto liberalismo y este no había desarrollado sus tendencias laicistas, todavía los contendientes dirimían sus conflictos en una escala microfísica...

El resto de la *Memoria*, como se adelantó, es un pequeño tratado de la educación común que abarca casi todos los temas posibles con mayor o menor profundidad. En primer lugar, no puede evitarse hacer una comparación rápida con las canónicas obras de Sarmiento tituladas *Educación popular* (1849) y *Educación común* (1856).³⁵

34. La versión de los hechos relatada por el oponente de Estrada se titula irónicamente *Contestación a la Memoria sobre la educación común de Buenos Aires por el Ex-Sultán de las Escuelas D. José Manuel Estrada*, editada en el mismo año (cfr. Bibliografía).

35. Cfr. en la Bibliografía la nueva edición de estos textos en sus *Obras Completas*.

De sus lecturas surge con claridad que Sarmiento había estudiado con profundidad, en sus viajes financiados por el gobierno chileno, los distintos sistemas de educación primaria de Europa y de algunos estados norteamericanos. Por otro lado, su trayectoria en problemas escolares era más destacable al punto en que escribe ambos textos. Los detalles que aporta en materia de gobierno, de financiamiento, de inspección y de didáctica son vastos. Estrada está lejos de este tipo de escritos. Su obra sobresale más bien por una visión de conjunto y un orden teórico-práctico. En comparación, la *Memoria* de Estrada adolece de la erudición de Sarmiento aunque le gana en claridad conceptual y en fundamentación de su propuesta política y pedagógica. Conoce, por otra parte, como Sarmiento, el terreno de la educación provincial. En el caso de Estrada esto probablemente sea manifestación de una formación menos ecléctica y más clásica que la del autor del *Facundo*.

Las líneas que siguen están destinadas a recorrer, destacar y contrastar algunos elementos de la *Memoria* de Estrada. No tiene sentido, dado que el texto en cuestión se encuentra en este mismo volumen, realizar un repaso completo de sus ideas. El objetivo es, más bien, enfatizar y ampliar elementos que resultan originales o relevantes, dentro del marco establecido hasta aquí, y de contrastar algunas ideas de la *Memoria* con otras del mismo Estrada que muestran alguna mutación en el contexto de las continuidades y rupturas de las ideas de nuestro autor. La *Memoria*, luego del relato de sus conflictos, se ordena en tres capítulos. El primero destinado al «Ideal de la educación»; el segundo, a un análisis del «sistema de educación pública» de la provincia, a su crítica y a los proyectos de reforma; y el tercero, a analizar la «organización rentística y administrativa de la educación común» y también a criticarla y a esbozar sus proyectos de reforma. Finalmente, se adicionan seis anexos sobre distintas cuestiones.

En el Capítulo I, el planteo que hace Estrada del problema se encuadra en las preocupaciones señaladas anteriormente: por una parte, critica con vigor el socialismo griego de Licurgo que lo lleva a plantear la intervención del Estado en la educación del infante desde antes de su nacimiento; y, por otro, quiere comprender por qué las generaciones de su época no aman la educación primaria. Esto sucede, según él, por dos razones: una política, la visión aristocrática no concibe necesaria la educación del pueblo pues este no es soberano; la otra, científica, un deductivismo aristotélico, un sistema de enseñanza verbal, medieval, una dialéctica estéril invadían la escuela primaria y la alejaban del pueblo. Súmesele a esto la violencia pedagógica –«la letra con sangre entra»– y el panorama estaba completo (*MECPBA*: 79-81). Esta visión de Estrada aplica sus concepciones generales al problema que quiere analizar: por un lado, percibe nuevamente el centralismo estatal como un enemigo del sistema educativo que él pretende. Por otro, critica una visión aristocratizante y dialéctica que aleja a la educación de las masas y que, por tanto, inhibe la igualdad social y el protagonismo soberano del pueblo. Pueden verse aquí explicitados los valores de libertad e igualdad que de entrada plasma el autor como problema de la educación común.

A continuación, Estrada se concentra en el fin de la educación primaria: «concurrir a la acción paterna y doméstica para formar el carácter de los niños». Esto suscita dos preguntas: ¿qué es el carácter? y ¿puede este ser formado? El carácter es «el resultado que presenta en cada persona la intensidad y dirección del total de sus fuerzas constitutivas, consideradas en sus relaciones proporcionales

y en su conjunto sintético» (*MECPBA*: 80). A partir de allí, Estrada desarrolla una doctrina sobre el carácter y la personalidad proporcionada para luego explicar todas sus dimensiones³⁶ y, por supuesto, responder a la segunda cuestión en forma positiva (*MECPBA*: 80-100). Estrada entiende entonces que el fin es el perfeccionamiento humano pero no reducido a lo intelectual sino de forma integral. En el resto de este capítulo, el autor dará cuenta de su conocimiento de los principales libros de pedagogía de la época, aunque alude a ellos sin mayor profundización en función de sus propuestas y visión. Por sus páginas pasarán filósofos y pedagogos. Y sobre cada dimensión del carácter generará una discusión sobre su formación para concluir con una síntesis que brindará elementos para la educación de ese aspecto de la personalidad.

No obstante, dentro de este conjunto de dimensiones, pueden destacarse sus consideraciones sobre la educación política del futuro ciudadano:

Una larga evolución intelectual me condujo a esta idea: que la educación común discretamente organizada y copiosamente difundida, es el único medio de modelar en la República Argentina la personalidad del ciudadano, y de adaptar los elementos sociales, tomados en su capacidad colectiva, al tipo de las instituciones libres, cuyo resorte es la aptitud universal para el gobierno propio, es decir, la moral (*MECPBA*: 43).

Por tanto, para Estrada la educación común está extremadamente relacionada con la formación del ciudadano soberano lo que, a su vez, implica un anclaje moral de su educación. Años después (*OC*, t. XI: 162-168; *OC*, t. XII: 220-221) criticará nuevamente la educación instrumental que se pretende implantar de la mano del liberalismo secularista e insistirá con más fuerza en la dimensión moral y religiosa de la escuela para potenciar su capacidad educadora. Por otro lado, en sus *Memorias* como rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, descreerá un poco de la fuerza de la educación común para educar al «ciudadano elector y elegible» (*MECPBA*: 125-126), pues considerará que la formación de los dirigentes es más bien fruto de la experiencia de la vida, de sólidos estudios y de las posiciones sociales que el sujeto alcance (*OC*, t. X: 437-438).

36. Siguiendo una cierta antropología clásica, Estrada trata ordenadamente de la formación de la integralidad del sujeto, cuestión a la que no aludiremos por exceder el objeto de este trabajo, pero que es necesario señalar para no inducir a creer que su propuesta está reducida a lo político. Se enuncian las dimensiones que él contempla a modo ilustrativo (cfr. *MECPBA*: 84-100):

Educación del espíritu.

- Como fuerza individual.
 - Inteligencia.
 - Educación informativa.
 - Educación moral.
 - Sensibilidad.
 - Energía (voluntad).
- Como fuerza asociada.
 - Vinculado a todos sus semejantes.
 - Ser doméstico.
 - Ser ciudadano.

Educación física.

El Capítulo I concluye con una rápida referencia a los roles del padre y la madre como agentes naturales de la educación, y explica que el «movimiento de la sociedad» ha generado un «educador suplementario» y un «teatro de educación intencional y metódica» que «ha sustituido el hogar por la Escuela». Esta se ha vuelto indispensable en las nuevas sociedades democráticas para preparar al ciudadano: «Por la amplitud de este fin y por la influencia que la lógica de las instituciones libres debe tener en la organización de todo servicio social, la educación republicana requiere un sistema *sui generis*, eminentemente popular y común, de administración y gobierno» (*MECPBA*: 103).

El lector atento, en este punto, seguramente se preguntará dónde está la libertad de enseñanza y la escuela católica en este planteo de Estrada. Sencillamente no aparece del modo en que surgirá luego. Puede sorprender entonces que quien ha sido denominado como el «apóstol de la libertad» y el defensor de la libertad de enseñanza en la Argentina, precisamente en una obra sobre la escuela primaria, no aluda ni lateralmente a la creación de escuelas primarias confesionales o aquellas denominadas comúnmente particulares o privadas. Es que este Estrada, como se verá más adelante cuando se aborde la cuestión del gobierno del sistema, todavía no enfrentado al liberalismo, no percibe la necesidad de alejarse del Estado ni de pensar al margen de él. Está planteando un sistema de gobierno escolar que en sí mismo integre y forme al fiel y al ciudadano argentino y convierta al pueblo en soberano. Este objetivo, dado que no existe el conflicto religioso ni la pretensión de ralear a la educación religiosa de la escuela popular, puede desarrollarse en estos años dentro de este sistema que contempla en sí la libertad de enseñanza como él la concebía en ese momento. Es un sistema descentralizado, como se verá, que integra al Estado y a la sociedad civil. Más adelante, en 1874, planteará en el artículo *Renta especial de las escuelas* (*OC*, t. X: 423-432) que existen cuatro modelos para el desarrollo de la escuela primaria: la «libre iniciativa de los individuos» –que Estrada desestima precisamente por individualista–, la educación confesional, la educación nacional y la educación común. De estos tres últimos, el mejor es el primero, el confesional, pero según Estrada resulta aún inviable por la inmadurez del desarrollo argentino. Al sistema nacional lo critica por centralista y estatista. Finalmente, se queda con el sistema de educación común por los mismos argumentos que utiliza en la *Memoria*: convergen lo colectivo y lo privado. Luego, ya en la década de 1880, seguirá defendiendo este sistema concurrente frente al centralismo que debilita la participación de la sociedad civil, pero se ve obligado a promover la escuela católica frente a la nueva escuela irreligiosa, que es como él percibe a la que se corresponde con la Ley 1.420.

El Capítulo II aborda el sistema de educación común. Examina en primer lugar los programas de la educación de los varones, criticando su organización y su gradualidad, y los de las mujeres, en donde se soslaya el rol de madres, educadoras y gobernantas del hogar –y se critica el trato de la mujer en el paganismo y la subordinación al varón– (*MECPBA*: 105-118). Luego, se interroga acerca de algunas cuestiones de organización escolar. La primera definición de Estrada es que prefiere el sistema de Boston al de Chicago. El último, requiere de gran cantidad de maestros especializados. En cambio, el bostoniano necesita sólo de tres maestros para enseñar el programa (*MECPBA*: 118-120). Se manifiesta en contra de la coeducación de los sexos por la diferencia de naturaleza y de roles, excepto en la educación infan-

til (*MECPBA*: 121-124). La tercera pregunta se refiere a qué parte de la educación religiosa debe recibirse en las escuelas. Según él, la educación religiosa es indispensable para la educación moral del ciudadano. Sin embargo, la cuestión se vuelve difícil al reconocer que los ciudadanos poseen distintas creencias. Por otra parte, los maestros no tienen conocimientos suficientes para encarar este tipo de formación y no todos tienen por qué profesar la misma religión. Frente a este conjunto de supuestos y diagnósticos, Estrada organiza la enseñanza religiosa de la siguiente manera: los maestros conducirán en días y horarios fijos a los estudiantes a las parroquias para que los sacerdotes ofrezcan la enseñanza dogmática del catecismo; los maestros utilizarán en sus clases preparatorias el texto denominado *la Conciencia de un niño* que Estrada valora como superior a otros catecismos por su método y su nivel científico; la existencia de la libertad de conciencia implica reconocer que los padres que pertenezcan a otra comunión religiosa podrán prohibir a sus hijos asistir a la enseñanza religiosa parroquial; y, finalmente, el maestro tendrá que informar de los resultados y dificultades de esta medida (*MECPBA*: 125-128).

Todo este sistema merece algunas consideraciones. En primer lugar, es claro que para Estrada no hay escuela sin religión. En este sentido, la única razón que contempla para no asistir a las clases del catecismo es que la familia pertenezca a otra comunión religiosa –cristiana, supuesto está–. Además, durante el resto de las horas de clase, también deberán tratarse lecturas morales sobre la base de los textos evangélicos (*MECPBA*: 128). No hay espacio entonces para los ateos y los agnósticos y ni siquiera está prevista la existencia de otras religiones no cristianas. Por otra parte, esta propuesta también da por supuesto que hay una especie de denominador común en la enseñanza religiosa cristiana que luego es bifurcado o profundizado por cada religión al estilo de lo que él observa en los Estados Unidos.³⁷ En segundo lugar, Estrada propone que la enseñanza dogmática esté a cargo de los sacerdotes en forma directa para lo cual establece un sistema uniforme, con el acuerdo de la Iglesia. Para él, los sacerdotes son los únicos capaces y responsables de esta enseñanza.³⁸ En tercer lugar, este sistema no parece resolver una de las preguntas que el mismo Estrada plantea sobre cómo conciliar la libertad de conciencia del maestro con la religiosidad de la escuela consecuencia de la religiosidad de la familia y de la mayoría del pueblo argentino. La solución recién detallada posee algunos inconvenientes, dado que el maestro no podría contradecir en clase lo enseñado en el catecismo, debería enseñar una moral evangélica básica y común –como si esto fuera posible– y estaría obligado a acompañar a los alumnos a la parroquia católica. De esta forma, nuevamente, no se contempla la existencia del maestro ateo o no cristiano. El modelo que plantea Estrada evidencia las dificultades para diseñar una escuela que sea

37. «En Estados Unidos se ha esquivado la enseñanza dogmática, y como la masa de la población pertenece a diversas sectas del protestantismo, se ha limitado la enseñanza religiosa al terreno neutral y respetado por todos del Evangelio, leído sin comentario ni intención de proselitismo» (*MECPBA*: 125-126).

38. En contraste con esta afirmación, durante los debates por la Ley 1.420, Estrada expresará: «Hay en la República Argentina parroquias, cuya extensión mide cincuenta y hasta cien leguas cuadradas; así, decir que el cura de una de esas parroquias será el único maestro de todos los niños de su territorio, es lo mismo que decir que no tendrán ninguno» (*OC*, t. XI: 200). Estrada se desdecía ahora de su propuesta de la *Memoria*, porque desde el liberalismo pasaba a ser usada con una finalidad secularista en el marco de otro diseño institucional. Por eso, durante el debate de la Ley 1.420, sus contrincantes no dejarán escapar la oportunidad de citar la propuesta de la *Memoria* de Estrada como argumento a su favor (cfr. Taussig, 1985: 49-50).

común y cogobernada por el Estado y la sociedad civil pero a la vez con presencia de la religión mayoritaria. Sin embargo, la realidad es la de un país donde resulta complejo encontrar un sustrato común para todos ya que es preciso considerar la presencia de otros cultos y de corrientes librepensadoras. Para Estrada, el joven y el maduro, la escuela debe ser siempre religiosa. En esto no hay cambios a la vista. No obstante, ya en la década de 1880, clamará directamente por la escuela estatal católica y señalará que nadie, excepto masones y liberales, pide una escuela atea (*OC*, t. XI: 192-194). El modelo religioso del primer Estrada intentaba contener lo común y lo diverso (aunque siempre dentro del cristianismo). El segundo, en un nuevo escenario, planteaba la necesidad de la escuela católica. En el primer modelo, la primacía está puesta en la capacidad de formación e integración política, lo cual era su preocupación fundamental en esos años. En el segundo, dada la virulencia secularista, la preeminencia es la salvaguarda de la enseñanza religiosa católica.

La última cuestión organizativa que trata antes de abordar el problema de los métodos tiene por objeto plantearse si la escuela primaria está ordenada a la enseñanza media y preparatoria para la universidad o debe poseer una finalidad propia distinta de la educación científica. Como es de esperar, Estrada se responde prontamente que la educación común tiene por objeto la formación general del ciudadano, y no su preparación para los estudios científicos o profesionales. Hay que educar al ciudadano, elector y elegible (*MECPBA*: 128-129).

El Capítulo II termina con un análisis crítico de los métodos escolares, los libros que se utilizan y el problema de los maestros. Las palabras que dirige a los maestros los describen como «nada», infructuosos, de escasísimo saber, autoritarios para disimular su ignorancia. Según él, su «ignorancia invencible» requiere de la búsqueda de los verdaderos culpables. Denuncia que las escuelas son asilos de inválidos o refugio de quienes no tienen trabajo (responsabilidad de los políticos). También critica la falta de verdaderos concursos y propone que los mejores maestros vayan precisamente a la campaña como compensación. Señala que no consigue fondos para las bibliotecas de los maestros. Insiste en la necesidad de escuelas normales de calidad (propondrá en los anexos su creación y reglamentación, distinguiendo la formación de maestros y de maestras). Critica a los maestros extranjeros que no pueden formar a sus alumnos en el patriotismo (*MECPBA*: 137-150). En fin, una retahíla de quejas que aún hoy puede escucharse cambiando algunas expresiones...

En síntesis, el docente casi sacerdote, militante de la civilización y de la evangelización, agente del Estado y delegado de los padres, se encontrará atrapado en un nudo gordiano. Nuestro autor observará años después cómo la tensión (equilibrada por él) entre ambos polos, el religioso-familiar y el estatal-burocrático se resuelve, muy a su pesar, a favor del segundo. Una vez que todos los docentes estaban dentro del sistema de la educación común y, en última instancia, dependían de un solo centro estatal, este no tenía más que reformar las normas –modificando la distribución de atribuciones y su contenido ideológico– para consolidar su dominio exclusivo sobre el docente.

El siguiente punto implica un diagnóstico de la situación edilicia de los inmuebles destinados a la educación común. Estrada comienza a mostrar aquí su visión de lo importante que es un financiamiento compartido entre vecindario y Estado. Pero observa que el atraso y la inacción popular en esta materia es tal que requiere de una fuerte inversión estatal para contagiar al pueblo y realizar un salto cualita-

tivo y cuantitativo muy necesario: las «unidades deben obrar; pero es más fácil que obre la colección» (*MECPBA*: 150-154). La impaciencia le gana aquí al Estrada gradualista. Sobre los útiles escolares, el autor señala sencillamente su inexistencia (*MECPBA*: 154-155). La disciplina escolar es objeto de un minucioso análisis que distingue los medios de represión y de estímulo (*MECPBA*: 155-159). Allí critica el castigo físico (tanto de maestros como de padres) y señala que la modificación de la vida de la escuela promoverá otra disciplina más adecuada a los niños.

El Capítulo III contiene un frondoso análisis del gobierno, la difusión y el financiamiento escolar. Estrada comienza con una mirada histórica sobre la educación común. Y señala a Rivadavia como quien «coordinó una máquina administrativa destinada a no ser movida sino por el poder central, prescindiendo lo más posible del pueblo y de los grupos y colocando toda iniciativa y toda fuerza en manos del gobierno. Cayó el varón justo y se apoderó de los resortes un gran malvado [Rosas]: nada tuvo que innovar» (*MECPBA*: 163). Según él, la obra centralista de Rivadavia subsiste y se desarrolla una contradicción entre las instituciones nacionales y provinciales. Para Estrada, la crítica al centralismo educativo implica dos dimensiones: la del centralismo en las rentas y en el gobierno del sistema. Por eso, en primer lugar, critica la gratuidad porque promueve la exclusión del pueblo que no ve a dónde van sus impuestos y no se compromete con la educación. Estrada diseña entonces, a tono con las propuestas de Sarmiento y con la sanción posterior de la ley de educación provincial de 1875, un sistema de gobierno y de rentas que implica la participación del Estado provincial, de las municipalidades y de los consejos escolares de distrito elegidos por los vecinos. Como se verá en este capítulo, los fundamentos de Estrada para esta propuesta son filosóficos, políticos, históricos y no solamente técnicos. Este planteo, como se señaló, coincide también con el pensamiento del Autonomismo del '70 y se contradice con el centralismo de los liberales de la Generación del '80. Estrada identifica problemas tanto en el gobierno central único como en la administración puramente local (*MECPBA*: 172). Por lo tanto, diseña un sistema convergente y de cogobierno. Por un lado, se unifica el gobierno de la educación común, que Rivadavia mismo había dispersado entre otras cosas con la Sociedad de Beneficencia y las municipalidades. Por otro, se introduce la injerencia popular local en la gestión cotidiana de las escuelas y en su financiamiento con impuestos locales. Se trata de una política educativa democrática y participativa en un contexto de baja beligerancia ideológica que la hacía factible. El análisis de los proyectos de ley de rentas y administración (*MECPBA*: Anexo 3) manifiesta el detalle con que Estrada plasma su propuesta descentralizando las funciones entre los distintos actores políticos. Finalmente, las bibliotecas populares (*MECPBA*: Anexo 6) serán también objeto de su preocupación como en otros textos de la época, porque son parte de la estrategia de difusión de la educación elemental.

En la década de 1880, Estrada seguirá defendiendo la descentralización educativa entendida como la participación de los distintos actores de una política democrática según su visión. No obstante, en sintonía con la época, sostendrá que el sufragio universal para la elección de los consejeros escolares de distrito no fue positiva, pero también criticará a quienes dificultaron estas elecciones y a los que deshicieron la autoridad de los Consejos sometiéndola a los inspectores (*OC*, t. XI: 175-176).

CONSIDERACIONES FINALES

La *Memoria* de Estrada es testigo de unos años en donde era posible imaginar, para un joven católico militante que quería integrarse en la modernidad argentina plenamente, un sistema educativo democrático fundado en la religión de la nación, aunque abierto lateralmente a otras iglesias cristianas. Los enemigos eran la desigualdad, la barbarie, la no-ciudadanía y la falta de libertad. Por eso Estrada denunciará, aún con más fuerza en la década de 1880, a las oligarquías liberales-conservadoras que animaban una distribución regresiva de la propiedad e imponían una «estatolatría» que luego se consolidó durante el siglo XX, en especial en el sistema educativo (*Problemas argentinos, OC*, t. XI).

La *Memoria* también manifiesta una reflexión articulada de historia de la educación, principios de política educativa y diagnóstico de la situación, llegando a la elaboración de propuestas, que en algunas dimensiones resultan más armoniosas y completas, y en otras se distinguen algunos hiatos o reiteración de ideas de esos años sin mayor análisis. En este sentido, por ejemplo, es interesante observar que Estrada organiza un sistema de formación docente centralizado y estatal junto con un sistema educativo descentralizado, lo que podría acarrear conflictos en un futuro cercano. La *Memoria*, además, es claramente un escrito de la primera etapa de Estrada, no simplemente por su ubicación temporal sino por su intento de compatibilizar religión, política y educación y Estado, sociedad civil e Iglesia. El diseño institucional de la educación popular que Estrada plantea distribuye poder y atribuciones a todas las partes, en forma convergente y simultánea. Su presupuesto es la virtual armonía ideológica de los agentes educativos. Cuando el secularismo conlleve la separación progresiva de Estado y religión, será entonces la época para proponer instituciones paralelas, como las escuelas católicas, pero ello acarreará la postergación de la formación política democrática del pueblo.

En síntesis, los fundamentos, descripciones y augurios de Estrada podrán ser más o menos compartidos pero, si se analiza su obra desde sus preocupaciones y objetivos, la agudeza de sus observaciones y la integridad de sus propuestas (aun con sus tensiones, dificultades y rupturas) es un testimonio imprescindible para comprender las alternativas que estaban en juego y las posibilidades siempre abiertas de escribir otras historias y de bosquejar otros futuros.

Agosto de 2010

BIBLIOGRAFÍA

1. Fuentes primarias

Estrada, José Manuel

1870 *Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, Imprenta Americana.

1896-1905

Obras Completas, 12 tomos, Buenos Aires, Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco y Librería del Colegio.

- 1942 «Epistolario inédito de José Manuel Estrada», en *Sol y Luna* n° 8, Buenos Aires, pp. 143-159.

2. Fuentes secundarias

Antelo, Nicomedes

- 1870 *Contestación a la Memoria sobre la educación común de Buenos Aires por el Ex-Sultán de las Escuelas D. José Manuel Estrada*, Buenos Aires, Imprenta Buenos Aires.

Auza, Néstor T.

- 1994 «Cristianismos y democracia. Un debate teológico-político a mediados del siglo XIX», en *Teología*, Tomo XXXI, n° 64, Buenos Aires, Facultad de Teología (UCA).
- 1999 «Racionalismo y tradicionalismo en el Río de la Plata. Gustavo Minelli – José Manuel Estrada», en *Teología*, Tomo XXXVII, n° 73, Buenos Aires, Facultad de Teología (UCA).
- 2007 *Católicos y liberales en la generación del ochenta*, Buenos Aires, Educa.

Barba, Fernando E.

- 1976 *Los autonomistas del 70: Auge y frustración de un movimiento provinciano con vocación nacional: Buenos Aires entre 1868 y 1878*, Buenos Aires, Pleamar.

Botana, Natalio R. y Gallo, Ezequiel

- 1997 *De la república posible a la república verdadera (1880-1910)*, Buenos Aires, Ariel.

Bruno, Cayetano

- 1993 *La Iglesia en la Argentina. Cuatrocientos años de historia*, Buenos Aires, Centro de Estudios San Juan Bosco.

Campanella, Hebe N.

- 1983 *La Generación del 80: su influencia en la vida cultural argentina*, Buenos Aires, Tekné.

Campobassi, José S.

- 1942 *La educación primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- 1961 *Laicismo y catolicismo en la educación pública argentina*, Buenos Aires, Gure.

Carbia, Rómulo D.

- 1940 *Historia crítica de la historiografía argentina (desde sus orígenes en el siglo XVI)*. Edición definitiva, Buenos Aires, Coni.

Caturelli, Alberto

- 2001 *Historia de la filosofía en la Argentina: 1600-2000*. Buenos Aires, Ciudad Argentina-Universidad del Salvador.

Cárdenas, Manuel A.

- 1979 *Los ideales de José Manuel de Estrada*, Buenos Aires, Eudeba.

Carli, Sandra

- 2002 *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Chiaramonte, José Carlos

1986 *Nacionalismo y liberalismo económicos en Argentina: 1860-1880*, Buenos Aires, Hyspamérica.

Correa, Sofía

1981 «El Partido Conservador ante las leyes laicas 1881-1884», en Krebs, Ricardo; Correa, Sofía; Riquelme, Alfredo; Serrano, Sol; Arancibia, Patricia y Pinto, María Eugenia, *Catolicismo y laicismo. Las bases doctrinarias del conflicto entre la Iglesia y el Estado en Chile 1875-1885. Seis estudios*, Santiago, Nueva Universidad.

Cucuzza, Héctor R. (comp.)

1996 *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Dana Montañó, Salvador M.

1944 *Las ideas políticas de José Manuel Estrada*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

Devoto, Fernando y Pagano, Nora

2009 *Historia de la historiografía argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.

Diario de Sesiones de la Primera Asamblea de los Católicos Argentinos

1885 Buenos Aires, Igón Hermanos Editores.

Di Stefano, Roberto

2004 *El púlpito y la plaza. Clero, sociedad y política de la monarquía católica a la república rosista*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Di Stefano, Roberto y Zanatta, Loris

2000 *Historia de la Iglesia argentina. Desde la Conquista hasta fines del siglo XX*, Buenos Aires, Grijalbo-Mondadori.

Dussel, Inés

1997 *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, Flacso-UBA.

Filmus, Daniel

1994 *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos*, Buenos Aires, Troquel.

Furlong, Guillermo

1952 *Etapas del catolicismo argentino*, Buenos Aires, Difusión.

1957 *La tradición religiosa en la escuela argentina: exposición histórica*, Buenos Aires, Theoria.

Garro, Juan M.

1899 «Noticia biográfica de José Manuel Estrada», en Estrada, José M., *Obras completas*, Tomo I, Buenos Aires, Librería del Colegio.

Giovine, Renata

2008 *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la Provincia de Buenos Aires (1850-1905)*, Buenos Aires, La Crujía.

Gómez, Hernán F.

1935 *La educación común entre los argentinos 1810-1934*, Corrientes, Imprenta del Estado.

Groussac, Paul

- 1939 *Los que pasaban. José Manuel Estrada - Pedro Goyena - Nicolás Avellaneda - Carlos Pellegrini - Roque Sáenz Peña*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Guerra, François-Xavier y Lempérière, Annick (eds.)

- 1998 *Los espacios públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII-XIX*, México, Fondo de Cultura Económica.

Halperin Donghi, Tulio

- 1995 *Proyecto y construcción de una nación (1846-1880)*, Buenos Aires, Ariel.

Iglesias, Ricardo H.

- 1991 «Los católicos liberales durante la década del 80», en Puiggrós, Adriana (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la educación en la Argentina: Tomo II*, Buenos Aires, Nueva Galerna.

Ivereigh, Austen

- 1995 *Catholicism and Politics in Argentina, 1810-1960*, Nueva York, St. Martin's Press.

Lanfranco, Héctor P.

- 1957 «La cátedra de Historia y de Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de Buenos Aires y sus primeros maestros», en *Revista del Instituto de Historia del Derecho*, n° 8, Buenos Aires, Imprenta de la Universidad.

Leocata, Francisco

- 2004 *Los caminos de la filosofía en la Argentina*, Buenos Aires, Centro Salesiano de Estudios de Buenos Aires (CESBA).

Manent, Pierre

- 1990 *Historia del pensamiento liberal*, Buenos Aires, Emecé.

Martínez Paz, Fernando

- 1979 *La educación argentina*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
1980 *El sistema educativo nacional. Formación - Desarrollo - Crisis*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Meinvielle, Julio

- 1945 *De Lamennais a Maritain*, Buenos Aires, Nuestro Tiempo.

Merquior, José G.

- 1993 *Liberalismo viejo y nuevo*, México, Fondo de Cultura Económica.

Mollis, Marcela

- 1990 *Universidades y Estado Nacional: Argentina y Japón 1885-1930*, Buenos Aires, Biblos.

Newland, Carlos

- 1992 *Buenos Aires no es Pampa: La educación elemental porteña 1820-1860*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.

Pesce Batilana, Carlos

- 1933 *Los diputados católicos ante la ley 1420*, Buenos Aires, Santa Catalina.

Pineau, Pablo

- 1997 *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*, Buenos Aires, Flacso-UBA.

Puiggrós, Adriana

- 1990 *Historia de la educación en la Argentina. Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Tomo I, Buenos Aires, Nueva Galerna.

Puiggrós, Adriana (dir.)

- 1991 *Historia de la educación en la Argentina. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Tomo II, Buenos Aires, Nueva Galerna.
 1993 *Historia de la Educación en la Argentina. La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Tomo IV, Buenos Aires, Galerna.

Ramos, Juan P.

- 1910 *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina 1810-1910: atlas escolar*, 2 vols., Buenos Aires, Peuser.

**Romero Carranza, Ambrosio; Dell'Oro Maini, Atilio;
 del Campo Wilson, Estanislao; Ferrer, Gaspar;
 Gelly y Obes, Carlos M.; Ventura Flores, Eduardo;
 López Olaciregui, José M. y Rodríguez Varela, Alberto**

- 1964 *La política del Ochenta [o Controversias políticas del Ochenta]*, Buenos Aires, Club de Lectores.

Roger, Juan

- 1954 *Ideas políticas de los católicos franceses*, Madrid, CSIC.

Sánchez de Loria Parodi, Horacio M.

- 2004 *Félix Frías. Acción y pensamiento jurídico-político*, Buenos Aires, Quorum.

Segovia, Juan Fernando

- 2002 «Estrada y el liberalismo católico», en *Anales de la Fundación Francisco Elías de Tejada*, año 8, Madrid.

Sebreli, Juan José

- 2002 *Crítica de las ideas políticas argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.

Serrano, Sol

- 2008 *¿Qué hacer con Dios en la república? Política y secularización en Chile (1845-1885)*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica.

Skinner, Quentin

- 2000 «Significado y comprensión en la historia de las ideas», en *Prismas. Revista de historia intelectual*, n° 4, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Somoza, Manuel B.

- 1975 «José Manuel Estrada. Su palabra y su recuerdo», en *Archivum*, Tomo XII, Buenos Aires, Junta de Historia Eclesiástica Argentina.

Tanzi, Héctor J.

- 1994 *José Manuel Estrada (1842-1894). Apóstol laico del catolicismo*, Buenos Aires, Ediciones Braga.

Taussig, Eduardo M.

1985 *Ley 1.420 y libertad de conciencia*, Buenos Aires, Ediciones FADES.

Tedesco, Juan Carlos

2003 *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Tessi, Francisco S.

1928 *Vida y obra de José Manuel Estrada*, Buenos Aires, Peuser.

Ventura Flores, Eduardo

1964 «Vida del apóstol de la libertad argentina», en Romero Carranza, Ambrosio; Dell'Oro Maini, Atilio; del Campo Wilson, Estanislao; Ferrer, Gaspar; Gelly y Obes, Carlos M.; Ventura Flores, Eduardo; López Olaciregui, José M. y Rodríguez Varela, Alberto, *La política del Ochenta* [o *Controversias políticas del Ochenta*], Buenos Aires, Club de Lectores.

Zanatta, Loris

1996 *Del Estado liberal a la Nación católica*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Zuretti, Juan Carlos

1972 *Nueva historia eclesiástica argentina del Concilio de Trento al Vaticano II*, Buenos Aires, Itinerarium.

Memoria sobre la educación común en la Provincia de Buenos Aires

Introducción

I

Esta memoria reviste un doble carácter y tiene para mí un doble interés. Es una exposición de ideas al propio tiempo que una justificación personal.

Las doctrinas acentúan los caracteres porque imprimen una dirección a la vida, y sirven para nuestro honor tanto como para nuestro juicio, no sólo por su valor intrínseco, sino también por la fidelidad que se haya puesto en su culto y la perseverancia con que cada uno se inmole en amor de las que preconiza. Es de la naturaleza de la verdad decir a los que se la apropian, como decía Jesús a sus discípulos: «niégate a ti mismo, toma tu cruz y sígueme».

Una larga evolución intelectual me condujo a esta idea: que la educación común discretamente organizada y copiosamente difundida es el único medio de modelar en la República Argentina la personalidad del ciudadano, y de adaptar los elementos sociales, tomados en su capacidad colectiva, al tipo de las instituciones libres, cuyo resorte es la aptitud universal para el gobierno propio, es decir, la moral. Afirmaba hace años esta opinión ante mis conciudadanos como corolario de mis estudios sobre los antecedentes históricos de nuestra civilización política; y desde entonces, ninguna oportunidad he desperdiciado para propagarla tan eficazmente como me ha sido posible. Consagrado a la enseñanza, he ceñido mis lecciones a este ideal; y siempre que he podido influir sobre un espíritu, mi primero y mi último esfuerzo han tenido por punto de mira atraerlo a la profesión de esta verdad y de todas las que son correlativas a ella. La educación del pueblo es la más noble y más fructífera tarea a que pudiera consagrarse la vida de un hombre, y principalmente la del ciudadano de un pueblo libre. Completar la creación desarrollando hasta su mayor intensidad y en su mayor armonía, las fuerzas vivas y libres producidas por Dios, es ciertamente obra por la cual en cierto modo nos conexionamos y adherimos con la inefable Providencia. Nuestra vigilia angustiosa y nuestra labor fatigante y severa se encuadran en el plan de su constante y omnipotente acción. Dios gobierna el cosmos por medio de las leyes de la física, de la química, de la mecánica universales; y gobierna al hombre por medio de las leyes y condiciones de la constitución moral, por medio de la concurrencia libre del trabajo y del sacrificio. El educador es ministro del Altísimo y agente de la

eterna generación de la idea, del sentimiento y la energía moral de sus semejantes. Nada ennoblece tanto al hombre después de la paternidad como el cultivo de un espíritu y el fortalecimiento de una alma en la verdad y el deber.

Siendo tales mis ideas, temo que al oírme anunciar mi separación del cargo de Jefe del Departamento de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, se me pregunte si no quebranto la lógica de mi vida abandonando la oportunidad de difundirlas y organizar los medios conducentes a su realización. Temo que se me coloque frente a ochenta mil niños de mi Provincia, en cuya educación habría podido intervenir eficazmente, y se me responsabilice por su abandono, y digo abandono, porque cualesquiera que sean las calidades del que tome las riendas rotas de esa administración, arrostra hoy día la alternativa de sucumbir o dejar pasar.

Esta *Memoria* contiene el plan general de reforma de la educación primaria que me había trazado y tenía la voluntad decidida de realizar.

La introducción que el lector tiene bajo los ojos encierra la historia de mi corta administración, y acredita la moral y la lógica de mi conducta, arrojando la responsabilidad sobre aquellos a quienes corresponde asumirla ante la opinión y ante su propia conciencia. No me he privado voluntariamente de la fuerza de que disponía para trabajar por la adquisición del dominante propósito que declaro abrigar. Véase cómo la adquirí, cómo la he usado, cómo la he perdido.

II

En julio de 1869 acepté el cargo de Jefe del Departamento de Escuelas. El señor Castro al recibirse del Poder Ejecutivo de la Provincia había declarado solemnemente que la educación popular sería uno de los puntos a cuya reforma dirigiría preferentemente su atención, y sólo concurriendo sus propósitos con los míos habría podido yo echar sobre mi cabeza una responsabilidad, por la cual me creía comprometido a salvar el porvenir de mi país.¹

1. Así lo decía en mi nota de aceptación que transcribo.

Buenos Aires, 2 de julio de 1869

Al Sr. Ministro de Gobierno, Dr. D. Antonio E. Malaver

He recibido la nota del señor Ministro fecha de ayer en la cual tiene la bondad de transcribirme un decreto expedido por el señor Gobernador nombrándome Jefe del Departamento general de Escuelas por renuncia que ha hecho de este cargo el señor Dr. D. Luis José de la Peña.

Este nombramiento me pone en aptitud de trabajar en mi Provincia natal por los adelantos de la enseñanza popular, que es el resorte de la libertad democrática, porque lo es de la civilización y de la moral. Lo acepto, por consiguiente, sin vacilar, contando con la cooperación del Gobierno para la obra extensa y trascendental de reforma y progreso que considero urgente acometer: cooperación que espero en vista de las ideas que el señor Gobernador y el señor Ministro me han manifestado, y que necesito tanto mas cuanto mayor es la responsabilidad que pesa sobre mí desde este instante, solemne en mi vida, en que se me confía con la educación de los niños, el porvenir de mi patria.

Ruego al señor Ministro se sirva comunicar mi respuesta al señor Gobernador, y aceptar las seguridades de alta consideración personal con que tengo el honor de saludarle.

(Firmado)
J.M. Estrada

Omito todos los antecedentes que mediaron en mi aceptación, y la manera tal vez inmerecidamente leal con que me conduje respecto a ciertas personas, de las cuales quisiera olvidarme por respeto al alto asunto que me ocupa y al augusto tribunal de la opinión ante el cual vengo a revelar mis trabajos y mis amargas decepciones.

Antes de esta oportunidad había ocupado un puesto en el Consejo de Instrucción Pública, esterilizado por la apática inacción del Departamento, y disuelto hacía más de dos años por renuncia de varios de sus miembros, entre los cuales tuve el honor de contarme, fundada en la prevalencia de principios morales y atingentes al decoro social que no se avenían con nuestra conciencia. Por esta circunstancia había tenido ocasión de observar el estado de la educación popular. La notoriedad y diversas publicaciones que siempre he seguido con interés, me ratificaban en estas ideas primordiales que apenas reflejaban la fea verdad de los hechos, según me los ha descubierto mi propia experiencia: 1^o que la educación estaba paralizada en las aguas muertas de la rutina y la pereza; 2^o que la moral y la disciplina estaban carcomidas por el desgobierno y la tolerancia menos sensata y más punible. La degradación reinaba de asiento sobre el templo.

Medité sobre los reñidos combates que había de trabar, sobre los sacrificios y dolores que se me ofrecían en perspectiva en caso de acometer concienzuda y enérgicamente la tarea, porque en efecto, organizar aquel caos y formar un sistema, exigía una acción decidida, que no podía menos de sublevar la reacción de todos los malos elementos complotados, de todos los intereses particulares heridos, de las vanidades desmenuzadas bajo el rayo de la crítica y al contacto de nuevos deberes ante los cuales habían de sucumbir por impotencia. Pero cuando el deber habla a la conciencia, los sacrificios no se calculan. Mi resolución fue patriótica: acepté.

Mi primer cuidado fue provocar la reorganización del Consejo disuelto en 1867. La forma que se le dio fue transitoria. Tampoco podía ser otra.² La organización definitiva de un consejo general supone la organización definitiva del sistema administrativo y rentístico de la educación. Mucho había que estudiar y que observar, muchas necesidades premiosas que satisfacer, antes de emprender el establecimiento de una forma nueva de dirección en la instrucción pública. El consejo se formó con todas las atribuciones adecuadas a su carácter preparatorio de una grande y completa reforma, sobre la cual muy poco tiempo después le presenté mis ideas y planes que prevalecieron en su ánimo.

Aceptada por el Gobierno mi declaración relativa a la necesidad de transformarlo todo, acometí desde luego el trabajo de investigar de cerca y hasta el fondo el estado de las cosas.

III

El espectáculo me aterró. Mal grado de mis aprensiones, me parecía volver de un sueño de dulces quimeras y caer en una horrenda realidad cuanto más penetraba en aquellos antros, de los cuales es forzoso libertar la niñez a toda costa.

2. Véase en los anexos.

Estudié detenidamente a la vez todos los resortes y el carácter general de la administración que dirigía, en su estado actual y en su historia desde la primera introducción de la enseñanza popular en el Río de la Plata.

Este doble estudio me hizo reconocer:

I. Que la educación es deficiente en la Provincia en su esencia misma:

- 1º Por sus programas.
- 2º Por sus métodos.
- 3º Por los libros que se usan en ella.
- 4º Por los maestros que la imparten.
- 5º Por los locales en que se da.
- 6º Por los útiles y aparatos escolares.
- 7º Por la disciplina de sus alumnos.

II. Que es deficiente en su organización:

- 1º Por su sistema rentístico.
- 2º Por sus medios de difusión.
- 3º Por sus reglas y medios de gobierno.

El curso de esta *Memoria*³ comprobará mis asertos hasta donde la evidencia humana puede alcanzar. Me limito por ahora a fijar netamente los puntos que me propongo esclarecer a este respecto.

IV

Estas observaciones me condujeron naturalmente a plantear los siguientes problemas parciales, que a mi juicio agotan la materia:

1º ¿Cómo debe organizarse la dirección de la educación primaria? ¿Cuál debe ser su agente: el Estado o el pueblo? ¿Cómo pueden ser combinadas las fuerzas e instituciones puestas en juego para fomentarla y dirigirla?

2º ¿Cuáles deben ser las fuentes de su renta para darle estabilidad, independencia y extensión?

3º ¿Cómo conviene y es posible dotarla de edificios adecuados para sus objetos? ¿Cómo pueden obtenerse recursos para llenar este vacío?

4º ¿De qué manera puede el país adquirir maestros idóneos en número suficiente para su servicio, teniendo en cuenta, no sólo sus necesidades actuales, sino también sus necesidades de porvenir, y además sus condiciones morales, sociales y políticas?

5º ¿Cómo debe ser metodizada la enseñanza?

6º ¿Cómo deben ser reglamentadas las Escuelas?

No me detuve en una contemplación abstracta de los problemas planteados, y tuve suerte en mis investigaciones, porque puedo decir sin arrogancia, que los medios de solución que propongo y algunos de los cuales han sido discutidos en el Consejo, allanan las dificultades que contrarían hoy el progreso del país, por más que puedan ser susceptibles de modificaciones en detalle.

Remito al lector al capítulo III de mi *Memoria* y a sus anexos, donde encontrará mis proyectos y su defensa, completados con una ley sobre bibliotecas populares, encargada a mi leal amigo y entendido cooperador el ex inspector Quiroga, la cual corona y perfecciona el plan general de reforma de la Educación del pueblo.

V

Entretanto, urgía explorar los elementos en actual ejercicio y tratar de modificarlos en lo posible y depurarlos sucesiva y gradualmente.

Para obtener el primer resultado, organicé conferencias de maestros en 1869 bajo un reglamento serio, destinadas a que el cuerpo de profesores manifestara los grados de su competencia en materias de enseñanza,⁴ medio seguro de poder apreciarla y que por su naturaleza misma realzaba a los maestros y les proporcionaba ocasión de estudiar y perfeccionarse. Pude entonces estimar las calidades de inteligencia de varios, que como el señor Froncini, el señor Santa Olalla y algún otro, descollaban en medio de un grupo de nulidades más o menos infatuadas, más o menos cruelmente adheridas a un noble ministerio para el cual les faltaban vocación y aptitudes. Pero el resultado general de estas conferencias fue ratificarme en mis juicios anteriores acerca de la pésima composición del profesorado. Por otra parte, al reglamentar los exámenes de 1869 se tuvo en vista la necesidad de indagar, más que los adelantos de los niños, la capacidad facultativa de los maestros. Los resultados de estos exámenes, escrupulosamente practicados y con un sistema de clasificaciones minucioso y graduado, fueron dolorosos como los de todo ensayo en el mismo sentido.

Salvo siempre excepciones, pero no puedo citar nombres. El espectáculo general de las escuelas afligía. No se encontraba en ellas al pensador, al pedagogo, ni menos el rastro de su acción en la disciplina escolar, en el espíritu de los niños, ni aun en las formas de la urbanidad. La rutina, la palabra en vez de la idea, el embotamiento de las facultades adquisitivas y reflexivas bajo la influencia desbordante de una memoria cargada de miserables definiciones verbales y el dominio exclusivo de un empirismo estéril.⁵ He ahí su descripción.

Por otra parte, todas las escuelas, y aquí no hago excepción, encontrábanse destituidas de condiciones higiénicas y de comodidad para la enseñanza, de todo aparato escolar, aun los más indispensables, escasas de útiles, sin mobiliario, y muchas de ellas desaseadas hasta la repugnancia.⁶ La falta de elementos sirve de disculpa al maestro cuando su actividad declina, y realmente, lo inhabilita para desempeñar una no escasa porción de sus deberes. Las paredes dismanteladas y sucias, el calor sofocante de habitaciones mal ventiladas, la fetidez, el amontonamiento, la quietud forzada, rechazan el instinto estético de los niños, los alejan de la escuela y enferman su cuerpo y su alma. Se mutila la naturaleza humana cuando

4. Véanse los anexos.

5. Véase el capítulo II de la *Memoria*.

6. Véase igualmente el capítulo II.

con la aptitud artística que viene de la atracción de lo bello y de lo grato, de lo que domina los sentidos y aborda y remueve la imaginación, se extirpa en ella la fibra poética que da a los caracteres el temple del entusiasmo y de la generosidad.

De estos datos se deducía una línea de conducta muy clara. No podía aplazarse un trabajo serio tendente a regularizar la marcha de la enseñanza, a modificar inmediatamente su organización y sus elementos, preparándolos para la reforma definitiva. Dominado por este propósito acometí resueltamente su realización, por los medios que voy a indicar, algunos de los cuales escollaron en la voluntad de las autoridades superiores y otros estaban en obra o en vías de inmediata ejecución.

1º Dando un programa general que no existía y que revistiera varias condiciones: ⁷

- (a) Ser ajustado a los principios de la ciencia y del arte de enseñar.
- (b) Ser graduado.
- (c) Ser susceptible de ejecución por los medios disponibles actualmente y en un tiempo largo y prudentemente calculado para controlarlo en la práctica y modificarlo en consecuencia.
- (d) Ser susceptible de ser adaptado a cualquier organización escolar, y principalmente a la que yo meditaba proponer por las razones detenidamente expuestas en el cuerpo de esta *Memoria*.⁸

2º Dando un Reglamento de Escuelas en condiciones análogas a las establecidas para formular el Programa.⁹

3º Imprimiendo seriedad a los concursos de admisión al profesorado, para lo cual se requirió adoptar dos reformas al malísimo sistema empleado hasta entonces. La primera, circunscribir sus objetos, limitando cada uno a la provisión de una escuela, sin que el certificado de haber concurrido a él pudiera servir para exonerar en adelante a ningún candidato del deber de presentarse de nuevo para optar a otro puesto; teniendo en cuenta que la práctica contraria había dado por resultado colocar sucesivamente en las escuelas a todos los candidatos rechazados en un concurso anterior. La segunda, dar mayor severidad a las pruebas exigidas, reclamarlas especialmente sobre el arte pedagógico, y comprobar inequívocamente la preparación del candidato *para enseñar* todos los ramos comprendidos en la instrucción primaria.¹⁰

4º Estableciendo ejercicios magistrales para los maestros de ambos sexos, planteados ya y con grandes probabilidades de éxito.

5º Mejorando desde luego la inspección, aumentando su personal en cuanto lo permitió la parsimonia de la Legislatura, y preparando la popular por medio de las comisiones parroquiales, dotadas de atribuciones propias y encargadas además de establecer las asociaciones vecinales destinadas al fomento de la educación, vinculadas por medio de las comisiones, a la dirección general de Escuelas.

7. Véase en los anexos. Este trabajo, cuya base fue preparada por una Comisión de Maestros, bajo la presidencia del señor Quiroga, estaba concluido para ser presentado al Consejo; y lo publico, arreglado según mis ideas, toda vez que he perdido la oportunidad de ponerlo en vigencia, previa revisión de dicho Consejo.

8. Véase el capítulo III.

9. Este Reglamento estaba aprobado por el Consejo. Se retardó en la consulta al Gobierno. Lo publico perfeccionado por mí en colaboración con los señores Quiroga y Krause, tal como iba a ser puesto en vigencia.

10. Véase en los anexos.

6º Dotando 1º al Departamento de una biblioteca facultativa para uso de los maestros y de los inspectores, y destinada a servir de centro de reunión a todas las personas ocupadas en cualquier función relativa a este servicio público; 2º a las escuelas de bibliotecas apropiadas al uso de sus respectivos preceptores y ayudantes, los cuales carecen, no teniéndolas, del único medio eficaz para ensanchar sus conocimientos y librarse de la pereza intelectual que esteriliza las mejores disposiciones nativas. Estas dos partidas, como otras no menos esenciales, fueron borradas del presupuesto por el Poder Ejecutivo sin reparar en un enorme daño que infería a la niñez y al país, a impulsos de una economía mal entendida; pero, habiendo conseguido que un señor diputado las introdujera en el debate de la Legislatura, la Cámara de Representantes las rechazó por unanimidad de votos, prevaleciendo en su espíritu la trivial opinión del señor ministro de Gobierno, quien declaró que el Jefe del Departamento de Escuelas podía comprar de su propio peculio todos los libros que necesitara.

7º Provocando la refundición en una sola partida del presupuesto, de las sumas insuficientes destinadas para útiles de las escuelas y aumentando su total hasta una cantidad próximamente bastante para llenar las necesidades más premiosas. Fue también y por razones análogas rechazado este pensamiento, que entonces sustituí por el de aglomerar en el Departamento las cantidades ya votadas para este fin. El Gobierno accedió. La Municipalidad aún no ha respondido, y sólo con graves dificultades pude a principios del año escolar comenzar a proveer a las escuelas disponiendo de la partida de gastos extraordinarios.

8º Promoviendo el cumplimiento de la ley de 1858 relativa a sobrantes de los presupuestos de Instrucción Pública, a fin de que la educación fuese resarcida de las sumas de que ha sido indebidamente despojada, y estas emplearan en remontar el material de las escuelas y enriquecerlas con aparatos de todo género, al mismo tiempo que podrían invertirse en comenzar a construir edificios propios de escuela en la ciudad y reformar los de campaña, de los cuales, puede decirse sin excepción, que son inadecuados e incompletos. Por clara y fácilmente soluble que sea esta cuestión, tampoco se ha preocupado el Gobierno de estudiarla ni resolverla.¹¹

11. Léase la nota siguiente.

Departamento de Escuelas

Buenos Aires, 20 de diciembre de 1869

Al Sr. Ministro de Gobierno, Dr. D. Antonio E. Malaver

El señor Ministro conoce ya por nuestras frecuentes conferencias el impulso que el Consejo de Instrucción Pública medita imprimir inmediatamente a la educación popular de la Provincia, sin esperar a la sanción de todos los proyectos de ley que de acuerdo con él presentaré en breve y que tienden a reformarla radicalmente. Pensamos, en efecto, y tengo pruebas de la adhesión de S.S. a estas ideas, que urge separar la enseñanza primaria de la atmósfera de rutina y empirismo en que hoy día se halla para colocarla en caminos científicos y desenvolverla metódicamente, teniendo en vista los altos objetos que debe llenar y la graduación y procedimientos que son indispensables para conseguirlos. Cuando las leyes proyectadas lleguen a ser puestas en ejecución, nos encontraríamos de esta manera en aptitud de emplear eficazmente los recursos con que ellas nos habiliten, fomentando instituciones ya creadas y mejorando una enseñanza establecida de antemano sobre bases serias y sólidas; porque conviene no olvidar esta verdad, de la cual voy a dar al señor Ministro pruebas concluyentes en la Memoria anual del Departamento, que en materias de educación primaria todo está por hacer en Buenos Aires, y que la mayor parte de lo que existe, en vez de servir para apoyar una obra más completa, estorba al contrario en la planeación de mejor sistema. No acuso a nadie, expreso un hecho, que conocía ya, y cuya amarga evidencia he adquirido en los exámenes anuales que terminan en estos días. Los señores del Consejo que han intervenido en ellos están igualmente penetrados de

9º Solicitando de la Municipalidad de Buenos Aires que destinará a beneficio de la educación común los terrenos de la propiedad pública que aún no hubiere enajenado, en todo o en parte, y bien fuesen inmediatamente adaptables a este fin, o bien útiles para permutarlos por otros en mejores condiciones. La Municipalidad ha guardado silencio sobre este punto, como sobre la solicitud hecha a nombre del Gobierno, que puede disponer de él, de un área de terreno, ubicada en la calle de Entre Ríos y Cochabamba, y que se había reconocido conveniente para el edificio de la Escuela Normal.

10º Promoviendo, por medio de comisión dada a un procurador, la investigación y arreglo de las testamentarias que estén o lleguen a estar en tramitación, y en las cuales el Departamento de Escuelas sea parte con arreglo a la ley del 31 de agosto de 1858.

11º Restableciendo la disciplina con toda la prudencia y rigidez que corresponden a las severas responsabilidades de la enseñanza.

12º Removiendo a los maestros menos competentes o disciplinados para sustituirlos con otros a quienes adornaran mejores calidades de inteligencia, subordinación y moral.

esta convicción, y para salvar nuestra responsabilidad en lo presente y en lo porvenir, lo declaramos solemnemente ante el Gobierno, y deseamos que esta declaración tenga la mayor publicidad que sea posible darle. Tales son los antecedentes, en virtud de los cuales nos hemos apresurado a formular un reglamento y un plan de estudios que deben regir desde la apertura del año escolar de 1870.

Ahora bien, para ejecutar dicho plan de estudios, es indispensable dotar a las escuelas de numerosos aparatos, como colecciones de objetos para la enseñanza intuitiva, contadores y cuadros numerales para transmitir las primeras nociones del cálculo y desenvolver el raciocinio; cartas representativas de colores y objetos de historia natural, carteles para el aprendizaje de la lectura, esferas armilares, globos-pizarras y mapas mudos para el estudio de la geografía; colecciones de figuras geométricas para la iniciación en el conocimiento de las formas; carteles del sistema métrico decimal, una pequeña biblioteca facultativa, sin cuyo auxilio mal pueden los maestros renovar y fortalecer sus ideas, debilitadas por el tiempo y la fatiga; un piano u otro instrumento que lo reemplace para dirigir los cantos, aparatos sencillos de gimnástica, etc., además de adaptar tan económicamente como sea posible las casas escuelas a las necesidades de su objeto.

El señor Ministro me ha recomendado que no pierda de vista el presupuesto general siempre que proponga al gobierno cualquier reforma o establecimiento. Comprendo la seriedad de este obstáculo, tanto más grave cuando más reducido y parsimonioso es el presupuesto de educación primaria y que nadie puede remover, toda vez que el Poder Ejecutivo no se considera competente para subsanar sus deficiencias con algún recurso eventual. Por esta razón, el Consejo ha considerado oportuno proponer al señor Gobernador por intermedio de S.S. que se sirva poner a su disposición los recursos que le proporciona la ley del 10 de septiembre de 1858. Si el Gobierno manda liquidar todos los sobrantes del presupuesto del Departamento de Escuelas que no hayan recibido su aplicación desde la fecha de la promulgación de la expresada ley, depositándolos en el Banco para hacer frente a las erogaciones que dejo indicadas, el Consejo piensa tener abundantes medios para conseguir los resultados, cuya lisonjera perspectiva lo alienta en sus trabajos.

Añadiré solamente, señor Ministro, dos breves consideraciones que a mi juicio resuelven toda duda que pudiera surgir acerca de la adopción del medio que dejo propuesto.

Pudiera vacilarse teniendo en cuenta que todos los sobrantes de cada año han sido por lo regular aglomerados y traspasados al cálculo de recursos del año siguiente, y considerando imposible rectificar los hechos consumados. Pero no podrá ocultarse al justo criterio de S.S. que los hechos contra ley no fundan derecho, ni invalidan el que ha sido criado por la ley que se viola o se olvida al consumarlos. La ley del 10 de septiembre de 1858 está vigente y obliga mientras no sea derogada. Tiene, por consecuencia, el señor Gobernador, un punto de apoyo decisivo para satisfacer los nobles deseos que le inquietan por ensanchar la base de la civilización democrática del pueblo, y una garantía indiscutible para el acto oficial, en cuya virtud indemnice las jóvenes generaciones de los perjuicios que le han sido inferidos, restableciéndolas en la plena posesión de su derecho. Hablando a favor de la educación, hablo en nombre de los niños, hablo en nombre del porvenir del país.

VI

Comienza aquí lo más vergonzoso de esta historia, que se parece a otras muchas en el sacrificio de lo honesto a lo pervertido y del porvenir del país a impenetrables conveniencias o mezquinas ambiciones.

Complotábase contra el Departamento de Escuelas y se arremolinaban en derredor suyo en conspiraciones villanas, desde el día en que mi presencia inició la reforma y la desaparición de los viejos ídolos, los elementos más perniciosos y retrógrados que amenazaban de muerte a la educación adhiriéndosele con la adhesión de la lepra.

Mi actitud decidida cuando me presenté obrando enérgicamente en virtud de una autorización especial del Consejo¹² y poniendo por obra los propósitos que acabo de indicar, dio la señal de alarma para que todas las fuerzas de la intriga se desataran.

Casi la totalidad de los maestros destituidos levantó pendón contra pendón, y resistiendo la orden de entregar las escuelas, se presentaron en querrela ante la Municipalidad, minada y desorientada ya, con peticiones visiblemente escritas por una misma pluma, que la Municipalidad no temió tomar de las manos que la manejaban, para escribirme una nota en la cual me comunicó que «daba por no hechas las remociones de maestros en tanto que no se le comunicaran y ella no apreciase las causas en que se apoyaban». A dicha nota contesté con la que trascribo a continuación y que no deja lugar a la duda.

Departamento de Escuelas

Buenos Aires, 4 de febrero de 1870

Al Sr. Presidente de la Municipalidad de Buenos Aires

He recibido la nota del señor Presidente de fecha 31 de enero próximo pasado, en la cual me comunica que la Municipalidad da por no hecha la destitución de varias maestras de escuelas municipales y la medida tomada respecto a la Escuela de la Concepción, mientras no se le comuniquen y aprecie las razones

Y perdóneme el señor Ministro si añado una razón, que llamaré histórica y que concurre a disipar todo escrúpulo. He aprendido en la meditación del desarrollo revolucionario de este pueblo, que han sido las masas el agente y el mártir de la elaboración democrática, cuyo término y consolidación están en nuestras manos. La democracia puede existir como forma sin el demócrata, pero sólo en él puede radicarse y ser fructuosa. Los hombres en quienes el pueblo delega la autoridad deben consagrarse con severa abnegación a educar a los niños para equilibrar de esta manera todas las clases, habilitar a todos los hombres para el ejercicio del derecho por la conciencia viril de su deber, y reparar, hoy que entramos en periodos normales, las sinrazones, las negligencias y los delitos de los hombres que desde 1810 han gobernado en diversos periodos, con punible descuido u hostilidad hacia el interés primordial del pueblo.

El señor Gobernador ama las escuelas porque ama la libertad. El medio que el Consejo le propone hoy para hacer en ellas una reforma inmediata, y cuyos resultados podrán ser apreciados antes de seis meses, es eficaz para los trabajos más próximos y rigurosamente legal.

Espero, por consecuencia, confiando en sus moldes y enérgicas aspiraciones y en la interposición no menos calurosa e ilustrada de S.S. que aceptará las ideas emitidas en esta nota, que ciero, con tal esperanza, añadiendo al señor Ministro las seguridades de mi más alto aprecio y consideración.

(Firmado)
J.M. Estrada

12. Véanse los anexos.

en que se fundan aquellas destituciones y la resolución adoptada de proveer la escuela que servía interinamente don Macedonio Díaz. Devuelvo al señor Presidente las peticiones que me adjuntó, interpuestas ante esa corporación por Da. Lorenza Álvarez, don Macedonio Díaz y doña Dolores Fleitas; y comienzo mi respuesta por decir que el Departamento de Escuelas ha comunicado en oportunidad las remociones hechas en el cuerpo de profesores, declaración que reputo necesaria para establecer con claridad los hechos que motivan esta nota y que voy a esclarecer más aún.

D. Macedonio Díaz no ha sido destituido. A pesar de gozar de una jubilación fue comisionado por mi antecesor para regentar interinamente la Escuela de la Concepción; y el Departamento en vista de la situación anormal que esta circunstancia imponía a la Escuela Municipal de varones de uno de los barrios mas populosos de la ciudad; en vista de la poca seriedad administrativa revelada con la presencia de un empleado jubilado y en ejercicio a la vez, después de haber necesitado probar para obtener jubilación que se halla imposibilitado para el trabajo; en vista de la punible incuria del señor Díaz y de su incapacidad como maestro, determinó exonerarlo de la comisión que había recibido y proveer a la escuela con todas las formalidades y garantías de acierto establecidas para estos casos.

Doña Lorenza Álvarez se encontraba en las mismas condiciones que el señor Díaz, con más un nombramiento de maestra, expedido por el anterior jefe de este Departamento y en consecuencia revocable por la misma autoridad que lo otorgó.

Doña Dolores Fleitas reclamante, lo mismo que Doña Clementina Martínez que no ha reclamado, han sido destituidas por su absoluta ineptitud profesional.

Establecidos estos hechos, debo manifestar al señor Presidente cuáles son los principios administrativos y morales en que se funda el proceder del Departamento determinado a acometer enérgicamente una reforma severa y fundamental en la educación popular, que sería imposible realizar sin remover a esos y otros maestros para sustituirlos con personas dotadas de la vocación y de las altas y raras calidades del educador.

El Departamento de Escuelas entiende que es de su atribución propia el nombramiento y remoción de maestros, sea que sirvan en las escuelas costeadas de rentas generales, sea que sirvan en las costeadas por rentas municipales. Esto no paraliza la acción de la Municipalidad ni la del Ejecutivo, sino que la organiza y perfecciona. La ley orgánica de la Municipalidad de Buenos Aires al conferirle en su artículo 18 participación en la dirección de la enseñanza primaria añade terminantemente que las escuelas corren a cargo del Departamento General, y es cosa evidente que al imponer a este tal responsabilidad, el legislador ha querido darle los medios de afrontarla confiriéndole aquellas facultades indispensables para la ejecución del deber que le señala.

Todos los antecedentes del caso que hacen su jurisprudencia concurren a establecer la misma doctrina. La predecesora de Da. Lorenza Álvarez fue destituida a insinuación de la Municipalidad, pero por el Departamento de Escuelas, esta señora fue nombrada por el Departamento mismo; y para no salir de lo reciente, recordaré que hace pocos meses fue destituido don Pedro Uzal y

nombrado su sucesor sin que la Municipalidad creyera deber hacer reclamo alguno, y por último, que con fecha 17 de enero de este año el señor Presidente me favoreció con una nota recomendándome a la señorita Gorman para ocupar el puesto que la señora de Braga debía dejar vacante por renuncia, la cual fue efectivamente nombrada según lo comuniqué en oportunidad, pero siempre por este Departamento.

Basta examinar las cosas con mirada práctica para percibir la verdad de estas observaciones y la exactitud de los principios consagrados por los hechos apuntados y otros que omito, temeroso de molestar la atención del señor Presidente; porque, en efecto ¿cómo puede el Departamento de Escuelas responder ante la Municipalidad, ante el Gobierno, ante el país ni aun ante la conciencia propia de sus funcionarios, del progreso o decadencia de la enseñanza primaria, si ha de verse forzado a emplear elementos que no merecen su confianza y que serían conservados a pesar de todo por otra autoridad que acaso no los conocería ni los habría estudiado, si sus órdenes y reglamentos han de carecer de sanción y han de ser indignos de respeto, porque el subalterno entendería que sus superiores no poseen autoridad bastante para obligarle a obedecer?

Estas ideas prácticas me traen a un orden de consideraciones morales que no debo silenciar. Encuentro la enseñanza popular decadente y carcomida por la ignorancia y la desmoralización. Mi conciencia me indica una línea austera de conducta que seguir, y no creo que después de las razones dadas, querrá la Municipalidad levantarme obstáculos en ella. Es preciso extirpar con mano enérgica todos los elementos perniciosos, porque más alto que el interés de don Macedonio Díaz, de Da. Lorenza Álvarez o de cualquier otro de los muchos maestros a quienes por fuerza es necesario separar de las escuelas, está el interés supremo de las generaciones que vienen a la vida pidiendo a las que les adelantan en el camino, la educación que ha de desarrollar y fortalecer su espíritu y su carácter; porque es superior a su queja el reclamo del deber, y por doloroso que sea afrontar el clamor de los damnificados, no consiente mi conciencia que cuando el pueblo pregunta a este Departamento qué ha hecho por los niños que son su sangre y su alma, lo encuentre mudo espectador de los estragos de maestros ignorantes que condenan a la idiotéz a los espíritus que debieran fecundar, y paralizan la vida social inhabilitando a generaciones enteras para el trabajo, para el progreso y para la libertad.

El Consejo de Instrucción Pública entiende de esta manera su deber, y de ahí que al cerrar momentáneamente sus sesiones, me haya delegado las facultades que de consuno conmigo le otorgan su institución y la ley; y afronto, señor Presidente, la labor y la responsabilidad porque tengo entrañas de padre y de cristiano y me horroriza ver el alma de un niño, y de millares de niños, despojada de su luz y de su fuerza por manos torpes que mutilan la obra de Dios y aniquilan la esperanza del pueblo.

Deploro sinceramente la desinteligencia momentánea que ha surgido entre la Municipalidad y el Departamento, pero me halaga la esperanza de que ella desaparecerá en presencia de las explicaciones que preceden, y de que en lo por venir hará cordiales sus relaciones mutuas, el deseo común de fomentar la educación de los niños. La situación anormal creada por este desagradable incidente no puede prolongarse sin grave peligro; la Municipalidad no reco-

noce a los maestros nombrados en sustitución de los destituidos, el Departamento no reconoce a los destituidos ni su reconocimiento sería compatible con su dignidad ni con el honor personal del infrascrito, de los miembros del Consejo ni otro alguno de los funcionarios superiores del mismo. El deseo leal de que sea resuelto este conflicto me aconseja incitar a la Municipalidad a dar una deliberación inmediata, y pedirle una conferencia, reservada o pública, y destinada a esclarecer los puntos que la presente nota deje dudosos, y a armonizar en ella los procederes de ambas autoridades en cumplimiento de la ley y servicio de los vitales intereses que en una y otra tiene entregados el país. Me felicito de poder con este motivo reiterar al señor Presidente las seguridades de mi especial consideración.

(Firmado)
J.M. Estrada

A pesar del cambio que desde la fecha de la respuesta transcrita ha ocurrido en el personal de la Municipalidad, y a pesar de la decidida opinión del señor presidente Méndez, todavía ninguna contestación había obtenido hasta el momento de dejar mi puesto, tan obstinado es el error cuando consigue dominar el espíritu de una corporación, y tan arraigado está por desgracia en el país el menosprecio de los graves intereses que ventilábamos.

La resistencia de los maestros destituidos no paraba aquí. Los había sin ninguna atingencia con la Municipalidad. Alguno de ellos acudió al Gobernador escudándose con una petición de su vecindario que cometía la ingratitud de quejarse contra el funcionario que tuvo coraje para libertar a sus hijos de la influencia de una escuela dirigida por una persona inepta, y en la cual funcionaba un instructor demente,¹³ usando por texto de lectura sus producciones enfermizas. El Gobierno pasó al Consejo la reclamación, y este tuvo la cordura de rechazarla. Sin embargo, la resistencia continuó, las órdenes del Departamento fueron audazmente desobedecidas, y el señor Ministro de Gobierno creyó compatible con su deber no prestarle cooperación alguna, y tolerar, por el contrario, la desobediencia y la rebelión, que yo no podía imaginar entonces que coincidieran en la línea de tendencia del señor doctor Malaver.

VII

Prescindo de comentar otro episodio cuya historia está hecha en los documentos consignados al pie de esta página,¹⁴ para pasar inmediatamente a los acontecimientos decisivos.

13. El matrimonio Espiñeira. El texto de lectura era el *Judicial*, y temo que siga siéndolo. Recomiendo este hecho a mi sucesor.

14. Departamento de Escuelas.

Buenos Aires, 28 de enero de 1870

Al Sr. Preceptor de la Escuela Municipal de la Catedral al Sud

Antes de abrirse el año escolar de 1870 creo de mi deber dirigirme a usted para hacerle algunas observaciones sobre su manera de conducir el establecimiento que le está confiado, en el deseo de que por este medio puedan evitarse males mayores en lo sucesivo.

Era tan sombría y adversa la atmósfera que me rodeaba, tan inquieto malestar advertía por todas partes, que consideraba llegado el momento crítico en que debía ganarse o perderse la batalla trabada contra la ignorancia, la desmoralización y la rutina.

Los odios más amargos y la calumnia y la injuria buscaban en la prensa válvulas por dónde escapar y mancharme para arrojarme hecho pedazos como las víctimas de don Basilio.

En el cuerpo de profesores se deslizaba la intriga insinuando desconfianzas, sembrando audaces mentiras y alejando del Departamento aun a aquellos que por su carácter y por la nobleza de sus propósitos, eran cordialmente adictos a la reforma comenzada.

Criminales y necias amenazas de persecución y de muerte venían a interrumpir mis tareas, que continuaba, sin embargo, relegando a aquellos al olvido y al desprecio que merecen las infamias y las cobardías.

No puedo determinar grados de complicidad; pero yo adivinaba la mano que regía los elementos reaccionarios, porque hay delitos que llevan su castigo en su propia perpetuidad, en sus desarrollos, en sus excesos y en las transformaciones

Visitando su escuela, presenciando en parte los exámenes que rindió en el mes de diciembre del año pasado y estudiando el cuadro de clasificaciones hecho por la Comisión examinadora, me he persuadido de que usted no ha mirado con la solicitud debida la organización de la escuela, prescindiendo de dividirla conforme las disposiciones que han regido hasta fines de 1869, y por otra parte, he visto con alarma y con disgusto el atraso de los alumnos, efecto tal vez de los procederes rutinarios empleados en la enseñanza.

Al tiempo de abrirse las clases del presente año se pondrán en vigencia nuevos reglamentos y programas, cuya observancia y ejecución demandan mucho estudio y la contracción más perseverante, así como también una sujeción escrupulosa a las reglas generales sobre las cuales se fundan.

Llamo la atención de usted sobre estas observaciones con la esperanza de que en el curso próximo tendré oportunidad de aplaudir los resultados obtenidos en la escuela de usted, destinada por su ubicación a despertar curiosidad y servir de tema a los juicios del pueblo.

Dios guarde al señor Preceptor.

(Firmado)

J. M. Estrada

Buenos Aires, 4 de febrero de 1870

Al Preceptor de la Escuela de la Catedral al Sud

Habiendo sido Ud. deferentemente amonestado por su manera irregular de conducirse respecto del Departamento de Escuelas, con motivo de la nota que le pasé en el mes de enero en la cual se lo prevenía que para seguir desempeñando el cargo de Preceptor de la Escuela de la Catedral al Sud, en cuya dirección había usted prescindiendo de las reglas generales establecidas para organizar las escuelas, y cuyos resultados acreditaron en los exámenes de diciembre su incuria o su incompetencia, necesitaba usted desplegar mayor celo y contracción para no precisar en lo sucesivo al Departamento a adoptar medidas más graves; nota que usted no contestó oficialmente, y en respuesta a la cual se publicó en un diario de la Capital un artículo descomedido; habiéndose advertido con este motivo que no cuadra a la dignidad del Departamento tolerar abusos semejantes, y que en el caso de reincidencia, se vería obligado a tomar una resolución extrema; y habiendo usted correspondido a estos miramientos de un modo inaudito, presentándose acompañado por personas de su familia, que en la propia oficina del Departamento, y en presencia del señor inspector Krause, su superior inmediato, injuriaron acerbamente al Departamento y a su Jefe y funcionarios superiores, y se permitieron calumniarlos, sin respeto por la verdad ni la virtud, comunico a usted en uso de delegación del Consejo de Instrucción Pública, que en interés de la moral y de la disciplina, en salvaguardia del honor de la autoridad pública que invisto, y de la más alta que represento, y de la ley menospreciada en sus agentes queda usted separado del puesto de Preceptor de la Escuela de la Catedral al Sud.

Dios guarde a usted.

(Firmado)

J. M. Estrada.

infinitamente variables que asumen en la vida, y pertenecen a este orden la traición y la apostasía.

Marchaba, no obstante, bogando contra la marea. Contaba con mi conciencia y la indubitable justicia de mi causa; contaba con el apoyo de todo espíritu viril, de todo hombre recto, de toda autoridad fuerte en el conocimiento y la práctica del deber, libre de liviandades y potente bajo la égida de la ley y del amor que se esparce sobre la infancia, se difunde sobre los pueblos, y se levanta arrastrando nuestro espíritu hacia el Señor, cuyo hijo llamó a los niños a su seno con paterna y divina caridad.

En prosecución de mis trabajos presidía una noche la Conferencia de Maestros. Don Nicomedes Antelo, estimulado por mí, presentaba a la reunión un método iconográfico para enseñar la lectura y la escritura simultáneamente. A fin de que precisara las razones fundamentales en que lo apoyaba, le hice varias observaciones, a las cuales respondió con acento airado y con la audacia más irrespetuosa. Levanté la sesión, y comprendiendo que al obrar de esa manera, cedía a impulsos extraños, envié al día siguiente a uno de los inspectores a amonestarlo severamente y exigirle una satisfacción tan pública como la ofensa que tenía la condescendencia de tolerar. El señor Antelo se presentó, en efecto, ante los maestros reunidos en conferencia y dio la satisfacción pedida, de la cual me declaré satisfecho.

Cuatro días después tenían lugar los episodios narrados en la nota que transcribo a continuación, y que me obligaban a obrar como consta de ella y convenía a la honra de la autoridad ultrajada y a los supremos intereses que estaba encargado de custodiar y servir.

El Presidente del Consejo de Instrucción Pública

Buenos Aires, 22 de febrero de 1870

A los Sres. del Consejo de Instrucción Pública

Vengo a denunciar un hecho grave y pedir la competente represión de su autor, al cual me he limitado a suspender en el ejercicio de sus funciones, sin querer usar de la delegación del Consejo por cuanto el acto cometido me hiere personal y directamente.

En la última conferencia de maestros uno de los señores preceptores propuso que las reuniones tuvieran lugar tres veces por semana mientras duraran los ejercicios caligráficos dirigidos por el señor Beghmans deseoso de ganar tiempo en la adquisición de un método que el Consejo ha declarado de uso exclusivo en las escuelas públicas. Otro señor preceptor, rechazando la idea propuesta, combatió a la vez el establecimiento de las conferencias, alegando que la asistencia obligatoria a ellas hiere sus intereses particulares, impidiéndole concurrir algunas veces a dar ciertas lecciones privadas con las cuales se dijo comprometido. Viendo que por esta declaración peligraba, por una parte, la autoridad del Consejo que ha establecido las conferencias y que puede establecer en adelante todos los ejercicios que reputo conducentes a la mejor ejecución de los programas y reglamentos escolares, y por otra, la doctrina administrativa que enseña que no se puede ni se debe contar con intereses ex-

traños a los públicos cuando se trata de los deberes oficiales de los empleados, el infrascripto rechazó la objeción interpuesta haciendo ver a los maestros sus obligaciones.

Se trabó con este motivo un debate a cuyo término se exigió a los señores preceptores una declaración categórica sobre si estaban o no dispuestos a obedecer las órdenes del Consejo respecto de los ejercicios magistrales y conferencias pedagógicas. Después de un franco esclarecimiento pedido por el señor Francini, todos respondieron que sí.

Sin embargo, como la proposición hecha a favor de la mayor frecuencia de las reuniones difiriera de las órdenes generales del Consejo, fue sometida la decisión al voto de los maestros, que convinieron en aceptarla.

Calcule el Consejo cuál habrá sido mi sorpresa al leer en la *Tribuna* de esta mañana el artículo que incluyo firmado por el Preceptor de la Escuela de Suburbios al Sud, de quien hace apenas una semana el infrascripto aceptó una satisfacción por otro acto de insubordinación, menos grave sin embargo que el presente.

El Consejo comprenderá muy bien que el maestro que me ha llamado *infame* no puede servir bajo mis órdenes, ni puedo yo ser su superior. Pido en consecuencia la inmediata destitución de don Nicomedes Antelo.

Dios guarde a los señores del Consejo.

(Firmado)

J.M. Estrada

El 22 por la noche se reunió el Consejo, y entró en deliberación.

El difuso y acalorado debate que se trabó puede sin embargo reducirse a términos muy cortos.

Un señor consejero opinó que no podía él ocuparse del fondo de la cuestión, porque si había una falta cometida por el señor Antelo, era un abuso de la libertad de la prensa, que nadie podía juzgar sino los tribunales bajo cuya salvaguardia la ha colocado la ley. Repliqué a este argumento terminantemente. En esta clase de delitos es necesario distinguir los delitos propiamente dichos de imprenta, de los delitos comunes cometidos por medio de la prensa. Son delitos de imprenta los abusos del derecho originario de todo ciudadano para emitir sus ideas en escritos destinados a la publicidad juzgando de las leyes, de los costumbres, de los gobiernos, etc., mas no puede dudarse de que hay otros delitos que tienen cierta afinidad, pero son inconfundibles con estos, sin adulterar esencialmente las ideas generales que sirven de apoyo a las instituciones libres. El ciudadano que hace propaganda desde las columnas de un diario a favor del enemigo en guerra contra la bandera de su país, es criminal y punible, no por delito de imprenta, sino por delito de traición a la patria. Más claro y más generalmente dicho: son delitos de imprenta aquellos que no pueden ser cometidos sino por medio de la imprenta; son delitos comunes aquellos en cuya consumación sólo por accidente se haya usado la prensa, pero que pudieron ser cometidos por otros medios cualesquiera. La imprenta no puede servir de resguardo contra las responsabilidades morales y legales que siguen de los actos de un hombre. El instrumento no altera la naturaleza de las acciones. Y si se me argumenta que hay peligro para las instituciones libres en poner trabas a la imprenta, no vacilo en afirmar, que para que las libertades sean libertades es necesari-

rio que tengan límites, porque en caso contrario la libertad de los buenos sucumbe bajo los excesos de la libertad de los malos; que nadie debe ser inmune, sea cual fuere su ejercicio habitual y el medio de que se sirva para quebrantar su deber, y que el límite más legítimo y racional de la libertad de imprenta es la asimilación bajo la ley común de los delitos que pueden ser cometidos por otro medio, como la traición a la patria, y para concretarme al caso presente, la insubordinación del preceptor Antelo. Mi argumentación no fue refutada ni podía serlo.

Otros señores consejeros convinieron en que había una violación de la disciplina en el acto del preceptor acusado, pero que no la consideraban de la gravedad que yo le atribuía. Recordé entonces los antecedentes de la cuestión: puse de relieve el orden de acontecimientos, las alarmas, las inquietudes, las intrigas con que este acto coincidía, y terminé declarando que en mi conciencia revestía el hecho caracteres tales, que su impunidad haría imposible mi continuación al frente del Departamento de Escuelas, por cuanto una vez desprestigiada la autoridad que investía y expuesta a menoscabo por la insurrección tolerada y consentida de los maestros, mi acción sería forzosamente nula, y siendo nula sería estéril; y dado esto, repugnaba a mis principios morales engañar al país y al gobierno con promesas para cuyo cumplimiento se me inhabilitaba.

El debate se hizo aquí más caluroso que nunca. Se afirmó que la cuestión era planteada en un terreno en el cual no podía ser resuelta; se dijo que mi presencia, mediando aquella declaración, embarazaba la deliberación del Consejo; se añadió una que otra protesta de aprecio hacia mi persona, que yo me había guardado muy bien de poner en debate ni en parangón con nadie, y se insinuaron con acento tonante idílicas proclamas de amor a la debilidad, como si la debilidad pudiera agredir, y de compasión a los perseguidos, como si el que había arrostrado tantas amenazas y devorado tantas amarguras permaneciendo virilmente fiel a su deber, pudiera ser llamado perseguidor de los montoneros de las escuelas.

Quise disipar sombras y alejar pretextos. Declaré que no concurriría a la sesión inmediata: renové la fórmula en que había expresado mi parecer y mi voluntad, y se levantó la sesión.

VIII

No concurrí a la sesión del 23, ni conozco detalladamente lo que en ella pasó sino por las referencias de mis amigos.

Solo se que a las ocho de la noche la Sala del Consejo y las oficinas internas del Departamento estaban invadidas por grupos tumultuosos, alumnos de la Escuela Normal, maestros destituidos, turba de reconocidas conexiones con el promotor de la anarquía, a cuyo desenlace iba a cooperar, porque él estaba también allí presente.

La señora Doña Juana Manso fue elegida para presidir la sesión, y sé cuánto hicieron ella y los señores Peralta, Goyena, Lewis y Weiss por colocar la cuestión en su verdadera luz y resolverla favorablemente para los intereses de los niños y el porvenir del país comprometidos en la insurrección de los maestros y en la imposibilidad de la reforma.

Su esfuerzo fue estéril. El Consejo dejó impune la conducta del señor Antelo, limitándose a dirigirle yo no sé qué especie de llamamiento a la piedad hacia mí, hecho por resolución no sé de quién tampoco, puesto que la votación de las dos proposiciones entabladas fue la siguiente:

1. Si se destituye al señor Antelo.

Afirmativa

Doña Juana Manso
Dr. D. Manuel P. de Peralta
Dr. D. Pedro Goyena
D. David Lewis
Dr. D. Bernardo Weiss

Negativa

Dr. D. Luis J. de la Peña
Dr. D. José Roque Pérez
Dr. D. Luis Sáenz Peña
Dr. D. Eduardo Costa
D. José María Torres
Dr. D. Florentino González

Resultado: negativa.

2. Si el señor Antelo ha de ser amonestado.

Afirmativa

Dr. D. Luis J. de la Peña
Dr. D. José Roque Pérez
Dr. D. Luis Sáenz Peña
Dr. D. Eduardo Costa
D. José María Torres

Negativa

Doña Juana Manso
Dr. D. Manuel P. de Peralta
Dr. D. Pedro Goyena
D. David Lewis
Dr. D. Bernardo Weiss
Dr. D. Florentino González

Resultado: negativa.

La reacción había triunfado. El 24 a primera hora dirigí al señor Ministro de Gobierno mi renuncia concebida en los términos siguientes:

Buenos Aires, 24 de febrero de 1870

Al Sr. Ministro de Gobierno, Dr. D. Antonio E. Malaver

Hace algunos meses que el señor Gobernador me honró nombrándome Jefe del Departamento General de Escuelas de la Provincia. Acepté a sabiendas de que había que arrostrar sacrificios, luchas y desencantos amargos si, obedeciendo a mi deber severo, removía la rutina, desalojaba la inmoralidad e imprimía a la educación popular, directamente en lo que fuese de mis atribuciones exclusivas, por medio de iniciativas reformadoras en lo que correspondiera a las autoridades superiores, el carácter extenso y proficuo que conviene a los supremos intereses de la libertad democrática y engrandecimiento social; y acepté, señor Ministro, impulsado por el convencimiento profundo de que con la educación de la infancia se me confiaba el porvenir del país, y por ese sentimiento de viva simpatía que estimula el corazón del hombre a todo sacrificio por la suerte venidera de ochenta mil almas inocentes, cuyo servicio renunció mi antecesor declarándose impotente para el trabajo que demanda. El Gobierno sabe si he cumplido mi leal compromiso; sabe también que he puesto la mira en los puntos trascendentales del problema de la educación, y que tengo preparados todos los proyectos de ley necesarios para ensayar su so-

lución; sabe que he puesto la mano con energía e imparcialidad para remover los elementos nocivos que desprestigiaban y corrompían las fuentes de acción de esta gran obra de educar al pueblo.

Me consta la aprobación que el Gobierno ha prestado a mi conducta, y he recibido de boca del señor Gobernador en una conferencia reciente, testimonios irrecusables de ese sentimiento y de la ilimitada confianza que depositaba en mí. Estas tareas capitales rara vez se ejecutan, sin embargo, en pueblo alguno sin estremecimientos profundos y sin una lucha acerba. Para transformar el modo de ser de una sociedad en cualquier sentido hay que herir intereses y pasiones que se complotan y sublevan, y esas conjuraciones, que no obedecen a ningún principio moral ni a regla alguna digna y elevada, tampoco tienen freno en su manera de obrar.

He luchado a pesar de todo hasta donde he podido y tengo que hacer al Gobierno una breve historia de la última manifestación que ha asumido el espíritu de cábala de los que resisten la reforma.

Se ha sembrado por medio de maquinaciones péfidas la desconfianza y los gérmenes de la rebelión entre los maestros.

Un día se ha levantado don Nicomedes Antelo, preceptor público, en plena conferencia de maestros y me ha injuriado. Le he exigido una satisfacción y la ha dado cumplida.

Dos días después ha reincidido en su falta y ha sido amonestado públicamente, y no contento aún ha infamado escandalosamente mi nombre en los diarios de la ciudad. A pesar de tener por delegación solemne del Consejo medios suficientes para reprimir ese acto de insubordinación, cuya impunidad perturbará segura y radicalmente todo principio de orden y disciplina, y por consecuencia, esterilizará los mejores propósitos tendentes a fomentar la educación, no creí deber proceder solo, y me dirigí por lo que había de personal en la cuestión al Consejo, manifestándole lo ocurrido y su trascendencia, y declarándole lealmente que la continuación del señor Antelo en servicio del Departamento es incompatible con el honor del mismo y mi propia dignidad.

Al mismo tiempo que esto ocurría, los alumnos de la Escuela Normal penetraban en la Conferencia de Maestros befriendo al señor Berghmans en momentos en que dirigía los ejercicios caligráficos, que da a los maestros por orden del Consejo y rentado al efecto por el Gobierno.

Este detalle revelará al señor Ministro la extensión del plan, cuyos autores puedo nombrar, y presta una gravedad singular al hecho en cuestión.

Algo más. El señor Antelo afirmaba al inspector Quiroga que era su voluntad hacerse destituir porque así conviene a sus intereses, según el señor Quiroga lo ha declarado en una reunión del Consejo.

Yo, señor Ministro, que tantos sinsabores había experimentado, tenía no obstante esperanza en la resolución del Consejo, pero este me guardaba el último desencanto, y su resolución que deja impune el atentado del señor Antelo, que lo conserva al frente de una escuela después de haberme llamado *infame*, reagravando su insólita conducta con llamarme hoy *ladrón* en el mismo diario, hace imposible mi continuación al frente del Departamento de Escuelas. He meditado maduramente antes de dar este paso. Es duro abandonar una obra de la trascendencia de la que el Gobierno me confió, y cuya realización, satis-

faciendo uno de los principales deseos del señor Gobernador, habría también mejorado sustancialmente nuestras condiciones sociales; es duro abandonar la niñez en las manos en que el Consejo va a entregarla sin sospecharlo; es duro abandonar el templo a los abominadores; es duro, pero es preciso. Lucharé en el ancho terreno de la vida común, de la propaganda y de la prensa, que nadie puede cerrarme, pero no puedo continuar ejerciendo una autoridad irrisoria y minada por el Consejo mismo; y al renunciar al puesto oficial que ocupo, quedo tranquilo en mi conciencia y sirvo a mi honra. He expuesto mi vida pero no puedo exponer mi honor.

Ruego al señor Ministro que al interesarse con el señor Gobernador por la aceptación de mi renuncia, quiera hacerle presente mi profunda gratitud por la benevolencia y la noble confianza con que me ha tratado hasta hoy.

Dios guarde al señor Ministro.

(Firmado)

J.M. Estrada

En la noche de ese mismo día visité al señor Gobernador, sin darle a mi visita más carácter que el de un acto de cortesía, que aproveché para reproducir verbalmente las causales de mi renuncia e instarle por su pronta aceptación.

Encontré en el señor Castro lo que tenía derecho a esperar: una acogida benévola y resoluciones enérgicas y decididas respecto al fondo de la cuestión.

A pesar de la reserva que necesitaba guardar después de los episodios que voy a referir y de los que induzco autorizado por datos concluyentes, sus palabras fueron una reproducción fiel de los sentimientos que siempre me había manifestado, a saber, su complacencia por mi conducta, la urgente necesidad de proceder con energía en la tarea de moralización a que había puesto el hombro y su incommovible designio de que no me separara de la dirección del Departamento.

Díjale entonces lo que más tarde le repetí en dos ocasiones solemnes:

—El señor Gobernador sabe con cuánto esfuerzo y sacrificio me he consagrado a servir a la gran causa de la educación del pueblo, sabe que tengo concluidos serios estudios cuyo término me ha permitido formular los proyectos de ley tendientes a resolver este problema principal y gravísimo; pero sabe también que me combate y se propone hundirme una conspiración, a la cual acaba el Consejo de Instrucción Pública de proporcionar una victoria. Ignoro, por otra parte, cuáles puedan ser las intenciones que han determinado de parte de dicho Consejo un movimiento que me desencanta porque no podía esperarlo. Si el señor Gobernador en vista de todo esto, y a pesar de su bondadosa manera de considerarme, cree que mi persona puede ser un obstáculo directo o indirecto para la realización de los sublimes propósitos envueltos en la tarea de mejorar la educación primaria, le declaro con íntima lealtad, que no ya como Gobernador, sino como amigo, está en completa libertad para aceptar mi renuncia. Amo los trabajos que tenía emprendidos, no carezco de aspiraciones a vincular mi nombre con obra tan grandiosa; pero amo más que mi nombre a la obra, a los niños en cuyo beneficio se emprende y a la patria cuya civilización y cuya grandeza prepara.

El señor Gobernador me respondió:

—Usted no debe salir del Departamento de Escuelas. Necesito de usted para realizar la obra. Déjeme usted cuarenta y ocho horas de tiempo y confíe en que el

actual conflicto será resuelto de un modo satisfactorio para nosotros y que deje a los bribones en su puesto.

Iba a despedirme cuando entraron en casa del señor Gobernador los inspectores Quiroga y Krause, acompañados por el señor profesor Berghmans. Se los presenté a S.E. y me retiré.

Más tarde he sabido los objetos de esta visita y sus detalles, que con otros adquiridos después, me han aclarado la razón del aplazamiento que el señor Gobernador me pedía amistosamente para resolver la cuestión y me explican también el inesperado desenlace que ha tenido.

Algunos señores consejeros de los que habían hecho esfuerzo por sostener la autoridad del Jefe del Departamento de Escuelas, sabedores de mi irrevocable resolución de renunciar al puesto que ocupaba, habíanse dirigido al señor Gobernador para pedirle que no aceptara la renuncia que interpuso en la mañana del 24 de febrero. Ellos comprendían lo mismo que yo, que había en el Consejo personas de sana intención, que sin embargo, obedecieron en la noche del 23 a influencias, directas o indirectas, cuya corrompida tendencia no percibían indudablemente.

El señor Gobernador prometió a mi noble amigo el Dr. Peralta reunir al día siguiente a los señores del Consejo bajo su presidencia, a fin de que, oyendo las serias razones que los impulsaban a eximirse de las redes de un complot villano, volvieran sobre sí y se colocaran en la alta y serena región a la cual los conducirían seguramente su honradez y la pureza de sus deseos.

La sesión del 23 había sido presidida por la señora Da. Juana Manso, la cual se presentó ante el señor Gobernador en la tarde del mismo día, e inculcando sobre la cuestión, recibió de S.E. el encargo de reunir el Consejo en la noche siguiente para que este reconsiderara a su medida.

El señor Gobernador permanecía aún fuerte en su deseo, pero entre el propósito manifestado al Dr. Peralta y el encargo hecho a la señora Manso, mediaba ya una gran diferencia.

¿Cuál era la causa de este cambio? Vamos a inducirlo.

El señor Berghmans y los señores inspectores se presentaban en casa del señor Gobernador cuando yo me despedía en esa noche, para enterarlo del escándalo que acababa de tener lugar en la Conferencia de Maestros, interrumpida con estrepitosa algazara y burlas miserables, por personas cuyas conexiones eran conocidas, y que jamás se habrían atrevido a tal desacato sino después de correr el rumor de mi renuncia. Con este motivo se entendieron, según ellos me lo han declarado, explicándole diversos antecedentes de la cuestión y reproduciéndole datos que servían para explicar su origen y su alcance, y terminaron diciendo por labios del señor Quiroga:

—Acudimos a V.E. en busca de protección. Estamos sin jefe, y sólo el señor Gobernador puede hacernos respetar.

El señor Gobernador se manifestó agradecido a las revelaciones hechas y les dijo:

—Les ruego a Uds. que mañana temprano vayan a referir todo esto al ministro Malaver.

En el ministro Malaver estaba el *quid*. Él había alejado al señor Gobernador de adoptar la manera más directa de poner término al conflicto, sin conseguir empero hasta entonces desviarlo completamente de su línea.

Yo no sé hasta qué punto han intervenido en esta cuestión las presiones de cábala, las contraposiciones morales, los intereses innobles, y buscando causas peregrinas se sospecharía que hasta alguna misteriosa antipatía de raza; pero sí sé que el ministro Malaver ha sido el resorte de la reacción y el amparo de los rebeldes.

IX

La señora Manso convocó el Consejo para la noche del 25 de febrero, y propuso la reconsideración del asunto en un discurso que yo no puedo reproducir aquí.

La circunstancia de no tener el Consejo un reglamento interno que establecieron la forma de sus procedimientos ha servido de pretexto a muchas falsas apreciaciones, entre las cuales incluyo los oficiales de última hora, respecto a la legitimidad del acto.

Nadie duda de que un cuerpo deliberante, cualquiera que sea su carácter y mandato, puede reconsiderar un acto propio siempre que exista una razón que lo determine, razón de cuyo mérito es el único juez.

Pero ¿cuáles son las reglas que deben ser tenidas en cuenta para reconsiderar una resolución? Es claro que las establecidas por el Reglamento de la Corporación que reconsidera, y que cuando este no existe, ninguna regla es más valedera que otra entre todas las que la práctica de los cuerpos colegiados ha reconocido como igualmente legítimas. Sólo hay un orden de preceptos que se subentiende cuando las leyes callan, la categoría de los preceptos morales que dominan la razón y penetran la conciencia. Lo consuetudinario no es universal. En materia de hábitos, más que en materia de ideas, la paradoja se convierte en verdad y el truismo en paradoja, como el niño se convierte en joven y el hombre se convierte en viejo. Y por otra parte, pregunto ¿cuál es la regla establecida por una práctica constante, inmodificada, irrevocable, sobre el punto de que trato?

Pero quiero suponer que el Consejo de Instrucción Pública estuviera obligado a atenerse a la más rigurosa: esta establece que un cuerpo puede reconsiderar cualquier medida, cuando así lo determina una mayoría de dos tercios de votos emitidos en una sesión hecha con el quórum estatuido por su reglamento o la práctica. Esta había fijado en el Consejo la mitad más uno de sus miembros como número competente para deliberar. Siete vocales estaban presentes en el acto de votar la reconsideración. De ellos, seis votaron en pro y uno solo en contra.

Aceptada la moción de la señora Manso, entró el Consejo de nuevo al fondo de la cuestión, y resolvió separar de su puesto al Preceptor de Suburbios al Sud, según consta en la nota siguiente:

Buenos Aires, 26 de febrero de 1870

Al Sr. Ministro de Gobierno, Dr. D. Antonio E. Malaver

Tengo el honor de dirigirme a V.S. para poner en conocimiento del Exmo. Gobierno el resultado de la sesión que ha celebrado anoche el Consejo de Instrucción Pública, por la influencia que puede tener al tomarse en consideración la renuncia del Jefe del Departamento de Escuelas.

Considero oportuno exponer detalladamente al Gobierno los hechos que han tenido lugar.

Habiendo sido elegida la infrascrita por mayoría absoluta de los señores del Consejo para presidir, por ausencia del Presidente nato, la sesión del miércoles 23, cuyo resultado dio margen a la renuncia del señor Estrada, creí de mi deber convocar nuevamente al Consejo en virtud del carácter de que se me había investido y en vista de los nuevos y más graves insultos que dirigía a la persona moral del Jefe del Departamento de Escuelas y Presidente del Consejo el Preceptor de la Escuela de Suburbios al Sud, que había quedado en su puesto, y de la anarquía en que se encontraba el Departamento de Escuelas, originada sin duda, por el temperamento adoptado anteriormente.

Efectivamente, Exmo. Señor, a la reunión de anoche han concurrido todos los señores consejeros con excepción del Dr. Saénz Peña, sin aviso, y del señor don Luis L. Domínguez que contestó a la invitación por medio de la nota que incluyo a V.S.

En plena sesión, la infrascrita expuso a la consideración del Consejo los motivos determinantes de la reconsideración que se pedía de la resolución, a que ya he hecho referencia. Se entabló de nuevo la discusión sobre la clase de penalidad que merecía el descato cometido por el Preceptor de Suburbios al Sud, el que en vez de recurrir a los medios legales que le acuerda la ley para la garantía de sus derechos, o de recurrir al Consejo quejándose de su jefe inmediato, se ha lanzado a la prensa infamando la persona moral del Jefe del Departamento de Escuelas, con el fin, confesado por el mismo Preceptor a uno de los Inspectores de Escuelas (señor Quiroga), de ser destituido, y provocar por consiguiente un conflicto en la administración de la Oficina que diese por resultado la renuncia del Jefe.

Los señores del Consejo que habían desde un principio reconocido como rebelde al preceptor Antelo, entraron en nuevas apreciaciones sobre personalidades que no herían en su fondo la cuestión tan sencilla en sí, que el señor Estrada es la persona moral del Jefe del Departamento de Escuelas.

El Consejero Dr. González insistiendo en su apreciación anterior que se trataba de juzgar delitos de imprenta, se retiró declarando que no era jurado.

Discutiéndose todavía por un rato y encontrando suficientemente debatida la cuestión, ya en minoría la parte disidente del Consejo negó la reconsideración que su presencia allí justificaba.

Puesta a votación la orden del día se levantó con visibles señales de enojo el Dr. don Luis José de la Peña, pretendiendo momentos después retirarse el señor Dr. Pérez al que recordó el señor Dr. Costa, que no era práctica parlamentaria el retirarse, y que hiciese constar su voto sencillamente en contra. Al comenzar la votación se retiró el Dr. Pérez, quedando sin embargo quórum legal de la mitad más uno, se procedió a la votación por este orden:

Si había materia para la reconsideración de la resolución anterior: seis votos contra uno por la reconsideración.

Si el proceder del preceptor de Suburbios al Sud en abierta rebelión contra del Jefe del Departamento de Escuelas debía o no ser penado con la destitución: cinco votos contra dos por la destitución.

Resultando pues, por mayoría, la reconsideración del asunto y la destitución del preceptor de Suburbios al Sud y por consiguiente inoportuna la renuncia del señor Estrada, al que como Jefe del Departamento de Escuelas, el Consejo está resuelto a apoyar en su marcha administrativa, me apresuro a comunicarlo a V.S., según quedó convenido en la misma sesión.

Aprovecho esta oportunidad, etc.

(Firmado)
Juana Manso

La cuestión quedaba zanjada aquí.

Sin embargo, un sistema lento y perseverante de insidias y el ejercicio de influencias más o menos poderosas, debieron acometerse con el intento de torcer la voluntad claramente manifestada del señor Gobernador y desviarla de la fácil solución que le indicaba la nota que acabo de citar y el hecho a que se refiere.

Muchos días pasaron sin que el Gobierno resolviera, y esta demora no podía menos de alarmar al espíritu más optimista. Quien titubea ante un bien fácil no está distante del mal.

En la tarde del 4 de marzo recibí una cita del señor Gobernador para la misma noche, a la cual acudí puntualmente.

No quise iniciar la conferencia. Me dominaba un presentimiento, y aguardé tratando al descuido y dejando caer todas las conversaciones, a que el señor Gobernador la comenzara. Su palabra en aquella noche era entrecortada y vacilante. Manifestaba cierta inquietud, natural en quien se ve forzado a abordar un tema cuyas asperezas le revela su conciencia. Huía de lo general y se refugiaba en lo íntimo, como el que tiende a eximirse de una atmósfera dañada, o quisiera reemplazar vínculos de unión, que el propio sentimiento le advirtiera estar próximos a romperse.

Se pronunció, por fin, y me dijo que abrigaba el deseo incommovible de conservarme en mis funciones oficiales, pero que se veía en la necesidad de declararme que para desechar mi renuncia debía yo dar como no hecha la resolución expedida por el Consejo el 25 de febrero, y continuar tolerando la presencia del inferior rebelde e insubordinado que acababa de infamar mi nombre con toda publicidad; y añadiendo que tres señores del Consejo le habían instado que adoptara ese procedimiento.

Confieso que el señor Gobernador me sorprendió. Temía que alguna intriga entorpeciera su marcha en el asunto, temía que la conferencia tuviera por objeto comunicarme la existencia de nuevas dificultades supervivientes a la decisión del Consejo, temía que él señor Gobernador vacilara respecto de la forma que debía dar a sus resoluciones; pero jamás imaginé que reaccionara sobre sí mismo, y me propusiera un medio de avenimiento inaceptable para mí, y que desde ese instante consideré como un recurso para alejarme del Departamento de Escuelas, ideado yo no sé por quién, y al cual venía a cooperar el señor Castro.

Le dije entonces, que por conciencia, por honor y por patriotismo rechazaba el medio propuesto. Reproduje todos los antecedentes del conflicto, y el señor Gobernador callaba. Le recordé cuán sincera y terminantemente había expuesto mi resolución desde el primer día; le manifesté todas las razones de moral y disciplina que me obligaban a proceder en un sentido, aceptado anteriormente por él, y la

imposibilidad, aun puramente legal, de que yo prescindiera de las determinaciones del Consejo; y el señor Gobernador callaba.

Por último me objetó que en la sesión del 25 de febrero habían faltado algunos consejeros, cuya opinión era opuesta a la destitución del Preceptor de Suburbios al Sud y que formaban mayoría en la sesión del 23. Le repliqué lo que sigue:

—Los cuerpos colegiados no deliberan por mayorías presuntivas, sino por mayorías reales; y si hubiéramos de aceptar la hipótesis que el señor Gobernador supone, puede demostrarle que si a los votos emitidos en pro de la destitución en ambas sesiones, añade S.E. el del señor Domínguez, que lo ha dado por escrito, y el mío propio, resulta a nuestro favor una mayoría absoluta.

El señor Gobernador no insistió; pero la falta de razones para insistir no fue obstáculo para que reprodujera su proposición como definitiva.

Entonces le hice presente que la solución del conflicto era muy fácil; tenía en su poder mi renuncia, declaraba yo solemnemente que no declinaba de las condiciones manifestadas en ella como indispensables para continuar en mi puesto: le bastaba aceptarla

Nada quiso resolver entonces, y en la mañana siguiente aceptó el temperamento que le inicié de convocar al Consejo a una conferencia presidida por él según él mismo le había declarado desearla al Dr. Peralta el 24 de febrero.

En la noche del 5 volví, nuevamente invitado, a conferenciar privadamente con S.E.

Me preguntó si me sometería a la resolución que el Consejo adoptara en la reunión proyectada. Le respondí que sí, en el caso de que ella no entrañara menoscabo a mi dignidad ni a mi conciencia, íntimamente comprometidas en la cuestión; pero que de ninguna manera me comprometería ciegamente a aceptar un resultado que ni yo ni el señor Gobernador podíamos proveer.

A pesar de todo la reunión quedó fijada para el 7 de marzo. Ignoro por qué fue retardada, pero tuvo lugar el 8.

X

Concurrieron a ella doce consejeros: sólo uno faltaba para formar sesión plena.

El señor Gobernador expuso el objeto de la reunión, diciendo que había invitado al Consejo en el deseo de que este arbitrara un medio de resolver el conflicto que entorpecía las funciones del Departamento de Escuelas.

La señora Manso y el Dr. Peralta hicieron ver, enumerando los antecedentes y el estado de la cuestión, que no existía tal conflicto, puesto que la resolución del 25 de febrero había removido todos los obstáculos que me impedían continuar ejerciendo mis funciones; y en verdad era la circunstancia de estar pendiente mi renuncia la única que daba a la situación una apariencia crítica.

Reprodujéronse los argumentos de que se habían valido anteriormente los afiliados a cada una de las dos opiniones en pugna, y por mi parte, me limité a declarar sencillamente, que ninguna emergencia ni acto posterior al hecho que motivó la cuestión, había alterado sus condiciones, ni influido en mi espíritu para plantearla en términos distintos a los que sirvieron de fórmula a mi primer pensamiento; y que por tanto renovaba y ratificaba mis declaraciones precedentes.

Fue en esta reunión donde por primera vez se alegó nulidad contra la sanción hecha por el Consejo el 25 de febrero. El debate sobre este punto puede resumirse en las reflexiones que dejo apuntadas. Como quiera que no es ni dudoso ni discutible el derecho de todo cuerpo deliberante para reconsiderar sus propios actos, y la reconsideración del 25 fue hecha con arreglo a las prácticas más rigurosas entre las establecidas para rodear los actos de esta naturaleza de las mayores garantías y del mayor prestigio, el sofisma se estrellaba contra la austera y desnuda verdad, que puede ser blasfemada, pero jamás destruida.

El señor Gobernador oyó el parecer de todos, y una mayoría de dos tercios entre los presentes que formaban, como ya indiqué, la totalidad menos uno de los consejeros, declaró terminantemente que no veía otro medio de restablecer el orden y volver el Departamento de Escuelas a su marcha normal, sino separar de su empleo al preceptor insubordinado que provocó el conflicto.

Entonces S.E., viendo tan imponente mayoría, y temeroso sin duda de que se adoptara una resolución contraria a los inexplicables deseos de los que habían triunfado de sus opiniones manifiestas y quebrado su voluntad reputada de enérgica hasta hoy, impidió que se diera ulterioridades a aquel movimiento favorable a la justicia y a los intereses públicos, y suspendió la conferencia, invitándome inmediatamente para otra privada en la cual me encontré con el Ministro de Gobierno.

El señor Gobernador me llevaba de sorpresa en sorpresa. Comenzó por preguntarme cuál era mi opinión sobre el carácter de la reunión que acababa de tener lugar, y le respondí lo que era natural: que consideraba decisivo su resultado puesto que dos tercios de votos habían confirmado la resolución del 25 de febrero, y suscrito categóricamente al único medio de solución que yo había declarado aceptar.

Pero él, obrando con pertinaz sumisión a yo no sé qué influencias y separándose de la lógica y de su propia palabra, tuvo bastante sangre fría para decir que no apreciaba del mismo modo que yo el resultado de la reunión del Consejo. Alegó que las manifestaciones que él y yo habíamos presenciado no eran *votos*, sino solamente *opiniones*. He olvidado ya qué otras insensatas paradojas pronunció sentado en la silla de los mandatarios de un pueblo libre y culto, pero recuerdo que todas iban al fin propuesto por el silencioso Ministro que nos escuchaba.

Terminando me dijo:

—El resultado de esta reunión debe ser, que en vista de las protestas de cooperación y de simpatía que le han dado a usted los señores del Consejo, usted vuelva al Departamento de Escuelas, soporte al maestro a quien usted considera rebelde, y lo olvide todo.

Yo le respondí:

—Señor Gobernador, oportunamente advertí a V.E. que no aceptaría por ninguna razón semejante medio de avenimiento. Someterme a él importaría rebelarme contra mi propia conciencia.

—Estas no son cuestiones de conciencia —replicó el señor Castro—, muchas veces es preciso transar, ¡y tantas veces he transado yo mismo!

—No lo negaré —repuse—, pero eso sólo sirve para ratificarme en la creencia de que jamás llegaré a ciertas alturas que no se alcanzan sino trillando las líneas curvas.

—Usted renunció creyendo que el Consejo no cooperaría a sus trabajos. Los señores que lo forman han manifestado una decisión contraria a su temor, y creo por consecuencia que usted no debe insistir en su propósito de retirarse.

Entonces lo vi todo. El señor Castro había cargado los dados como los jugadores tramposos. Al sublevarse contra sí mismo, quiso por escrúpulo de ambicioso, salvar ciertas apariencias, y convino sin duda con sus tentadores, en que le dieran por cabo para salvarse ante la opinión indiscreta de la muchedumbre, protestas de estimación personal hacia mí, declaratorias favorables a la rigidez, a la abnegación y a la perseverante laboriosidad con que me había conducido en el ejercicio de mis funciones; y todo esto con un objeto evidente: alejarme del servicio público haciéndome para permanecer en él ciertas proposiciones a sabiendas de que yo las rechazaría. Persuadido de esto, le dije al señor Gobernador:

—Ni me someto a tales condiciones, ni veo la conveniencia de proponérmelas, ni concibo que pueda alegarse para establecerlas, las palabras más o menos leales de unos pocos, que al cabo dicen palabras, sobre todo cuando ellas se oponen abiertamente al dictamen de la mayoría. El señor Gobernador tiene mi renuncia en su poder, acéptela y concluyamos.

—Esa ha sido la opinión del señor Ministro de Gobierno desde el primer instante —me dijo.

—Sígala, V.E. —le repuse—, y que Dios lo ilumine.

En el espíritu del señor Castro había un duro combate: su palabra empeñada a impulsos de sus instintos, por una parte, y por otra la influencia de ambiciosos, de mentecatos y de qué sé yo quién más torturaban su conciencia.

Nada resolvió. El asunto quedó aplazado para el día siguiente, y en la mañana del 9 de marzo le dirigí la carta oficial que copio a continuación:

Sr. Gobernador, D. Emilio Castro

Después de meditar maduramente sobre la materia de nuestra conferencia de ayer y recordando con frialdad los antecedentes de la cuestión que V.E. debe resolver hoy, he determinado ratificar por escrito las declaraciones que tuve el honor de hacerle verbalmente enseguida de la reunión del Consejo.

Para mí es cosa muy clara que dicha reunión ha presentado la oportunidad más favorable entre todas las que se han abierto en el curso del conflicto, para resolverlo satisfactoriamente y en armonía con los graves intereses que él compromete, indisolublemente vinculados al sostén del principio de autoridad y de la disciplina administrativa.

En efecto, de doce vocales del Consejo, ocho declararon aceptar como solución definitiva la destitución del empleado subalterno que había cometido un delito de rebelión valiéndose de la prensa, después de haberlo cometido por distintos medios en dos ocasiones recientes.

V.E. se ha separado de la opinión de la mayoría del Consejo cuando menos podía esperarse que lo hiciera, puesto que ella abundaba en el sentido de anteriores declaraciones de V.E., y me propone ahora como medio de salvar la dificultad que me obligó a renunciar, uno que yo he declarado no poder aceptar en cinco oportunidades: 1º en la sesión del Consejo del 22 de febrero; 2º en mi renuncia; 3º en dos conferencias particulares con V.E.; y por último, en la consulta de ayer tarde.

Este rechazo no es infundado ni proviene de los consejos ofuscados desde la vanidad. La impunidad del maestro rebelde degrada mi autoridad, desorganiza el Departamento, suelta todos los lazos de la disciplina y pone a flote los

elementos viciados que reaccionaban contra la reforma iniciada; y en consecuencia me imposibilita para ejercer concienzudamente mis funciones. No es de hombres morales comprometerse con lo que saben que no pueden cumplir. No es de hombres dignos renunciar a ningún derecho; y persuádase V.E. de que yo no llamo derecho sino al goce de las facultades indispensables para el cumplimiento del deber.

Puesta la cuestión en el terreno en que está colocada, V.E. comprenderá que no puedo retirar mi renuncia y que le toca a V.E. resolver en vista de los hechos inmediatos y de mi decisión irrevocable. No encuentro otro medio de salvar mi honor y la paz de mi alma frente a mis austeras responsabilidades.

No desisto por eso de mi rumbo. Voy a publicar inmediatamente en una *Memo-ria* especial mis ideas, mis planes y los proyectos de ley y reglamentos que estaba dispuesto a presentar a V.E., y por los cuales el pueblo conocerá que no fue estéril y perezosa la administración que hoy día cae, porque los hechos producidos en los últimos quince días me persuaden de que yo debía salir del Departamento de Escuelas *malgré tout*. Todo cuanto quepa en la esfera de mis fuerzas será hecho en favor de la educación de los niños y de la civilización de mi patria; pero nadie tiene derecho a mi honor ni yo tengo dominio sobre mi conciencia.

Esperando la respuesta de V.E. me repito
su affmo., servidor y compatriota.

(Firmado)
J.M. Estrada

XI

Dos días después de escrita la parte anterior, recibí la siguiente nota de formulario:

Buenos Aires, 10 de marzo de 1870

Al Sr. Jefe del Departamento General de Escuelas

En respuesta a la nota de usted en que renunciaba al puesto de Jefe del Departamento de Escuelas por las razones que aducía, tengo la satisfacción de transcribir a usted para su conocimiento y efectos consiguientes, lo resuelto por el Gobierno con esta fecha:

No apareciendo fundadas las causales en que el Jefe del Departamento de Escuelas funda su renuncia, después de las explicaciones dadas en la reunión que el Consejo de Instrucción Pública tuvo a presencia del Gobierno, no ha lugar a su aceptación, y comuníquese al señor Estrada.

CASTRO
Antonio E. Malaver

Dios guarde a Usted.

(Firmado)
Antonio E. Malaver

Esta nota y el decreto inserto en ella eran vagos, y podían ser un lazo.

De una cosa no podía yo dudar: de la complicidad del ministro Malaver con los anarquizadores del Departamento de Escuelas. Afinidades naturales entre las almas de cierta categoría, flaquezas incurables y ofuscaciones perversoras propias de los sorprendidos por la fortuna, alguna irritación hija de la presión de camarilla y que transforma a los ojos de su víctima, la última cobardía, la extenuación de la voluntad, en energía y altivez, o no sé qué otras causas y fenómenos le dictaban reglas de conducta que en vano se esforzó por disimular delante de mí, en cuya presencia nunca levantó los ojos ni dijo una palabra.

Pero podía esperar que el señor Gobernador hubiera reaccionado y vuelto a sus antiguas banderas. Habían sido tan terminantes y espontáneas sus declaraciones, tan vivo y decidido su propósito de conservar en el Departamento de Escuelas el orden subvertido, de cooperar al establecimiento de la discreta disciplina que íbamos introduciendo gradualmente, y por fin, de no permitir que se alejaran de él los elementos nuevos y vigorosos recién traídos a la labor, que había mérito para esperar su arrepentimiento.

El juicio combatido por estas dos inducciones no podía decidir fijamente la verdadera intención envuelta entre las ambigüedades del decreto.

Si era sincero, convenía descubrir la sinceridad.

Si no lo era convenía descubrir la celada.

¿Se deseaba de buena fe resolver la cuestión? ¿Se pretendía someterme? ¿Se pretendía que insistiera en mi renuncia para librarse de mí salvando las apariencias y pretextando mi insistencia?

Para saber a qué atenerme dirigí al Ministro de Gobierno la nota que copio literalmente:

Buenos Aires, 11 de marzo de 1870

Al Señor Ministro de Gobierno, Dr. D. Antonio E. Malaver

Acabo de recibir la nota de S.S. en la cual tiene la bondad de comunicarme que el señor Gobernador, juzgando infundadas las causas en que se basaba mi renuncia del cargo que ocupo, por las explicaciones dadas en la reunión que el Consejo de Instrucción Pública tuvo en presencia del Gobierno, ha resuelto no admitirla.

Juzgando, como el señor Gobernador, que la opinión claramente manifestada por la mayoría del Consejo, remueve aquellas causas y deja en pie la resolución del 25 de febrero, por la cual obtemperó a lo solicitado en mi nota del 22, tengo un positivo placer en declarar a S.S. que mañana volveré a ocupar mi puesto, agradeciendo al señor Gobernador la renovación de su confianza.

Dios guarde al señor Ministro.

(Firmado)
J.M. Estrada

El mismo día recibí la siguiente nota:

Buenos Aires, 11 de marzo de 1870

Al Señor Jefe del Departamento de Escuelas D. José Manuel Estrada

He recibido y elevado al conocimiento del señor Gobernador la nota de usted de fecha de hoy, en contestación a la que le dirigí comunicándole no haber sido aceptada su renuncia del cargo de Jefe del Departamento de Escuelas.

Impuesto el señor Gobernador de los términos en que se halla concebida me ha encargado haga saber a usted que, al no aceptar su renuncia no ha tomado para nada en cuenta la resolución que usted cita del Consejo de Instrucción Pública, sino solamente las explicaciones satisfactorias para usted que esta Corporación le dio en la sesión que tuvo en presencia del Gobierno. Conociendo usted como conoce el pensamiento del Gobierno que le fue manifestado verbalmente en la conferencia que tuvo con usted enseguida de dicha sesión, no debe tomar como aceptada por el señor Gobernador la mencionada resolución del 25 del ppdo., *puesto que S.E. no ha tomado conocimiento de ella, como no lo ha tomado tampoco de la anterior del mismo Consejo*; y por cuanto su objeto es conservar al Jefe del Departamento de Escuelas el concurso que aquella Corporación debe prestarle, y que tan franca y decididamente le ofreció en la sesión que tuvo en su presencia.

Dejando claramente establecida la inteligencia que debe darse a su resolución no haciendo lugar a su renuncia, el señor Gobernador me encarga le manifieste que se felicita de que vuelva usted a continuar en la dirección del importante ramo que confió a su inteligencia y laboriosidad.

Dios guarde a Usted.

(Firmado)

Antonio E. Malaver

XII

Acepté esta declaración oficial en sus términos propios y textuales. No podía presumir que la pluma de un ministro sea bastante rebelde para escribir lo contrario de lo que él quiera decir.

Nadie interpretaría esta nota sino como una solemne declinatoria de jurisdicción hecha por el Gobierno en un asunto, cuyo fondo no le competía juzgar, puesto que la ley del 2 de noviembre de 1865, el decreto del Dr. Alsina en 1866 y el del 7 de julio de 1869 conferían al Departamento de Escuelas toda la autoridad necesaria para intervenir exclusivamente en iguales materias y en casos análogos.

Volví al ejercicio de mis funciones, y comencé por ejecutar la deliberación del Consejo pendiente desde el 25 de febrero, comunicando al preceptor de Suburbios al Sud su separación del cargo, y continué en el desempeño tranquilo de mis deberes.

En prosecución de ellos, perfeccioné la organización de los ejercicios magistrales, instalé tres de las cuatro escuelas dominicales propuestas meses atrás y es-

tablecidas por el Gobierno, formulé y pasé al Ministerio el presupuesto de gastos del Departamento para 1871, presenté un proyecto para el establecimiento de un instituto normal del sistema Froebel (jardines de infantes), y otro para la creación de una nueva plaza de Inspector, especialmente encargado de vigilar los sistemas de escritura, e introducir y metodizar los ejercicios físicos en las escuelas, indicando como candidato al señor don Fernando Berghmans.¹⁵

Estas pacíficas y útiles tareas fueron interrumpidas por la invitación del señor Gobernador a una conferencia que tuvo lugar el 14 de marzo.

Omitiré entrar en sus detalles.

Cuando yo llegaba al salón del señor Gobernador, penetraba en el despacho del Dr. Malaver el preceptor destituido, que se había presentado ya en querrela ante el Gobierno, estimulado y seguro de protección por personas altamente caracterizadas y no discernibles del señor Ministro.

La conferencia comenzó en ausencia del señor Ministro, que no acudió, sino después de enviar a buscarlo, sin embargo de declarar más tarde que no conocía al Preceptor que vi entrar en su despacho.

Allí fui censurado por haberme separado de la mente del Gobierno.

Contesté: 1º que yo no había contraído compromiso de ningún género en el sentido a que parecía inclinarse el Gobierno; 2º que en la nota del 11 de marzo se declaraba la prescindencia absoluta del mismo respecto del fondo de la cuestión; 3º que su solución correspondía exclusivamente al Departamento de Escuelas; 4º que en calidad de Presidente del Consejo tenía el riguroso deber de acatar sus resoluciones; y por último, que no estaba en manera alguna dispuesto a separarme de la línea de conducta que mi conciencia y mi honor me impulsaban a seguir.

Declaró S.E. que el Gobierno había esperado mi renuncia, y que ahora se veía forzado a privarse de mis servicios porque su honra estaba comprometida en la cuestión, sin duda por compromisos contraídos con los oficiosos defensores de los insubordinados.

Le respondí entonces que yo no tenía otra regla de conducta respecto del Gobierno sino sus decretos y declaraciones oficiales, y que no renovarí mi renuncia.

Me retiré enseguida esperando mi destitución. Quería que el Gobierno se amarrara en la picota con sus propias manos; pero es más fácil intrigar o ceder a la intriga, enmarañarse en los escondrijos de la cábala y arrastrarse en las tortuosidades de la mala fe, que tener coraje para asumir de frente las responsabilidades de la propia conducta, e infamar y destituir a un funcionario público intachable y abnegado con la abnegación concienzuda y viril que las almas mezquinas jamás alcanzarán a comprender.

Guardé silencio y trabajé con tesón y sin cesar, continuando la provisión de útiles escolares, la reglamentación de la contabilidad y otras labores hasta el 19 de marzo en que recibí la nota absurda que va a leerse y que le había costado al señor Ministro cuatro días de elucubraciones, acaso con ayuda de vecino:

15. Todos los documentos relativos a esta materia irán en los anexos.

Buenos Aires, 18 de marzo de 1870

Al Señor Presidente del Consejo de Instrucción Pública

Transcribo al señor Presidente para su conocimiento y demás efectos la resolución dictada por el Gobierno en la fecha en la reclamación elevada por don Nicomedes Antelo sobre su separación del empleo que desempeña.

«Constando al Gobierno por la reunión que en su presencia tuvo últimamente el Consejo de Instrucción Pública, que este, en sesión casi íntegra de sus miembros, resolvió no separar al profesor Antelo y sí amonestarlo por su reprehensible conducta para con el Jefe del Departamento de Escuelas; que, posteriormente el mismo Consejo se reunió para reconsiderar dicha resolución y acordó la separación de dicho Profesor por un número de votos igual al que en la anterior sesión no fue bastante para obtenerla; considerando que aun cuando el Consejo no tenga todavía el Reglamento por que debía regirse en sus sesiones y resoluciones, las reglas y práctica constante de todos los cuerpos colegiados establecen de un modo uniforme mayores formalidades para la reconsideración de un asunto que para su primera resolución, y que no es por tanto aceptable que la minoría en una sesión pasando a ser mayoría en la inmediata pueda contrariar las resoluciones tomadas en aquella, porque con tal procedimiento no se consulta el mayor prestigio que debe acompañar siempre a toda reconsideración y se viola la regla de dichos cuerpos colegiados en que la mayoría hace siempre la decisión; por estas razones el Gobierno resuelve considerar como válida la primera resolución del Consejo de Instrucción Pública que amonestó al profesor Antelo por su mal proceder para con el Jefe del Departamento; y no aceptar la resolución que en el 25 de febrero último adoptó reconsiderando la anterior, sin perjuicio de cualquier ulterior resolución que el Consejo pueda tomar respecto al mismo profesor por nuevas faltas o porque así convenga al mejor servicio público. Transcribase esta resolución al Presidente del mencionado Consejo y hágase saber al interesado por secretaría. Castro. Antonio E. Malaver.»

Dios guarde al señor Presidente.

(Firmado)

Antonio E. Malaver

El Consejo de Instrucción Pública nada pudo resolver en la reunión que celebró el 21 y en la cual di cuenta de este decreto, cuyos antecedentes dejo ya esclarecidos y comentados

Un núcleo compacto y preparado de antemano a acatar este acto insólito del Gobierno resistió toda obertura, y la mayoría estaba dividida, no en la manera de apreciar el acto, sino respecto del modo de protestar contra él.

Había llegado para mí el momento decisivo. Esperé en vano la destitución, me veía obligado a abandonar mi puesto, no quería renunciar; escribí la nota que sigue:

Buenos Aires, 21 de marzo de 1870

Al Sr. Ministro de Gobierno, Dr. D. Antonio E. Malaver

He recibido con retardo la nota del 18 en que el señor Ministro me transcribe un decreto en el cual el señor Gobernador declara nula la resolución que el Con-

sejo de Instrucción Pública dictó en sesión del 25 de febrero respecto al preceptor de Suburbios al Sud, y en consecuencia, lo repone en el puesto de que el mencionado Consejo lo separó por considerar su permanencia en la escuela incompatible con la disciplina y la moral administrativa.

Prescindo de considerar este acto como opuesto a los decretos orgánicos del Departamento de Escuelas que le confieren atribución exclusiva para nombrar, remover y gobernar a los maestros empleados en la educación común; y reputo inoportuno recordar el que el mismo señor Gobernador expidió el 7 de julio de 1869 confirmando los anteriores y dividiendo la jurisdicción del Departamento entre el Consejo y el Jefe.

Me limitaré a observar que las facultades conferidas a una rama cualquiera de la administración no pueden serle retiradas sino para el tiempo ulterior a la época en que sea desapoderada, y nunca de manera de comprometer actos precedentes y ejecutados en virtud de una autoridad legítima y de una delegación auténtica. El decreto del señor Gobernador envuelve por lo tanto una triple violación de los principios, en cuanto S.E. reasume por él atribuciones delegadas, para servir a un solo caso, siendo este consumado ya, y recayendo en un empleado público que ninguna atingencia tiene con el Gobierno, puesto que el señor Antelo es maestro de una escuela municipal.

Pero no puedo menos de dejar establecido que ha habido de parte del señor Gobernador en este asunto una duplicidad de criterio radicalmente violatoria de la lógica y de la seriedad oficial.

Encontrando vago el decreto de 10 de marzo desechando mi renuncia, me dirigí al señor Ministro apuntando mi modo de entenderlo; y este procedimiento motivó la nota de S.S. de fecha 11 del mismo en la cual me decía terminantemente «que S.E. no había tomado conocimiento de las resoluciones adoptadas por el Consejo en las sesiones del 23 y 25 de febrero», dejando así expedita su acción y en rigurosa vigencia las delegaciones solemnes que dan al Departamento de Escuelas su misión y su resorte.

El decreto del 18 obedece a una inspiración contraria a la que produjo la acertada resolución del 11. El señor Gobernador se avoca la cuestión, la juzga en el fondo y en la forma y la resuelve definitivamente.

Esta conducta no sólo es invasora de las atribuciones del Consejo, no sólo relaja profundamente la disciplina de este Departamento y el decoro de la administración, no sólo estorba la acción progresista y reformadora que había sido iniciada, no sólo tiende directa o indirectamente a restablecer en su teatro de operaciones los elementos retardatarios y desmoralizadores felizmente desalojados, sino que muestra patentemente la secuela de un propósito que en mi carta oficial del 9 de marzo manifesté conocer y que se reveló en mi última conferencia con el Gobierno.

En consecuencia de todo esto, y creyendo como creo que el decreto del Gobierno ha sido calculado para provocar mi separación del servicio público sin violencia aparente, satisfago su deseo, declarando que desde hoy me considero separado del cargo del Jefe del Departamento de Escuelas; y cualesquiera que sean las consecuencias de este hecho que paraliza un movimiento, trastorna planes en ejecución, y produciendo desencanto y desconfianza alejará numerosos elementos de labor y de mejora, dejo su responsabilidad al señor

Gobernador y al señor Ministro. A ellos les corresponde asumirla ante la opinión del pueblo, cuyo juicio invocaré, seguro de que si el pueblo del presente no tuviera oídos, los tendrá el pueblo del porvenir.

Dios guarde al señor Ministro.

(Firmado)

J.M. Estrada

La cabeza del señor Ministro es poco fértil. Necesitó cuatro días más para preparar el decreto inserto en todos los diarios de la ciudad en la mañana del 25, y que reproduzco *in extenso*.

Departamento de Gobierno.

DECRETO

Buenos Aires, 23 de marzo de 1870

Habiéndose el Jefe del Departamento de Escuelas dirigido al Gobierno con una nota en la que, a consecuencia de la resolución adoptada por este en la queja que el profesor don Nicomedes Antelo dedujo con motivo de su destitución, se produce en términos irrespetuosos, atribuyendo al Gobierno propósitos indebidos respecto de la marcha y progreso de la educación; y manifestando, por último, que se separa del puesto que le confió; y

Considerando:

1º Que, al declarar el Gobierno válida entre las dos resoluciones contradictorias del Consejo de Instrucción Pública, la que amonestaba al profesor Antelo por su falta respecto del Jefe del Departamento, usó de un derecho que le corresponde y que él sólo puede usar, sin violar ley ni decreto alguno anterior, ni inferir agravio al mencionado Consejo;

2º Que al proceder así eligió aquella resolución que revestía mayores garantías de justicia, atendiendo el mayor número de votos que concurrió a formarla; mientras que la otra fue acordada por la minoría vencida en la anterior sesión en que aquella se adoptó, no existiendo por consiguiente retiro de facultades, ni injerencia alguna en las que el Gobierno ha conferido al Consejo, por resolverse únicamente, a solicitud de parte interesada, la dificultad que surgía de dos resoluciones contradictorias;

3º Que al adoptar ese temperamento el Gobierno tuvo en cuenta que en la segunda resolución del Consejo, no se habían observado las reglas y práctica constante de los cuerpos colegiados, que para reconsiderar un acto ya sancionado se requieren mayores formalidades y precauciones, con el objeto de impedir que una minoría vencida en una discusión, pueda deshacer, en una sesión próxima, lo resuelto por la mayoría;

4º Que el Gobierno, desde que conoció plenamente la verdad de los hechos ocurridos con motivo de la sesión que el Consejo tuvo en su presencia, indicó al Jefe del Departamento de Escuelas la conducta que debía observar para que cesase la escisión producida en dicho Consejo; siendo en tal concepto que fue desechada su anterior renuncia.

5º Que a consecuencia de la nota del mencionado Jefe, acusando recibo de la resolución del Gobierno en que no aceptaba su renuncia, en cuya nota daba una inteligencia equivocada a dicha resolución, suponiendo que quedaba en pie la del Consejo, de fecha 25 de febrero, contraria a la del 23 del mismo; el Gobierno le comunicó que, como se lo había manifestado ya verbalmente, no había tenido en cuenta, al resolver en su renuncia, ninguna de las dos resoluciones del Consejo y sí sólo las explicaciones dadas por este, por cuanto su objeto era conservar al Jefe del Departamento el concurso que el mismo Consejo debía prestarle y que tan franca y decididamente le ofreció en la reunión que tuvo en su presencia;

6º Que apartándose de estas resoluciones y de cuanto el Gobierno le había indicado verbalmente, el jefe procedió a ejecutar la citada resolución del Consejo, de fecha 25 de febrero, lo que dio lugar a la queja que ante el mismo Gobierno elevó el profesor Antelo y en la que recayó la declaratoria mencionada al principio;

7º Que, en tal situación, dada la línea de conducta que se había trazado el Jefe del Departamento de Escuelas, que el Gobierno no pudo modificar por los medios ya enunciados, se vio este en la imprescindible necesidad de hacer cesar la escisión producida en el Consejo, resolviendo cuál de sus decisiones debía considerar válida para que el jefe ajustase a ella sus procedimientos;

8º Que el resultado obtenido con esta resolución ha sido la presentación de la nota del jefe, cuyo contenido encierra conceptos irrespetuosos y desfavorables a las miras y propósitos del Gobierno; y siendo uno de sus más primordiales deberes propender al desarrollo de la enseñanza, a la mejora de las instituciones que la rigen y a la armonía y unidad de acción de los elementos que deben dirigirla, lo que se hace imposible conseguir por la actitud que ha asumido el mencionado jefe.

El Gobierno ha acordado y decreta:

Art. 1º: Queda separado de su empleo de Jefe del Departamento de Escuelas don José M. Estrada (hijo).

Art. 2º: Mientras se nombra la persona que ha de reemplazarlo, el Oficial 1º se encargará del despacho del Departamento de Escuelas.

Art. 3º: Nombrase al señor doctor don Eduardo Costa Presidente interino del Consejo de Instrucción Pública.

Art. 4º: Comuníquese a quienes corresponde, publíquese e insértese en el Registro Oficial.

CASTRO
Antonio E. Malaver

XIII

No comentaré este decreto, cuyo resultado más inmediato es desorganizar el Departamento de Escuelas, quitándole la cohesión y la unidad que él necesita para los trabajos preparatorios que debe abarcar.

En el 7° de sus considerandos confiesa el Gobierno que no se ha inmiscuido a juzgar la cuestión pendiente, sino en vista de mi resolución de no prestarme a las insidias, a las negligencias y a las cobardías que me propuse anular en cuanto fuerzas capaces de influir sobre la suerte de la juventud y de los pueblos.

Miro ese acto como un desahago indiscreto, que no de otra manera considerará ningún espíritu serio el bando de destitución de un hombre que ha declarado abandonar su puesto en salvaguardia de su decoro y en defensa de los intereses populares que servía.

Ahora conoce el pueblo cómo he procedido, y el cuerpo de esta *Memoria* le dará bastantes datos para juzgar hasta qué grado había profundizado las cuestiones de mi ramo, y si hay o no violación de los preceptos del patriotismo más vulgar de parte de un Gobierno, que sobrepone los elementos retardatarios a las influencias de movimiento y progreso; que se somete a villanas maquinaciones, y arroja del servicio público al funcionario que por primera vez, lo digo tranquila y concienzudamente, sin vanidad ni hipocresía, había abarcado el gravísimo problema de la educación común, de la educación del pueblo por el pueblo y para la libertad y el deber, para el trabajo, el derecho y la prosperidad social, en sus puntos de vista prácticos, en sus resortes de organización y sus medios de ensanche y de adelanto. Juzgará si los elementos congregados alrededor del Departamento de Escuelas merecían ser dispersos por la mano insensata de un gobernador y las intrigas de un ministro confabulado con los verdugos de la niñez, contándose entre ellos consejeros de alma fuerte y luminosa, inspectores de noble fibra, de convicciones y medios de acción abundantes y potentes. Juzgará, por fin, si no hay una irritante iniquidad en los procederes terminados con un decreto, cuyos fundamentos quedan aniquilados por la exposición prolija y veraz de los hechos contenida en las páginas que acaban de leerse. Los oídos del Gobierno han sido inaccesibles a la razón. La conciencia tiene murmullos acusadores que embotan la capacidad de oír, extinguiendo la voluntad de entender. El último decreto reproduce uno a uno todos los sofismas, todos los errores, refutados mil veces de palabra y por escrito, y los confirma y renueva con aquella pertinacia de los demetados a quien, al decir de los antiguos, quieren perder los dioses.

No incurro en reato ante el pueblo, ante mi conciencia, ante mis hijos y ante mi Dios.

He luchado y me han vencido, porque los fariseos se visten con anchas franjas y buscan los primeros asientos en las cenas y en las sinagogas, pero por dentro hieden como sepulcros blanqueados, y serán precedidos en el reino de la verdad por los publicanos y por las ramerías.

He luchado y me han vencido, porque ya dijo Jesús del mayordomo infiel, que triunfó sólo porque los hijos de las tinieblas más cuerdos son en este siglo que los hijos de la luz para ganarse riquezas de iniquidad y ser injustos en lo poco y en lo mucho.

Y conmigo han luchado y fueron vencidos mis nobles y ardientes cooperadores y amigos, porque conviene que muera el grano que cae en la tierra para que fructifique hasta lo imponderable en hermosura y abundancia.

La responsabilidad pesa primeramente sobre el débil espíritu del señor Gobernador y sobre la conciencia insidiosa del ministro Malaver. Pesa además sobre otros, cuyas recónditas miras no me es dado penetrar. A todos los cito ante la

barra de la opinión, y ante aquel juez inexorable que aleja el sueño de los ojos que se cierran a la verdad y al deber.

No deserto mi bandera, ni inmolaré mi esperanza en las áreas donde asienta el ídolo caduco del retroceso y de la barbarie. Veré el día de mi gran causa; y a mi lado, sin conexiones de camarilla, pero sí vinculados por las dominantes afinidades de las almas estremecidas por una misma aspiración, tendré una falange de propagandistas y de apóstoles, en cuyo grupo me sentiré fuerte confundiéndome con él, el menor pero no el menos sincero y leal de los soldados de la civilización. Aún nos queda una inmensa arena en que renovar nuestros santos combates, la prensa, los parlamentos, los teatros de lucha y de labor que el espíritu democrático proporciona a todo pensamiento y a toda iniciativa generosa y fecunda.

Perdóneseme la extensión que no he podido menos de dar a esta introducción, y pasemos al fondo de las materias que debo tratar.

Buenos Aires, 26 de marzo de 1870

Capítulo I

Ideal de la educación

I. EL PROBLEMA

He afirmado ya que la educación de los niños es la primordial entre todas las tareas que pueden solicitar la atención de los hombres que se ocupan de obrar sobre sus semejantes o sobre sus conciudadanos en todas las direcciones y terrenos de la vida pública.

Licurgo vivió en tiempos tan remotos y de tan bajo nivel intelectual que le permitieron figurar en el catálogo de los genios de estirpe divina, que pasaron para dejar sitio al talento plebeyo de edades más cultas, en que la elevación del sentido común disminuye la talla de los espíritus más esclarecidos, los cuales sin perder en la esencia, disminuyen en la relación. Sin embargo, aquel gran legislador atribuía tan alta importancia a la educación de los niños, que llevó su frenesí socialista hasta establecer la injerencia del Estado en su vigilancia y cuidado antes que el infante viniera a la vida.

No haré la historia de esta doctrina. Determino su antigüedad para satisfacer a los que no se contentan con que un principio sea racional y se empeñan en pedir la fe de bautismo de las ideas. No discutiré tampoco el principio que el legislador inculcó en las instituciones de su país, dando al despotismo del Estado sobre las personas, desarrollos que pocas veces ha vuelto a asumir.

Las generaciones actuales han encontrado decadente el amor hacia la educación primaria.

Me atrevo a señalar las causas de este fenómeno.

Emanan a mi juicio de dos fuentes, política la una, científica la otra, para cuyo más fácil esclarecimiento voy a concretar mis reflexiones, temeroso de dispersar la atención, si procedo de distinta manera, en contemplaciones vagas y de objetos dispersos e incoherentes.

La revolución moderna, en la cual cabe a los argentinos una parte amplia y gloriosa de lo que las vanidades políticas del tiempo presente pueden reconocerle, pero que le reconocerá el porvenir, si la historia llega alguna vez a ser justa y no mide las ideas y el valor de las iniciativas por el tamaño de cada pueblo, ha destruido o se ocupa de destruir donde aún persevera, una forma de gobierno fundada expresa o implícitamente sobre una doctrina análoga a la que Cicerón sen-

taba para abonar la aristocracia, «que conviene que el pueblo necesite siempre de mentores», porque en verdad, el día en que no los necesita, todos los despotismos, cualesquiera que sean las formas que revistan y por especiosos y antiguos que sean los títulos en que se apoyan, sucumben empujados por la oleada del pueblo, que sintiéndose capaz de gobernarse a sí mismo y responsable de su suerte y de la suerte de sus descendientes ante la posteridad misma y ante el señor dispensador de toda fuerza, asume en toda plenitud su inalienable soberanía. Todas las formas viciosas de gobierno preconizan igual principio, como que ningún despotismo recibe su fuerza sino de la debilidad de la masa.

De aquí he emanado el descuido de la educación del pueblo, bajo tales gobiernos, porque considerándola como un medio de habilitar la totalidad o la mayoría de los ciudadanos para discernir lo bueno y lo malo de la política, se la reputaba como una fuerza amenazadora para el sistema universalmente adoptado y que consistía en la prepotencia de pocos sobre la mayor parte o de uno solo sobre todos.

Digo que reconozco una fuente científica de las causas de este craso extravío.

Bacon y Descartes dieron cuenta de ella; pero la influencia de estos grandes hombres, debilitada por las inspiraciones de sus discípulos y el vértigo de controversias apasionadas e irritantes, por largos años no consiguió pasar de la especulación abstrusa a las doctrinas aplicables y populares. Hasta su aparición triunfante, y después de su aparición en el curso de la ruda batalla de sus escuelas, fieles un día y desorientadas otro, contra la tradición, predominaba el deductismo aristotélico desenvuelto hasta el ergotismo medieval, esto es, el método de partir de lo general a lo particular, de lo abstracto a lo concreto, de la ontología a la física. ¿Qué papel podría tener el niño en semejante sistema de indagación científica? Seguramente que ninguno, porque más allá de toda preocupación escolástica, se imponía al sentido práctico la evidencia de este hecho: la incapacidad del niño para marchar en las sendas tenebrosas, cuyo punto de partida le era visiblemente inaccesible. Mas como fuera forzoso no abandonar por entero la enseñanza de la juventud, veíanse los hombres apremiados a darle una forma naturalmente adecuada al método científico predominante. De aquí el sistema de la enseñanza verbal; de la enseñanza de definiciones, apoyada en una colección de medios disciplinarios en armonía con los principios en que estribaba la política: palmetazo para el que no las aprendía, azote para el que las olvidaba, corona para el que podía repetir las aunque no las comprendiera.

Pero es cosa clara que la instrucción de los niños, por el hecho de estar cimentada sobre bases semejantes, debía revestir un carácter subalterno; y su profesión ser considerada como indigna de los hombres, que con la muleta del texto eran capaces de cojear de un extremo al otro de la estéril dialéctica que por entonces compendia la ciencia, en una serie de racionios, cuya premisa generatriz era o podía ser el centro de un círculo vicioso.

Los errores son tan difíciles de borrar como las manchas de sangre.

Ayer, hoy mismo, la enseñanza de los niños encarna ante el juicio de no pocos en el *domine* regañón, que arma su ignorancia con la férula, y martiriza a los inocentes para rellenarles la memoria con palabras vanas y hacerles odioso todo ejercicio intelectual. La culpa no recae entera sobre el vulgo. En el curso de esta *Memoria* manifestaré con detalles las causas determinantes de tan funesto ex-

travío; pero lo señalo desde luego para impugnarlo, para rechazarlo, para someterlo al estigma del buen sentido y ponerlo bajo la piedra que debe tapar toda podredumbre. Podredumbre es cuanto corrompe el espíritu; y lo corrompe sin duda toda idea falsa, porque siendo mentira, lo desvía de su dirección instintiva y moral.

Después de 1820, al fundarse en Buenos Aires un Departamento administrativo especialmente encargado de dirigir las escuelas de niños, se lo denominaba Departamento de *Primeras letras*. Traía desde atrás este nombre que huele a palmeta y fue conservado porque era todavía intensa la saturación de las ideas añejas, y se tenía mayor apego si es posible al que hoy día tiene la generalidad en nuestro país, a aquellas preocupaciones en cuya virtud la Escuela está destinada a transmitir la letra con sangre, a enseñar a leer cantando, a escribir planas y *sacar cuentas echadas*. Esto se creía cuando Vitoria estableció la primera escuela de Buenos Aires, se creía en los tiempos de Salcedo y..., y por desgracia se viene creyendo todavía por numerosa porción de este pueblo a medio redimir de su antiguo cautiverio.

La educación primaria, no se llama primaria por ser subalterna y despreciable; se llama primaria porque es fundamental; por que tiene el augusto fin de desarrollar la fuerza humana y adecuarla a las nobles y múltiples funciones, a que la naturaleza y la moral, leyes supremas de la Divina Providencia, llaman el conjunto de sus facultades en todas y cada una de las direcciones propias de su índole nativa.

Concretaré mi doctrina.

II. EL CARÁCTER

El objeto de la educación común es concurrir a la acción paterna y doméstica para formar el carácter de los niños.

Esta doctrina suscita dos cuestiones previas: 1º ¿qué es el carácter?, y 2º ¿puede ser formado?

¿Qué es el carácter? La solución de este problema entraña la del segundo; de tal manera que en los extremos de uno y otro hemos de hallar por fuerza los elementos de una doctrina indivisible.

Entiendo por carácter el resultado que presenta en cada persona la intensidad y dirección del total de sus fuerzas constitutivas, consideradas en sus relaciones proporcionales y en su conjunto sintético.

Analizaré la materia para esclarecerla, procediendo por el método de las oposiciones.

Vulgarmente se denomina bueno o malo el carácter de un hombre según que sea manso o iracundo, generoso o vengativo, fijando de esta manera en una pasión la esencia del carácter. El juicio, casi siempre falso de la generalidad, suele alterar este criterio sin mejorar sus condiciones sustanciales, obedeciendo a ciertas afinidades que si bien determinan simpatías o antipatía, son sin embargo impotentes para ilustrar la apreciación filosófica de una persona por otra. Cada uno toma a sus afines como el ideal de la perfección humana. Este modo de juzgar, hijo de debilidades connaturales al hombre, adolece de un defecto insanable: proviene

exclusivamente de la sensibilidad, y por consecuencia infirma su objeto y sus resultados. La experiencia cotidiana nos enseña que la esfera de estos extravíos no tiene límite. Maquiavelo admiraba a César Borgia, porque contemplaba en él la encarnación típica de su espíritu ágil, perseverante, diestro y certero en la persecución de sus fines propios. Napoleón III está escribiendo la historia apologética del primer Emperador de Roma, porque admira su genio, su perspicacia y su audaz tenacidad. Vemos a menudo que son admirados como hombres de carácter fuerte aquellos que despliegan mayor energía en la vida exterior, los que consagran yo no sé qué vigor artificial a las simpatías difusas, despiertas por la civilidad o por el comercio de intereses en la escena política, desarrollo parabólico, permítaseme la palabra, de la sensibilidad, que se dirige a los extremos del radio que la naturaleza le demarca dejando exentos de su influencia sus objetos más próximos y eximiéndose de sus más propias y legítimas atracciones. Se admira también a los hombres que se encastillan en una virtud intransigente que nada concede a la debilidad nativa de la criatura y que encarnando el vicio o el error en sus agentes, prescinde del hombre o lo aborrece por aborrecer sus flaquezas como el Alceste de Molière. Suele elevarse por último un aplauso inconsiderado en honor de ciertas vidas estériles, dotadas del grado de virtud que basta para abstenerse del mal, pero desprovistas, o bien del sentido claro que nos permite percibir el bien, abarcando su trascendencia y sus aplicaciones eficaces, o bien de las virtudes activas requeridas para hacerlo triunfar.

Toda apoteosis inspirada de esta manera es una apoteosis vana, la estrofa épica inflada con nociones fútiles; porque los desenvolvimientos incompletos de la sensibilidad, la fanatización del sentido moral, o el predominio exclusivo de las facultades intelectuales dan un desarrollo desproporcionado a la persona humana y alteran permanentemente su equilibrio constitutivo.

Una inteligencia fortalecida por el estudio que la desenvuelve en todas sus direcciones, una voluntad dócil para someterse al deber y enérgica para cumplirlo, una sensibilidad prontamente impresionable e inclinada hacia lo bello en la naturaleza y la moral; tal es el carácter típico a cuya imagen debemos esforzarnos por modelar el propio y el de los niños que nos deben la vida o nos piden la educación.

Y no la piden en vano, porque la educación es eficaz para producir, con más o menos perfección, los resultados que se indican. La educación tiene tanto valor intrínseco como la sociedad misma. Kant decía que la sociedad es un comercio de ideas. En el contacto con nuestros semejantes recibimos, en efecto, diarias y constantes iluminaciones intelectuales, y la experiencia y el saber de las edades pasadas dan un punto de partida extenso y sólido a la investigación propia, el indefinido aprendizaje de cada espíritu pensador. De la asociación del hombre con el hombre provienen las coincidencias de intereses que dan a la energía un teatro de lucha en que se ejercita y robustece. La sensibilidad la determina, y le crea objetos concretos, palpables, atractivos, absorbentes, que la desarrollan, la ennoblecen y la dignifican para sus amores sublimes y supremos. Como no se llega a la idea de Dios sino por la escala de todos los conocimientos que suscitan las ideas racionales, así tampoco llega a su amor quien prescinde de los amores intermedios y preparatorios, digámoslo así, del hogar, de la patria, de la tierra. Vivimos en la sociedad educándonos perpetuamente. Ya nos dé glorias y triunfos, ya nos hunda en la desolación del desencanto, siempre nos alecciona, ya sea que nos exalte, ya sea que nos rechace.

La educación intencional y pedagógica no hace más que metodizar, condensar, individualizar, esta acción difusa, mediata y ocasional de la sociedad humana. Su eficacia es mayor por cuanto su acción es directa, es sistemática y no lucha contra pasiones resistentes. Ella concentra los elementos educadores de la sociedad, como un lente concentra los rayos luminosos. Ejecuta el mandato de Dios incluido en la unión ineludible del hombre con el hombre. Por los labios del maestro hablan el Creador, la naturaleza y los siglos. Es la determinación de una fuerza moral, el modo de realización de una ley.

Su esfera de acción es vasta y sus objetos complicados, aunque comprendidos en una unidad que abarca su fin y los contiene a todos.

Es verdad que las que llamamos facultades del espíritu son exclusivamente modos de obrar diversos de una fuerza única, dotada de una capacidad original de incremento y de progreso; pero es verdad también que varía al infinito en cada persona el vigor proporcional y nativo de cada facultad principal, y en las que admiten análisis, de cada una de las aptitudes especiales que las constituyen. Tal hombre supera a otro por la inteligencia, este le excede en sensibilidad; y profundizando el análisis, la inteligencia de uno imagina naturalmente más que raciocina: junto al artista nace el observador, y así indefinidamente hasta caracterizar la índole propia de cada persona, haciéndola inconfundible aun con las que se le aproximan por mayor número de semejanzas reales o aparentes.

Es claro que no hay posibilidad de vencer completamente la índole de una persona, y no menos evidente, a mi juicio, que habría inconveniencia en intentarlo. No me cabe duda, empero, y pienso así con profundos conocedores de la naturaleza y de la historia del hombre, que premiosos intereses aconsejan equilibrar en cuanto dependa de las influencias científicas y artísticas, las diversas aptitudes del espíritu imprimiéndole un desarrollo armonioso que no extingue, sino que, por el contrario, perfecciona las tendencias de las cuales emana la ley de su vocación.

Una educación discreta puede incuestionablemente fortalecer en un hombre aquellas de sus facultades que tengan menos vigor primitivo y entregar un tanto a su espontaneidad las más vivaces, aproximándolas todas a una proporción, en la cual no puede menos que ganar la facultad característica. Si se obtiene desenvolver la imaginación y con ella el sentimiento estético de un espíritu originalmente inclinado a la observación y el análisis, no se le hará perder estas calidades, sino que se obtendrá en definitiva, en vez de un intolerable clasificador de plantas o de animales, un naturalista como Buffon, y en el caso inverso, se tendrá al Dante en vez de Zorrilla.

Nadie duda de la influencia del temperamento orgánico sobre las pasiones, ni por lo tanto, que existen individuos naturalmente dotados de buenas o malas inclinaciones morales. Pero como en último resorte toda pasión es dominable, sin lo cual el hombre no sería libre, considero también fuera de todo debate que, infiltrando sentimientos de admiración hacia el bien y nociones de las virtudes opuestas a los vicios a que el niño se incline, es posible corregir sus malas tendencias y sujetar sus instintos a su fuerza libre, ilustrada y moralizada.

Fecundando el espíritu, templando la energía moral y equilibrando bajo un tipo propuesto todas las facultades humanas, no en definitiva seguramente, sino por aproximación, y elevando su nivel y perfeccionando indefinidamente su armonía general, se modela el carácter del hombre por medio de la educación.

La educación abarca desde luego dos puntos de vista:

- 1º La educación del espíritu.
- 2º La educación física.

En la primera puede ser considerado el hombre:

- 1º Como fuerza individua.
- 2º Como fuerza asociada.

En cuanto lo considera como fuerza individua debe atender a educar:

- 1º Su inteligencia, en cuanto facultad de conocer, en general, y especialmente en cuanto facultad directriz de la vida. De aquí:

- (a) Educación informativa.
- (b) Educación moral.

- 2º Su sensibilidad.

- 3º Su energía.

En cuanto lo considera como fuerza asociada debe atender a educarlo:

- 1º En cuanto está vinculado con todos sus semejantes.
- 2º En cuanto ser doméstico.
- 3º En cuanto ciudadano.

Sin salir por ahora del terreno puramente teórico, ensayaré una exposición sumaria del ideal de la educación en el orden indicado, y según yo la entiendo.

III. EDUCACIÓN DE LA INTELIGENCIA

La inteligencia ha sido dada al hombre para concebir a Dios a través del universo, percibir la ley moral y cooperar con los destinos entrañados en la finalidad de su naturaleza. Si de un punto de vista histórico puede decirse que el hombre adquiere la idea de Dios y del deber con prescindencia de toda indagación filosófica, no sería más lógico deducir de aquí una proposición contraria a la que acabo de exponer, que asegurar la superfluidad del trabajo asiduo para enriquecerse en razón de haber riquezas heredadas. Hay que distinguir entre la idea tradicional, o la adivinación, digámoslo así, no menos indefinida por ser dominante, del instinto teológico y religioso, y la idea propia, racional, determinada, de Dios y del deber. Esta idea se aborda por el esfuerzo de facultades plenamente viriles, al amparo de todas las ideas absolutas suscitadas por la noción experimental. Vigorizar la inteligencia equivale, por esta razón, a habilitar al hombre para esa noble y altísima adquisición. En otros términos: la educación informativa es un medio de la educación moral; y el esfuerzo del maestro debe tender a este punto exclusivo, conciliando así bajo un puro y eterno ideal todos los intereses fragmentarios y parciales que su vocación lo impulsa a servir.

Ahora bien, teniendo este objetivo, no es posible metodizar la enseñanza sin una sujeción rigurosa a ciertos principios científicos, observando prolijamente y adaptándose siempre a la graduación en que el espíritu va presentando todos sus fenómenos, ejerciendo sus acciones, descubriendo, fortaleciendo y desarrollando todas sus facultades con maravillosa armonía y en un orden que revela la paterna protección de su autor. La psicología constituye el elemento científico de la pedagogía.

Pestalozzi, Miss Jones y los perfeccionadores de su sistema, como Miss Mayo, Sheldon, Krusi, etc., han prestado un servicio de alcance vital a la educación, dando

por base a la enseñanza la instrucción intuitiva. Pestalozzi murió inapreciado como comúnmente mueren los innovadores, y por otra parte, es difícil estimar hasta qué punto acertara el célebre maestro en la aplicación de sus ideas, teniendo que juzgar de la una y de las otras por exposiciones y comentarios abstractos. Sólo en una época reciente ha ejercido influencia el método moderno sobre la educación de la infancia. Las lecciones experimentales o sobre objetos (*lessons on objects*), y todas las ideas y preceptos metodológicos que tienen relación con ellas, comienzan recién a ser aplicados, y abrigo la convicción más firme de que la práctica revelará algún día lo que por hoy sea dudoso, respecto de la eficacia que el estudio psicológico severo y profundo no puede menos de atribuir a un sistema apoyado en datos científicos y adaptando a los modos de obrar de la naturaleza en el desenvolvimiento de la inteligencia y en la adquisición gradual de las ideas.

No puede asegurarse que los norteamericanos ni los alemanes hayan llegado a fijar el método definitivo de la enseñanza primaria, y habría temeridad en decir que sus programas son perfectos y formulan exactamente el modo de aplicar a la instrucción de los niños los principios de la filosofía ecléctica. Sin embargo, y aunque no entre aquí en análisis prácticos,¹ debo establecer que estos ensayos, más o menos felices, considerados en general y por sus aspectos prominentes, obedecen al siguiente principio universalmente acatado hoy día en todos los ramos y grados de la enseñanza: proceder de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, adaptándose al método filosófico que procede del fenómeno a la ley, del efecto a la causa, de lo relativo a lo absoluto, de lo contingente a lo eterno, y por fin, de las causas segundas a las primeras y a los principios hasta el ser inmutable, infinito y perfecto.

Para acometer la investigación bajo estos rígidos principios de la lógica en la esfera de la acción espontánea de la inteligencia se requiere, por otra parte, habilitar el espíritu por el desarrollo armónico de sus facultades, y en consecuencia, seguir el curso gradual de su aparición para fortalecerlas aplicándolas.

El hombre adquiere nociones y las desenvuelve y ensancha: posee dos órdenes de facultades, las facultades adquisitivas y las facultades extensivas de la noción.

Robusteciendo las primeras por el ejercicio se suscita la más pronta aparición de las segundas y se les suministra materia para actuar provocando las primeras manifestaciones de la facultad superior, sublime, que sobrepone el hombre a todo ser y lo coloca en presencia del infinito.

Primero se percibe lo interno y lo exterior y se estampa en la memoria, después se extiende la experiencia en todas las direcciones del tiempo y del espacio, y sucesivamente se analizan las nociones, se las metodiza, se agrupan y se caracterizan, se combinan y se transforman, abstrayendo, generalizando, imaginando: se atraen, se conexionan, se contrastan, se condensan en una atmósfera de elementos diversos y continuos en el maravilloso fenómeno de la asociación de las ideas: vincúlense las conocidas con las desconocidas a favor de las intermedias en el raciocinio, hasta fulgurar en la luminosa cumbre del pensamiento la noble facultad que nos revela a Dios. Y aquí comienza una nueva escena de sublimes aplicaciones para las facultades mentales, vigorizadas y poderosas ya: se abre a la inteligencia una era de estupendas tareas, componer, descomponer, asociar, transformar,

1. Respecto de cualquier idea aplicada me remito al capítulo II.

desenvolver todas las ideas racionales, volviendo de Dios a la moral, a la política, a la jurisprudencia, a la economía: concibiendo en el espacio el punto generador de la línea, de todo principio geométrico; y formando, en una palabra, todas las ciencias en su vasta y fecunda universidad sobre las concepciones absolutas de la razón.

Si esta es la historia psicológica del hombre, y la educación reconoce por objeto la preparación instrumental del espíritu, es cosa clara, que considerándola como medio informativo debe plegarse en sus métodos a la marcha natural del espíritu, dirigiéndose desde luego a las facultades de actividad más temprana, ejercitándolas, excitando curiosidades análogas a la capacidad de cada período intelectual en la vida infantil, para satisfacerlas y excitar las facultades superiores, hasta que el espíritu llegue por medio de un cultivo discreto y eficaz a desplegar todas sus fuerzas.

Entonces el educador ha terminado la generación del hombre. Habilitándolo para la vida, coopera con su libre acción al Génesis universal.

De Maistre y Legouvé viajando con los niños alrededor de su alcoba los inician en la observación más fácil y próxima, y echan las bases de un método que puede y debe ser aplicado en toda la esfera de la educación informativa. El cálculo, la lectura, la escritura, los rudimentos científicos, todo puede ser reducido en su exposición a estos principios eminentemente racionales y prácticos.² Procediendo de otra manera se obra con prescindencia de la lógica y completo olvido de las condiciones de la fuerza mental y de sus leyes, y por consecuencia, se marcha a la esterilidad por el camino de la rutina.

Desde Sheldon se sube hasta Pascal: desde el primer cuerpo sometido al tacto y a la vista del niño hasta la teodicea y las matemáticas.

Pero la idea más sublime entre las que concibe la razón, es decir, la idea de Dios, ensancha y preña toda la esfera de la concepción y reacciona sobre la inteligencia misma, transmitiendo por su intermedio leyes a la libertad. Toda organización social fundada en los preceptos de la naturaleza exige a los niños de la acción legal y los somete a la jurisdicción paterna. No les impone responsabilidad en tanto que no los reconoce como personas; y esto no sucede mientras no hay convicción segura de que su desarrollo intelectual los habilita para discernir lo bueno de lo malo y ejercer su voluntad deliberadamente. Recién entonces puede decirse que el hombre es libre, porque antes lo cohiben, o bien sus apetitos groseros, o bien sus instintos apasionados y primitivos; y el hombre no es libre sino cuando puede ser responsable, y no es responsable sino cuando es capaz de concebir la noción del deber en abstracto y en concreto, y de gobernarse y obrar según sus ideas concienzuda y reflexivamente.

Por tanto, ilustrar la inteligencia equivale a disponer al hombre para el conocimiento y la observancia de la moral. Pero no se satisface en todos los fines de la educación, con obtener estos resultados. La educación informativa es preparatoria de la educación moral. ¿Cómo debe darse esta? Responderé en pocas palabras.

Los contemporáneos entienden de dos maneras la moral: la moral independiente, la moral religiosa. Rechazo la primera, y me someto a la segunda universalmente y sin restricción.

2. Véase el capítulo II.

Aceptar la moral independiente implica aceptar esta doctrina: que la idea de lo bueno y de lo malo puede imponerse a la inteligencia, prescindiendo de toda noción clara del ser perfecto, origen y fuente de todo bien, de toda verdad, y por tanto de toda justicia.

La moral religiosa se apoya inicialmente en la idea de Dios, adorado como satisfacción intelectual en cuanto constituye la verdad sublime y central, como objeto de amor en cuanto contiene la suprema belleza, como legislador de la libertad en cuanto vivifica y destella la justicia absoluta.

Kant ha podido imaginar su «imperativo categórico» olvidando que había anulado la noción de Dios cuando lo definía en la categoría del ideal, porque bebía, mal su grado, los torrentes de verdad con que el cristianismo impregna la atmósfera del pensamiento moderno. Que era ilógico lo prueba su doctrina política, pero nada importa, porque todo soñador naufraga en la quimera.

Spinoza se alzaba contra toda regla de raciocinio formulando doctrinas morales después de enseñar, apoyado en una petición de principio, el panteísmo que implica la fatalidad; pero la lógica separa radicalmente sus dos doctrinas y muestran la nada en el fondo de su sofisticado artificio, más literario que científico.

Renan vacila y se balancea entre Strauss y San Francisco, entre el negador de lo sobrenatural y el místico arrobado en sus febriles arranques, pero confiesa que la moral viene de Dios y no acata a Jesús sino como su representante e intérprete purísimo, dominante y magistral. Julio Simón, el alma más sincera y desalterada en mejores fuentes entre todos los hombres de su escuela, afirma y preconiza que sin la idea metafísica se disipa toda idea moral, y que sólo una moral religiosa tiene fundamentos y fibra.

Los principios morales no se imponen sino a quien los percibe como emanación del centro sobrenatural donde asienta el Dios vivo de los cristianos y espiritualistas; y la acción inmediata de esta idea desenvuelve un orden de fecundas relaciones que toman en la conciencia la forma religiosa, en sus tres aspectos esenciales, dogma, moral y culto. Las vaguedades desaparecen, terminan las dudas angustiosas y el hastío nostálgico del escéptico, y el espíritu se somete a la verdad determinada, luminosa, y controladora por ser luminosa y determinada.

Implica pues la educación moral una educación religiosa. Ya expresaré en su oportunidad lo que pienso respecto de la enseñanza religiosa en las escuelas; pero tratando aquí la materia en su mayor generalidad, no puedo menos de exponer mi inalterable convicción: sea quien quiera su agente, es indispensable la instrucción dogmática para perfeccionar la preparación moral de la infancia.

Sin embargo, en la organización de los trabajos escolares jamás debiera perderse de vista el intento religioso y moralizador: por una parte, prestigiando la fe candorosa de la niñez, cultivando el instinto invencible y sublime de la oración incubado por el reflejo de la Providencia en el fondo de la conciencia humana; y por otra, combinando la disciplina, la legislación, la penalidad, las recompensas y los estímulos,³ de modo que en su conjunto y tendencias se conformen al tipo de la moral elevada que enseña a practicar el deber por el deber y con amor, que enseña el derecho como medio del deber, y al mismo tiempo regulariza el ejercicio de la

3. Todos estos puntos serán tratados especialmente en el capítulo II.

libertad e imprime en el carácter la noble estampa de la dignidad individual y del respeto austero de sí mismo.

No sin razón se ha dicho que el hábito es una segunda naturaleza. En efecto, la repetición de ciertas acciones disminuye la pena que ocasionan y la cantidad de esfuerzo necesario para ejecutarlas. Por esto conviene acostumbrar desde temprano a los niños a despreciar los placeres corruptores y a obrar constantemente bajo la inspiración de móviles severos, hasta conseguir que aprendan a gobernarse a sí mismos, es decir, a reprimirse y a subordinar sus pasiones a la sana razón. La atención paterna y la disciplina escolar son elementos adecuados para conseguir este fin. No ha incurrido el mundo en la preocupación de juzgar siempre de los hijos por los antecedentes de sus padres, sino en virtud de una adivinación instintiva de la influencia que el ejemplo y el cultivo o el abandono del espíritu infantil ejercen en la formación de los caracteres.

En resumen: la inteligencia se fortifica y se desenvuelve armónicamente por medio de la educación informativa, sujeta a principios científicos y a reglas artísticas que provienen de la psicología y la lógica; se empapa en doctrinas puras y aplicables a la dirección de la vida por medio de la educación moral, que es complemento de la noble tarea del educador. Después de enseñar a pensar, importa presentar al espíritu el más sublime objeto de toda contemplación. De él emana la vida, la libertad y sus leyes. Dios es la sabiduría.

IV. EDUCACIÓN DE LA SENSIBILIDAD

El hombre no sólo es inteligente; es también sensible. Una educación que prescindiera de este u otro elemento de su naturaleza, llevará en sí la esterilidad y el absurdo pretendiendo operar sobre un ser truncado por una abstracción violatoria de la lógica.

Excuso estudiar el papel asignado a la sensibilidad en la constitución del hombre. Basta para mi objeto este dato primitivo: existe, es una fuerza y ¡qué fuerza! Desde el primer dolor en el primer contacto del hombre con el aire y con la luz al desprenderse de la amorosa cárcel materna, hasta exhalar el alma en el ronco quejido de la agonía, ¡cuántos fenómenos, vibraciones y arranques, ya dulcísimos, ya tremendos, en la dramática evolución encerrada entre aquellos dos polos de la vida! ¡Cuán copiosa y estupenda serie de manifestaciones, cuánta diversidad de formas y de tonos, no sufre y produce a la vez esta fuerza enérgica, incoercible, imponderable! Un alma es exaltada hasta las cimas de la felicidad del mundo por el impulso de sus sentimientos: otra se envenena con su propia generosidad y sus propios amores. Residen en la sensibilidad a la vez la fibra idílica de los santos afectos que templan e iluminan el hogar; las fuentes que abre el vagido del infante y que jamás se agotan; el germen de los arrebatos ideales que enamoran a Pigmalión de su estatua, o lanzan el espíritu a los cielos en los éxtasis vehementes y la arrobación mística de Santa Teresa; la alegría insana y la angustia desolada; los nobles placeres de la contemplación de la verdad en la naturaleza, en lo abstracto y en lo sobrenatural; el dolor de la investigación; la aptitud artística en todas sus direcciones, hacia la forma plástica y hacia la forma inmaterial, digámoslo así, de la música y la poesía; contiene el foco de la virilidad y de la audacia en el héroe, y de

las voluptuosidades de la crueldad en el tirano; de todos los apetitos groseros, de todas las pasiones vergonzosas; de la abnegación materna, del coraje del apóstol, y también de los ciegos arranques que arrojan a menudo las almas en el volcán, en el torbellino, hondo, sombrío, vertiginoso de la rebelión contra Dios y contra el hombre, y las derrumban por los atajos de la vida, pobres víctimas que no se libran de su verdugo hasta que se hunden en la eterna sombra. Ella da su temperatura a cada carácter y descifra el enigma biográfico, explicándolo todo desde la ilusión que brota en el entusiasmo juvenil hasta el cúmulo de recuerdos que nutre la amortiguada vitalidad de los años caducos y sustituye su palabra a la palabra de la esperanza en los labios que se entreabren preparándose para el estertor. ¡Cuánta fortaleza y cuánta cohesión no presta a los deleznable elementos de la vida, y cuánto poder no tiene para dispersarlos en las esferas del crimen y bajo los cierzos del desencanto!

Facultad tan compleja, tan vigorosa, ágil, e indómita, tan tenaz en sus luchas contra la razón, infinitamente variable en sus formas, amor, ira, ambición; que vibra como un arpa o como una espada, fascina como una serpiente, y muge y destroza como un raudal, es sin duda más rebelde que la inteligencia a la educación, y absolutamente refractaria a todo conato por anularla en la simetría. Es, sin embargo, educable y necesita ser educada, para atenuar su influencia a veces excesiva, imprimirle una inclinación general adaptada a la líneas morales, y en una palabra, para despertar sus más puros elementos y darles una superioridad virtual y fecunda.

El hombre en su indivisible unidad gravita con todas sus fuerzas hacia un centro. La verdad científica y la verdad moral cautivan la sensibilidad al reflejar sobre ella, irritan su energía y la enamoran, asumiendo, por esta combinación de acciones y reacciones, un aspecto nuevo y luminoso: la belleza. La contemplación de lo bello es un fenómeno producible por un esfuerzo pedagógico, y espontáneo siempre que el espíritu se relaciona con lo verdadero y con lo justo; y este fenómeno ennoblece la sensibilidad, la ejercita en su más excelsa función y la predispone a afectar preferentemente sus determinaciones más nobles. En otros términos, la educa. Constituye su objeto final; y ninguna fuerza ni facultad se educa sino en tanto que actúa en su esfera propia y en su dirección legítima.

Las ciencias y las bellas artes se vinculan en combinaciones primarias, y las matemáticas y la estética se confunden en la generación de la formas, de las proporciones y la armonía. Bajo las líneas arrogantes y hermosas de las artes plásticas está el número: el tres en el triángulo, el cuatro en el cubo, el diez en la elipse.⁴ La forma elíptica es el emblema natural de la belleza cósmica. Y encaminando la atención a contemplar todas las maravillas de los contrastes y de los equilibrios, reducidos a una armonía definitiva, desde el insecto, cuya raza se agrupa en una hoja de hierba, hasta el águila que rasga la atmósfera y oprime con pie ligero las crestas de las montañas; hasta la universidad de la naturaleza orgánica e inorgánica, las transustanciaciones de la química universal, la mecánica celeste, toda la obra de Dios, en una palabra, en su pasmosa variedad y en sus conexiones, en su

4. Ninguna lectura conozco tan atractiva y docente sobre estos puntos como la introducción a la *Historia de la arquitectura* de D. Ramée.

proporcionalidad, en su unidad armónica, ¿qué espíritu de hombre resiste a la sollicitación del estupendo espectáculo? ¿Qué seno de la sensibilidad se cierra negándose a la influencia de aquellos raudales de emoción, de satisfacciones mentales y de fecunda belleza? El alma deslumbrada se extasía, y se recobra en la adoración. El sentimiento estético se impregna de perfumes religiosos, y el espíritu se retempla sumergiéndose en las ondas refulgentes de lo bello, que a la vez lo encanta, lo ilustra y lo moraliza.

Si una lengua bien formada y bien poseída equivale a la ciencia, transmitir la inteligencia de las formas artísticas equivale a educar el espíritu en el amor y el culto de lo bello.

La música, que expresa en sonidos simétricos todas las modificaciones de la sensibilidad que no pueden ser expresadas por medio de la palabra; la poesía, que concilia la definición del discurso con el ritmo musical; la pintura o el dibujo, que dan formas apreciables a las ideas de la armonía y de la proporción, copian la naturaleza y reproducen todo lo que se toca y se ve multiplicando los objetos a resultas de una combinación activa de la percepción, de la memoria, de la abstracción, del raciocinio, de la imaginación, de la gestación semiplástica, semi-ideal, que formula gráficamente las concepciones de la inteligencia; he ahí otras tantas enseñanzas tendentes a educar la sensibilidad que llora de amor con Lucía, se hunde en amargo desaliento con Childe Harold, y casi idolatra en las *madonnas* de Rafael.

La vocación del educador se asemeja a la caridad de San Pablo: jamás se fatiga, es paciente, benigna, ingeniosa, activa. Los niños imaginan antes de raciocinar. El que cultiva sus juegos en los cuales revelan su índole sin reserva ni disfraz, en los cuales su invectiva y todas sus fuerzas capaces de combinar y transformar las ideas de las cosas y de las relaciones de las cosas, obran y se colocan en aptitud de ser perfeccionadas por el hecho de manifestarse, es indudable que puede dirigir todo este complejo de actividad a despertar sentimientos verdaderamente artísticos preparando de este modo el desarrollo moral de la sensibilidad. El niño que se agría en las emociones de cóleras y batallas fingidas, es probable que termine incorporándose a los sedientos de gloria sanguinaria que conquistan y asolan. El niño que se habitúa desde temprano a encararse con los que la preocupación social le supone superiores, y a condescender al lado de los que viven en grado menos elevado que él, es seguro que adquiere a la vez sentimientos de dignidad, de tolerancia, de fuerte y severo individualismo. El educador no puede espiar oportunidad más propicia que los juegos infantiles para aplicar los principios incluidos en estas observaciones.

Por fin: la sensibilidad es una fuerza. Si se la abandona, domina o se desborda. Es una fuerza educable si se la dirige a la contemplación de lo bello. Las pasiones que traicionan desde dentro pierden tanto terreno cuanto ganan sobre la sensibilidad las irradiaciones de lo verdadero y de lo justo. La sensibilidad no debe imperar, porque es impotente para dar ideas a la inteligencia y reglas a la libertad. No puede ser anulada, porque es fuerza natural y habría crimen e insensatez en el conato de extinguirla. Necesita ser armonizada con la razón que preside la marcha del hombre en esta vida; y hemos visto que esta armonización es tan posible como necesaria.

V. EDUCACIÓN DE LA ENERGÍA

La voluntad es el resorte de la libertad, el foco y el principio de la actividad espontánea, y por consecuencia, la fuerza inicial de la persona humana. Obro porque quiero: yo soy yo.

De todas las facultades humanas ninguna es comparable con ella, porque es simple, igual e idéntica. Por consecuencia no es educable.

Mas a pesar de que no haya mayor ni menor esfuerzo en el acto voluntario del héroe que se sacrifica, que en la acción de levantar un brazo o de cerrar los ojos, es evidente también que la inteligencia y la sensibilidad ejercen una influencia, conexa unas veces y contrapuesta otras, sobre la voluntad; y que la relación normal de estas tres facultades caracteriza, no la voluntad, pero sí la energía de las personas. El hombre terco no lo es por enfermedad de la fuerza que dentro de nosotros quiere, sino por el predominio de ideas erróneas acerca del honor que sigue de persistir indeclinablemente en un sentido dado. El hombre maleable, veleidoso, susceptible de ser arrastrado, recibe su pésima condición, o bien de una depravación moral que lo hace indiferente a lo bueno y a lo malo con tal que satisfaga sus conveniencias estimadas con acierto o sin él, o bien de una preponderancia de la sensibilidad que lo predispone a doblegarse ante influencias exteriores, o bien de la tiranía de una pasión cualquiera, ambición, avaricia, miedo.

Un hombre es tanto mas enérgico cuanto más resiste a las solicitudes de la sensibilidad y más austeramente se sujeta a los dictados de la razón.

En la lucha consiste el mérito; ella da realce a las acciones, y marchando por camino de sacrificios se alcanza la prez de la moralidad superior, merced al martirio desconocido en el cual se posponen comodidad, placeres, tranquilidad, para cumplir el deber ofreciéndosele en holocausto.

El hombre dócil a los preceptos morales, pertinaz para dominar sus inclinaciones malas y para resistir a todas las pasiones, activas o pasivas, ambiciones o cobardías, es el tipo de la varonil energía que desprecia preocupaciones, desdeña halagos, vence contradicciones y triunfa en las luchas acerbadas de este mundo aunque a veces sucumba, porque muere sin ser vencido. El martirio ennoblece: sólo la prostitución moral degrada. Rosas era terco, Varela era enérgico.

Comprendía de esta manera la energía, como la resultante característica de una combinación virtualmente armoniosa de las varias facultades que actúan en la dirección de la vida, me parece obvio que puede ser perfeccionada por medio de la educación, y en cierta manera puede afirmarse que es obra de la educación. No basta conocer la moral teóricamente, no basta amar el bien en una especie de contemplación mística. El hombre necesita tener vigor para practicarlo; fuerza resistente contra la tentación, fuerza invasora contra la resistencia. En las líneas curvas nos impulsan y fascinan los malos ejemplos y las pasiones desenfrenadas, al paso que quien marcha por las veredas ásperas y rectas de su deber concienzudamente acatado, apenas se encuentra en el mundo sino tribulaciones, brega eterna y porfiada, y frecuentemente desencantos que lo torturan. Estas verdades patentizan la importancia del sistema de educación que tiende a vigorizar la energía.

La fuerza libre se dociliza bajo la ley del deber, infundiendo en los niños ideas correctas acerca de la moral misma y la dignidad del hombre. Se fortifica y se prueba en las escenas diarias de la vida, aún sin salir del límite de la infancia, por

las mil peripecias que oponen obstáculos al deber, e inducen a la debilidad por miedo, por halago y con todas las multiformes seducciones de la pasión, ya se la considere en su foco personal, ya condensada y activa en la atmósfera social. La observación pedagógica debe ser infatigable en estas materias. El niño turbulento, tenaz y pendenciero que desobedece a padres y maestros, pero no resiste a los atractivos de un juego u otro placer incompatible con el cumplimiento de sus deberes, no es un niño enérgico: es un carácter impotente para vencer sus pasiones, y en consecuencia, débil y cobarde. Las ideas disciplinarias del vulgo inducen al educador a tratar estos caracteres con gran severidad. En lo contrario está la verdad. Ese niño no merece sino lástima, y el educador debe ingeniarse para despertar en él la energía que le falta. Humillándolo se le hacen dos males, quebrar la fuerza que tiene, e inhabilitarlo para adquirir la que no tiene.

Vigorizando la energía, se completa la educación.

En fuerza de esta tarea complementaria se obtiene la proporcionalidad armónica de todas las facultades del espíritu. Conoce la verdad y la moral, ama lo bello... ¿qué le falta de cuanto puede adquirir en su evolución histórica? Marcha iluminado y fortalecido por el sublime rayo. La unidad típica de la verdad hacia la cual tiende analizándola en sus elementos fragmentarios y dispersos, y de la justicia permanente, y de la belleza inefable, y de la vida propia y esencial, le aguarda en supremas perspectivas, más allá del sacrificio, más allá de la sombra, en las esferas inaccesibles a la corrupción y a la muerte.

VI. EDUCACIÓN SOCIAL

He considerado al hombre como fuerza individua; pero la educación debe tratarlo también como fuerza asociada.

Pensemos desde luego en la sociedad formada en su aspecto más formal: la asociación del hombre con el hombre.

He ahí un hecho fecundo y natural: fecundo, porque sin la aglomeración que produce, de ideas, de trabajos, de adquisiciones, de victorias sobre lo desconocido y sobre la naturaleza, sin la solidaridad histórica y continua que crea, el individuo se hallaría desprovisto de una fuerza extraordinariamente enérgica entre todas las que coinciden para encaminarlo a los objetos entrañados en su finalidad característica. Por razón de esta imprescindible necesidad de la unión solidaria de los hombres, afirmamos que la sociedad es natural, producto de una ley ineludible, como la gravedad y la atracción de los cuerpos. El hombre aislado es inconcebible. La ley generatriz de la sociedad puede ser determinada: la llamo la simpatía; y la defino diciendo que la atracción recíproca de las naturalezas homogéneas. Entre todos los hombres media una homogeneidad esencial y genérica. De ahí que se atraigan irresistiblemente. Todas las aptitudes de una extensa y flexible facultad psicológica se refunden en este fenómeno dominante, cuyas fases alternativas, cuyas condiciones orgánicas y cuyos fines trascendentales, son el objeto de muchas ciencias, la Historia, la Política, la Jurisprudencia, la Economía, y la razón de todas las artes sin excepción, porque no hay espectáculo sin espectador, porque el poeta canta para sus hermanos, y ningún artista produce sino para generar emociones armónicas a las que irritan su potencia creativa, vi-

brando las fibras simpáticas que vinculan a todos los hombres. El fenómeno social explica la humanidad.

Sentado esto, va implícita en la doctrina esta otra: que se debe procurar por todos los medios al alcance del hombre, la conservación, mejora y perfeccionamiento de la sociedad, que tan vitales funciones tiene en la economía moral. Obra es esta en la cual tiene la educación un camino fácilmente perceptible: desenvolver en el sentido de todas sus determinaciones la ley que origina la sociedad, teniendo en vista los principios morales que deben regirla.

Son inmensos en número y en variedad los aspectos que puede asumir la simpatía. Desde el contagio que generaliza en la muchedumbre el entusiasmo o los dolores de uno, e imprime latidos unísonos a todos los corazones en un momento de fascinación determinada por la música o la oratoria, hasta el sentimiento solidario que congrega a la humanidad en la adoración de un tipo universal transformando acaso todas las idealidades estéticas; desde el fenómeno trivial que presenta el corrillo arrastrado en la curiosidad de uno solo que mira una estrella, una nube, o el mono sabio de un napolitano, hasta la efusión de la caridad que abarca a todos los hombres en un amor fértil y paciente, abnegado y activo, sublime y familiar al mismo tiempo; recorre, en efecto, la simpatía humana una escala de modalidades, inagotable en su análisis y pasmosa en su conjunto.

Es difícil dirigir la simpatía como toda fuerza procedente de la sensibilidad. Pero es posible suscitar las virtudes que la reconocen como resorte, la tolerancia, la benevolencia, la filantropía, la amistad, la caridad, la prudencia, todas las que derivan del amor o practican en la vida los principios morales relacionados con nuestros semejantes como hijos del mismo padre; todas las que producen la transmisión de las ideas y de los sentimientos, obligándonos a cooperar para la ventaja de todos y para levantar el nivel común; y por fin, las que nos incorporan en la familia humana, nos enriquecen con los tesoros de la civilización, alimentan nuestros pulmones con el aire de la atmósfera contemporánea, y confirman y arraigan las adquisiciones del presente preparando el indefinido progreso de lo futuro.

Por otra parte, de la existencia de la sociedad surge la primera noción del derecho humano.

El hombre aislado, fuerza inteligente, libre y sensitiva, colocado frente de Dios y bajo la ley moral, no conoce derecho. El orden de relaciones en que vive no le suministra sino ideas del deber. El derecho es la consecuencia indivisible del estado social.

Los hombres se asocian siguiendo una ley, que no es la única que los obliga: los obligan todas las morales, y por consiguiente, al entrar en sociedad conservan sus deberes. Donde dos deberes coinciden nace el derecho. Nadie puede enajenar el poder de dirigirse a sí mismo en el ejercicio de sus facultades y en todos los sentidos necesarios para cumplir sus deberes, porque nadie puede declinar de los últimos sin depravación y oprobio. De aquí la legitimidad con que cada uno puede exigir que no se trabe su acción encaminada a obtener sus fines naturales, que es la fórmula propia de la moral en las relaciones mutuas de los hombres. Este es el derecho inicial, origen fecundo de todos los derechos, y de la libertad social, bajo su doble forma, civil y política, y en todas sus aplicaciones posibles.

No es raro encontrar hombres apasionados por su derecho personal, entendiéndolo bien o mal, ni quien lo exagere tendiendo al egoísmo u otros vicios; pero no es des-

graciadamente tan común encontrar a quien respete el ajeno, quien lo acate sin reserva, restricción ni inconsecuencia, venerando en cada ser humano un reflejo de la sublime causa, una persona íntegra, a la cual no podemos exigir sino lo que ella puede exigirnos, de la cual no debemos esperar sino lo que estemos obligados a concederle.

De esta manera de entender el derecho nace el respeto individual y muchas virtudes conservadoras de la sociedad.

Ni es esto todo. La sociedad es una fuerza colectiva, formada por fuerzas parciales. Sus funciones son multiplicadas. Indagación científica, producción artística, industria, milicia, sacerdocio, comercio, etc.; todo concurre a la tarea universal y compleja de la sociedad humana. El espíritu del sabio decae por la extenuación de su cuerpo, sin el industrial que lo viste, sin el comerciante que pone el pan a su alcance, sin el obrero que prepara su habitación, se la alumbraba y se la ventila. Nada puede el hombre sin el hombre; y si en el seno de la Academia en que los sabios discurren tranquila y altivamente, o en medio del festín suntoso, pudiera un acento profético convocar a las víctimas de cuyo martirio proviene cada objeto y cada elemento de trabajo o de ostentación, el espectáculo sería capaz de estremecer un corazón de bronce. Sí, que acudirían a la cita, el modesto trabajador hundido en la tumba por las inhalaciones del plomo combinando tipos para esparcir por todas las regiones del mundo los libros de la ciencia; y el minero asfixiado extrayendo de simas inexploradas el combustible que arrastra los barcos en el mar y entibia la atmósfera en los santuarios de la labor y en los asientos del vicio; y mostraría sus manos ulceradas la pobre mujer que desprendió del capullo las hebras de seda con que la belleza se engalana en los torneos del lujo. Nada puede el hombre sin el hombre. El cigarro que fumáis con indolente delicia está regado con lágrimas de esclavo. La América no sería libre tal vez hoy día, si sus clases bajas no hubieran sido miserables en el coloniaje.

En esta acción continua y solidaria hay tarea igualmente noble para todos.

Si esta convicción se estampara en el espíritu de los hombres, no es dudoso que todos aprenderían a estimarse y desaparecerían muchas variedades, muchas preocupaciones, muchas rivalidades y muchas envidias. Cada uno en la línea de su vocación tiene un deber y una parte en la labor común. El que llena uno y otra concienzudamente y estima a los demás por su mérito moral, no tiene en el pecho lugar para sentimientos antisociales y depravados, que entorpecen el progreso de los pueblos y degradan al que los abriga.

La simpatía nos impulsa a desear el aprecio universal y reposamos con fiereza en el juicio de los demás cuando nos es virtualmente favorable: de aquí el honor, virtud conservadora de la sociedad también; y que por tanto interesa fomentar.

Todas estas virtudes, tolerancia, caridad, respeto mutuo, estimación, honor, etc., tienen una forma exterior, que no debe descuidarse en la educación: la urbanidad. No hablo de las ridiculeces de Carreño: hablo de aquella dirección impresa al continente, a la palabra, a todos los movimientos, que hace agradable nuestro trato, revela nuestros buenos sentimientos hacia los demás y fortalece la simpatía que podemos inspirarles. El hombre áspero aleja. La amabilidad atrae y cautiva; y al decir de un pensador, es el signo de un alma sensible y de un corazón bien dotado.

Esto por lo que respecta a la sociedad en general.

Examinemos brevemente la cuestión en las otras determinaciones de la sociedad.

VII. EDUCACIÓN DOMÉSTICA

El hombre es un ser doméstico. Su naturaleza física y moral lo destina a la monogamia, a la familia una e indisoluble.

La familia tiene funciones propias y gravísimas en la sociedad general. A ella le corresponde el gobierno de la infancia y su preparación para la vida común; de manera que el padre es maestro, legislador y pontífice; y en virtud de las responsabilidades que la naturaleza le asigna, posee como derecho inalienable el de gobernar a sus hijos. El niño tiene derecho a la educación porque tiene deber de someterse a la potestad paterna; y la sociedad se lo reconoce por el hecho de reconocer esta potestad como su fuero propio y natural.

Ángel de los castos amores, piadoso ministro de la providencia, en el centro de la sociedad doméstica ha colocado Dios a la madre que nos protege, nos educa, nos infiltra su sacra idea: la esposa que embellece nuestros buenos y nuestros malos días, y atraviesa con el corazón palpitante y el oído atento a todos nuestros quejidos las peripecias y las borrascas de la vida alumbrando nuestras tinieblas con el rayo de su ternura.

He aquí otro orden de relaciones en el hogar: relaciones de fidelidad, de gratitud, de abnegación, de benevolencia, formas prácticas y cotidianas del sentimiento moral que origina la familia.

Este sentimiento se llama por excelencia el amor, y es una determinación característica de la simpatía. La atracción difusa que asocia a todos los hombres se vigoriza por la especial afinidad que media entre ciertos seres en razón de su carácter, y es elevada hasta el grado de la pasión combinándose con numerosas influencias psicológicas y fisiológicas, que los atraen, y en cierto modo los identifican en su inalterable unión, por la virtud de conservarse, renovarse y arraigarse que posee este sentimiento dominante y exclusivo. La familia no subsiste sino a su amparo. El amor vincula a los esposos, el amor vincula a los padres con los hijos.

He señalado el papel de la familia en la constitución social. Podría considerarla desde un punto de vista económico en sus relaciones con la población y con la propiedad; pero basta indicarlo para que todo espíritu reflexivo convenga en la necesidad de cultivar el desarrollo de la simpatía en el sentido favorable al orden, a la paz, al honor, a la ilustración de las familias.

Es hermoso amar a la humanidad, pero es sublime el amor de la esposa, el amor de los hijos, de los padres, de los hermanos, los amores inmediatos y vigorosos, que nos ennoblecen, y nos preparan para toda acción generosa. Dios quiere que el hombre y la mujer sean dos en una carne, porque quiere dar la familia por fundamento a la sociedad. Dispersar las fuerzas simpáticas en objetos remotos sin buscar fuentes para retemplarlas en los afectos delicados de la familia, es una desventura hija de falsos sistemas de educación o producto de la inmoralidad. Para juzgar de la sinceridad de quien ostenta filantropía o patriotismo, bastaría conocerlo en el hogar. ¿A quién puede amar quien no ama a la madre de sus hijos? ¿Qué freno respetará quien menosprecia las canas de sus padres? ¿Qué sentimiento de honor y de austera libertad bulle en el pecho de quien se avergüenza al depositar el beso de paz en la casta frente de su esposa? Jamás será libre el esclavo de sus remordimientos.

En una palabra: el hombre se completa en la familia, que es en punto a sentimientos, el término medio en que consiste la verdad entre la anagogía y el materialismo.

Por consiguiente, infundiendo en las almas las virtudes domésticas, se coloca la simpatía humana en la senda de su desarrollo lógico y moral. El hombre formado en la escuela de los robustos amores consagrados en la religión de la familia, es más apto que cualquiera para cooperar, con sus sentimientos, con su acción y las influencias de su ejemplo, a la cohesión y la solidaridad del cuerpo social. Amando se aprende a amar.

VIII. EDUCACIÓN POLÍTICA

La sociedad se realiza en agrupaciones parciales (naciones, pueblos), en las cuales la soberanía que le corresponde se determina a su vez en el Estado; este toma formas positivas en el Gobierno; y por esta manera se crea un orden especial de relaciones para los hombres, las relaciones políticas, que exigen ciertas virtudes adecuadas a su índole, pero cuya base está en las virtudes privadas y en la fortaleza moral del carácter.

Ya hemos establecido que la noción del derecho nace del estado social; lo cual equivale a decir que el deber es la razón primitiva del derecho. Esta máxima condensa toda la doctrina. En consecuencia, moralizar al individuo es igual a moralizar la sociedad: disciplinar un hombre en el amor y la práctica enérgica de todos los preceptos morales, es igual a prepararlo para las grandes acciones exigidas del ciudadano en la espaciosa esfera de las relaciones políticas. La vida privada explica, determina y compromete la vida pública.

La historia del cristianismo, que es la historia de los grandes tipos, retrata entre otros el de Pilatos, haciendo resaltar sus sombríos perfiles. Sin duda que toda alma recta no puede menos de indignarse contemplando la conducta de un magistrado que, enseguida de declarar la inocencia de un acusado, lo condena y somete a la última de las penas por lo cruel y lo ignominiosa. Pero el mundo está plagado de Pilatos. El famoso Presidente, delegado del gobierno romano en Judea, ignoraba por completo el carácter de la prédica de Jesús, y ninguna afinidad tenía con Caifás y el resto de los fariseos complotados contra el divino Maestro. Supeditado, no obstante, por los artificios de aquellos hipócritas, y deseoso de halagar sus pasiones, degradó a los soldados romanos enviándolos a reforzar el grupo de malvados que prendió al señor en el Huerto de Jetsemani. Después de iniciado el juicio, que al principio versaba sobre materias religiosas, ante los pontífices, lo reabrió en su tribunal. La inocencia y la divina mansedumbre del Salvador lo subyugaron y no pudo menos de absolverlo. Había permitido ya que se quebrantaran las reglas de los procedimientos jurídicos, interrogando al acusado y oyendo testigos en las altas horas de la noche; y amedrentado por el rumor popular, quebranta sus deberes legales ofreciendo entregar el mártir al furor de las muchedumbres, y a los anatemas de una ley abrogada por la conquista que él representaba. Cuando el amotinamiento cundía por toda Jerusalén, a pesar de reputarlo inocente, lo condenó a la pena de azotes. La muchedumbre exigía la de muerte; y para decidirlo, sublevaron los pontífices contra Jesús una acusación política, que de ser resuelta con menos

ferocidad, podía hacer caer a Pilatos de la gracia del César; y sin reparar en los principios de la jurisprudencia romana ni en regla alguna de la más vulgar equidad, restablece el juicio fenecido, condena a muerte al acusado, absuelto primero y penado más tarde con la flagelación, y al fin lo entrega a la turba farisaica, nuevamente reforzada con los gloriosos soldados del imperio romano, que lo llevaron a crucificar. Pilatos tiene un cómplice tan infame como él: Judas. Uno y otro son dos cobardes esclavizados por distinta pasión, Judas por la avaricia, Pilatos por la ambición. Y así, en el más grande de todos los hechos históricos, vemos explicados los sucesos de la vida pública por los resortes de la vida privada.

Por otra parte, si es exacto que la sociedad desenvuelve ciertos sentimientos, que la familia incuba también virtudes peculiares, no es menos cierto que en el seno de las nacionalidades tiene la simpatía determinaciones características. Señalemos una desde luego. Dentro de cierto horizonte se encierran para el hombre los recuerdos de sus primeras ilusiones, de los primeros estremecimientos de su sensibilidad en la indolente y tumultuosa alegría de la infancia, las tiernas memorias de su madre y de su primera plegaria, las tumbas que ama y lo despiertan a la comunicación de esta vida con la vida en que reposan sus muertos, tradiciones gloriosas que lo exaltan, esperanzas comunes que lo iluminan, la familia, la historia, y en una palabra, la patria, sacro objeto de un culto dominante. He ahí otra modificación especial de la facultad de amar, a impulsos de la cual se retempla el corazón y alza la diestra el arma fulminante de Vercingetorix y Lautaro; o toma el estro los tonos dolientes con que Jeremías cantaba la desolación de su pueblo.

La abnegación llevada a la vida pública es la forma más noble del patriotismo; pero exige ser bien entendida. El sacrificio de los intereses privados, de las comodidades, de la tranquilidad, para consagrar todas las fuerzas vivas al servicio de la patria, al fomento de su bienestar, a su progreso, al arraigo de los altísimos principios que la moral y la conciencia destellan en la política, en la legislación, en la economía; el acatamiento de todo derecho ajeno, el amor leal a los propios y a la dignidad personal tan exigente y austera como es: tal es la abnegación del patriota, inconfundible con la abnegación oprobiosa del esclavo.

Cuando las naciones conciben en toda su extensión la lógica de la moral aplicada, adoptan la forma democrática de gobierno por ser la única legítima.

Esta forma de gobierno reclama una doble y peculiar preparación: preparación intelectual, preparación moral.

Es una verdad de sentido común, que en un país en que todos los ciudadanos deben tomar parte en la dirección de los negocios públicos, y en que los votos se cuentan sin pesarse, interesa soberanamente ilustrarlos con la inteligencia clara de las graves materias que deben ventilar, y del modo completamente establecido de ejercer los derechos políticos. De aquí dos órdenes de ideas, cuya adquisición es indispensable en la vida democrática; un orden de ideas generales que basten para dar al espíritu un criterio sólido respecto de las cuestiones sociales y de los mil problemas inesperados, cuya eventualidad no puede ser determinada por ninguna inducción: un orden de nociones especiales y prácticas, reducidas al conocimiento de la Constitución y de todas las leyes primordiales que regularizan la libertad política. En estos dos puntos de vista se encierra la ciencia del ciudadano.

Pero la libertad democrática, más bien que una ciencia, exige una sabiduría. La posesión de las teorías del gobierno, por completa que pueda ser, es insuficiente

para asegurar la buena conducta de los ciudadanos, y por consecuencia, para garantizar la libertad. Todas las garantías políticas en la democracia se reducen al fin a cuestiones de moral y delicadezas de conciencia. Las leyes tienen que ser prudentes y detenerse en el punto donde pueden comenzar a invadir la libertad de las personas. La libertad es tanto mayor cuando más robustecida está por la ley; pero es tanto menor cuanto más reglamentado sea su ejercicio. Para conservarla, es menester que la iniciativa individual tenga un radio extenso, y por lo tanto, que la moralidad común sea austera e ilustrada. No está tan bien asegurada la autenticidad del sufragio popular en los países de registros cívicos, de votación secreta, de protección oficial a los sufragantes, como en los países en que cada ciudadano recuerde en el acto electoral lo que debe a su patria, lo que se debe a sí mismo y lo que debe a la moral. No está tan bien garantida la libertad del pensamiento en los países que creen un fuero especial para la imprenta, como en los países en que la tolerancia y el respeto al derecho ajeno sean virtudes universales.

Además, todas las sociedades humanas se organizan alrededor de ciertos principios morales, cuyo olvido prostituye y disuelve la sociedad misma; y son estos principios el deber, la familia, la simpatía; y sus productos, el honor, la benevolencia, la solidaridad común. No creo que la libertad de conciencia puede llegar hasta favorecer el mormonismo; y el hecho de existir en los Estados Unidos sin que hasta ahora importe una inminente amenaza de perturbación, es una de aquellas excepciones de las cuales se dice que sirven para confirmar la regla; porque en efecto, su influencia es circunscripta por la fuerte impregnación de los sentimientos domésticos y cristianos que empapa y vigoriza las entrañas de la sociedad atacada. Aquí descubrimos el preservativo contra toda fuerza deletérea de naturaleza análoga, y que no es otro, sino la moral copiosamente difundida y asimilada en toda la complexión social, cuya salud desaparece una vez que se lo aisle de la noble atmósfera que aglomera y fortifica sus elementos.

Todas las virtudes individuales, todas las virtudes sociales y domésticas forman el espléndido tesoro de las virtudes republicanas; mas, siendo el derecho individual el punto de mira del gobierno libre, se sigue que hay una virtud especialísima en la democracia, que no tiene nombre, pero que consiste en la firme convicción de que somos moralmente responsables de todo acto en la vida pública; de cuya convicción emana la energía republicana, austera así en el día del sacrificio, como en el día de la lucha, intransigente contra todo conato por desorientarnos de las vías de lo bueno, ya provenga de las pasiones populares, del fanatismo o de la indiferencia cínica.

Tan apremiante es la necesidad de preparar intelectual y moralmente a los hombres para la vida política en los pueblos libres, que las convicciones modernas a este respecto han provocado una revolución en las ideas, y toda sociedad inquieta por aspiraciones liberales consagra preferentes atenciones al problema que nos ocupa. No hay libertad posible sin educación, y a la inversa, no hay pueblo educado que tarde o temprano no adquiera la libertad. No ha escapado esta verdad a los paganos del derecho. Los tiranos matan la antorcha en las manos del Maestro, porque su lumbré incendia las cóleras del pueblo contra los verdugos. Un gran filósofo ha dicho que nadie prueba mejor la existencia de Dios que los ateos; porque, sea para afirmarlo, sea para negarlo, todos los hombres se preocupan de su idea. Así de la educación: no le temen los tiranos sino porque es foco

de libertad. Los que la aman y los que la rechazan prueban una misma tesis con sus sentimientos opuestos.

De las observaciones hechas se deduce que entra en la educación del hombre, en cuanto se lo considera como ciudadano, un elemento general, igual para todos los pueblos, y otro que difiere, según las peculiaridades que caracterizan la índole de cada raza o nación y las instituciones de cada pueblo.

El patriotismo y todos los sentimientos afines con este son iguales para el francés como para el argentino. Son idénticos también, dado el principio liberal, todos los derechos en su esencia, todos los deberes en su acepción genuinamente moral, y las ideas generales que rigen la organización de las sociedades; pero difieren las formas, difiere la historia, difiere, si me es lícito hablar así, la idiosincrasia popular.

Desde luego es obvio que debe particularizarse la información del niño respecto de las leyes de su país; pero debe añadirse que conviene tener en cuenta el origen concreto de las instituciones para establecer reglas de interpretación y jurisprudencia constitucional; estudiar el temperamento de la raza y sus inclinaciones nativas para conocer cuáles facultades deben ser especialmente cultivadas, qué sentimientos interesa despertar, los del derecho en los pueblos apáticos, los del deber en los pueblos turbulentos; y por fin empapar la niñez en el conocimiento de las realidades, en las crudezas de la verdad histórica, habilitándola de este modo para resistir a las adulaciones de los traidores y al vértigo de las quimeras.

Fuera de las peculiaridades políticas de los pueblos, las tiene cada uno de carácter económico, y diversificadas a veces tanto cuanto se subdivide un Estado por sus aptitudes o condiciones industriales, vivamente influyentes, por otra parte, en la suerte general. Los pueblos pastores varían de los agrícolas, de los comerciantes y de los fabriles, en sus sentimientos y sus anhelos, en intereses, en predisposiciones y grado de civilización. En la índole de cada grupo hay mucho que respetar y mucho que enmendar. Disponer los hombres para vivir de la vida de sus hermanos y para mejorar la vida de sus hijos, es uno, y me atrevo a decir que el definitivo y más noble objeto de la educación.

IX. EDUCACIÓN FÍSICA

Educando al hombre en su inteligencia, en su sensibilidad y en su energía; educándolo para sus deberes y funciones en relación con Dios y con sus semejantes, se agota el problema de la educación del espíritu.

Pero el hombre es un animal que se distingue de los demás en conocerse y conocer. Estas dos calidades coinciden sin destruirse. En su período histórico es un ser complejo, pero uno. Prescindo de las vastas y atrayentes cuestiones de la relación de la vida y el alma, del cerebro y el pensamiento; prescindo de la frenología; pero explíquese el hombre sin pasiones, y explíquense las pasiones sin los nervios y la bilis. Y concretando: explíquese la Edad Media sin la complexión de aquellos guerreros que blandían mandobles que nosotros no podríamos mover, sin pechos capaces de llenar las armaduras de la época, sin el brazo atlético de Vargas y la brutal resistencia de Suero de Quiñones. Rolando es la Edad Media.

Los modernos todavía tenemos que luchar; y sobre todo que soportar el ayuno, la vigilia, las irritaciones cerebrales y la fiebre de la noche en las tareas consumi-

doras del estudio y la meditación... y además, los arranques nerviosos del foro, y el calor de las Bolsas, de las usinas y los Parlamentos; y el frío de los puertos y de los desencantos. Necesitamos pensar y obrar; pensar en todas las ideas y obrar sobre todas las cosas; un espíritu vivo y un cuerpo vigoroso: *Mens sana in corpore sano*.

Suele generalmente entenderse que la educación física se reduce a la gimnasia. Bueno, es esto pero no es todo. La de un hombre en cuanto se lo considera como ser físico no puede limitarse a desenvolver su fuerza muscular; y sólo bastaría, si se tratara de preparar soldados, acróbatas o toreros.

El plan racional es más vasto. Encierra un elemento científico y otro artístico. Compromete a estudiar las piezas del organismo humano, describiéndolas minuciosamente, a fin de que sus formas en conjunto y en detalle sean conocidas con exactitud; quiero decir, compromete estudiar las nociones de la anatomía. Además, para utilizar este estudio, es necesario que cada pieza, considerada como un órgano, sea estudiada en sus funciones peculiares y en su relación con todos los demás órganos del cuerpo humano: es decir, que se necesita entrar en el terreno de la fisiología.

No es menester que todos conozcamos la ciencia y el arte de curar. La patología, la nosografía, estudian el organismo en sus estados intermedios o viciados; así como la terapéutica y la clínica estudian los medios de restablecerlo a su estado normal, extinguiendo las influencias morbosas que lo perturban. Toda la vida de un hombre apenas basta para penetrar tanto misterio; y por consiguiente, no puede entrar este estudio, por elemental que fuere, en los planes de la educación general.

Sin embargo, es de fácil acceso y de urgente necesidad para todos otro orden de conocimientos: el que basta para impedir, en cuanto cabe en fuerza humana, la alteración del estado fisiológico; es decir, la higiene. Las epidemias que azotan a los pueblos hacen estragos en razón directa con la ignorancia de las masas atacadas. Muchos excesos, que comprometen la moral, y lo que debe el hombre cultivar más escrupulosamente después de la moral, la salud, se evitarían sin duda, si los principios y las reglas de la higiene fuesen mejor y más generalmente entendidos.

El hombre que conoce su organismo, las funciones de su organismo, y los medios generales de conservarlo en estado normal, posee, en punto a teoría, cuanto puede exigirse de la generalidad. Si a esto se añade un cuerpo vigorizado por ejercicios metódicos y graduales; si a la influencia de sus ideas sobre la anatomía, la fisiología y la higiene, se junta una robustez aumentada o adquirida por medio de la gimnasia, puede decir que es dueño del cuerpo sano, envoltura y compañero de la mente sana. *Mens sana in corpore sano*.

X. RESUMEN

Del análisis que precede, brevísimo si se tiene en cuenta la importancia y extensión de la materia, se deduce que a pesar de que todo plan de educación ha de ser deficiente, ya porque no se conciba bien el objeto a que se dirige, ya porque se escojan mal los medios de obtenerlo, es sin embargo la educación una tarea eficaz dentro de los límites de la posibilidad humana. Se deduce también que ninguna

facultad del hombre, considerándola aislada o relacionada con las demás; que ninguna de sus fuerzas, sean físicas o morales, debe descuidarse al sistematizar la educación, so pena de emprender un trabajo estéril por incompleto, y en ciertos casos perjudicial. Y por fin, que la educación tiende el desarrollo armónico de la persona y al equilibrio de sus potencias, en busca de la elevación gradual de la humanidad en inteligencia, en moral, en riqueza, en bienestar y libertad. Por esta razón ha dicho Schwarz: «que es el desarrollo esencial y continuamente progresivo de la humanidad en Dios, por la acción, a la vez temporal y eterna, particular y universal, pero viva, eficaz e inmediata de su Providencia». La necesidad y la eficacia de la educación provienen de los más nobles caracteres del hombre, los cuales determinan a la vez su punto de mira general. «El hombre», dice Kant, «es entre todos los seres creados el único que debe educarse: una generación educa a la que le sucede, no para el estado en que ella se encuentra, sino para otro mejor, que por fuerza ha de sobrevenir; en otros términos, los niños deben ser educados conforme al ideal racional de la humanidad.»

XI. AGENTES DE LA EDUCACIÓN

¿Quiénes son los agentes de la educación? Naturalmente los padres, y más directamente, sobre todo en la primera infancia, las madres.

La susceptibilidad de la educación, discretamente graduada, comienza en la primera edad; y a nadie, sino a los que dan a un niño la vida, podía confiar la Providencia la misión de dirigir sus primeros movimientos intelectuales, de espiar sus inclinaciones, templar sus resortes, moderar sus fuerzas apasionadas y cultivar con amor y con temblor aquel ser nuevo, débil y fuerte a la vez, como «la caña que piensa»: ⁵ endeble de cuerpo y ciego aún en su intelectualidad rudimentaria, pero llamado a destinos de cuya adquisición son en abundante sentido responsables los que le abrieron las puertas de este mundo. Nadie puede penetrar en el secreto de los primeros instintos mejor que los que saben interpretar por el gesto y por el ritmo doliente del llanto los dolores y las necesidades del niño; que los que adivinan sus prístinos placeres por las vagas sonrisas de su vigilia, y la historia de su salud por la respiración del sueño estudiada al pie de su cuna. Nadie puede poner mayor entusiasmo en su educación que aquellos que recibieron con el primer grito, anuncio de su presencia en el mundo, la revelación del amor paterno, y se estrecharon, dominados por su voz, en el arrebato efusivo de una felicidad sin sombra. La atención puede ser tanto más intensa cuanto menos se extiende y cuanto mayor es el número de sentimientos que la dirigen y la sostienen. Los padres pueden observar prolijamente todos los modos primitivos de manifestarse de la fuerza moral, nueva y creciente, que la naturaleza ha puesto bajo la salvaguardia de su amor. Está casi por completo en su mano el prepararle una atmósfera en que pueda vivir bajo auspicios favorables a su incremento intelectual y a su moralización progresiva; y sólo ellos pueden, por medio de pacientes investigaciones conocer las deficiencias nativas de su espíritu, y las que adquiriera bajo la in-

5. Pascal.

fluencia de los extraños y de las enfermedades. Las fiebres son comunes en los niños; ignoro la causa, pero todos conocemos el hecho; y sin buscarle explicación, recuerdo este fenómeno: que por lo general, al menos en los niños predispuestos a la meditación, los delirios febriles fijan y obstinan la imaginación, que es la facultad predominante en los sueños naturales o morbosos, en ciertas ideas que la fatigan y la rinden, y que más tarde abruma la razón, la asedian y la torturan, atacándola con todo el vigor fantástico y absurdo que la imaginación les ha comunicado. Yo sé que sin la astucia paternal, pueda nadie penetrar en estos arcanos psicológicos. Los padres son los educadores naturales. Niños u hombres, jóvenes o viejos, todos nos inclinamos ante la autoridad de su experiencia. Los pueblos aprenden la política en la historia: ningún hombre desprecia la palabra o la memoria de sus padres. Razón tenían los espartanos al proscribir a los que se burlaban de los viejos.

Pero el movimiento de las sociedades ha criado un educador suplementario: el maestro; y como teatro de educación intencional y metódica ha sustituido el hogar por la escuela. Concurren a la producción de este hecho varias causas. Desde luego las condiciones normales de la vida, y sobre todo de la vida moderna, en la cual todos estamos obligados al trabajo diario, sea industrial, sea científico, sea político, que alejan al hombre del seno de la familia por todas las horas que no necesita para su reposo, y no pocas veces distraen a la madre; de modo que uno y otro se ven forzados a delegar la misión que la naturaleza les confiere. Además, en tanto que se avanza en el conocimiento de las ciencias, se adelanta en la extensión de los planes de la educación informativa, que como hemos visto, tiende a la educación moral; de donde se sigue la necesidad de confiar la instrucción de los niños a aquellos, que por especial vocación y por la asiduidad de sus trabajos preparatorios, pueden con menor esfuerzo y en tiempo más corto, conseguir los resultados generales que la educación tiene en vista. Por fin, los estudios modernos han conseguido crear una ciencia, y especialmente un arte de enseñar, que cada día progresa, y necesita para ser aplicado una preparación facultativa y extraordinariamente laboriosa.

No discutiré aquí las opiniones de los que piensan que la escuela es preferible a la familia, considerada como teatro de la educación infantil. Pienso que menos educa el que menos ama; pero para establecer proporciones de sentimiento y perseverancia entre los agentes de la educación, sería necesario contar con la igualdad de aptitudes. En nuestra época tenemos la escuela; y los que menos transigen con ella y la reputan un mal, se ven, por lo menos, obligados a reconocer con Wickersham, que «es un mal necesario».

En consecuencia: organizar las escuelas equivale a organizar la educación. Establecer las fuentes rentísticas que han de mantenerlas y aumentarlas; el sistema de su vigilancia y de su administración; el modo de difundirlas al punto de que ningún hombre, cualesquiera que sean su origen y condiciones, se vea privado de sus beneficios; todo esto equivale a mejorar en sus fuentes la índole y la capacidad de una nación, y a cooperar al progreso del mundo, haciendo, según la mente del filósofo, que cada generación supere a la generación que la precede y que la educa.

He demostrado ya la razón en virtud de la cual los pueblos republicanos necesitan un sistema de educación copiosa, igual y al alcance de todos. A lo aducido

hay que agregar que el ciudadano en las democracias, o no merece tal nombre, o debe estar dispuesto, en cuanto esto sea posible, para todas las funciones a que puede ser eventualmente llamado; y que como a nadie es accesible la universalidad de los conocimientos facultativos, necesita una preparación sólida, que le facilite la adquisición de todos los especiales, que inesperados compromisos y deberes pueden exigirle. Por la amplitud de este fin y por la influencia que la lógica de las instituciones libres debe tener en la organización de todo servicio social, la educación republicana requiere un sistema *sui generis*, eminentemente popular y común, de administración y gobierno.

Capítulo II

Reseña del sistema de la educación pública en Buenos Aires. Su crítica. Proyectos de reforma

EN ESTE CAPÍTULO ME PROPONGO DEMOSTRAR, según lo indiqué en la «Introducción»,¹ que la educación pública es deficiente en la Provincia de Buenos Aires:

- 1º Por sus programas.
- 2º Por sus métodos.
- 3º Por los libros que se usan en ella.
- 4º Por los maestros que la imparten.
- 5º Por los locales en que se da.
- 6º Por los útiles y aparatos escolares.
- 7º Por el régimen disciplinario de las escuelas.

Y además me propongo iniciar las reformas que son indispensables en todos estos puntos para mejorar el sistema y adecuarlo a las necesidades de la civilización y al ideal educacionista.

I. ENSEÑANZA

Una galantería funesta e inexplicable en cualquier gobierno, y principalmente en un gobierno democrático, detuvo a los hombres, al tiempo de restablecer en 1856 el Departamento General de Escuelas, ante el sagrado de la Sociedad de Beneficencia, y fracasaron todos los esfuerzos del señor Sarmiento para reunir la educación de los niños de ambos sexos bajo una sola dirección, que imprimiendo armonía al sistema, pudiera ejecutar trabajos fecundos operando sobre la niñez con igualdad y en vista de un punto de mira único. El régimen de las escuelas quedó dividido, separándose naturalmente los planes y reglas de la enseñanza: los varones de un lado, las mujeres de otro.

Esto nos obliga a separar el examen de los programas. Comenzaremos por el de las escuelas de varones.

1. § III, pág. 46.

A. Enseñanza de los varones

Las escuelas están nominalmente divididas en tres categorías, a saber:

- 1º Escuelas infantiles (de ambos sexos y dirigidas por maestras).
- 2º Escuelas primarias elementales.
- 3º Escuelas primarias superiores.

Esta división imita las exterioridades del sistema de Boston y otros departamentos escolares de los Estados Unidos; pero la imitación se ha limitado a copiar los nombres sin trasladar la cosa.

Prescindo por ahora del fondo, y atendiendo únicamente a las formas, digo que ni aun estas han sido ni son observadas con discreción.

Quando se dictó al programa (1868) se ordenó lo que sigue:

§ VI. Todas las Escuelas de la Capital, mientras no fueren declaradas escuelas especiales de enseñanza primaria superior, establecerán dicha enseñanza en la sección más adelantada, siguiendo con exactitud el programa designado y publicado para las Escuelas Superiores.

Los maestros menos modestos se apresuraron a obedecer la orden. Pero por más credulidad que tuvieran en sus fuerzas, veían que era imposible ejecutar *con la sección más adelantada* de una escuela elemental, y en el espacio de un año, el programa de una escuela superior dividido en tres años, y que exigía para ser comenzado, que la enseñanza elemental, aun de «la sección más adelantada», hubiera sido concluida y con provecho demostrado. Entonces se limitaron a añadir a su programa algunos ramos superiores arbitrariamente escogidos, descuidando, para deslumbrar a los examinadores a fin de año, los trabajos de las secciones «menos adelantadas», cuya enseñanza delegaron en subpreceptores, ayudantes y monitores. He visto escuelas elementales en las cuales se enseñaba latín; otras en que se enseña filosofía moral, teniendo por base de doctrina la teoría de la sensibilidad de Smith; y escuelas infantiles en las cuales se enseñaba astronomía, y que se titulaban *Escuelas infantiles superiores*, fenómeno extravagante desconocido en los anales de la educación, pero aceptado y aplaudido por el Departamento General de Escuelas de la Provincia.

Así, las escuelas elementales se confunden con las superiores, y las infantiles con unas y con otras, dando por resultado final, que no hay ni división jerárquica en la instrucción, ni programas, ni forma de organización.

Se fundaron hacia la misma época algunas escuelas superiores, transformando en tales las primarias elementales existentes en varias parroquias y que no fueron reemplazadas; por manera que estos vecindarios habrían quedado montados en tono casi universitario, pero sin tener quién transmitiera a sus niños los primeros conocimientos, de no haber sido porque, en la realidad, dichas escuelas comprendieron, aunque sin graduación ni orden lógico, los ramos correspondientes a las tres categorías establecidas. Yo pregunto si un grupo de cien niños reunidos en un solo salón y bajo la dirección de un solo maestro, puede ser racionalmente instruido en el programa de toda la enseñanza primaria.

Las escuelas de cualquier categoría están divididas en tres secciones. Tres tienen las infantiles, tres las llamadas superiores. En las primeras, las secciones son subdivisiones de la escuela; en las segundas, cada sección es una escuela; de modo que la escuela superior es un agregado de tres escuelas indivisas, incalificadas, inmanejables, ineducables por consecuencia.

De estas ligerísimas observaciones se desprende que ni aun en la forma ha sabido imitarse el programa general, cuyas denominaciones se copió en el que vamos estudiando.

El Programa de las escuelas infantiles comprende:

- 1º Doctrina cristiana.
- 2º Lectura.
- 3º Caligrafía.
- 4º Aritmética.
- 5º Lecciones sobre objetos. Labores de mano, y *con preferencia la costura blanca*.

El de las escuelas elementales abraza tres cursos:

PRIMER CURSO:

1. Cantos infantiles.
2. Catecismo de la Doctrina cristiana.
3. Lectura.
4. Escritura.
5. Aritmética.
6. Gramática.
7. Dibujo geométrico.

SEGUNDO CURSO:

1. Cantos.
2. Doctrina cristiana.
3. Lectura.
4. Escritura.
5. Aritmética.
6. Gramática.
7. Geografía del país.
8. Dibujo geométrico.
9. Nociones de agricultura (en las escuelas de campaña).

TERCER CURSO:

1. Cantos y teoría de la música.
2. Doctrina cristiana.
3. Lectura. Recitaciones.
4. Escritura.
5. Aritmética.
6. Gramática.
7. Dibujo geométrico. Rudimentos de geometría.
8. Geografía de Sudamérica.

9. Agricultura y Código rural (*en las escuelas de campaña*).
10. Nociones de Historia patria.

El de las escuelas superiores contiene:

1. Religión y moral.
2. Idioma nacional.
3. Aritmética.
4. Álgebra.
5. Geometría y dibujo lineal.
6. Nociones de Física, Historia Natural e Higiene.
7. Historia argentina.
8. Geografía de la República y sus límites. Nociones elementales de Cosmografía para la inteligencia de las cartas geográficas.

Estos programas son incompletos y mal combinados, porque ni se dirigen a un punto determinado ni pueden, en consecuencia, ser presididos por una idea general y lógica.

Si bien se opone a los principios de la ciencia todo análisis de un plan de educación, que no pone en tela de juicio los métodos y los reglamentos además de los programas, es sin embargo indiscutible, que no puede apreciarse el ideal de un sistema, sino en el estudio de los programas de instrucción que le corresponden. Así, comenzando por estos, comenzamos por donde debemos.

Tomo las líneas resaltantes y desafío a todos los profetas y videntes, pasados y posibles, a que descubran el objeto definitivo y la coordinación filosófica de un plan de enseñanza que comienza por la *Doctrina cristiana* y termina por la *Geografía de la República Argentina*. ¿Qué quiere decir «la doctrina cristiana»? ¿La moral, el dogma, la teología? La doctrina cristiana contiene la más alta concepción de la idea de Dios y su Providencia; resuelve el abrumante problema de las relaciones creativas y normales del infinito con lo finito y de lo eterno con lo sucesivo; y por fin, establece las reglas absolutas de la libertad en todas sus aplicaciones, desde las ínfimas hasta las sublimes, desde el acto solitario e inmanente que termina en la conciencia sin reflejarse en los ojos, sin expresarse con el labio, sin armarse con el brazo, hasta las acciones transeúntes, difusas, influentes y generales que remueven las sociedades, y se transmiten de pueblo en pueblo, sobre la universal muchedumbre del linaje humano. Esta doctrina es eminentemente racional. En buena hora que se apoye en la fe, pero la fe es una virtud racional. Por consiguiente, su enseñanza responde al grado más alto en el desenvolvimiento de las facultades intelectuales.

Hemos considerado el punto de partida; veamos el punto de llegada.

Es la geografía de la República Argentina. Cito sin comentar. Se parte del cielo para llegar a la casa. Se sumerge al niño entre las ondas deslumbrantes de la excelsa noción, para traerlo por fin, loco o idiota, a mirar lo que ve, a concebir lo que toca.

Si semejante programa pudiera ejecutarse por un esfuerzo bastante para dominar las tendencias y la naturaleza del espíritu del hombre y adaptarlas a un plan artificioso; mejor dicho, si fuera posible hundir una inteligencia infantil en plena ontología, cierto es y seguro e inevitable, que esa inteligencia sería alelada

por el aturdimiento de lo inconcebible. ¿Se quiere reducirla de este modo a la atonía para bajarla, al cabo de su evolución, a averiguar la latitud de la aldea en que nació Quiroga?

Hago favor a los autores del programa en atribuirles la absurda intención revelada en sus planes. Cualquier propósito por bárbaro y absurdo que sea, revela al menos una intención a obrar, un instinto de movimiento.

Si, empero, se quiere salvar su conciencia moral, será forzoso convenir en que, a su juicio, enseñar la *Doctrina Cristiana*, quiere decir, enseñar de memoria las formulas de un Catecismo; y que por consiguiente, ni se hacen idea de los principios que quieren transmitir a los niños, ni los respetan, ni creen en ellos, ni tienen propósito alguno en la educación de la infancia.

O están en el absurdo, o están en la rutina.

O están en la iniquidad, o no están en ninguna parte.

Dura es esta verdad, pero es verdad.

Como se ve, es insoluble la cuestión que planteo: ¿cuál es el objeto de este programa de estudios?

Si se niega que es el que surge de su análisis, y se afirma que tiene alguno, vuelvo a preguntar ¿cuál es?

Hay en todo esto algo de la vaguedad de la inteligencia en los períodos seniles y en los estados morbosos. Sin embargo, Buenos Aires es un pueblo joven, y que se desarrolla físicamente con toda la energía de la salud. No se comprende tanta extravagancia, pero se ven sus estragos.

He dicho además que el programa es incompleto, y cualquiera lo percibirá, observando que se ha descuidado al formularlo numerosas ramas de conocimientos indispensables para incrementar la inteligencia y preparar para la vida pública a los niños que van a ser mañana ciudadanos de una república.

Añado que está mal combinado, no sólo por las razones expuestas, sino por las que paso a apuntar.

Si educar es desarrollar, como decía Horacio Mann, no se educa, y ya lo he probado, sino observando la lógica de la naturaleza.

Es verdad que los niños que ingresan a las escuelas van ya enriquecidos con un cúmulo de nociones primitivas y fragmentarias. Pero el educador discreto debe esclarecer y perfeccionar esas mismas; tomarlas enseguida como punto de partida, para ensanchar la información, y proporcionar los medios artísticos a los procedimientos naturales, en cuya virtud pudo el niño adquirir las ideas que sirven de base a sus trabajos.

El niño toca, ve, percibe, concibe, entiende; luego expresa; más tarde obra.

De aquí se sigue que un plan de estudios debe ser combinado en este orden: 1º ejercicios intelectuales; 2º ejercicios orales; 3º ejercicios manuales.

O lo que es lo mismo: 1º iniciación cósmica; 2º iniciación en los medios de expresar las ideas o de recibir las por sus definiciones: elocución, lectura; 3º en los medios de reproducirlas hiriendo los primeros agentes de la percepción: escritura, dibujo.

El *Programa* está combinado precisamente a la inversa en la parte relativa a las escuelas infantiles, y termina por indicar las *Lecciones sobre objetos*. Termina por donde debiera comenzar. Asigna un papel subalterno a la enseñanza intuitiva, que por otra parte jamás se ha dado, considerándola como un medio de en-

tretenir a los varones mientras las maestras se ocupan de enseñar a las mujeres *la costura blanca*. Si lo ridículo no fuera criminal en materias de educación, sería esto cosa de reír.

Este germen de absurdo es desenvuelto y reagravado en la continuación del programa.

La instrucción intuitiva desaparece por completo de las escuelas elementales y superiores: persiste en ellas la misma confusión de materias, el mismo desorden en la manera de distribuirlas, la misma vaguedad en su graduación.

Al estudiar la cuestión de los métodos veremos explicada con evidencia la razón de estas mutilaciones y de este desorden. Pero importa hacer una observación fundamental. Los programas no se inventan. Tenemos que estudiar el universo que nos rodea, y el programa por excelencia habla y se impone en las manifestaciones de la naturaleza y su luminosa impregnación de la esencia divina que nos atrae y se nos revela. Un programa no es por consiguiente sino un patrón en el cual se establece la gradualidad que debe ser observada para penetrar en la ciencia, los pasos y su extensión y su orden, que son requeridos para hacer fructuosa la indagación, y para que, en consecuencia, produzca el resultado final que tiene en vista la educación informativa. De aquí se sigue que un programa que no es detallado, es un remedo, una farsa, una nada, si la nada se puede contar, si programas como el que critico merecen nombre ni atención.

En una palabra: es incompleto, es ilógico, carece de ideal determinado: no gradúa, no limita, ni puede fecundar, estéril aborto de la ignorancia y la desidia.

B. Educación de las mujeres

El programa de instrucción de las escuelas públicas de mujeres en Buenos Aires se limita, salvo una que otra alteración arbitraria, a lo siguiente: Lectura, Escritura, Aritmética, Religión (enseñanza verbal del Catecismo de Astete), algunos rudimentos de geografía, aunque no en todas las escuelas, y labores manuales (costura, bordado, tejido). El programa no pasa los límites de M. de Maistre. Conviene observar además, que los trabajos manuales de las alumnas son vendidos cada año, y su producto dividido entre la caja de la Sociedad de Beneficencia y el bolsillo de las maestras, después de una exposición que se abre el domingo siguiente al 25 de mayo, y que es precedida de la fiesta de premios celebrada el 26 del mismo, a la cual son obligadas a asistir las niñas engalanadas de un modo superior a los recursos de la mayoría de las familias que colocan a sus hijas en las escuelas públicas. El cuadro sería completo si se reparara en que esta fiesta es realzada en sus rasgos característicos con el espectáculo de las virtudes premiadas con dos mil pesos papel por el Gobierno de la Provincia, al son de músicas y cohetes y en medio de una muchedumbre, que con su lujo y su aplauso, abate la santa pobreza y desnaturaliza la virtud.

Nada discreto, nada fortificante hay en este sistema de educación. No se toma en cuenta la misión de la mujer, ni su naturaleza, ni los medios científicos de prepararla para sus graves funciones en la vida. Es un producto de la pereza intelectual, que inmoviliza las sociedades en la preocupación, adormece toda iniciativa por la rutina imperante, y priva a las generaciones nuevas de su derecho a supe-

rar en vigor a las generaciones precedentes. Los gremios de la Edad Media nos han legado una tendencia, difícil de vencer, hacia la graduación del desarrollo intelectual y de la habilidad artística de acuerdo con la tradición inmediata de las familias. De aquí se sigue el quietismo en la educación, y por consecuencia, el atraso sucesivo, la degeneración moral, la barbarie. Y cuando no hay en este sentido un espíritu deliberado, hay por lo menos una conspiración instintiva. Si de otra manera se pensara o se sintiera, se pondría resueltamente la mano en la única palanca capaz de colocar en sus órbitas luminosas las fuerzas vivas de la sociedad, habilitando a las madres para su augusto ministerio, y naturalmente, a la familia para ejercer su influencia decisiva sobre la civilización.

Por más de una razón es vana la queja de las mujeres que se reputan desprovistas de acción sobre la sociedad al verse detenidas por sus deberes en los límites del hogar doméstico. Nadie puede tanto como ellas. Germen de gérmenes es el niño cuando se reclina en su regazo para ser nutrido con su savia; fuerza indeterminada y embrionaria; ser sin carácter, que va a crecer en sus brazos, a determinarse a su sombra, a desenvolverse bajo su influjo diario y continuo, porque ella oír su primera palabra, pensará su primer pensamiento, y será testigo y juez de sus instintos y de sus modalidades sensibles en las primeras operaciones apreciables de sus facultades de amor y de pasión. La suerte de las sociedades depende en gran parte de la educación materna.

He ahí la función natural y grandiosa de la mujer en el mundo.

La sociabilidad requiere formas positivas, y por lo tanto requiere gobierno. El gobierno de los hombres se ha dividido naturalmente en dos secciones: el gobierno externo, general, del hombre responsable y plenamente moral; el gobierno interior, particular, del hombre en su primer desarrollo, en su preparación para la vida común; de una parte, la ciudad, el pueblo, la nación; de otra parte la familia, que es, en cierta manera, un Estado, una Escuela y una Iglesia. Tal es el teatro de acción de la mujer. La familia se congrega en derredor de la madre. Es ella quien la embelece, quien la empapa en su ternura, quien la dirige por las inspiraciones del más fértil sentimiento, y quien exhala la fortaleza moral que dignifica los caracteres.

La mujer gobierna, la mujer administra, la mujer educa; y educa en el momento más difícil, en la primera infancia, teniendo a la vez que instruir y que moralizar inteligencias nacientes y conciencias en embrión.

Por otra parte, no debemos prescindir de su tarea en la crianza de los niños, cuyo organismo endeble, susceptible de alteraciones peculiares, frecuentes y gravísimas,² no se salva y fortifica las más veces, sino a favor de la prolija asiduidad de las madres en su alimentación y su higiene. La madre se asemeja a la Providencia, no sólo porque nos da la vida, sino también porque nos la conserva. Ni es esto todo; cuando los niños llegan a la época intermedia entre su período instintivo y su período libre, en aquel vago crepúsculo de la razón icuántas acciones complejas contra la salud y la moral no arrojan al sepulcro millares de seres, prematuramente valetudinarios, fatigados antes de la lucha, muertos antes de haber

2. La estadística comprueba que muere antes de cumplir un año el 25% de los hijos legítimos y más del 50% de los ilegítimos y criados por manos asalariadas (Hervieux). En la segunda clase la mortalidad infantil es siempre doble (Le Fort).

vivido! Y ¿quién si no la madre que impone la confidencia y profundiza todos los arcanos, puede salvar del estrago la insana adolescencia? Dios ha confiado a las madres la suerte de las razas.

Hay en la mujer un instinto maravilloso, una sagacidad nativa, yo no sé qué misterioso iluminismo, que percibe rápidamente, favorecido por sus afectuosas alarmas, las necesidades, la enfermedad, los dolores de sus hijos: y un magnetismo que se difunde por todo su ser y centuplica sus fuerzas para resistir a toda fatiga, para anular el hambre, hacer huir el sueño y olvidarlo todo, hasta a sí mismas, en el arranque tenaz de una abnegación natural y sublime, cuando un peligro o una angustia pesa sobre la santa delicia nacida de sus castas entrañas.

Este instinto no obra por impulsos inesperados sobre sujetos ignorantes de su presencia. Las mujeres tienen conciencia de poseerlo y confían en él. Generalmente confían más de lo que debieran. Ningún instinto puede suplir por completo a una aptitud adquirida, disciplinada, severa y concienzuda. La ignorancia traiciona al amor. El instinto representa la parte de la inspiración en todo acto humano, pero las acciones que recaen sobre los hechos y producen hechos, y hechos inmediatos, decisivos para la existencia, no pueden ser regidos exclusivamente por la inspiración. La excesiva confianza de las mujeres en el elemento instintivo de la vocación materna, las aleja con frecuencia de los trabajos serios y fuertes indispensables para proceder en el desempeño de sus deberes domésticos con el acierto que da la cultura del espíritu.

Pero, aunque se concediera que ese elemento basta para ciertos aspectos de la misión maternal, es indiscutible que sería absolutamente deficiente para cuanto se refiere al gobierno y a la administración de la casa, y principalmente a la educación informativa y moral de la niñez.

Desarrollar un espíritu ejercitando sus facultades es obra para la cual se requiere, desde luego conocer el espíritu, y además dominar las nociones que deben presentársele para ejercitarlo. Sé muy bien que la educación de los primeros años no puede ser organizada de un modo seguido, riguroso, imperativo. Tiene que limitarse a satisfacer curiosidades y a despertarlas por medios indirectos; pero la indefinida variedad de ideas transmisibles, de curiosidades suscitables, de coyunturas aprovechadas o promovidas, se traban en una unidad: la unidad del propósito, y en virtud de ella puede reducirse a sistema la acción dispersa y ocasional de la madre en aquel primer grado de la educación.

He dicho que puede: añadido, que debe ser penetrada por esta unidad característica y trascendental.

Y variando de dirección en el horizonte, afirmo también, para reducir la cuestión a sus términos prácticos y severos, que no sólo la educación, sino del mismo modo la crianza, requiere de parte de las madres de familia una preparación intelectual. He oído decir a algunas damas, que ninguna madre mata a su hijo. Esta afirmación es una muestra de la excesiva confianza que ponen las mujeres en su instinto. Y esa seguridad indiscreta no impide que centenares de niños se mueran *empachados*, como se dice en mi país; no impide que otros vayan al sepulcro saturados de *remedios caseros*; y que la mayoría de los que sucumben fuera de los límites de la capital, perezcan a manos de curanderas y de brujos. La barbarie se modifica, se atenúa, se aproxima a la civilización; pero no se extingue, sino cuando el espíritu ilustrado y fortalecido busca su inspiración y su regla de

conducta en los deslumbrantes raudales de la ciencia, tolera la superioridad, acata las especialidades, y se somete a la ciencia en sus expresiones plenas y vigorosas.

Ya se considere la cuestión bajo un aspecto más o menos espiritualista, ya se lo considere de un punto de vista más o menos práctico, siempre aparece clara, axiomática, decisiva, esta verdad: que es necesario ilustrar a la mujer.

El hombre, varón o mujer, es el hombre.

El hombre es responsable. Quiere decir que tiene responsabilidad, y por consecuencia, que es persona el *genus humanum* sea varón, sea mujer.

No lo creyó así el paganismo, no lo creyó tampoco el pueblo judío. Para los griegos, la mujer era un instrumento social; para los occidentales³ un instrumento de voluptuosidad; para los romanos una esclava, raras veces admitida en la mesa del marido, y cuyos hijos no lo eran legalmente de su consorte sino después del *suscipio*; para los germanos yo no sé qué ser extravagante, señora mientras sus hijos vivían de leche, señora hasta la barbarie, sierva cuando su prole gustaba de la miel, sierva hasta la degradación; entre los judíos, adherencia del esposo, indefinidamente heredable entre hermanos, según la escala de los saduceos, repudiable por su cónyuge, ser inferior, en una palabra, sin honor, sin responsabilidad, sin iniciativa, sin yo. El cristianismo nos deslumbra con la fulgurante personalidad de la madre del Salvador, en la cual se condensa cuanto él contiene de tierno, amoroso, sensitivo, subyugador de la potencia que ama y busca el amor; nos ejemplariza mostrándonos en la noche desolada de la pasión, cuando los discípulos, los apóstoles y los predilectos del señor se anonadaban y huían, fieles y fuertes a María y las santas mujeres, en cuyo corazón se refugiaba la Iglesia en aquellas horas de escándalo y estupor, y, en fin, a la mujer pecadora purificada por la penitencia y sus excelsos amores, como primer testigo y nuncio de la Resurrección de Jesús, principio definitivo de la propaganda cristiana, y sello sacrosanto de su misión en el mundo; nos alecciona enseñando la indisolubilidad del matrimonio,⁴ que realza la dignidad de la mujer, la unidad de la moral, y en especial de la moral conyugal, imponiendo la castidad; y restableciendo en términos vigorosos aquel precepto del Génesis: esposo y esposa serán dos en una carne, y lo que Dios ha unido el hombre no lo separe.

El cristianismo no considera a la mujer el *campo de su marido* como Mahoma:⁵ la considera *persona*; y en las doctrinas que emanan directamente de aquella sublime enseñanza, es sin duda considerada su personalidad en más alto sentido que en las legislaciones ateas y en las prédicas racionalistas, que enseñan, preconizan y sancionan el divorcio, a pesar de absorber la persona de la mujer en la persona del marido, como acontece en Inglaterra, en Alemania, Estados Unidos, donde (y me fijo en el último de los países mencionados) se rechaza la indisolubilidad del matrimonio, se acepta el mormonismo, y sin embargo, se extingue hasta el nombre de una mujer cuando entra, acaso efímeramente, del punto de

3. Como esta *Memoria* no ha de pasar de Buenos Aires, llamo occidentales a los que en Europa llamarían orientales. La geografía y mi convicción respecto al público que tengo me obligan a hablar en estos términos.

4. San Mateo, XIX.

5. Corán, cap. II, v. 223.

vista legal, en el hogar de su esposo. Los Estados Unidos se salvan por el sentimiento cristiano, por la fe intrínseca y virtual de los pueblos, que superan y corriegen sus legislaciones positivas.

Reconocer una responsabilidad en la mujer equivale a reformar radicalmente los principios de la sociedad y a colocar la educación en caminos nuevos y más seguros.

Todos aceptamos que la mujer tiene en el mundo una misión especial.

Sin embargo, unos consideran que se reduce a términos tales, que su instinto materno le basta para llenarlo.

Otros creen que el destino y la ley de la mujer se encierran en el matrimonio y la razón del marido. Estos se confunden, en cuanto olvidan que el fin de toda criatura racional es Dios, y su ley universal la moral, bajo las formas generales y especiales que la sintetizan y agotan. Pero difieren en que una fracción la reputa como alhaja, chiche, golosina del hombre; y otra fracción, menos trivial sin duda, la acepta como agente pasivamente sumiso y moralmente irreflexivo del marido, ante el cual tiene la única responsabilidad de que es capaz, el único mérito que puede alcanzar: mérito de mimos; responsabilidad de gruñido, sin que intervenga en la dirección de la vida femenil ni un ideal dominante, ni una conciencia austera, ni una esperanza inmortal.

Es cosa clara, y comprendida en las generalidades de esta doctrina, la subordinación de la mujer al marido y de los hijos a la autoridad concurrente de los padres; pero esta autoridad concurrente, es por lo mismo, una autoridad solidaria. De aquí se sigue que la subordinación de la mujer es una subordinación racional y concienzuda, que de ninguna manera entraña la alienación de su responsabilidad, ni anula su individuo. Los agentes libres se adaptan a la organización de las unidades colectivas que forman, sin enajenar su derecho por el sometimiento, sin englobar su responsabilidad con la del agente a quien compete la dirección normal de sus funciones.

La mujer no es libre sino en la jerarquía doméstica y bajo la ley del deber, compañera, cónyuge, madre; lejos de la tiranía de la fuerza que esclavizaba a la mujer pagana, lejos de la vanidad, de la coquetería, de todas las exigentes miserias que esclavizan a las mujeres frívolas y mundanas.

Su derecho viene de la ley universal y absoluta como todos los derechos.

Es responsable, y por eso necesita prepararse para afrontar su responsabilidad.

La mujer, psicológicamente considerada, difiere del varón en la proporción de sus facultades, pero no en la esencia de su capacidad mental. En ella la sensibilidad y la imaginación imperan sobre todas sus fuerzas, y tienen una intensidad originaria, superior a la de cualesquiera otras. Pero no se sigue de ahí que no posea todas las aptitudes características del ser intelectual; bien como tampoco se sigue que no haya mujeres superiores en todo sentido a los varones; pero hablo de la mujer, y no de las mujeres excepcionales. En virtud de estas condiciones peculiares, el estro cristiano ha fecundado mayor número de inteligencias femeniles, desde Hipatia hasta Santa Teresa, que todos los espectáculos de la bello a través del prisma pagano, ya sea en la poesía, ya sea en la ciencia: en la poesía, porque la mujer se mueve naturalmente con mayor facilidad en sus magnéticas esferas; y en la ciencia, porque las ideas ontológicas y morales del cristianismo fascinan su sensibilidad, e irritándola, hacen que la sostenga en la indagación y la ha-

lague en sus victorias cuando descubre y penetra la verdad. Los espíritus livianos se burlan de la curiosidad de la mujer. La curiosidad es, sin embargo, un instinto fértil y noble; y no es más vivaz en la mujer, sino porque es en ella más vigorosa la sensibilidad. Si vemos que se inclina a lo trivial, no es por defecto del instinto; es porque, mientras la educación deje incultas las facultades superiores de tan admirable criatura, su exuberante vitalidad, ha de buscar, huyendo del reposo absoluto que le es repugnante, una esfera de acción cualquiera: le impedís pensar, charla; le impedís analizar en las cosas y en las almas, se lanza ávidamente sobre las flaquezas externas y perceptibles de los demás, critica, murmura; atenuáis su energía natural, su fuerza educadora, su fecunda potencia sobre la sociedad, por medio de la familia, entonces coquetea, ríe, miente, o se prostituye. Todas las fuerzas sin dirección se desvían; todas las facultades sin educación se bastardean. La mujer imposibilitada para la vida seria, es irremediamente condenada a la futilidad. Todo se pervierte en ella, desde el orgullo transformado en vanidad, hasta el amor transformado en cómicas liviandades. El sabio obispo Dupanloup ha dicho con profunda razón «que la coquetería es provocada por la falsa educación que constituye en el hombre el objeto definitivo y único de la mujer». Apreciada en su mérito intelectual y moral, cultivada en todas las direcciones de sus facultades: en su razón fortalecida con la savia científica; en su imaginación educada por el arte; en su sensibilidad, por fin, equilibrada en la armonía ideal del espíritu humano, puesta bajo la influencia virtual del sentido sublime del deber, la mujer sube a la categoría que el cristianismo le asigna, como socia y cooperadora del varón, maestra por la maternidad, poderosa por su conciencia. Hay una sin razón sacrílega en aniquilar sus aspiraciones y disolver las perspectivas que la animan y la atraen, si es capaz de penetrar el profundo y complejo problema naturalmente planteado ante el pensamiento de todo mortal. ¿Y quién se atreverá a afirmar que las esferas científicas son inaccesibles para la mujer? Matemáticas como Hiedgarda, lógicas como Santa Isabel, poetisas como Saffo y como Elipicia, responden elocuentemente a esas dudas insensatas. Sé que las eminencias científicas son raras en el sexo. Esto comprueba a la vez las dos afirmaciones siguientes: 1º que la mujer, siendo capaz de todo ejercicio intelectual, idéntica esencialmente al varón en sus facultades, no puede llegar a la cumbre de la moralidad, sino por el desarrollo gradual y armónico de sus fuerzas íntimas, sean intelectuales, sean sensitivas; 2º que la mujer, por su idiosincrasia psicológica, esta destinada a objetos especiales y distintos, durante su evolución histórica, a los que constituyen el deber constante del sexo viril.

Mas he analizado ya estas funciones peculiares: 1º la crianza, 2º la educación de los hijos, 3º la administración doméstica. Notaré una más; pero siquiera me equivoque en la enumeración, no por eso dejará de ser evidente, que ya se reconozcan las que señalo, ya cualesquiera otras, como determinantes de la vocación femenil, de todas maneras, ellas entrañan deber, y exigen por consiguiente, personalidad y aptitudes, o de otro modo, incremento intelectual y moral, que no puede ser adquirido sino por el ejercicio de aquellas facultades en fuerza de las cuales llegaría a conocer lo verdadero, lo bueno y lo bello. La que debo notar es capital: hablo del matrimonio, de la relación de la mujer con su marido, noble y primitiva relación que no ha sido creada por ninguna ley, sino que nace de Dios y permanece al amparo de la religión, siendo a la vez que un estímulo de la esperanza juvenil y de las

ilusiones más puras entre todas las que nacen del principio apasionado, la fuente del honor, de la seguridad y de la fuerza. ¿Y que es el matrimonio? Si yo lo reputara un contrato, si creyera que es simplemente la alianza de la fortuna, la asociación de dos personas, sujeta a todas las alternativas del interés, del humor o los caprichos, no creería que el matrimonio es santo, religioso, indisoluble y de institución divina. El matrimonio es, antes que todo, la unión de las almas: la unión sensitiva, la unión intelectual. Las almas se aproximan por las afinidades de sus instintos, se vinculan en sus amores, se estrechan en sus confidencias; y en fuerza de su común participación en iguales pensamientos y de su tendencia hacia ideales comunes, se identifican y se hacen indiscernibles. Un impulso irresistible nos lleva a la confianza, a la expansión, a la comunidad intelectual. Si el esposo y la esposa se comprenden, se penetran y confunden en tendencias idénticas, ya sean reflexivas en uno, arrebatadas e imaginativas en otro, viven en una vida, implicante, digámoslo así, solidaria, fortísima por la aglomeración individual de sus fuerzas concurrentes. Y para el hombre, rozado contra las asperezas de la vida pública, es entonces el hogar un refugio de calma y de deleite; y es la esposa el ángel manso y enérgico, suave como la violeta, fuerte y vivificante como el nardo y el cedrón, fulguroso y enamorado, que acaricia con su ala la frente encandecida y apacigua el corazón irritado y palpitante; y es la familia, por fin, el teatro de la acción tranquila, eficaz, sostenida, irrevocable de su razón y de su amor multiplicados por la razón y por el amor de aquella a quien Dios le dio por compañera. Y es el esposo para la mujer, magnetizada en los incoercibles horizontes de una región ideal, el torrente vigorizador, y el foco reflexivo y severo que la sostiene en sus órbitas, atenuando sus impulsos imaginativos y sus fascinaciones fantásticas; el centro de sus amores, del cual irradian todos los que la encantan y la colocan bajo la austera influencia de la realidad y de los deberes. Cuando, empero, no se comprenden ni se asimilan, esposo y esposa, como el sediento que se hunde en las ondas saladas, viven aislados en la unión, solitarios en la compañía, sujetos a la familia, como el ajusticiado está sujeto de las manos del verdugo.

Entablo así la cuestión para los que piensan como yo respecto de la familia, su origen, sus relaciones, su objeto y su dignidad.

Los que piensan de otra manera, o bien menosprecian la familia, o bien la reputan una sociedad en la cual no tiene la mujer otra misión, sino obedecer; no hablo con los primeros; pero me dirigiré a los segundos, para decirles que si no poseen toda la verdad, poseen una parte de ella; y que, ora acepten la responsabilidad personal de la mujer, ora convengan en que está incluida en su misión la de ayudar, confortar e impeler a la acción a su marido; ora limiten su papel al del cooperador pasivo y del admirador deslumbrado, de todas maneras, es evidente, de evidencia diaria y rigurosa, que el respeto de la esposa hacia su esposo está en razón directa con el conocimiento que tenga de sus trabajos, de la nobleza de su espíritu y la justicia de sus propósitos y de sus ideales.

Compañera y ayuda del hombre es la mujer; pero, entiéndase como se quiera su misión, siempre será forzoso convenir en que a fin de habilitarla para su desempeño, es indispensable educarla, desarrollando sus facultades, como ser racional, sensitivo y libre.

Educar a la mujer para los conciertos y los bailes es educarla para nada; al contrario, es envilecerla, condenándola a la frivolidad y a la coquetería.

Educarla exclusivamente para el costurero y la cocina es mutilarla, empequeñecerla, suicidarse.

Los intereses domésticos, indivisibles de los intereses sociales; y más que ningún interés, la suprema ley entrañada en la naturaleza de la mujer, ley de Dios, imprescindible y sacrosanta, imprime a esta tarea un rumbo hartamente más luminoso y fecundo. Las condiciones y reglas iniciales de la vida democrática derivan a su vez ineludibles preceptos, coincidentes en la dirección del divino mandato que nos obliga a educar a la mujer para sus funciones propias, comprendiéndolas en toda su nobleza.

La mujer se caracteriza por la posesión visible de las aptitudes adecuadas a su ministerio doméstico.

Tomado en cuenta este dato, y todos los que anteceden, digo:

Que las mujeres pueden y deben ser iniciadas en aquellas nociones científicas propias para templar sus facultades, y para que su espíritu adquiera disciplina metódica y hábitos de trabajo regular y sostenido;

Que por medio de las bellas artes, principalmente de la literatura y la música, si la estudian seriamente, debe proporcionárseles goces nobles y puros, que fortifican y ennoblecen la sensibilidad;

Que su educación debe obedecer a reglas especiales y adaptarse a los fines particulares que tienen en la sociedad humana;

Que, por consecuencia, en su enseñanza debe prescindirse de ciertas materias, especialmente conexas con los deberes del sexo viril, y particularizarse con otras, indispensables para llenar los que les son privativos, porque en verdad, le interesa más una mujer conocer la economía doméstica que la economía política, y el gobierno de los hijos y la casa que el gobierno de los pueblos;

Que esta enseñanza particular no se agota en el dominio de las teorías y de los principios científicos, sino que debe descender a las artes manuales, evidentemente necesarias, bajo muchos respectos, para el cumplimiento de las diarias y modestas tareas de la esposa y de la madre;

Y que, por fin, si la mujer ha de responder delante de Dios del empleo de su vida: si ha de identificarse con su esposo, si ha de criar y educar a sus hijos, si ha de colaborar con el progreso de su patria, con la armonía social y con la radicación de la libertad, requiere además y sobre una formación intelectual e informativa, una robusta impregnación moral que la empape, la ennoblezca, e imprima nervio y unidad a su conducta.

En presencia de estas consideraciones, y en vista del extracto que dejo hecho del programa de nuestras escuelas públicas de mujeres, me es lícito preguntar si hay en Buenos Aires un pensamiento serio sobre materia tan vital; y si es o no exacto, que estamos educando generaciones de madres ineptas para que formen a su turno generaciones de hombres inútiles.

Si las leyes dependen de los hombres, las costumbres dependen de las mujeres. Y ¿qué valen las primeras sin las últimas? *¿Quid leges sine moribus?* Las leyes no son eficaces sino cuando se apoyan en las costumbres, en la obra fecunda de la madre y de la esposa. La igualdad democrática es una teoría nula, extraña al radio de las fuerzas que fecundan las instituciones, mientras persisten en las sociedades preocupaciones aristocráticas, alimentadas por la educación.

Me duele abandonar este tema; pero es forzoso.

Las ideas apuntadas bastan, sin embargo, para fundar un sistema de estudios destinado a las mujeres, porque si no agotan la materia, indican por lo menos sus puntos prominentes.

C.1. División de las escuelas

Hemos criticado: debemos iniciar la reforma.

Desechando el programa actual, debemos establecer el que conviene que lo sustituya.

Pero antes de esbozarlo, conviene resolver varias cuestiones.

Estas cuestiones son las siguientes:

1^a ¿Cómo se debe dividir a las escuelas?

2^a ¿Conviene adoptar el sistema de la coeducación de los sexos?

3^a ¿Qué parte debe tener la educación religiosa en las escuelas?

4^a ¿Cuáles son los límites de la instrucción primaria?

1. Considero preferible el sistema de Boston al sistema de Chicago, por razones generales y particulares que apuntaré brevemente.

Una de las condiciones que jamás debe perderse de vista en materias de enseñanza es la unidad. De pronto puede parecer que un sistema en el cual se desarrolla la instrucción primaria desde el ínfimo hasta el primer grado en una sola escuela consulta mejor que otro cualquiera la condición indicada. Pero hay peligro en este punto de dejarse arrebatar por las apariencias. Profundizando el análisis práctico de las cosas se descubre que el secreto de la unidad está en el maestro: que tanto más una es la educación, cuanto menor es el número de personas que la dan a cada niño. Los programas, los métodos mismos, pueden ser alterados por la influencia del espíritu de cada maestro. La conformación de los prismas varía los ángulos de refracción de los rayos luminosos. Todo hombre tiene cierta originalidad en su manera de entender y de manifestar las ideas; y el que carece de ella, carece de personalidad intelectual, y para nada sirve menos que para maestro. El sistema de Chicago aglomera en una sola escuela grandes grupos de niños y numerosas ramas de instrucción, y requiere muchos maestros, implicando por consecuencia, originalidades esenciales o metódicas en la enseñanza que menoscaban su unidad. Según el sistema bostoniano, toda la enseñanza primaria puede ser transmitida a un niño solamente por tres maestros, cada uno de los cuales agota una materia, o la colección de materias que constituye el programa de la categoría de escuelas que dirige. La unidad en el fondo es mayor; y tan próxima a la absoluta como lo comportan los planes modernos, cuya extensión implica la necesidad de dividir el trabajo.

Creo también que puede darse mayor intensidad a la enseñanza. La atención del maestro se hace difusa a medida que se extiende sobre mayor número de discípulos y de ramas de instrucción, y por el contrario, es más intensa cuanto más se circunscribe en ambos sentidos. El sistema que abono delimita las materias de cada programa parcial, y disminuye forzosamente el número de niños que ha de ser educado en cada escuela. El esfuerzo del maestro se contrae en una esfera más limitada y puede operar más eficazmente porque su acción es más directa. Además, está en aptitud de prepararse mejor, no sólo en cuanto a la posesión de las materias que en-

seña y que podrá estudiar más profundamente especializando su información particular, sino también, respecto de los espíritus sobre los cuales debe operar. Este punto es a mi juicio de la mayor gravedad. He dicho en otro lugar que la psicología es el elemento científico de la pedagogía; pero no le basta al maestro la psicología teórica, digámoslo así, reducida a fórmulas generales por el estudio general también de la constitución del hombre: psicología, en cierto modo abstracta, que explica el género, pero no caracteriza al individuo. Necesita comprender la índole y penetrar las interioridades de cada uno de los agentes cuyas fuerzas debe desenvolver y equilibrar y cuyos instintos debe dirigir, ilustrándolo y moderándolo juntamente. Este estudio que abarca la psicología en general, y especialmente la psicología infantil, no se agota sino ahondando por esfuerzo de sagacidad, de buen sentido y de experiencia, los caracteres peculiares y distintivos de cada niño, que separándolo del género, lo revelan en su originalidad individual. Por consiguiente, es clarísimo que se facilita su tarea disminuyendo el número de alumnos, cuyo exceso lo imposibilitaría por completo para este examen, bien como el recargo de sus programas dispersaría y debilitaría sus estudios. Todo esto influye inmediatamente sobre la intensidad de la enseñanza impartida; y como se ve, la ventaja está del lado del sistema bostoniano que reduce los objetos de atención del maestro.

Por otra parte, en virtud de las condiciones de fortuna, del mayor o menor empeño que los padres de familia pongan en la educación de sus hijos, y otras circunstancias igualmente serias, es evidente que no todos los niños pueden concurrir a la escuela durante el tiempo necesario para agotar el programa general de la instrucción primaria, si este responde a los principios sentados y a las necesidades morales y políticas de la humanidad. En la democracia se requiere que todos los ciudadanos sean educados y posean un *minimum* de conocimientos que abarque la inteligencia de sus deberes y el espíritu de las instituciones políticas. A nadie puede ocultársele que cualesquiera que sean los medios empleados para difundir la educación, y siquiera se eche mano del recurso peligroso y humillante de establecer la educación obligatoria, jamás ni la ley, ni la violencia, ni el consejo, ni el entusiasmo más ardiente y universal, podrán colocar a la totalidad de los niños en aptitud de ocuparse de estudios y de maestros durante siete u ocho años. Conviene por lo tanto combinar los programas de tal manera que los que sólo puedan concurrir a la escuela durante la mitad de ese tiempo, adquieran en ella el *minimum* indispensable de la educación democrática. El sistema de Chicago no admite esta combinación. En sus términos rigurosos, la escuela es una, y nada es posible alterar en sus programas en beneficio de una fracción de alumnos, porque eso perjudicaría al todo, ni se puede quebrar la unidad del plan que exige un desarrollo paralelo de todas las materias a través de la graduación establecida. El sistema bostoniano la admite. En la escuela elemental puede completarse una educación mediana, pero suficiente para que un ciudadano, en las condiciones ordinarias de la vida, desempeñe los deberes para los cuales se trata de habilitarlo. Pero aun dado que los programas del primero fuesen calculados, de modo que el alumno llegado a uno de los grados medianos, hubiera obtenido el *minimum* de educación que deseamos, y hubiese completado una instrucción elemental, aun subsistiría una razón de economía y buena administración para preferir el primero. Es tan crecido el número de los niños que no pueden perfeccionar su instrucción primaria, que en la mayor parte de los Estados Unidos no se forma una Escuela Superior, sino por cada seis elementales o de Gra-

mática y por nueve de educación infantil. Si se prefiriera el segundo sistema sería forzoso sostener en todas las escuelas maestros, mobiliario y aparatos educados para la enseñanza superior; y como entre seis de ellas apenas contendrían el número de alumnos de una buena Escuela Superior, se multiplicarían los gastos, pagando a seis maestros, seis colecciones de aparatos, en vez de un maestro, una colección de aparatos, y así sucesivamente.

Añadiré otra consideración general. Es axiomática hoy día en el arte de educar la necesidad de graduar las escuelas, de subdividirlas en secciones, grupos, o como quiera denominárselos, determinados por la edad y adelanto de los alumnos; recurso precioso, en cuya virtud puede el maestro conocer mejor a sus discípulos y proporcionar a su inteligencia las lecciones que les da. El número de grados no puede ser fijado *a priori*; ninguna norma definitiva puede establecerse. El programa de Chicago establece diez. Ignoro por qué. Estos diez grados comprenden toda la instrucción primaria, y el sistema cautiva por su sencillez aparente; pero las complicaciones aparecen a medida que se lo analiza. Si todas las escuelas, cualesquiera que sean el número de sus alumnos y la capacidad de estos, ha de sujetarse a esa división, no temo afirmar que la división es escasa y que la graduación es ilusoria; si se admiten subdivisiones, la sencillez desaparece, y es suplantada por la extrema complicación: la complicación de una escuela en la cual ha de enseñarse un programa enorme a una innumerable porción de grupos, que recorren toda la escala de las aptitudes y la preparación, y ofuscarán y aturdirán a su maestro. En el sistema que propongo, las escuelas se dividen en tres categorías. El programa de cada una se restringe; en consecuencia, la escuela puede subdividirse en ocho o diez secciones, que permiten hacer efectiva la graduación, basta para clasificar a los alumnos, y en definitiva aumenta las divisiones de Chicago, multiplicando el número de secciones por el número de escuelas.

Concluyendo con razones especiales, observaré que nada puede reformarse sólidamente cuando se pierde de vista la naturaleza de los elementos que han de emplearse en la reforma. Iniciar reformas impracticables es arrojarse a naufragar.

Las quimeras esterilizan tanto como el quietismo por las reacciones que provoca. Si se ha de mejorar el programa general de la educación primaria en Buenos Aires, conviene sustituir el actual por uno discreto y que sea inmediatamente aplicable.

He demostrado ya las facilidades que encontrarán los maestros para su preparación dándoles programas circunscriptos. Bastaría esta consideración para preferir el sistema bostoniano en vista de la deficiencia del magisterio actual, y del que por mucho años ha de ser necesario emplear, sin que se descuiden los trabajos tendentes a mejorarlo.

Por otra parte, es evidente que la Provincia no posee un solo edificio adecuado para escuela; pero es cierto también que los que hoy tiene, sean públicos, sean arrendados, pueden adaptarse mejor al sistema bostoniano que al de Chicago, a menos de conformarnos con establecer las escuelas para un número tan diminuto de alumnos, que una vez subdivididos, queden en las secciones superiores a razón de uno por grado.

Tales son, sumariamente expuestas, las razones que me inclinan a dividir el programa y por consecuencia las escuelas en tres categorías: *Escuelas Infantiles*, *Escuelas Elementales*, *Escuelas Superiores*.

C.2. Coeducación de los sexos

¿Conviene adoptar el sistema de coeducación de los sexos? Necesario es resolver esta cuestión antes de formular nuevos programas de educación.

El sistema indicado es nuevo, y no ha recibido aplicación sino en algunas partes de Alemania y Estados Unidos. El ejemplo de Inglaterra es contraproducente, y como todo su sistema escolar pasa por una crisis. Su aceptación produciría inmediatamente un conflicto. Choca de plano con las costumbres públicas, y es seguro que esto basta para desacreditar una reforma y hacerla fracasar. No es esto lo más grave, sino que la reacción producida por semejante desafío a las ideas comunes, habría probablemente de comprometer el prestigio de la educación pública en general y arrastrarla a un aniquilamiento, más o menos radical, bajo el peso del desdén o de la repugnancia que tienen los pueblos por todo lo que hiere sus sentimientos.

Toda doctrina nueva debe ser intimada a presentar sus títulos. Si estos bastan para desalojar a las admitidas, entonces, y no antes, ni por amor a lo nuevo, al ensayo, a la aventura, deben ser aceptadas por amor de la verdad y del progreso inseparable de la prudencia. Los alemanes son sesudos, pero un poco inclinados a la utopía. Los estadounidenses se dejan arrebatar fácilmente por la novedad y por lo excéntrico: entre ellos se reclutan los mormones, los *shakers* y los sectarios de Humphreys Noyes. Examinemos, pues, la doctrina.

Sus defensores se apoyan en varias y serias razones.

Alegan desde luego que, juntando en una misma escuela a los niños y adolescentes de ambos sexos, los varones son contenidos en sus arrebatos por la presencia y el influjo misterioso y nativo de las mujeres, y viceversa estas, por el que ejerce su relación constante con los varones; de donde se sigue, mayor facilidad para conservar el orden y modificar por la disciplina la actividad infantil, frecuentemente excesiva y desarreglada. Añaden que el contacto diario de ambos sexos quita a las pasiones el carácter quimérico y fantástico que revisten en el crepúsculo de la virilidad: que por consiguiente son atenuadas, y que todos los niños crecen y llegan a la plenitud de la vida, considerándose como hermanos y hermanas. A mi juicio, estas dos razones se destruyen entre sí. Los escolares, o se consideran como hermanos sin atención viva ni acción latente de la diferencia de sexos, o atraviesan en la escuela las condiciones normales de la existencia sin experimentar aquellas secretas advertencias en cuya virtud la hermana se viste con la luz del serafín a los ojos del hermano; en el primer caso, desaparece la fuerza modificadora de la mujer sobre el hombre y del hombre sobre la mujer, porque ninguna experiencia autoriza a afirmar que en el seno de las familias las hermanas mujeres influyan durante la infancia sobre los hermanos varones, ni estos sobre aquellas, en el sentido de modificarse recíprocamente por una acción, cuyo principio (la diferencia de sexos) es anulado y absorbido por un sentimiento instintivo, moral, absoluto y radicalmente igualitario, la fraternidad; en el segundo caso, si se encuentra la relación favorable a la disciplina, desaparece el sentimiento fraternal; y los instintos recobran plenamente su dominio con cuanto tienen de bueno, con cuanto tienen de peligroso, principalmente en el contacto diario y familiar y en una edad en que el sentido moral es inferior a la inocencia en la mujer y a la malicia en el varón. Estas dos argumentaciones no se concilian

pues, ni puede aceptarse una sin rechazar la otra. Llamados a escoger, ignoro por cuál optarían los defensores del sistema. No se debe en estas materias discurrir en abstracto, sino en concreto y modestamente persuadidos de todas las realidades, por humillantes que sean. Ahondando la cuestión, no vacilo en afirmar que, no pudiendo dudarse de la desigualdad normal y genérica de los instintos y la índole moral entre el hombre y la mujer, no puede aplicárseles los mismos resortes de disciplina, uniformando en la educación agentes que la naturaleza ha hecho diversos sin sublevarse contra esta y sus leyes estables y sagradas; y que la coeducación implica la igualdad de disciplina, a menos de aceptar, que en fuerza de la desigualdad ante la ley escolar, han de aparecer en el seno de la escuela los sexos en contraste, el hombre y la mujer en jaque como los coloca en el gran mundo la galantería de los necios o los bribones y la frivolidad de las coquetas. Esto por una parte, y por otra añado, que prefiero, en cuanto centro destinado a desenvolver el sentimiento fraterno, la familia a la escuela, y la sociedad de los hermanos naturales a la sociedad de los hermanos *contra natura*; porque es la primera de institución divina, contiene todas las virtudes atribuidas a la artificial, y ninguno de los peligros reales que esta evidentemente encierra; porque la familia se es fecundación y sociedad a sí misma como una planta andrógina, y en la fraternidad hechiza de la coeducación se arriesga, y no quiero exagerar, el pudor de una mujer entre cada mil de las que se confunden alrededor de un maestro. Una de las escuelas de ese sistema puede ser, no se negará esto, en la vuelta de muchos años, la ocasión del desliz de una virgen. Basta esta eventualidad, demasiado realizable, para rechazar el sistema.

Otra de las circunstancias expuestas en abono de la coeducación es el estímulo que encuentran los niños para esforzarse por adelantar, en la rivalidad de los sexos, empeñados en sobrepasarse mutuamente. Se ve desde luego que esta razón destruye a la razón de la fraternidad. Por lo demás, es claro que el espíritu del hombre, impregnado de amor propio, encuentra por todas partes influencias de estímulo, cuando se quiere emplear este resorte como medio de fomentar su actividad y robustecer su energía en el trabajo. La enseñanza puede encontrar este auxilio siempre que recaiga sobre alumnos colegiados. De manera que, aun aceptando el principio pedagógico que indico, no entraña él una razón concluyente a favor de la coeducación. Pero cumple a mi conciencia añadir que, según mi convicción firmísima, la educación no debe servirse de ese resorte, sino en términos rigurosamente limitados y prudentes, y que debe anularlo siempre que sea posible, lejos de darle fomento y atribuirle un papel principal. El amor propio y el orgullo son pasiones nativas. Enhorabuena; pero no se las incremente ni desarrolle, porque entonces degeneran en egoísmo y vanidad, pecados contra la moral, fuerzas corruptoras del vínculo social. El egoísmo y la vanidad sustituyen a la razón y al deber, bastardean el criterio de las acciones y la ley de las relaciones humanas, y anarquizan el mundo, entregándolo a los estragos de las rivalidades. Y si todas las rivalidades son funestas, ¡hasta qué punto no lo será la rivalidad de los sexos, la vanidad y el egoísmo helando el hogar, atravesándose entre el padre y la madre cuya unión es el símbolo de la suprema armonía terrenal.

Prefiero también la familia a la escuela para llenar otra de las indicaciones a las cuales se cree acudir por medio de la coeducación, cuando se dice que se prepara mejor a los niños de ambos sexos para la vida social, haciendo que se críen

en común, si han de vivir en común, que se desenvuelvan en un elemento análogo a aquel para el cual están destinados. La familia también es sociedad, y basta la escuela de un solo sexo para ensanchar en los niños la simpatía general y las virtudes de tolerancia y benevolencia que adquieren en el hogar. Esta es una sociedad primitiva, compendiada, en que nada se arriesga, y en la cual se condensan todas las ventajas alejando todos los inconvenientes. Mas ¿por qué, sino porque hay peligros positivos en la sociedad se requiere preparar a los niños a fin de que entren en ella, firmes en su deber y fortalecidos por un candor varonil? Pero las escuelas de coeducación son en cierta manera la sociedad misma: sociedad a la cual entran los niños desprevenidos y sin defensa, expuestos a los arranques primitivos de la pasión o a las celadas de los más precoces, afrontando el peligro antes que su razón dirija sus acciones e influya sobre sus instintos. No se disciplina a los reclutas en las batallas, por temor de que las pierdan.

Pasemos a otros argumentos. No cabe duda hoy día, se dice, que las mujeres tienen aptitudes especiales para educar a los niños; y conviniendo fomentarlas en esta vocación, interesa empapar su espíritu en las mismas fuentes de donde brotan todos los raudales de la civilización, con la cual pueden cooperar tan eficazmente. Se agrega que la mujer, participando desde la primera edad de los trabajos del varón, e iniciándose juntamente con él en el conocimiento de las cosas, se familiariza con todos los ideales del que ha de ser su esposo y se prepara mejor para su ministerio conyugal. Y por último se dice, que toda vez que la educación informativa tiende a desarrollar la inteligencia, puede ser igualada sin peligro de alterar la índole propia de cada sexo.

El lector sabe que acepto en general estas premisas; pero rechazo abiertamente la consecuencia que deducen de ellas los partidarios de la coeducación; y llegamos aquí al término del debate.

Convento en la aptitud intelectual de la mujer, y en las disposiciones que las mujeres excepcionales tienen para las más austeras y profundas indagaciones científicas; convengo en que su instinto materno determina en ellas una vocación educacionista, superior, en igualdad de condiciones intelectivas, a la vocación de los hombres; convengo, y ha sido mi tesis pocas páginas más arriba,⁶ en la necesidad intrínseca y relativa, urgente, moral, inaplazable, de ensanchar su información, enriquecer su inteligencia y acentuar su carácter, para dar seriedad a su vida, fecundidad y vigor a las familias, libertad a los pueblos y civilización del mundo;⁷ pero niego que de todo esto se deduzca en buena lógica las dos proposiciones siguientes: 1º que la juventud de ambos sexos deba educarse juntamente; 2º que los programas de enseñanza de varones y mujeres deban ser idénticos e indiscernibles.

Para probar la primera sería necesario demostrar que las mujeres no pueden ser competentemente ilustradas sino cuando se educan a la par de los varones. Esta proposición es falsa, evidentemente falsa. Los colegios especiales de mujeres

6. Cap. I, § 1 (B).

7. «The mother's care of her child commence with its very conception, and continue till it goes out to take its share in the responsibilities of life» (Parker, *The Handbook for mothers*).

de los Estados Unidos no producen menores resultados que las escuelas mixtas. Ni veo, por otra parte, qué razón, qué dato, puede invocarse en el terreno filosófico, en el terreno de la pedagogía ni en el de la experiencia diaria y vulgar para sostener una necesidad de adoptar este sistema, tan perentoria que obligue a arrostrar los peligros que ha de concederse que contiene, si desapasionadamente se dirige el análisis al lado práctico de las cosas. El argumento es sofisticado.

Para probar la segunda, sería necesario demostrar que el destino de las mujeres en la vida es idéntico al destino del varón. Esta proposición también sería falsa. La mujer nace para la familia, y sólo excepcionalmente para la vida pública. Pero la excepción no destruye la normalidad. Ni aquella debe ser reprimida, ni esta puede ser menoscabada. Dios sabe más que los hombres; y las leyes de la naturaleza son superiores a las ficciones del espíritu y a los acaloramientos de la fantasía.

Ahora bien, diferencia de funciones implica diferencia de preparación, como lo he indicado ya, y necesito explicarlo. Esta diferencia se limita al grado de profundidad de ciertas enseñanzas, que se debe restringir respecto de la mujer, y a una consagración más intensa y decidida a otras enseñanzas especiales, cuya necesidad es más viva en ella que en el varón. Estas diferencias excluyen la unidad de programas; y mientras no se desvanezcan, y no se desvanecerán en tanto que la humanidad subsista, las razones de orden superior en que se fundan, será inaceptable la premisa, por medio de la cual, de la necesidad y posibilidad de ilustrar a las mujeres, se deduce la identidad de los programas y la coeducación de los sexos. Suprimiendo estas diferencias se tiende a asimilar la vida, e imprimir en las mujeres ambiciones masculinas. Lo comprueba este hecho: que la propagación de las escuelas mixtas coincide en Estados Unidos con los movimientos subversivos del orden social, personificados en Missis Stanton, Susana Anthony y Mr. Train, cuyos prosélitos del bello sexo revelan estar fatigadas del hogar y enfermas de una horrible enfermedad, la nostalgia del foro.

En resumen: rechazo la coeducación de los sexos, 1º porque la reputo peligrosa; 2º porque la reputo innecesaria; 3º porque implica la identidad religiosa de los programas, que es contraindicada por la diversidad de índole y de funciones que la naturaleza otorga a cada uno de los dos sexos.

Dado esto, y dado este principio: que la mujer necesita ser ilustrada y su carácter robustecido por el incremento y el equilibrio de sus facultades, en virtud de medios análogos en su esencia a los que sirven para producir igual efecto en los varones, pero diversos en razón de las circunstancias indicadas, se deduce del conjunto y análisis de estas premisas:

1º Que ningún inconveniente serio se opone al establecimiento de escuelas mixtas para la instrucción infantil.

2º Que los sexos deben ser separados en las escuelas elementales y superiores.

3º Que por lo tanto, y en fuerza de razones absolutas y primitivas, los programas de las escuelas elementales y superiores de varones deben ser modificados para aplicarlos a las escuelas de mujeres, de modo que respondan a las necesidades peculiares del sexo, sin quebrantar por eso la unidad general de un sistema, destinado a formar el carácter y a preparar ciudadanos y madres de familia aptas para colaborar al progreso político y social de una nación democrática.

C.3. Enseñanza religiosa

La tercera cuestión planteada versa sobre la parte que la educación religiosa debe tener en las escuelas.

He dilucidado ya la cuestión en sus fundamentos,⁸ y sostenido, victoriosamente, si mis raciocinios no han traicionado mi convicción, que la educación religiosa es indispensable para la educación moral, toda vez que sólo en la religión tiene la moral bases firmes, reglas inmutables, una sanción satisfactoria y formas definitivas. Deduje de aquí que será siempre incompleto todo sistema que prescindiera de ella; y que, adaptando a cada período de la vida, al período embrionario e instintivo, al período racional, esta parte de la educación, podría reducirse, en el primero, a desenvolver y fortificar la tendencia nativa que arroja nuestro espíritu hacia Dios por una adivinación candorosa y un reflejo indeterminado de la idea de la Providencia en el fondo de la conciencia, estimulando el instinto de la oración, y enseñando en resumen y sin crítica los preceptos religiosos, que por su sublimidad no sean capaces de torturar las inteligencias nacientes. Método afirmativo, pitagórico. En cuanto al segundo período, se elevará al niño de experiencia en inducción, y de juicio en raciocinio, hasta la concepción racional de Dios, para deducir los dogmas, la moral, los fundamentos del culto, y terminar el aprendizaje concienzudo y severo de la religión. Método filosófico, ecléctico, empírico y racional, inductivo y deductivo.

Si tratáramos la cuestión en abstracto, o refiriéndonos a escuelas pertenecientes a una sola comunión religiosa, su solución no ofrecería dificultades, sino de un orden puramente práctico. Las escuelas sustituyen a la familia en la educación. Poseyendo sus prerrogativas, abarcan en su misión todos los deberes de la entidad que representan. Pero varía de aspecto refiriéndose a las escuelas comunes, costeadas por un pueblo formado de individuos de diversas creencias, y destinadas a la educación de todos sus hijos. He aquí la primera dificultad.

Veamos otras. ¿En qué relación está la capacidad de los maestros con los arduos deberes de una enseñanza dogmática? ¿Puede exigirse de ellos que posean las ciencias sagradas con toda la profundidad requerida para poner sus principios sublimes al alcance de los niños, sin vacilar ante ninguna curiosidad infantil, sin que duda alguna los encuentre desprevenidos? ¿Profesan todos los maestros una misma creencia religiosa? ¿No habría inconsecuencia de parte de las leyes que reconocen la libertad religiosa en el fuero externo si exigieran de los maestros una profesión dogmática? ¿Es dable esperar que un hombre trasmita a los niños, con aquella eficacia que no viene sino de convicciones calurosas, dogmas y doctrinas de las cuales no participe? ¿Puede aceptarse la libertad de la enseñanza religiosa, determinada en el sentido de las creencias privadas del maestro de escuela, aun cuando estas fuesen distintas de las que profesan la mayoría o totalidad de los padres de familia, sobre los cuales, y no sobre los maestros, pesa de parte de Dios la responsabilidad de la educación principalmente en lo moral? ¿Ha de despreciarse por completo la fe común a la mayoría de la población, sin

8. Cap. 1, § 3.

que la escuela se preocupe en lo mínimo de esas creencias y de la voluntad presunta de los padres respecto a la religión que han de seguir sus hijos?

Diversas soluciones ha recibido este complejo problema. En Alemania, a pesar de haber adoptado la tolerancia teológica –principio rechazado en el catolicismo pero base de la religión protestante– se enseña generalmente en las escuelas el catecismo de Lutero, sin respeto a la conciencia particular; y en los programas de los seminarios de maestros ocupan un sitio extenso y preferente las materias destinadas a prepararlos para esa propaganda. En Prusia, en particular, imperan en la enseñanza los principios vagos del evangelismo oficial tan despóticamente implantado en este siglo. Todos conocemos el sistema español y francés. En Inglaterra recién en este año, tratándose por la iniciativa de Forster y Bright de sustituir el sistema confesional por el sistema nacional imperante en Irlanda, ha venido a ser la cuestión religiosa motivo de debates respecto de la instrucción popular. En los Estados Unidos se ha esquivado la enseñanza dogmática, y como la masa de la población pertenece a las diversas sectas del protestantismo, se ha limitado la instrucción religiosa al terreno neutral y respetado por todos del Evangelio, leído sin comentario ni intención de proselitismo. La moral se enseña en muchas partes como desarrollo y aplicaciones de la instrucción intuitiva.⁹

En Buenos Aires encontré dominante un sistema antiguo y estéril, que tenía todos los inconvenientes y ninguna de las ventajas de los que acabo de indicar. Se enseñaba el dogma y se enseñaba mal. La instrucción de los niños consistía en el aprendizaje de memoria del Catecismo del padre Astete, que conseguí desterrar de las escuelas,¹⁰ sin que se hiciera penetrar su inteligencia en el espíritu y el alcance de las supremas verdades, cuyas fórmulas incompletas y erróneas se les estampaban como para servir de fuerza reactiva en el período de la duda y de los vértigos.

La escuela no puede ser atea, porque tiene que ser moral, so pena de torcer rumbo exactamente en el punto donde van a parar todos los esfuerzos del progreso intelectual y de donde parten todos los consuelos, los ennoblecimientos y las reglas de la vida.

Profundamente penetrado de estas ideas y atendiendo a estos hechos: 1º que la mayoría del país pertenece a la comunión católica; 2º que corresponde al sacerdocio la enseñanza religiosa; y 3º que está reconocida por las leyes del país la libertad de cada hombre para adorar a Dios Todopoderoso según su conciencia; reorganicé esta parte de la educación en la forma que explica el documento que transcribo enseguida:

9. Véase el informe de Hippeau al Ministro de Instrucción Pública de Francia, 1870.

10. Véase en el Apéndice mi nota al Gobernador del Arzobispado contestando a una consulta suya, y en la cual expuse los motivos que me impelieron a suprimir el uso de este libro.

CIRCULAR

Buenos Aires, 31 de julio de 1869

Al Señor Preceptor de la Escuela de...

Es doctrina universalmente aceptada en virtud de la conciencia de los deberes humanos y de los instintos que nos llevan hacia el autor soberano de todo cuanto existe, la necesidad de la religión, que desenvuelve en el más alto grado y en sus relaciones supremas las facultades del hombre en todas sus direcciones. Cuando Plutarco decía que es más fácil edificar una ciudad en el aire que fundar una sociedad con prescindencia de la religión, enunciaba una de aquellas verdades evidentes reveladas a la razón de todo hombre; porque, en efecto, la base de la sociedad es la persona, y la religión la fortifica, la educa y la caracteriza.

El hombre es una fuerza solicitada en tantos sentidos cuantas son sus facultades, y por consiguiente, la primordial y superior entre todas las formas que puede asumir su espíritu en su más elevada relación, aquella que poniendo en contacto con Dios irradia una ley universal y comprensiva sobre todas las demás, es la religión, que da materia a todas sus facultades, las nutre, digámoslo así, las fortalece y desarrolla. No hablo aquí de lo que ha solido llamarse el espíritu religioso, vaga y nebulosa idealidad que no puede satisfacer el instinto poético sino a expensas del sentido práctico que escapa forzosamente de su radio. Hablo de la religión positiva establecida sobre un dogma inmutable y claro, que por sí mismo y por sus efusiones simpáticas y por las leyes universales que entraña, proporciona a la vez ideas a la inteligencia, un objeto al sentimiento y reglas constantes a la libertad.

La moral no tiene otra sanción satisfactoria y real. Cuando la filosofía comprende la necesidad de pisar en un terreno sólido, penetra en la esfera religiosa; y la escuela espiritualista de nuestros días, la única que guarda lógica y marcha en senderos plausibles, aun cuando encarna en naturalistas semejantes a Julio Simon, busca la sanción de la moral en doctrinas visiblemente evangélicas, fuera de las cuales la ciencia del bien y del mal degenera en una poesía, deleznable como todas las creaciones fantásticas de esta facultad, maravillosa, pero impotente cuando funciona aislada, que llamamos imaginación.

No me cansaré de repetir que la moral es el resorte maestro de las sociedades libres. La democracia que al organizarse huye de colocar en manos de la autoridad la última garantía de la justicia y de la autenticidad en el ejercicio de los derechos correspondientes a la soberanía popular, temerosa de que sus instituciones degeneren en despóticas, reposa en lo definitivo y lo esencial sobre la virtud, sin la cual aquella soberanía es frecuentemente usurpada por malvados o ambiciosos. De ahí la indiscutible exactitud de la doctrina que siento.

Es clarísimo además que esta se impone con una fuerza especial cuando se trata de una democracia rudimentaria como la nuestra, cuyas entrañas son trabajadas por una desmoralización que es preciso que veamos si no queremos renunciar a tener ojos. Las facciones políticas disimulan y aun profesan el perjurio cuando este tiene por objeto falsear la opinión para satisfacer sus apet-

tos inmoderados de predominio exclusivo, y siempre que una falta de sinceridad o una infracción de ley las favorece y auxilia. Es, pues, necesario empar las almas juveniles en la idea y el amor a Dios, fuente de toda verdad, de todo deber, y de toda justicia.

Mido la enorme responsabilidad que pesa sobre mí desde el día en que se me ha confiado la educación de los niños, y es mi voluntad decidida cumplir los santos deberes que he aceptado, en la más extensa medida de mis fuerzas y con sujeción a las leyes que mi conciencia me impone.

Por esta razón he estudiado el alcance de la educación religiosa que se da en nuestras escuelas y los medios empleados con este fin; y comprendiendo que aquella es incompleta y estos ineficaces, he solicitado y obtenido del señor Arzobispo de Buenos Aires las disposiciones conducentes a que los señores curas párrocos establezcan la enseñanza del catecismo en días y horas uniformes, a fin de que puedan los alumnos de las escuelas concurrir a oír sus lecciones.

El niño, cuya alma se desenvuelve bajo las ideas luminosas y los nobles y puros sentimientos de la religión, adquiere la fuerza heroica de la virtud que llega hasta el sacrificio, y por consecuencia, la robustez de carácter del republicano. Se ordena a usted en vista de estas razones, que concorra con los niños de su escuela todos los jueves a la una de la tarde a la iglesia de la parroquia en que está ubicada, para que reciban la expresada enseñanza, poniéndose siempre de acuerdo con el señor cura acerca de las materias en que, según el orden de sus lecciones, conviene que sean preparados los niños.

Debo hacer a usted varias prevenciones:

1º Que puede usted acudir al Departamento de Escuelas por el número necesario de ejemplares del libro titulado la *Conciencia de un niño*, que usará usted en vez del Astete o cualquier otro catecismo religioso, en virtud de considerarlo por su método y su mérito científico, superior a los actualmente usados en nuestras escuelas.

2º Que existiendo en el país la libertad de conciencia, usted no obligará a asistir a la enseñanza del catecismo a aquellos niños cuyos padres se lo prohíban por pertenecer ellos a cualquier comunión religiosa distinta de la nuestra. La voluntad de los padres se presumirá favorable a la enseñanza católica mientras que no le expresen a usted lo contrario por escrito, teniendo usted deber de comunicar esta declaración al Departamento.

3º Que al tiempo de remitir al Departamento los estados mensuales de su escuela, me informará por separado sobre los resultados de esta medida y los inconvenientes con que tropiece en la escuela a su cargo.

(Firmado)

J.M. Estrada

Esta organización mejorada con el establecimiento de lecturas puramente morales y metódicamente basadas sobre textos evangélicos, me parece que concilia todas las exigencias y llena las necesidades comunes. La enseñanza dogmática de los niños católicos quedará, como debe estar, a cargo de los curas; y la de aquellos que pertenecen a otras comuniones quedará a cargo de sus familias y bajo la responsabilidad directa de los padres.

Pienso que así se consulta la índole política y religiosa del pueblo, se organiza la escuela en conformidad con las leyes positivas y con los principios de donde derivan, sin incurrir en ateísmo práctico, ni descuidar la fuente de la moral pública y privada, que es el objeto más noble y trascendental de la educación de los niños. El hombre sin religión, u olvida a Dios, o vive torturado en las inquietudes febriles de dudas insolubles. Ninguno de ambos tipos corresponde al ideal demócrata. El demócrata ha de ser moral, independiente y sujeto a aquella unidad de vida que jamás alcanzaron los estoicos. Fuera de la religión ¿qué fuerza puede imprimir a los caracteres estas robustas cualidades?

C.4. Límites de la educación

¿Debe la instrucción primaria sistematizarse de manera que se ligue rigurosamente sin superabundancia ni solución de continuidad con la instrucción preparatoria y clásica y la instrucción facultativa y universitaria, o bien debe constituir un todo ajeno a cualquier relación con estudios especiales y organizada en vista de puntos de mira diversos a los que entraña la educación verdaderamente científica?

Temeroso de aumentar exageradamente la extensión de esta *Memoria*; responderé en términos muy breves a la cuestión planteada.

Entre las dos alternativas propuestas, opto resueltamente por la segunda.

Los colegios de humanidades y las universidades preparan hombres para profesiones especiales: de un modo más general las primeras, de un modo particular y más completo las segundas. La instrucción primaria tiende exclusivamente a formar individuos capaces de las funciones a que está llamado todo ciudadano, cualquiera que sea su profesión, cualesquiera que sean sus condiciones sociales, en la vida común de la democracia. Perdóneseme la comparación: las primeras tienen por objeto formar la aristocracia intelectual, la segunda el mundo plebeyo, la masa popular: el todo, el hombre, el ciudadano elector y elegible, pero enérgico y concienzudo, sea que comercie, que labre la materia bruta, o por vocación propia quiera un día incorporarse al número de los que viven en las regiones de la ciencia. Equivale a decir que la instrucción primaria tiene un objeto incomparablemente menos comprensivo que la preparatoria y la universitaria, e incomparablemente más extenso; de donde se sigue que no se puede relacionarlas intencionalmente sin desvirtuar a la última o adelantarse a las primeras.

La instrucción primaria es la única que la mayoría del pueblo recibe; y por lo tanto no debe contar con los intereses de los pocos que siguen las carreras científicas, sino con los de aquellos que no tendrán en la vida pública más base para sus preparaciones especiales en cualquier sentido que lo que ella les dé en la primera edad.

Las clases de la Edad Media han sido subrogadas en la sociedad moderna por las carreras. El noble era noble y no podía ser más que noble. El abogado es abogado y no puede ser más que abogado; el hombre de ciencia sin título es reputado por un intruso. ¿Qué importa el talento, la superioridad, el genio, ante el criterio bastardo de la vulgaridad, si no pueden exhibir un diploma, que se otorga lo mismo al hombre de mérito, que al infeliz que tartamudea un examen poniendo

a parto su memoria después de unas cuantas reprobaciones pronunciadas o merecidas? La verdad es que nada, o poco más que nada.

Impartiendo una instrucción primaria seria y sólida desaparece este vicio social, porque se obtienen desde luego dos resultados: mejorar el criterio común, y disponer los hombres por el desarrollo de sus facultades intelectuales, para alcanzar por su esfuerzo aislado todos los niveles de la ciencia. Lacordaire ha sido vituperado por los señores de la Sorbona de falta de preparación, lo cual no ha impedido que el elocuente y santo orador haya fundado una escuela social y religiosa.

En una palabra: la instrucción primaria tiene por objeto desarrollar la inteligencia; transmitir los conocimientos indispensables para el cumplimiento conienzudo de todo deber y el ejercicio de todo derecho, en las condiciones universales de la sociedad, sin cuenta de los intereses peculiares de la instrucción clásica o científica, porque debe limitarse a la educación instrumental, en cuanto abarca esta idea en lo extenso y lo genérico.

D. Perfiles de un programa

Resueltas estas cuestiones previas podemos esbozar el programa que propongo para sustituir al actual, y cuyo detalle encontrará el lector en el Apéndice.

Y sólo añadiré una explicación previa: que no presento este trabajo, cuya historia he hecho en la Introducción, porque lo reputo completo, sino como un medio de transición entre el actual y el definitivo. Encaro esta reforma de un modo práctico. El programa ideal, diremos así, cuyo modelo no he encontrado en ninguna parte buscándolo con ánimo desprevenido y sincero, sería evidentemente impracticable contando sólo con los elementos disponibles hoy día para la educación común. Por consecuencia, se resuelve la dificultad formulando uno que abarque todos los principios que pueden servir de base a la educación en su más amplio desenvolvimiento; que comprenda las materias esenciales; que observe una graduación regular y una distribución lógica y armónica; y dé esperanza de poder perfeccionarlo sin destruirlo. Un programa discreto se mejora, incorporando nuevas enseñanzas a los cuadros en que se distribuye la información: ampliando algunas, trasladando otras de la instrucción puramente oral; y por fin, introduciendo con una prudente liberalidad todos los adelantos de la metodología, que varían el modo sin variar el fondo de la enseñanza.

En resumen: no existía programa, porque el que acabo de criticar ni merecía ese nombre ni era rigurosamente respetado. El que propongo responde a las condiciones indicadas en el § V de la Introducción.

Comenzaré por el de las escuelas de varones para indicar enseguida las variantes que deberían introducirse para aplicarlo a las escuelas de mujeres.

ESCUELAS INFANTILES

(2 años)

1. Instrucción intuitiva.

2. Numeración, cálculo mental y práctica de las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética.
3. Conocimiento de las líneas: aplicación a la escritura.
4. Denominaciones geográficas (carteles de Colton).
5. Lectura gradual en relación con la escritura.
6. Escritura.
7. Instrucción moral y religiosa.
8. Cantos.

ESCUELAS PRIMARIAS ELEMENTALES

(2 años)

1. Instrucción intuitiva.
2. Aritmética.
3. Dibujo lineal.
4. Geografía de la República Argentina y América.
5. Lectura corriente. Recitación.
6. Ejercicios prácticos sobre el idioma nacional. Composición.
7. Escritura inglesa.
8. Historia argentina.
9. Instrucción moral.
10. Principios de agricultura (para las escuelas de campaña).
11. Cantos.

Instrucción oral

12. Nociones generales de las ciencias naturales.
13. Derechos y deberes del ciudadano con arreglo a la Constitución.

ESCUELAS PRIMARIAS SUPERIORES

(2 años)

1. Aritmética completa.
2. Álgebra.
3. Dibujo lineal.
4. Geografía general y nociones de cosmografía.
5. Lectura en prosa y verso. Lectura de manuscritos. Recitación. Composición. Ejercicios oratorios.
6. Gramática.
7. Escritura inglesa y redonda.
8. Historia antigua. Historia de la Edad Media (un año). Historia moderna (un año).
9. Historia argentina.
10. Instrucción moral.
11. Teneduría de libros.
12. Idioma francés.
13. Música vocal. Gramática musical.
14. Agricultura (escuelas de campaña).

<i>Instrucción oral</i>	
15. Nociones de física.	} En el primer año
16. Nociones de química.	
17. Nociones de historia natural.	
18. Nociones de anatomía.	
19. Nociones de fisiología.	
20. Nociones de higiene privada.	} En el segundo año
21. Nociones de psicología.	
22. Nociones de moral filosófica.	
23. Instrucción cívica.	

VARIANTES PARA LAS ESCUELAS DE MUJERES

Escuelas elementales

- 3. Dibujo natural.
- 10. Labores de manos (costura).
- 13. Economía doméstica.

Escuelas superiores

- 2. Dibujo natural.
- 11. Suprimido.
- 14. Suprimido.
- 23. Economía doméstica.
- 24. Nociones sobre la organización del país.
- 25. Labores manuales.

II. MÉTODOS

El sistema de la educación popular es también deficiente por sus métodos.

La cuestión es grave. El uso de buenos métodos de enseñanza puede hasta cierto punto rescatar los defectos de malos programas; y la recíproca es aún más rigurosa. Injuriaría a mis lectores si dijera lo que entiendo por métodos. Puede, en efecto, regir en un sistema de educación un programa incompleto y mal combinado, y sin embargo, emplearse en ella para transmitir cada rama de conocimientos procederes fundados en la ciencia y cuya eficacia se explique por el incremento nativo de la fuerza psicológica y la graduación que sigue al desenvolverse. En este caso las enseñanzas parciales serían eficaces, y su resultado general menos estéril y pernicioso. Y viceversa, si para ejecutar un buen programa, se emplean medios inadecuados y procedimientos contrarios a los principios de ciencia, puede sólo por este hecho frustrarse el sistema y dar resultados nulos.

Pero en las escuelas de Buenos Aires están perfectamente en armonía los programas y los métodos. Unos y otros son de la misma manera improductivos y absurdos.

Desde luego notaré que la enseñanza no se da directamente del maestro al discípulo, lo cual le hace perder la fecundidad que viene de la vida, la energía que

viene de la impresión original que aquel debe producir sobre este. La enseñanza la hace el texto. Después veremos si los que se usan son buenos o malos. Por ahora consigno el hecho. El libro forma la escuela, y por consiguiente, la escuela está desvirtuada, porque ella debe recibir su carácter del maestro que enseña por sí mismo, que implanta las ideas en el espíritu de los niños desalojando sus errores o fertilizando sus curiosidades, por una acción constante que viene de la flexibilidad y la riqueza de una inteligencia madura. Si la letra muerta sustituye a la palabra viva, y la afirmación fría e inmóvil al trabajo ardiente y progresivo de la reflexión diaria, ¿cómo se apropiarán los conocimientos a las aptitudes variables de los alumnos? ¿qué parte tendrán en la conquista de las ideas las facultades verdaderamente adquisitivas y las destinadas a ensanchar la noción?

No es larga mi práctica en el profesorado, pero la tengo, y en ella he hallado oportunidad para tratar inteligencias muy diversas en fuerzas originarias y adquiridas, muy diversas en índole, muy diversas en su proporcionalidad nativa. He aquí la dificultad capital de la enseñanza. La comparación de los métodos y mi propia experiencia me han dado un convencimiento: que esa dificultad no se resuelve sino adoptando la enseñanza oral, libre de las ataduras del texto, y por consecuencia, pronta para flexibilizarse bajo el imperio de las necesidades peculiares al espíritu de cada discípulo, para remover todo obstáculo e insinuarse por el lado accesible de cada cual, cohibiendo por la lógica el juicio de uno, hiriendo la imaginación de otro, agotando la resistencia de aquel. De otro modo la enseñanza es un conato frustráneo o de cuya eficacia, por lo menos, no puede el maestro tener conciencia; o radicalmente estéril, o insegura; en ambos casos de una deficiencia que raya en la nulidad.

No se me diga que estas ideas no son aplicables a la enseñanza primaria. Es cierto que la índole de las inteligencias no es tan fácilmente apreciable en la niñez como en la adolescencia o la juventud; pero es cierto también que existe, y que aunque exista latentemente, obra de un modo, más o menos insidioso, pero decisivo. Por otra parte, nada hay más instable y fugitivo que la atención de los niños, siempre turbulentamente llevada de un objeto a otro en alternativas tan bruscas que derrotan a quién quiera buscar la seriedad de ideas, cuya asociación la arrastra. ¿Puede fijarse esta atención inquieta sobre las heladas páginas de un libro, por sus afirmaciones rotundas y silenciosas ante las preguntas de su ardiente curiosidad y los desvaríos efímeros pero incisivos de una imaginación indómita? La acción fecundante del maestro necesita ser sostenida por una acción atractiva: necesita ser vigorizada por su propia espontaneidad. En otros términos, el maestro debe enseñar, sin pretender lo imposible: la atención de un niño cuyos arranques no se dominan sino por la manifestación intelectual; sin amarrarse al texto, que lo tiraniza juntamente con su discípulo.

En las escuelas de Buenos Aires no son los maestros quienes enseñan ni la aritmética, ni la gramática, ni rama alguna: son Sastre, Herrans, Smith. El maestro cuida de que los niños estudien, pero no enseña. Es un celador y un pasante: un celador que impone silencio con voz estentórea y talante terrorífico; un pasante que toma lecciones de memoria. Suele ser también un verdugo, pero no lo contemplaremos vestido con la túnica roja. Bástenos considerar que no es Maestro.

Digo que sus funciones docentes se limitan a probar la memoria de sus alumnos; y llego aquí al punto capital en la crítica de nuestro método actual, que explica a su

vez todas las incoherencias de los programas y todas las extravagancias del sistema.

Si se trata de la aritmética, el método bonaerense no consiste en transmitir a los niños, por los medios concretos que le son accesibles, la idea del número desarrollando la de la unidad; si se trata de la gramática no consiste en desenvolver en ellos la facultad de expresar de consuno con la de concebir; si se trata de la geografía¹¹ no consiste en enseñarles la extensión y las divisiones del globo en relación con el pedazo, infinitamente pequeño, de mundo que habitan y conocen familiarmente, *et sic de cæteris*.

La enseñanza de la aritmética comienza por la definición, buena o mala, pero siempre *a priori* de una ciencia. Definición y ciencia definida son incomprensibles para los niños. Continúa por la ejecución mecánica de operaciones, cuyo secreto no conocen, puesto que no lo entienden porque se les enseña *a priori*; otra causa de nulidad. He visto en las escuelas centenares de niños que ejecutaban con prodigiosa rapidez las multiplicaciones más complicadas, y sin embargo no sabían leer una cantidad de cuatro guarismos, ni resolver un problema que consistiera en la suma de dos cifras. La serie de operaciones de composición y descomposición de los números se les enseña en *zic zac*, según la enumeración de libros valetudinarios: *sumar, restar, multiplicar y dividir*. Los maestros jóvenes se hacen sustituir por maestros chochos y siembran sal en la cabeza de los niños. Con excepción de tres escuelas, no he encontrado en Buenos Aires ninguna en que los niños estén habilitados para el raciocinio aritmético; porque no se los inicia sino en definiciones aprendidas de memoria y operaciones mecánicas. Dábale un día un problema a un niño de primera sección en una escuela elemental, y el maestro me decía: «Permítame usted, señor Jefe, que le *eche la cuenta*: así están acostumbrados». Calculo que este sería el método de Salcedo. Insistí en plantear el problema: el niño balbuceó, dio vueltas, abrió los ojos, me miró de arriba abajo, rompió la tiza en un movimiento convulsivo... El maestro aplicó entonces su método, y el niño no resolvió el problema, pero *sacó la cuenta*.

Pasa lo mismo con cualesquiera otras ramas. Los pobres niños se envenenan con su gramática, y no aprenden a escribir correctamente dos líneas; comienzan la geografía por estudiar el sistema solar, aprenden al dedillo su Smith, y no pueden marcar en una carta el sitio en que está Buenos Aires. Sólo en cuatro escuelas saben los niños la geografía. Creo que el idioma no lo saben en ninguna. El aprendizaje puramente verbal que hacen no penetra en su espíritu: si olvidan la letra nada les queda. Una hora trabajé con el Inspector de Escuelas en hacerle entender a uno de los alumnos más adelantados de una escuela la diferencia que hay entre una isla y un lago, porque tuvo la desgracia de trocar las definiciones de Smith, y su maestro no se había ocupado de hacerle entender que una isla no es, como él decía, «una porción de agua rodeada de tierra».

No haré más prolijo este análisis ni lo extenderé a mayor número de materias. Basta lo que llevo dicho para caracterizar el método que me ocupa; cualesquiera que sean sus aplicaciones, es siempre el mismo en la esencia: un método puramente mnemónico.

11. Véase el fragmento de Wickersham: «Methods of instruction», que va en el Anexo I, Programas.

Ahora bien, la instrucción primaria es una educación instrumental, y no es eficaz en ningún sentido, sino en tanto que sus métodos se dirijan a incrementar todas las facultades del espíritu, y principalmente, como es razonable, las facultades adquisitivas. ¿Qué juicio puede formarse entonces de un método que no tiene más resorte ni más objeto que esta facultad *conservadora* que llamamos la Memoria? ¿Qué se le da a conservar, cuando el espíritu carece de nociones sólidas y de poder suficiente para adquirirlas? ¡Palabras! ¡Vanias y estériles palabras! La imaginación de los niños finge en sus juegos teatros que puebla de seres fantásticos, los cuales vincula con relaciones ideales, engañándose con palos que pasan por espadas, con cáscaras que pasan por frutas, con papeles que pasan por moneda. Así se divierten los niños de barbas en este juego de la educación popular de Buenos Aires, engañando la infancia con el inicuo valor del sacrilegio. Le dan palabras en vez de ideas, mutilan su naturaleza, lo hacen traición; y entre cristianos, esta traición es el signo de la apostasía.

Nada exagero: juzgo con ánimo sereno sobre datos de indiscutible autenticidad.

Sólo añadiré que el imperio de este método explica, como indiqué antes, todas las extravagancias de los programas. En efecto, si las leyes del método emanan de la naturaleza intelectual del hombre considerada en su conjunto, se sigue que ninguna atingencia tienen con una enseñanza puramente mnemónica que no compromete ninguna facultad fuera de la memoria ni influye sobre las demás aptitudes del espíritu. Si la formación infantil ha de limitarse a aprender palabras, ningún interés hay en graduar la enseñanza, ninguna razón lógica para preferir una rama entre varias, ni para establecer una serie cualquiera en las materias de enseñanza. Es exactamente igual, en cuanto a dificultades y en cuanto a utilidad, comenzar la enseñanza por la aritmética que por el *Apocalipsis*.

Si los métodos hubieran sido diversos y se hubiera discernido el objeto de la instrucción, los programas actuales se habrían estrellado contra lo imposible y lo absurdo y habrían sido modificados. Hay en el error cierta lógica. Un extravío atrae otro; y en la serie de absurdos que componen el sistema vigente de educación primaria es de palpitante evidencia que todos y cada uno de ellos son a la vez causa y efecto, consecuencia de una extravagancia y generador de otra. Así vemos los programas y los métodos influenciándose en una acción recíproca y constante, y produciendo de consumo la esterilidad, y con la esterilidad el desprestigio del sistema. Sistema desprestigiado, sistema impropresivo. Este círculo de fierro no se quiebra con negativas, sino con reformas. Su quietismo es semejante a la incurable inercia de la senectud, reforzada con la pereza de los abandonados por el honor, por la opinión y el concurso social; y proviene originariamente de un vicio que resalta en el estudio que acabamos de hacer de sus métodos y programas: el desconocimiento del hombre. Porque lo desconoce posterga sus facultades principales y realza los auxiliares dándoles una primacía ficticia y efímera; porque lo desconoce marcha sin tino por lo arbitrario, lo casual y lo contradictorio para llegar a la inanidad. Es un muerto que hiede y corrompe con sus gases el aire en que la niñez busca la vida. Basta de envenenarla. Dejemos que los muertos entierren a sus muertos.¹²

12. Evangelio según San Mateo VIII, 22.

III. LIBROS

La cuestión de los libros se liga íntimamente con la de los métodos; pero tiene cierto significado propio y reclama una atención particular. Libros mal elegidos pueden entorpecer la ejecución de buenos métodos; libros incoherentes pueden destruir la unidad del sistema. Al revés, los libros buenos pueden, siquiera sea en condiciones reducidas, neutralizar las consecuencias de métodos viciosos; porque si es verdad que una enseñanza de memoria no da sino palabras, es igualmente verdad que vale más enseñar palabras discretas que palabras absurdas.

Vale, por otra parte, esta cuestión la atención que reclamo, porque, aun adoptando la enseñanza gradual y directa, y como esencia del método, la fecundación de la inteligencia por la influencia personal del maestro sobre el discípulo, los textos, sobre todo en la primera edad, sirven para condensar la instrucción y para presentar compendiosamente a la memoria del niño el cuadro general de las lecciones que recibe. Ellos no pueden constituir la base de la enseñanza; pero usados con discernimiento, pueden servirle de auxiliar. Y de todas maneras, siempre se necesitará el libro para los ejercicios de lectura y declamación que sirven de fundamento a los de composición y oratoria.

Cuando el método predominante tiende al cultivo de la memoria con exclusión de las otras facultades y de todos los demás elementos de la educación, la influencia de los libros es muy escasa. He observado que en una escuela donde se usaba la *Aritmética* de Perkins, ningún niño tenía idea del número ni era capaz del más sencillo ejercicio de cálculo mental. El libro es relativamente bueno; pero como no se enseñaban sino sus palabras, el resultado era rigurosamente nulo.

Además, si como hemos visto, la adopción de un método vicioso implica el desorden de los programas, puedo añadir que juntamente produce el descuido en la elección de los libros. La experiencia nos lo enseña. Hay en Buenos Aires una perfecta armonía entre ambos medios de enseñanza. Los libros le añaden confusión y concurren a su esterilidad.

Hace seis meses apenas que conseguí introducir en las escuelas de varones un Catecismo religioso discretamente compuesto; pero la fatalidad me privó del tiempo necesario para desterrar las *Gramáticas* de Herrans y sus discípulos, la *Geografía* de Smith,¹³ la *Aritmética* de Urcullú y todas sus análogas que comienzan por lo abstracto, y definen la ciencia de los números sin desarrollar la idea de la unidad, violentando de esta manera las indicaciones de la naturaleza y las reglas de la indagación científica.

Para la enseñanza de la lectura se usan promiscuamente todos los libros y silabarios que pueden aglomerarse en las gavetas del maestro. He visto en una escuela distribuidos los textos de la manera siguiente: 3^a Sección, la *Cartilla*; 2^a Sección, el primer cuaderno de la *Anagnosia*; 1^a Sección, el *Abecé racional* del señor Verdollin. De manera que se ocupaba el curso entero de la escuela en enseñar los rudimentos de la lectura por tres métodos diversos. Pero no quiero

13. En el último mes de mi administración, distribuí en todas las escuelas elementales y superiores colecciones de carteles de Cornell, y a las infantiles de Colten, para sustituir el aprendizaje de memoria por la enseñanza intuitiva y directa. Ignoro lo que mis sucesores habrán hecho respecto de esta reforma fundamental.

que se me acuse de sofisma, pretendiendo que deduzco de lo particular a lo general. No deduzco de esa manera ni de ninguna otra. Los hechos no se deducen; se observan. Y añadido, que entre los libros primarios usados en las escuelas, no he encontrado ninguno que se adapte al desarrollo ortológico de la lengua. Unos son traducidos sin cuenta de su estructura característica, otros son originales, pero combinados arbitrariamente. Con todos se aprende a leer, pero sería más fácil el aprendizaje si fueran buenos. Una vez que los niños leen un silabario, no hallan para ejercitarse libros uniformes, graduados, capaces de enriquecer su espíritu con la variedad de nociones que piden a gritos su curiosidad y su ignorancia, y que guarden proporción con las aptitudes intelectuales de la infancia. ¿Cuáles son los libros de lectura corriente que generalmente se emplean? El *Manual de Virtud* de Urcullú, carátula pomposa, fondo nulo; el *Manual de buenas maneras* de Carreño, ridiculidad exterior e interior; el *Amigo de los niños*, la *Historia Argentina* de Don Luis Domínguez, etc. etc., libros especiales que no responden a las múltiples necesidades que han de satisfacer los dedicados a este uso. No entraré en detalles ni criticaré los libros que como el *Juanito*, excelente en el fondo, son usados sin depurarlos de doctrinas contradictorias con nuestra forma política.

En una palabra: encontramos en materia de libros dos observaciones fundamentales que hacer: la primera, que por lo general son inadecuados a sus objetos; la segunda que son incoherentes.

El Consejo de Instrucción Pública da carta de ciudadanía a los libros cuyos autores solicitan su aprobación. Los maestros quedan en plena libertad para escoger entre los aprobados. No me opongo a la regla de gobierno comprendida en esta conducta: noto solamente que, no encontrando los maestros en los métodos y programas los elementos de un criterio acertado, escogen mal, o por lo menos, escogen a la ventura. El azar es temerario. Sus consecuencias son palpables. Niños he visto sosteniendo, con su texto de geografía en la mano, que la Patagonia no es un territorio argentino. He encontrado escuelas en las cuales era imposible apreciar el estado de las más altas secciones en punto a lectura, gracias a la promiscuidad de libros que producía el estacionamiento de la mayoría en sus silabarios. En el conjunto nadie descubrirá las trazas de un sistema por la diversidad de materias que se da a leer a la niñez, y la diversidad de doctrinas que se le trasmite. Para afirmar que hay uno, sería necesario afirmar la fórmula hegeliana. En unas partes *Pablo y Virginia*, el idealismo platónico; en otras la ciencia positiva del *buen hombre Ricardo*; aquí el *Buffon de los niños*, allá *Samaniego*; y no como ejercicios graduales de una enseñanza extensa, sino como medio definitivo de aprendizaje y única nutrición intelectual; de donde se sigue que la serie de lecturas no tiende a estampar un sello preconcebido y universal a los educandos, como es propio de cualquier sistema arreglado a las necesidades sociales de un pueblo libre.

Así pruebo el juicio que me ha sugerido la experiencia.

Los libros usuales no responden a sistema, porque no lo hay: no sirven a ningún método, porque la consecuencia indivisible del imperante es esterilizarlo todo y filtrar en todos los resortes de la enseñanza la nulidad con el absurdo. ¿Para qué graduar la serie de libros de lectura corriente si no ha de vincularse esta enseñanza con la instrucción oral? ¿Para qué buscar orden en los libros de geografía

si no ha de aprenderse intuitivamente? ¿Qué importa la lógica cuando se trata de fatigar la memoria? ¿No se aprenden los pretéritos de Nebrija?

IV. MAESTROS

1. Hemos estudiado los programas y métodos vigentes y los libros que se emplea para ejecutarlos. Veamos ahora, ¿quién los ejecuta?

Y ante todo pregunto: ¿qué es, qué debe ser el maestro? Y no se me reproche la intención de rebajar tipos, encarándolos con ideales, a cuya comparación pocos caracteres resisten. Respecto del magisterio la cuestión es de ser o no ser. Los estragos de una educación viciosa en cualquier sentido no se reparan, sino en virtud de una reacción espontánea y posterior, determinada por las contemplaciones y las vicisitudes de la vida, y de la cual no son capaces sino las almas naturalmente vigorosas. La vulgaridad sucumbe bajo la impericia de un maestro o la inanidad de un sistema. Sólo rehacen su educación aquellos que, por sus aptitudes de inteligencia, no necesitan del maestro sino como un guía momentáneo que les dé una clave de comunicación con el mundo de las ideas. A un hombre como Pascal le bastaría que le enseñaran a leer; y aun se dice que Lamennais aprendió solo. Pero en el género no imperan estas condiciones características de las naturalezas superiores. *De tal maestro tal discípulo*, sería un adagio no menos fundado en experiencia, y por tanto, no menos veraz que este otro: *de tal padre, tal hijo*. He visto escuelas en que todos los niños usan los mismos giros de lenguaje, los mismos gestos, los mismos ademanes que el maestro. Pero esto es poco. He visto escuelas en que todos los niños parecían heridos de la idiotéz que era visible en el maestro; este vivía en la escuela sin más conciencia propia que la que pudiera tener en sueños, trastornado por el elemento que lo rodeaba, sin oír ni entender; sus alumnos eran incapaces de dar cuenta de una simple anécdota que acabaran de leer, y con esto, digo que eran inhábiles para todo ejercicio intelectual. ¿Quién puede rectificar la obra del maestro? Se arguye que las enseñanzas superiores. Está bien para los que van a las academias. ¿Y los que no van? Y los que no van son la enorme mayoría; los que no van son el pueblo. No saco, pues, la cuestión de su terreno, preguntando previamente lo que el maestro debe ser.

Hay en el magisterio algo del sacerdocio y de la paternidad, fundidos con un elemento peculiar, la vocación hacia una labor que abarca en cierta manera aquellas dos por la consagración que exige a la verdad y al amor. El magisterio es una de las más sublimes formas de la caridad. El maestro trasmite ideas, el maestro prodiga cariños, fecundiza la mente, modera las pasiones, desenvuelve la facultad de sentir en toda la espléndida esfera de sus determinaciones; educa, es decir, equilibra, armoniza, es el ministro de lo bello en su acción fertilizadora sobre el alma de los niños, sobre la sacra inocencia de la primera edad.

El padre delega en el maestro. Delegación tremenda, que este acepta fortalecido por la severa conciencia de un deber supremo revelado en la ley de su vocación. El padre le traspassa toda la parte de su responsabilidad correspondiente a la parte de autoridad que le confiere. Le entrega un alma, el alma que el cielo ha puesto bajo su custodia. ¡Ay de aquel por quien un alma es corrompida, por quien

el pecado se ingiere en la naturaleza de otro hombre, por quien una criatura es incapacitada para la virtud! ¡Ay de aquel que escandaliza a los niños! Y ¡ay también de aquel que mutila un espíritu, y ya que no los horizontes del bien, le cierra los horizontes de la verdad; y lo entrega vencido ante las rebeliones de la naturaleza y en las batallas de la pasión! ¡Y si cabe perdón para el padre que yerra en una tarea que no puede eludir, no lo hay sin duda para quienes oficiosamente le ofrecen sustituirlo, guías de ciegos, que buscan por la mar y la tierra a quién conducir, y al que de ellos se fía lo hacen dos veces más indigno que ellos mismos!

«Me llamáis Maestro, y bien decís, porque lo soy», decía Jesucristo a sus discípulos. Él es el camino y la verdad y la vida, aquel en quien fueron hechas todas las cosas, y en quien será juzgado el siglo venidero. ¿Quién se atreve a llamarse maestro?... ¿Quién toma el nombre de aquel a quien le fue bien dado porque lo es? El estremecimiento con que tiembla al pie del santuario el Levita, que para ofrecer dones y sacrificar el holocausto, toma nombre de sacerdote ante él que es el Eterno Sacerdote, debe agitar el alma de los que al entregar su vida al servicio de los niños, toman el nombre del Maestro excelso, que amó a los inocentes e ilumina las sendas de todo hombre que viene a este mundo.

El maestro es el ministro de lo bello en la armonía de la naturaleza humana. Equivale a decir que es agente de la verdad, e inspirador de la justicia.

La verdad es el objeto de un culto enérgico, de una adoración activa, a los cuales se consagran todas nuestras facultades de conocer. La unidad del conocimiento se nos oculta inexorablemente. Es la sublime esperanza del pensador que cree en su Dios. No conocemos la verdad sino descompuesta, fragmentaria, por rayos que bastan para absorbernos y arrebatarlos; conocemos verdades, sólo concebimos la verdad. Indagar las accesibles, penetrar las que poseemos, adorar el pensamiento uno y eterno del Altísimo, la verdad completa, infinita, con la fe de la esperanza y la evidencia de la intuición racional, es aquel culto que compromete la sensibilidad y constituye un amor: el amor de la verdad.

Y si nos absorbe en una actividad febril, y en cierta manera religiosa, la investigación de la clave universal de las causas, las cosas y las relaciones de las cosas, tendiendo a abrazarlas en una noción sintética, hay también en la ecuación de las determinaciones inenarrables del infinito, en la fuente superexcelsa del Bien supremo, un atractivo enérgico, imperante, soberano. Otro amor, el amor de la justicia.

Y estos dos amores constituyen lo bello.

Lo bello se imita por progreso. «Sed perfectos como vuestro padre celestial.»

La fuerza de incremento reside en la educación. Noble y ardua es la misión del maestro. Ante todo requiere el amor de la justicia, el amor de la verdad. Es el hombre del progreso, es la realización típica del carácter en la capacidad psicológica e histórica del hombre. Para estudiar las ciencias y descubrir sus misterios basta un espíritu claro y una voluntad perseverante; para enamorar las almas de las tareas de la meditación, y despertar en ellas la vocación indeterminada que más tarde es decidida por la índole o las circunstancias, se necesita la pasión, el entusiasmo, el amor. Y más amor para inocularles aquellos sentimientos que generan la voluntad virtual y constante de someter toda acción a toda regla moral. El maestro nace. Sus cualidades fundamentales no pueden venir sino de la naturaleza.

Empero, requiere también otras que son adquiridas y de las cuales no puede suponerse privado sin considerar trunco su tipo. Sin ellas sería un contemplador platónico, y no un ministro activo del progreso humano. Excuso enumerarlas.¹⁴ Ha de enseñar: necesita ciencia. Ha de legislar y de juzgar: necesita criterio, rectitud, prudencia, bondad, energía; los cínicos y los misántropos son perversores, porque no saben ni dar ley, ni aplicarla, arrebatados por sus quimeras repulsivas e intransigentes, por su indiferencia sistemática y su cobardía tenaz. Ha de sondear caracteres para reformarlos o fortalecerlos, para descubrir su índole e imprimirle dirección en todas las esferas de la actividad hacia la ciencia, hacia el trabajo, hacia el cielo, hacia la patria.

Y en una palabra, no puede ser extraño a ninguna idea fecunda, a ninguno de los amores que necesita abrigar la juventud que educa para la vida común en una época y en una sociedad determinadas. El elemento idealista de su naturaleza le da la fibra y la fe de su vocación, le ensancha el horizonte como la imaginación ensancha el del espíritu y abrevia el silogismo; pero su misión es práctica, eminentemente práctica; hace su obra a pedazos, talla trozo por trozo en la carne viva de las generaciones, modelándolas en el ideal del progreso: adaptando los hombres y los sentimientos de hoy a las luchas acerbadas, a los sacrificios, a las esperanzas y los heroísmos que realizan el porvenir. De los maestros puede decirse lo que Horacio decía de los poetas:

Mediocribus esse [...]

Non homines, non dii, non concessere columnae.

2. Y ahora pregunto: ¿qué son los maestros en Buenos Aires?

He dicho ya que reconozco excepciones. No afirmaré que reputo a todos los que exceptúo de mis juicios generales, exentos de crítica y fieles bajo todo aspecto al tipo ideal del maestro. Pero no quiero hablar la lengua de Alcestes; y declaro sin vacilar, que respeto y bendigo a todos aquellos que ponen la energía de su voluntad y de su buena fe en llegar a la meta, que alcancenla o no, constituye el ideal, y por serlo, los abrasa en su rayo regenerador. Sólo dos categorías de maestros existen en Buenos Aires y en cualquier parte: los que entienden estas ideas fortificantes y los que no las entienden. Los primeros lo serán en todo, lo serán en asociarse a mis juicios; sobre los segundos caiga impiadosamente la fulminación de los que aman a los niños con el amor del pueblo, con el amor de la verdad, con el amor de Dios. Prescindamos, pues, de las excepciones; las excepciones están de nuestro lado; y no citemos nombres, porque tendríamos que citarlos en el sentido opuesto; y vale más que abrumar un hombre bajo la ignominia, despertar en él el remordimiento, y conducirlo a meditaciones solitarias, a paralelos instructivos, que determinan arrepentimientos saludables y remordimientos eficaces. Restablezco la cuestión.

Y respondo: los maestros en Buenos Aires, estudiando la generalidad, son nada. El árbol se juzga por sus frutos, dice el libro en que están consignadas todas las verdades, porque viene de la verdad, del que es sustancialmente EL MAESTRO.

14. Nunca recomendaría bastante a este propósito las *Lecturas* de H. Mann, y la *Economía de las Escuelas* de Wickersham.

¿Y cuáles son sus frutos?

¿Una generación que olvida sus deberes y abdica sus derechos, que no vota cuando es llamada al ejercicio solemne de la soberanía popular, que se presta a la superchería de los círculos, a los mentiras de los perjuros, y adora en inicuos altares levantados sobre la conculcación de su potestad primitiva e inalienable?

¿Cuáles son sus frutos?

¿Una generación que juega en la capital de la provincia doscientos millones anuales a la lotería, y que tolera que la lotería sea una fuente de renta pública?

¿Cuáles son sus frutos?

¿Una generación que consiente en que, por una irritante desigualdad ante la ley, media población sea víctima de la arbitrariedad y de la energía estúpida y pilatuna de mandones, que arrancan a sus hermanos de la tierra y del hogar, para llevarlos a los ejércitos, como son llevadas las ovejas al matadero?

Pero no se me acuse de generalizar en exceso. Me alejo de este terreno, y desciendo a particularidades. En cuanto a experiencia y torturas personales y sorpresas y desengaños sobre estas materias de educación popular, he recorrido toda la escala, desde la indignación y el dolor punzante hasta lo cómico que es respecto de ellas, sangrientamente sarcástico, y puedo decir como el pintor italiano: *Ed anch'io*.

En vano buscaríamos el maestro que enseña ni el maestro que educa.

Para enseñar es necesario saber. Fuera de la lectura y de alguna otra rama, como la gramática, aprendida rutinariamente y ostentada pedantescamente, ¿que saben nuestros maestros? Los he profundizado en exámenes y conferencias, y he encontrado el vacío.

Cuando se trató de dar seriedad a las reuniones y debates sobre cuestiones pedagógicas, un maestro se me presentó pidiéndome que lo exonerara de su deber si le tocaba alguna vez el turno de tomar en ellos alguna parte activa. Al rechazar su solicitud, no pude menos de preguntarle en qué la fundaba:

—Tengo ya cincuenta años —me respondió.

—Tanto mejor —le repliqué—; unirá usted una gran práctica a sus conocimientos.

—Pero, señor Jefe —repuso, dejándome asombrado con esta salida—, a mi edad y después de treinta años de profesorado, ¿cómo cree usted que he de poder disertar sobre cuestiones de pedagogía?...

Otro maestro había recibido una colección de mapas mudos de Cornell. Visítándolo el Inspector, le interrogó sobre si enseñaba geografía. Contestó que no lo hacía por falta de elementos.

—¿Y estas cartas? —le preguntó el inspector.

—¿Y qué quiere usted que haga —replicó enérgicamente— con esos cartones sordomudos?...

Enseguida le ofreció una limonada, y el inspector rió con esa risa con que el disimulo encubre las lágrimas que sofoca.

Planteada en una conferencia de maestros esta cuestión: «¿A qué edad y en qué condiciones puede intentarse comenzar la educación escolar de los niños?», otro maestro contestó en una disertación, que respecto de la edad, fijaba la de dieciocho meses, época en que los niños pueden caminar, según decía él, desde su casa hasta la escuela, y en que conviene llevarlos a esta para que «sus abuelos no los indiges-

ten dándoles dulces»; y respecto de las condiciones, añadió que «no teniendo enfermedad contagiosa podían sin peligro ser admitidos en cualquier establecimiento».

Me parece que basta con estas tres anécdotas rigurosamente históricas para hacerse cargo de la preparación general de los maestros. Es tan famosa su ignorancia, que un individuo que se presentaba ante el Departamento de Escuelas en solicitud de una colocación, como fuese interrogado sobre diversas materias y respondiera que en cuanto a lectura y escritura estaba sin ejercicio, que había olvidado la gramática, y que no sabía qué quería decir la palabra «geografía», añadió:

—¿Y por qué me preguntan Uds. todo eso? Yo he oído decir que para ser maestro en Buenos Aires no se necesita saber nada.

—¿Y cómo solicita usted entonces una escuela?

—¡Señor —repuso solemnemente—: un cuñado mío estuvo en la batalla de Cepeda!

No se encuentra en las escuelas ninguno de los resultados que acreditan la presencia de un maestro: ni solidez en los conocimientos, ni lo que es más necesario aún, desarrollo de las facultades, disciplina de la mente, hábitos de labor severa y de investigación lógica. A cierta edad es menos importante haber estudiado muchas cosas que haber aprendido a estudiar. Saber ver, saber inducir, juzgar, raciocinar en todo lo que nos rodea y en aquello que concebimos en lo absoluto, es la sabiduría, porque es la clave de las ciencias, la disciplina que nos prepara para todas las aplicaciones de la inteligencia. Repito que no encuentro, ni encontrará a nadie en las escuelas de Buenos Aires, ni esos resultados ni maestros que abriegen la intención de producirlos.

No encuentro tampoco una inspiración artística de aquellas que traspasan al alma del alumno el aliento que impele su maestro hacia lo bello; ni encuentro una idea social, una doctrina adquirida en la experiencia y el estudio respecto a las relaciones del hombre con sus semejantes, no sólo en abstracto, sino referida a las condiciones concretas que crean la política, la economía y la civilización moral y material de cada pueblo en cada período de su existencia. Y por fin, he buscado formas de cultura, hábitos corteses que revelen delicadeza de sentimientos y de costumbres, y no encontrándolos en los discípulos, los he buscado en los maestros, tropezando con el mismo desengaño.

¿Qué es, pues, este maestro de Buenos Aires, sino celador y pasante de escuela, como he afirmado? ¿Dónde está su soplo creador, dónde su obra de regeneración y de equilibrio sobre los caracteres? ¿Dónde su influencia sobre el porvenir?

El maestro se sienta en la tribuna con la regla en la mano y ordena que los niños estudien. Si alguno bosteza, alza encolerizado la cabeza y lo baña en una mirada cómicamente olímpica. Si el escándalo se reproduce, la mirada es reforzada con un porrazo sobre la mesa y apóstrofes tan cultos como el que sigue: «¡Eh! ¿En qué caballeriza se ha criado usted?»...

Este episodio, del que fui escandalizado testigo, es significativo por demás. No es un hecho aislado. Al contrario, se relaciona con una observación general que siempre ha herido mi atención: la completa ignorancia de los maestros respecto a la manera de dirigirse a los niños, de insinuárseles y cautivarlos, atrayéndolos a la inteligencia de lo que oyen para hacer fructífera la enseñanza que se les da. Pero los maestros saben que necesitan tener superioridad sobre sus alumnos. Cuando no tienen la intelectual, acuden a la autoritaria o a la resistencia de

la laringe y la fuerza de la musculatura. Nuestros maestros hablan a los niños gritando, con el entrecejo arrugado y los ojos centelleantes. Y sin embargo el arte de hablar a los niños está encerrado en el amor que se les profesa. A punto estaba un maestro de partir con el pie las tablas de su tarima y de enronquecerse a fuerza de gritar para refrescar la memoria de un niño acerca de una cuestión que conocía perfectamente. Me di maña y lo sustituí. Dirigí la palabra al niño con acento suave: perdió el terror, se repuso y acertó con el punto de donde su maestro lo alejaba por las maneras y el estilo usados en las preguntas.

Todo esto se explica por lo que llevo dicho. Los maestros no aprenden a dirigirse a los niños, porque jamás tienen con ellos comercio de ideas.

He empleado una vez cuatro horas en visitar una escuela sin conseguir que el maestro diera una lección. Eludía mis exigencias, atribuyendo a su ayudante todas las ramas de enseñanza, en las cuales ejercitaba este a sus alumnos con el consabido interrogatorio, libro en mano, y respuesta como suena. Entre tanto, el maestro hacía guardar silencio. Estrechado, por fin, respecto de la gramática que dijo que explicaba, no pudo menos de reunir la sección. Quiso preguntar: «¿qué es gramática?»... Me opuse: hice escribir una proposición en la pizarra mural, y le dije: «Haga usted analizar»... «Espere usted, me interrumpió; aquellos malditos (los malditos eran los niños más pequeños) están haciendo ruido»... Fue a conternerlos y no volví a verle.

Ignorantes hasta este punto del arte de educar, no es extraño hallarlos incapaces para sondear el espíritu de sus alumnos. De aquí se siguen gravísimos males; la imposibilidad de la educación primaria, y la esterilización, bajo muchos aspectos criminosa, de grandes y ricas naturalezas empobrecidas por falta de teatro en que puedan descubrirse a sí mismas, ya que sus maestros son incapaces de conocerlas. ¡Cuántos talentos, cuántas almas empapadas en nobles raudales, atravesarán oscura e inútilmente la vida fuera de las capitales, donde al cabo es más fácil que cada uno encuentre su centro! No buscaré causas fisiológicas; sea por la abundante mezcla de sangre extranjera, sea por otra cualquiera, es un hecho que esta creándose en Buenos Aires una generación espléndidamente bella en lo físico y lo moral. Más de una vez he sido deslumbrado al penetrar en una escuela contemplando en el grupo de niños aquellas cabezas iluminadas, aquellas frentes nobles, aquellas miradas fulgurantes en que parece expandirse un alma inquieta y dominada por la vocación de las cosas grandes. Y al mismo tiempo me ha dolido ver al maestro insensible a tan maravilloso espectáculo, bajando en su estima las naturalezas, que no adivinaba, hasta el nivel de su vulgaridad. Recuerdo que entre muchos, me sorprendió un niño en cierta escuela. Su frente alta y prominente, sus ojos que desarrollaban vida a medida que los fijaba, sus labios, su entrecejo meditabundo, me revelaban a la vez la nobleza, la penetración, la seriedad y la elocuencia. «¿Y aquel niño?», le pregunté al maestro. Y me sorprendió con un gesto desdeñoso: «flojillo en la tabla»...

Necesitamos buscar en la teología perdón para estos maestros, que en efecto, no pueden salvarse, sino por la *ignorancia invencible*. Pero ¿sobre quién viene entonces la culpa? ¿Cómo se escogen los maestros?

Las escuelas han sido consideradas como asilos de inválidos, refugio de los que no tenían medios de trabajo, y «dar una escuela» ha sido reputado obra de caridad, no para los niños, sino para los beneficiados.

En 1866 se estableció el principio de nombrar los maestros en concurso. En la práctica esto fue una farsa. Todos los concurrentes, fuesen aceptados o rechazados, recibían su diploma que les servía de título para obtener más tarde un puesto en la enseñanza, a pesar de haber probado palmariamente su ineptitud. Tres meses después de rechazado en un examen, de cuyo *jury* formé parte, un candidato por no saber leer de corrido, supe que se lo había puesto al frente de una escuela. También era famosa la lenidad de estos actos; y he visto presentarse a un candidato que alegaba para no responder a las preguntas que se le dirigían su poca práctica en el español. Esto bastaba; pero fue interrogado en inglés, en alemán y francés, con igual éxito. En el mismo acto, otro candidato interrogado sobre psicología respondió: «Tenga usted la bondad de hacerme la pregunta de otro modo, porque no conozco ese término». Así que este recurso dio un resultado negativo porque no había fe ni deseo enérgico de modificar las cosas. Se defendía esta tolerancia alegando que los maestros eran enviados a la campaña. A mi juicio es donde se necesita tener a los mejores. Los hombres se salvan en la ciudad por el contacto que los ilustra, que les abre horizontes y multiplica sus fuerzas: se salvan por la acción educadora de la sociedad. En la campaña, el porvenir de los niños depende exclusivamente de la discreción del maestro: es el medio único de la única corriente de progreso que constituye la vida intelectual de esas poblaciones esparcidas y solitarias luchando a brazo partido con la barbarie. En mi tiempo conseguí que el Consejo de Instrucción Pública estableciera una doctrina contraria a la imperante, y que los concursos fueran serios y ofreciesen garantías de mejora en el cuerpo docente.¹⁵

Pero estos medios no son decisivos. He sido desgraciado en mis esfuerzos ante el Gobierno para obtener fondos con que dotar a cada escuela de una pequeña biblioteca para uso particular de los maestros, y al Departamento General de otra que sirva para estudio de todos los funcionarios que en cualquier sentido se ocupen de la enseñanza popular. Sólo así puede el país garantirse contra la decadencia de la edad y los estragos de la pereza.

Sin embargo, aun este recurso es puramente supletorio. El maestro nace: necesita ser probado. Exige además una preparación facultativa. Las escuelas normales son indispensables.

Puse una atención preferente y sostenida en esta cuestión, según he indicado ya.¹⁶

La nota siguiente dará idea de mis opiniones generales sobre su fondo, resumiendo a la vez todo lo que llevo dicho, y mostrando hasta qué horrible extremo ha llegado en Buenos Aires la incuria, la farsa y la mentira respecto de la educación, asegurándose en presupuestos y mensajes que existe una Escuela Normal. Se dice también que funciona otra de mujeres. No tomaré en cuenta esta comedia. Basta un dato para juzgar de ella: su presupuesto que no sube a veinte mil pesos anuales.

15. Véase el Apéndice.

16. Introducción, § V.

Departamento de Escuelas

Buenos Aires, 26 de julio de 1869

Al Sr. Ministro de Gobierno, Dr. D. Antonio E. Malaver

El informe que con fecha de hoy me pasa el señor inspector Quiroga, y que adjunto en copia, fruto de una serie de visitas, de cuyo esmero estoy plenamente satisfecho, dará a S.S. por los detalles que contiene, pruebas palmarias de las observaciones que paso a tener el honor de someterle.

La Escuela Normal de Preceptores, por su organización actual, por la deficiencia de sus rentas y lo inadecuado de su plan de estudios, que ha tenido que amoldarse por fuerza al imperio de las circunstancias, es un establecimiento estéril, y no sé si decir perjudicial, puesto que considero que lo es toda institución cuyo resultado sea otorgar títulos facultativos a la ignorancia, encomendándole a la vez los más serios intereses del país y comprometiendo así el porvenir del pueblo y la capacidad intelectual y moral de los ciudadanos para robustecer y practicar las instituciones libres que el pueblo mismo ha adquirido. Ni la responsabilidad ni la gloria de las libertades populares recaen sobre nuestros mayores, sino más bien sobre las generaciones presentes y venideras que las conserven y mejoren. Estamos en la buena doctrina cuando confiamos a la educación la consolidación del derecho; y por eso mismo llamo perjudicial un instituto, que a semejanza del que me ocupa, la adultera esencialmente, dándole agentes incapaces de cultivarla, sacerdotes sin ciencia ni vocación, que difícilmente podrán elevarse a la altura de sus augustos deberes.

La simple lectura del programa de estudios de la Escuela Normal basta para comprender que en sus aulas no se enseña lo que es indispensable que sepa todo institutor primario; y que las pocas ramas que se cultivan no son estudiadas en la extensión reclamada para preparar verdaderos maestros, ni en el orden necesario para que la enseñanza sea fructuosa. Esto proviene de dos causas: la deficiencia de su renta y la mala composición del cuerpo docente. El señor inspector me hace notar que cada alumno de la Escuela Normal viene a costar al Estado una suma de 628 pesos y 95 centavos cada mes, cifra que puede hacer creer a primera vista que las entradas de las escuelas son excesivas. No es esta la verdad, sino que se costea un profesorado próximamente suficiente para dar la enseñanza en una escuela seria, y se le encarga lo imposible: dictar cursos normales a una treintena de niños mal preparados, sin disciplina de ningún género y de una edad infantil, reuniéndolos tres horas cada día en una pequeña sala prestada por el Colegio Modelo de la Merced, a oír lecciones que no pueden entender y que los profesores se ven obligados a rebajar hasta los rudimentos de una escuela elemental.

Además: es principio universalmente recibido que no existe escuela normal posible, sino en tanto que ella sea colegio de internos, porque sólo esta organización contiene garantías de disciplina y de educación profesional. Es obvio que la enseñanza debe ser gradual, y no menos superior a toda duda, que las escuelas de práctica son indispensables para que las normales sean fructuosas. Ninguna de estas condiciones llena nuestra actual Escuela Normal en razón de su pobreza. No es colegiada, porque no tiene espacio ni recursos para ello. No da una enseñanza graduada, porque en una sola sala no se pueden dar dos o

más clases al mismo tiempo. No tiene escuelas de práctica a consecuencia de la misma causa que le impide colegiar a sus alumnos.

Me dice el señor inspector que no ha acertado a explicarse cuáles son las relaciones recíprocas existentes entre la Escuela Normal y las demás ubicadas en la misma casa, todas las cuales figuran en el presupuesto bajo el nombre común de Escuela Normal. Yo me permitiré explicárselo a S.S. refiriéndole brevemente la historia de este establecimiento. La Escuela Normal fue fundada en 1864 y funcionaba en una pieza del Departamento de Escuelas. A fines de 1865, fatigada la Comisión vecinal de la Merced por los inconvenientes que hallaba para administrar la Escuela Modelo de dicha Parroquia, celebró un contrato con mi antecesor el señor don Gabriel Fuentes, en virtud del cual tomó el Departamento la dirección de aquella casa, confiándosela al señor Dr. don Luis José de la Peña, entonces Director de la Escuela Normal. Como quedase desocupada la sala que da frente al vestíbulo del edificio, el Dr. Peña trasladó a ella el lugar de las reuniones de los normalistas; de manera que entre la Escuela Normal y el resto de las que ocupan la casa, no media más relación que la del hospedaje que estas le prestan, y dicha escuela viene a ser un accesorio en el establecimiento. De ahí que los profesores de la Escuela Elemental y la Superior no tengan dependencia de ningún género respecto de la Normal, y que sus escuelas no sirvan para la práctica de los normalistas, algunos de los cuales son, como nota el señor inspector en su informe, alumnos de una u otra de estas o de la de música o gimnástica, todas independientes y que por la concurrencia de las horas en que funcionan se traban y desorganizan mutuamente.

Estoy persuadido, y desearía que el Gobierno compartiera esta convicción, que cualesquiera que sean los esfuerzos y sacrificios del actual Director de la Escuela Normal, serán infructuosos e inútiles, mientras subsistan las causas de su deficiencia presente, que nadie podrá jamás modificar sino suprimiéndolas.

No creo necesario, señor Ministro, detenerme a hacer una demostración minuciosa de la notoria conveniencia que hay en proceder inmediatamente a reorganizarla sobre bases extensas y con espacio y medios que nos autoricen a esperar racionalmente resultados en armonía con los esfuerzos del pueblo y del Gobierno.

La instrucción primaria necesita ser metodizada en vista de los objetos que debe llenar. Ella es el resorte capital de las instituciones libres, cuya esencia y cuya sanción es la moralidad pública; y para consolidarlas se requiere por consecuencia vigorizar la personalidad del ciudadano, y desarrollar aquellas aptitudes, en virtud de las cuales son accesibles para el hombre la idea del deber y la idea del derecho, resumen definitivo de la sabiduría democrática.

Eminentes educacionistas han dicho que la instrucción primaria es una educación puramente instrumental. Consiste en esto, a juicio mío, su importancia capital; y este modo de considerarla explica los planes y métodos que a mi entender deben adoptarse para ejecutarla.

Las nociones científicas que se transmiten a los niños por medio de ella no forman su objeto: son exclusivamente un medio de educación. Ni puede producir grandes resultados el enriquecer la inteligencia con ideas puramente ele-

mentales, ni es posible darlas más extensas y sustanciales en los primeros años. Tienen sí un alto y noble objeto: desenvolver las facultades intelectuales de los niños, vigorizándolas por una aplicación metódica en el orden de su jerarquía, educando las que tienen una actividad más temprana para suscitar gradualmente la más rápida aparición y la mayor intensidad posible en las superiores. Moralistas sin criterio científico han dicho, y largos años hace que se viene enseñando a los niños de este país, que en una edad dada, a los siete años, se adquiere la responsabilidad moral contemporáneamente con la segunda dentición. El señor Ministro me perdonará esta reminiscencia, que prueba perentoriamente la necesidad de rehacer las ideas más generalmente esparcidas en cuestiones tan vitales. La responsabilidad comienza cuando comienza la capacidad de percibir las ideas del bien y del mal, a la par de todas las ideas absolutas, es decir, cuando por el desarrollo de la *Razón*, el hombre adquiere la plenitud de su vida intelectual. Si, pues, es exacto, que el fin de la educación primaria en un pueblo democrático es robustecer la moral, por ser esta el principio de la libertad política y civil, se sigue incuestionablemente, que su plan debe organizarse de tal manera que vaya despertando sucesivamente una por una todas las fuerzas constituyentes de la inteligencia, desde la percepción hasta la facultad de lo absoluto. De aquí, señor Ministro, la necesidad palmaria de iniciar a los niños en las ciencias en las cuales comienzan por percibir, y aprenden a comparar, a juzgar, a inducir, a abstraer, a raciocinar hasta que brota en su espíritu la capacidad de concebir todo lo absoluto, lo primero, lo inabordable. El ilustrado criterio de S.S. no encontrará seguramente que estas reflexiones son abstrusas y estériles. Hijas por el contrario de la ciencia, y de una ciencia fundada en la observación de la conciencia, son eminentemente prácticas y luminosas, porque participan de la naturaleza de su fuente. No insistiré sobre ellas y pasaré a las deducciones a que el objeto de esta nota me precisa.

Una vez establecida esta doctrina y adoptado el plan de instrucción, con el cual espero que muy pronto se trate de llevarla a la práctica, nos encontraremos indudablemente en presencia de una dificultad, que no vacilo en decir al señor Ministro que hoy día es insuperable, y al enunciarla, prescindo de otra, sobre la cual ocuparé la atención del Gobierno por cuerda separada. Me limito, pues, por ahora a decir a S.S., que la carencia de maestros en el número y con las aptitudes indispensables nos expone a fracasar en los proyectos mejor combinados y a pesar de los deseos más enérgicos y activos.

S.S. comprenderá sin esfuerzo cuán abundante, cuán sólida y prolija preparación se requiere de parte de los maestros para ejecutar un plan de enseñanza graduada que se calque sobre los principios que dejo apuntados. No sólo necesitan un caudal científico bastante para saciar la curiosidad creciente de los niños. Resuelto este problema, subsiste otro, porque para enseñar no basta saber la ciencia, sino saber enseñarla. Los pedagogos españoles han confundido frecuentemente la organización disciplinaria de las escuelas con los métodos de enseñanza; y de ahí la división de los métodos en simultáneo, mutuo, etc.; de ahí también la esterilidad de sus investigaciones. Método de enseñanza, propia y rigurosamente hablando, es el conjunto de medios empleados para transmitir las ideas; y tampoco se le ocultará a S.S. las arduas com-

plicaciones de este estudio, esencialmente psicológico, y que jamás puede ser agotado, en razón de la diversidad indefinida de caracteres y aptitudes que cada maestro tiene la obligación de tratar, pero cuyos fundamentos es indispensable adquirir para ejercer fructuosamente el magisterio.

Difícilmente podría conseguirse que vinieran a radicarse en la provincia maestros extranjeros tan seriamente preparados, por lo menos en número suficiente para subvenir a nuestras necesidades de presente y de porvenir; ni cómo establecer una corriente continua de inmigración tan especial a fin de reponer faltas eventuales y proveer a todos los vacíos? Por otra parte, no soy de los que piensan que nos convenga la adopción de este sistema, aunque no fuera tan precario como visiblemente es.

En efecto, el maestro extranjero puede poseer una preparación general que lo habilite para desempeñar la enseñanza; pero la educación popular comporta exigencias muy variadas en razón de la índole de cada pueblo, de sus instituciones políticas, de su modo de ser económico y moral; y estas exigen una preparación peculiar en los maestros y conocimientos de todos los fenómenos de este género, sean históricos, sean actuales. Además, el magisterio como el sacerdocio, como todas las nobles aplicaciones de la vida que demandan sacrificio, requiere vocación y virtudes adecuadas a sus objetos. El patriotismo, es decir, el amor hacia el pueblo cuyo porvenir se prepara en la escuela, no es una de las menos importantes entre las virtudes que deben adornar a un maestro, obligado a hablar a los niños de la historia de su país con la tolerancia del hijo y la severidad del juez; que ha de iniciarlos en el conocimiento de las instituciones e infundirles sentimientos de adhesión hacia ellas, y la austera sumisión del republicano al honor y a la ley emanada del pueblo.

Cada situación histórica, sobre todo en los períodos críticos y revolucionarios, semejantes al que este país viene atravesando de sesenta años a esta parte, es caracterizada por la relajación o el retemple de distintos resortes morales, y esto en variedad infinita, obedeciendo a las vicisitudes del espíritu y a la alternativa de los hechos y de las causas externas. Un día prevalece el espíritu de rebelión y otro el de vituperable flexibilidad, la ley es sucesivamente deprimida y acatada; hoy se exagera el derecho y se determina la anarquía, mañana el deber y se da ocasión al despotismo. La armonía social se pervierte de esta manera, y no es posible restablecerla sino cuando se ponen en equilibrio sus elementos, normalizando el ejercicio legítimo de la libertad, colocando en el mismo grado de acatamiento el derecho y su fuente, es decir, el deber. Tal es, señor Ministro, el objeto de la educación popular, llamada a terminar la revolución, vivificando las formas del gobierno libre con el espíritu republicano y la aptitud democrática que es urgente imprimir a las nuevas generaciones, si no queremos condenarlas eternamente al suplicio de Tántalo, y oscilar entre el amor de sueños fugitivos y los amargos engaños con que tiranías, montoneras y cábalas vienen obsequiándonos desde el día en que nuestra nacionalidad fue fundada. Si no encaramos estas verdades en su funesta plenitud, difícilmente adoptaremos jamás resoluciones viriles y fecundas. Su observación comprueba la necesidad de nivelar la educación, de hacerla igual para todos y calculada para producir aquellos

efectos sobre la totalidad del pueblo, que de este modo sería reengendrado antes que terminen dos generaciones.

Esta cuestión de la igualdad de la educación es primordial, y su solución, en el sentido que indico, evidentemente propia para disipar las tenaces preocupaciones aristocráticas que aún sobreviven a nuestras instituciones igualitarias, al tiempo mismo que para dar nuevas modalidades al robusto carácter del hombre argentino, el cual, porque sabe ser héroe, puede y debe ser industrial, emprendedor, señor de sí mismo... El pueblo argentino no tiene por qué envidiar al de los Estados Unidos la energía desplegada en la guerra de la independencia: lo que puede envidiarle es la capacidad de construir un camino de hierro igual al de California.

Escuso detenerme, señor Ministro, en un examen de nuestras costumbres. Una campaña ignorante y negligente, una ciudad invadida por el espíritu corruptor del lujo, son, sin embargo, fenómenos abultados y alarmantes que se imponen a la observación y reclaman pronto y eficaz remedio.

Determino estos vicios cuya existencia revela las monstruosas anormalidades de esta sociedad, para evidenciar mi pensamiento: que tanto por la índole científica de la educación que debemos establecer en la provincia, como por los objetos peculiares que el estado actual de nuestra civilización le impone, apremia acometer como tarea preferente la de formar maestros idóneos por su saber, y por su interés apasionado en la mejora de nuestro modo de ser político y social.

El maestro primario debe ser educado en el país y para el país. He dado ya la razón. La ciencia es universal; pero la educación, aunque lo sea en su fondo, se diversifica, por las mil especialidades características de los pueblos, en sus detalles y en la serie de objetos secundarios, cuya aglomeración constituye su tendencia general y definitiva.

Una meditación detenida y el ejemplo de todos los pueblos que se preocupan de la educación primaria, como el de los Estados Unidos y el de Prusia, concurren para convencernos que no hay recurso eficaz, fuera del establecimiento de escuelas normales, para conseguir los objetos enunciados. La formación de bibliotecas, las conferencias de maestros, las lecturas sobre materias de educación, sirven para conservar las ideas y aun para ensanchar el círculo de las adquiridas, pero no para iniciar en las fundamentales, ni menos para dar a los institutores una educación especial completa. La Escuela Normal no solamente trasmite el fondo sustancial de las doctrinas y de las nociones científicas, sino que además, prueba la vocación del maestro, forma su carácter en una disciplina peculiar, y le enseña teórica y prácticamente su difícilísimo arte. En diversas escuelas normales de Alemania los aspirantes al profesorado pasan un largo noviciado, en el cual se experimenta su vocación, antes de ser admitidos a la categoría de alumnos maestros. Estos establecimientos revisiten, como se ve, especialísimos caracteres, y en aquel pueblo tan avanzado en punto a educación popular, nadie espera la pureza de esta, sino en tanto, como ha dicho un escritor, que se conserve puro el manantial: las escuelas normales. Antes que otra cosa son el crisol de las predisposiciones geniales, y sirven para modelar el carácter del maestro, fusión del patriarca y del profeta, en quien delega el padre del gobierno de sus hijos, de cuyos labios reciben los niños

las primeras palabras del saber humano, y a cuya severa conciencia confía la patria su porvenir encarnado en generaciones inocentes y jóvenes.

No tenemos nosotros, señor Ministro, razón para esperar el incremento y la perfección relativa de la educación popular por la capacidad de los maestros, separándonos de los medios adoptados en los pueblos más cultos, y acreditados por todo raciocinio exento de ilusiones y por una experiencia abundante y prolongada. La Escuela Normal es nuestra necesidad más premiosa en estos momentos.

Vengo, pues, a solicitar del Gobierno, e invoco los más trascendentales intereses del país para apoyar esta solicitud, que se sirva otorgarme la autorización competente para acometer los estudios necesarios, haciendo las erogaciones que estos demanden, a fin de presentar en breve un proyecto de Escuela Normal capaz de producir los frutos que nuestra civilización exige.

La escuela reclama un terreno espacioso en que edificar dos grandes colegios, destinando el uno a los varones y el otro a las mujeres. Poco haríamos, en efecto, mejorando la educación de un sexo, si abandonamos la del otro. Hay vicios que no penetran en las sociedades sino por medio de las mujeres, como hay virtudes cuyo fomento y conservación están encomendados a su ministerio conyugal y materno. Hay pues un interés moral y social, exigente y visible, en habilitarlas para su augusta misión en todo pueblo, y especialmente en los pueblos democráticos.

Al proyectar los estatutos de la escuela será oportuno arbitrar los medios que han de garantir su bienestar a los que asuman las funciones del magisterio asegurándoles el pan de sus hijos y la consideración social que los realce y dignifique. No insistiré en este punto, y reservándome llamar sucesivamente la atención del Gobierno sobre las infinitas cuestiones que me considero obligado a agitar y resolver, insisto en la petición contenida en esta nota: porque la resolución que obtenga, dará su punto de partida a los trabajos de este Departamento toda vez que como dejo demostrado, la reorganización de la Escuela Normal es la única base sólida y práctica, sobre la cual podemos acometer una reforma seria de la educación popular.

Con este motivo me es grato saludar al señor Ministro, presentándole las veras de mi más alta consideración.

(Firmado)

J.M. Estrada

Nada tengo que modificar en los juicios que emitía en esa nota ni en los proyectos que indicaba:

- 1º Organizar dos escuelas normales, una para varones y otra para mujeres.
- 2º Dar realce y seguridad al profesorado, garantiendo las esperanzas de los que lo abracen.

En el apéndice se encontrará un proyecto de plan de estudios¹⁷ y estatutos para ambas escuelas y las bases de un montepío de maestros.

17. Es el mismo de que debía ocuparse el Consejo de Instrucción Pública a fines de febrero de este año.

V. LOCALES

La mayor parte de las escuelas de la campaña poseen edificios propios. Al contrario, todas las de la ciudad, menos dos, funcionan en casas arrendadas. El secreto de esta diferencia chocante está en la ley del 31 de agosto de 1857 que creó el fondo de escuelas. La intención de esta ley era excelente: proporcionar recursos abundantes al Estado para concurrir a la creación de edificios apropiados a la enseñanza, estimulando la iniciativa de los vecindarios y supliendo a sus deficiencias. Una sola cosa ha faltado para su éxito: la iniciativa de los vecindarios. Las combinaciones de la ley se basaban en ella; la suponían, y en esto se engañó el legislador. Más prudente habría sido tratar de fomentarla, fecundando la opinión, creando, digámoslo así, el entusiasmo a fuerza de comprometer directamente en la cuestión una gran masa de interés. Como quiera que sea, no sólo supuso la espontaneidad popular, sino que graduó *a priori* sus resultados, y por ellos la proporción en que el Estado debería auxiliar a cada vecindario. Así estableció que tales parroquias de la ciudad serían ayudadas con un tanto más de lo que juntaran por suscripción, otras con dos tantos, y los departamentos de campaña con todo el *déficit* de sus presupuestos, una vez que estos hubieran sido aprobados por el Poder Ejecutivo.

El señor Sarmiento, que dirigía entonces la instrucción primaria, consiguió por medio de esfuerzos inauditos, imprimir movimiento a la opinión, que no alcanzó sin embargo sino para que en cada uno de los dos barrios más ricos de la ciudad, el vecindario se cotizara, en uno para poner techo de cristales al patio de una casa del Estado y amueblarla convenientemente, y en otro para edificar una pequeña escuela sin comodidad, amplitud suficiente, ni posible distribución regular: un remedo de escuela con frontón y verjas, ornamentos exteriores semejantes al camisolín de don Amadeo. Para obtener esto se necesitaron discursos, artículos, cartas, procesiones ruidosas de niños, grande y aturdidor aparato. Omito la historia de ambas escuelas. Los vecindarios se cansaron muy pronto de cuidarlas; en una hay hoy día un colegio particular; la otra después de pasar de mano en mano, llegó a poder del Departamento general por entrega que hizo de ella la Comisión inspectora. Los pueblos de campaña tienen garantido su *déficit*. Así, cuando un Juez de Paz decide adornar la plaza, manda formar un presupuesto, reúne la vigésima parte de él entre el vecindario y la Caja municipal, y se edifica un frontón que oculta tras de sus feas y orgullosas columnas un par de almacenes bien o mal ventilados, iluminados, etc., enseguida de los cuales se extiende erizado de cardos y de ortigas un corral en que cacarean las gallinas del maestro. La opinión no se preocupa por estas menudencias; el vecindario se envanece del gusto desplegado por el pseudo artista que levantó el monumento, y deja que escolares y directores vegeten en sus entrañas. Al cabo no le ha costado un real. El Estado, el mito colonial de tesoros inagotables, ha derramado su cuerno. Sólo lo inquieta el temor de que en el pueblo vecino se les ocurra hacer un edificio con más columnas.

He aquí explicado el fenómeno de que los vecindarios pobres posean casas de escuela y los ricos no. La ley contó con lo que no existía, con lo que es preciso desenvolver a toda costa, el espíritu municipal, la iniciativa pública en materias de educación.

Pero debo agregar que ni entre los propios ni entre los alquilados hay en la Provincia de Buenos Aires un solo edificio adecuado a la enseñanza.

He indicado ya las condiciones de los primeros. Prescindiendo de diferencias accesorias y de alguna excepción que no conozco, todos estos edificios son iguales. Un salón en que escasamente cabe la quinta parte de los niños que deberían frecuentar la escuela, y el número conveniente de habitaciones para la familia de los preceptores. No hay salas para graduar la escuela, no hay local para formar círculos, tomar lecciones ni estudiar, no hay espacio para hacer movimientos regulares y metódicos, ni patios de recreo y ejercicios gimnásticos. No considero la ventilación, la manera de suministrar la luz, el cálculo de la medida cúbica de los salones para graduar la masa de aire respirable que deben contener, ni otras muchas condiciones, accesibles para el hombre más vulgar, en tiempos en que la arquitectura de escuelas ha llegado a tan notable progreso como hoy día.¹⁸

Es inútil describir las casas arrendadas. Ninguna de ellas ha sido edificada para escuela; son las casas comunes de habitación. Sólo añadiré que como se quiere economizar en los alquileres, generalmente se tiene las peores. Si al construir edificios se hace completo olvido de las reglas más comunes y de las condiciones menos dispensables, no puede pretenderse que sean consultadas al arrendar casas, habiendo de sujetarse a los términos rigurosos de un presupuesto, doblemente absurdo: absurdo porque presume establecer tarifa a los alquileres contra la voluntad de los propietarios; absurdo, porque su parsimonia parece inspirada por hombres que ignorarán el valor de los bienes urbanos y la altísima tasa de los arrendamientos. Estas casas no sólo carecen de patios y jardines: carecen de salones, y es necesario amontonar, literalmente amontonar, en gabinetes y dormitorios, bancos y maestros, y sobre todo niños, a quienes falta aire para respirar, que se envenenan viviendo en una atmósfera nauseabunda, cuando el incremento vital pide como las plantas aire y luz para que su savia no se agote y la muerte no se aposente temprano a roer silenciosa pero implacablemente aquellas organizaciones frágiles y sagradas. Más de una vez he tenido que hacer desalojar una sala, cuya atmósfera viciada repelía a los recién venidos, y que sin duda menoscababa la salud de todos, precisamente porque familiarizados con la fetidez no les producía una repugnancia salvadora. Bastaría esta consideración; pero agregaré que a nadie puede ocultársele la imposibilidad de vigilar una escuela, cuyos alumnos están esparcidos de esa manera por todos los rincones de una casa; y que con semejante estrechez de local, no hay tampoco medio de organizarla convenientemente.

La necesidad de adquirir edificios de escuela no puede ser más perentoria. Es una de aquellas que debieran dominar la opinión pública y cuya satisfacción debiera acometerse a costa de todo sacrificio. Cuando el cañón del enemigo lanza su esplendor siniestro y fugitivo, todo pueblo se estremece y está de pie antes que el espacio devore su estampido. Nadie alarga la nariz del judío dentro de la bolsa. Se marcha, se sufre, se obra. El enemigo está dentro. Escuelas imposibles, escuelas que matan, que enervan la vitalidad de las generaciones y ponen tintes pálidos sobre el rostro de los niños amortiguados por la inhalación constante de miasmas: he ahí un enemigo, que amenaza a la vez la civilización de un pueblo y el vigor de una raza. Necesitamos escuelas, y la necesidad no conoce ley.

18. Recomiendo el libro de este título por C. Barnard.

La cuestión es sencilla en la campaña; pero es difícil en la ciudad. En los dieciocho años que han transcurrido desde la caída de la tiranía ha decuplicado el valor de la propiedad urbana. La Municipalidad ha enajenado a vil precio casi todos los terrenos que poseía. Los gobiernos han sido negligentes: la iniciativa popular ha sido nula; y ha pasado ya la oportunidad de adquirir, sin gastos enormes, terrenos adecuados para construir edificios de escuelas independientes. Un medio queda, relativamente económico, y a mi parecer, de todo rigor pedagógico, para dotar de locales a la educación de los treinta mil niños, que una vez mejorados sus medios actuales de difusión, llamarán a la puerta de los maestros en menos de cinco años. Este es adoptar el sistema de las escuelas de unión, dividiendo la ciudad en distritos, y edificando casas capaces de contener diez escuelas para 150 niños cada una, y sometidas a la dirección de un Principal, exento de la enseñanza y con la responsabilidad inmediata del establecimiento. Más económico es sin duda construir un solo edificio para 1.500 niños que construir diez separados para 150 cada uno. Y excuso, por otra parte, detenerme a comprobar las ventajas de este sistema en el orden pedagógico: gran unidad, puesto que la enseñanza se daría en cada categoría de escuelas por un solo maestro, y todas ellas y sus graduaciones afectarían las formas metodológicas que les imprimiera su Principal; facilidad de ejecutarlo si se aceptara el programa propuesto, que no tendría que ser modificado para aplicarlo; facilidad de vigilancia de parte de los vecindarios, y de inspección facultativa de parte de los directores de la educación; circunstancias que no pueden menos de redundar en provecho de la enseñanza y en pro de los objetos trascendentales que tiene en vista. Pero los menos contentadizos si se empeñan en que este sistema no encierra ventajas, se verán obligados a confesar que no contiene inconvenientes; y como de todas maneras, lo abonan fuertes razones de economía y buena administración, es forzoso que lo acepten.

¿De qué modo puede realizarse? Cuestión práctica, y cuya solución bastará para satisfacer las exigencias fundamentales que indico, siquiera se rechace el sistema que propongo.

Acabo de decirlo: ante las necesidades vitales de un pueblo toda vacilación es criminal. Los recursos ordinarios de la administración no bastan para atender la que nos ocupa. Los que creó la ley del 31 de agosto de 1857 tampoco bastan, y menos con la reglamentación visionaria que esa ley puso en su texto, exagerando los límites en que toda ley debe contenerse y abultando temerariamente los datos experimentales en que se fundaba. Menos bastan las oblaciones voluntarias de los padres de familia, que de ningún modo estamos autorizados para creer que se preocupan en Buenos Aires de la educación común. No tienen ellos toda la culpa. Tampoco quiero atribuírsela: yo no soy fiscal que busque pecadores, soy observador que estudia fenómenos. Sé que su incuria se defiende con el espectáculo doloroso de nuestro sistema, programas y métodos de educación; porque ningún entusiasmo puede suscitar en estas materias lo que es absurdo y estéril, lo que entraña desigualdad y produce barbarie. Pero el hecho es visible, y tratamos de hechos y cosas reales.

Sin embargo, donde no alcanza ninguno de estos tres elementos, alcanzan todos juntos, y sobre todo alcanza el crédito de la provincia abonado por ellos.

Propongo netamente mi idea. Consiste en lo siguiente:

- 1º Realizar un empréstito de dos millones de pesos fuertes, destinados a los gastos que demande la erección de los edificios de escuelas que la provincia necesite.
- 2º Afectar los fondos creados por la ley del 31 de agosto de 1857 al pago de los réditos y amortización del empréstito.
- 3º Comprometer la renta pública de la provincia a este servicio, si el llamado fondo de escuelas no bastase.
- 4º Como la hipótesis es vana, y hay certeza de que el fondo enunciado bastará para el objeto dicho, establecer que lo sobrante de él entre a formar parte de un capital inviolable, que no podrá ser empleado sino en bienes raíces, cuyo producto se destinará a los gastos generales de la educación común.
- 5º Reformar la ley del 31 de agosto de 1857 en dos sentidos:
 - (a) Sustituyendo el inciso 1º del artículo 2º que le destina el producto de la venta de las cien leguas de tierra que mandó vender la ley de junio de 1856, y que están vendidas, por otro mandado destinar a este fin el 25% del producto de todas las tierras públicas que se enajenen después de la promulgación de la ley.
 - (b) Suprimiendo las condiciones establecidas en el artículo 4º para la inversión del fondo de escuelas.

El objeto que tengo en vista es claro; que el Consejo de Educación pueda invertir las sumas puestas a su disposición por la ley en edificar casas de escuela donde lo repute oportuno sin esperar iniciativa alguna de los vecindarios, que dadas nuestras condiciones sociales, no sacudirán al sueño colonial, sino cuando los deslumbre y reanime el espectáculo de las adquisiciones hechas, con su cooperación mediata, pero sin un auxilio directo que es quimérico esperar de ellos, y que no puede aguardarse sin resignarnos al quietismo y la barbarie. Las unidades deben obrar; pero es más fácil que obre la colección. Cuando la labor de esta produzca resultados visibles, fecundos y dominantes, recién despertarán aquellos.

En el apéndice se encontrará la serie de proyectos de ley en que he formulado estos pensamientos y que tienden a realizarlos.

VI. ÚTILES Y APARATOS

.....

Quisiera seguir poniendo puntos. La página destinada a tratar sobre los útiles escolares debiera estar en blanco.

¿Puede hablarse de nada?... La nada no es.

En nuestro lenguaje educacionista, lenguaje intraducible, se da el nombre de útiles escolares a las pizarras, la tinta, el papel, las plumas; y en las escuelas en que hay pizarras murales, a los lápices de tiza. Para estos objetos la Municipalidad de la ciudad destina a cada escuela una suma mensual de 200 pesos papel, y el Gobierno a las más privilegiadas de la campaña una de 75 pesos, que se invierte en cuadernos en blanco, si es que algo sobra después de comprar escobas y agua y pagar a quien barra las salas; porque todo esto está comprendido bajo la denominación de *útiles*.

La palabra *útiles* distingue esos instrumentos y las manos que prestan ciertos servicios subalternos a las escuelas, de los aparatos destinados a la enseñanza, globos, mapas, cuadros de figuras geométricas y de instrucción intuitiva, colecciones de sólidos, carteles de lectura, modelos de caligrafía, de dibujo, de historia natural, instrumentos de música, etcétera.

La existencia de estos es cero.

No puede ser de otro modo. Lo que se llama *útiles*, y además todos los libros usados en la escuela, tienen que ser comprados con 200 o con 75 pesos mensuales en escuelas de más de cien alumnos.

Necesitaría un libro si refiriera todo lo que tuve que trabajar para reunir en manos del Departamento de Escuelas las sumas destinadas por el Gobierno para la compra de útiles. No lo pude obtener de la Municipalidad; y sólo conseguí lo que ha indicado en la Introducción, aplicando a estos fines la cantidad consignada en el presupuesto general para gastos extraordinarios. Así pude proveer a las escuelas de objetos indispensables y que nunca habían tenido.

Respecto de los aparatos escolares, nada pude hacer y ya he explicado por qué.¹⁹

La educación es imposible en talos condiciones.

Aquel que consigue cortar la espesa atmósfera de una escuela de Buenos Aires y penetrar en su interior, se encuentra en el vacío, y encerrado entre cuatro paredes sucias y desnudas de la atractiva ornamentación que agrada a la vista, incita la curiosidad y cautiva la atención en todo sitio destinado a estudiar. Sobre los alumnos no sólo arrojan estos locales un aire intoxicado, sino también una fuerza repulsiva que los aleja de la escuela, y por consiguiente, de toda tentativa de meditación y cultura intelectual. De modo que además de ser estériles, son contra-productores: una sola influencia ejercen, y esa es una influencia negativa. Se hacen aborrecibles, y en el odio que suscitan, envuelven la educación. El niño que en la primera edad cobra tedio por los trabajos de la inteligencia, queda miserablemente condenado a la ignorancia y la pereza, y si este vicio es común, su generación sufre la pena propia de la barbarie. Y ese tedio es inevitable en escuelas donde el instinto artístico es repelido y torturado: en nuestras escuelas que en vez de hablar a la imaginación, fatigan la vista por su desnudez, y el olfato por su hedor; donde los niños nada aprenden porque nada ven, porque nada oyen; y donde, en fin, se familiarizan con hábitos vulgares, con la grosería y con el desaseo. Si matáis la imaginación matáis el entusiasmo. ¿Qué queda del hombre? Si no se mejoran nuestras escuelas, es preferible cerrarlas. Así se ahorrará perjuicio y se mentirá menos.

VII. DISCIPLINA

La cuestión de la disciplina escolar abraza dos puntos principales: la división del tiempo, y los medios de represión y estímulo.

19. Introducción, § V.

1. Respecto al primer punto, nos encontramos en Buenos Aires en un terreno falso, al cual es difícil averiguar qué impulso nos ha conducido. Las clases se dan en una sola sesión. Esta sesión dura por lo menos cinco horas, y no falta escuela en que dure hasta ocho. Los trabajos no sufren interrupción: no hay recreo, no hay ejercicios físicos, cantos, movimientos, nada de aquello que, contribuyendo a la educación bajo diversos aspectos, sirve inmediatamente para distraer la atención y aliviar el espíritu de la fatiga que produce una labor asiduamente sostenida por niños, y durante un tiempo, en que ni siempre, ni todos pueden sostenerla en la edad adulta.

Encierra este sistema inconvenientes morales y físicos.

Aquellos son fácilmente perceptibles, y estos son evidentes.

En efecto, atender es una acción que constituye la primordial entre las condiciones de todo ejercicio intelectual, siempre que se trata de adquirir la idea de una cosa percibida y sus relaciones, o de extender por inducciones o determinar deduciendo una noción cualquiera o sus consecuencias específicas o genéricas. De otro modo: quien no atiende no piensa, quien no piensa no aprende. Y por tanto, todo régimen de disciplina escolar que disminuye en los niños la capacidad de atender, anula por una esterilidad ingénita el sistema de educación en el cual malaventuradamente se encuadre.

Conocemos a los niños. ¿Pueden, a juicio de quien haya penetrado poco o mucho en sus peculiaridades psicológicas y fisiológicas, prestar atención a cosa alguna, cuando su espíritu está abatido por el cansancio tras horas enteras de contracción forzada, cuando su estómago languidece, cuando sus sienas palpitan doloridas, y por todas sus fibras cunde la impresión de la fatiga que las relaja; cuando el sistema nervioso compromete su cerebro por conmociones que los aturden y los irritan? Decididamente no. No pueden atender, no pueden estudiar.

Pero no es todo. La contracción excesiva al estudio que, aunque es puramente mnemónico, es un trabajo intelectual, añadida a la quietud forzada del cuerpo, producen irritaciones de los nervios, derrames biliosos, que desmejoran los temperamentos, adulteran la constitución de los niños y los predisponen a vicios, a cóleras, a envidias, a exasperaciones, que siquiera no estuviesen en su índole nativa, terminan no obstante por hacérseles connaturales.

El régimen no sólo embrutece; también desmoraliza.

¿Qué maestro puede conservar el orden cuando sus alumnos están fatigados? He visto escuelas cuyo estrépito formado por los gruñidos de inquietud de los niños, no podía el maestro aplacar a costa de todo su esfuerzo. Le he dado quince minutos de recreo, y el orden se ha restablecido con no pequeña admiración del desgraciado que la dirigía. Los inaplacables murmullos de las clases, la algazara de los niños que salen retozando por las veredas cuando son despedidos, las impertinencias que al salir en grupo cometen por las calles, atentando contra el respeto de los viejos y contra la seguridad de los chiquillos; todo tiene su explicación en el quietismo a que se los obliga, comprimiendo los arranques propios de la edad y martirizándolos horas enteras sobre un banco que odian al fin como el potro del ajusticiado.

Además de estos estragos, el régimen que critico produce otro, evidente para quien no sea ciego: envenenarlos. Las casas son malsanas, los asientos inadecuados: obligúeselos a la quietud, los niños se enferman.

Por desgracia no tenemos en Buenos Aires una estadística seria. Si la hubiera, estoy cierto que la cifra de la mortalidad infantil nos aterroraría. No ha dado la naturaleza a los niños una imaginación predominante, tanta inquietud, tan vivo placer afecto al ejercicio físico, sino para que sus miembros, siempre en acción, adquieran elasticidad y vigor, y con esto la fuerza de incremento y desarrollo que reclama la vida en su época primera. Nuestra disciplina escolar atenta contra estas leyes, y por consecuencia, atenta contra la vida y peca contra la naturaleza. Embrutece, desmoraliza y mata.

La reforma está claramente indicada en estas observaciones:²⁰ 1º dividir las clases en dos sesiones; 2º intermediar los trabajos de cada sesión con cantos y ejercicios regulares dentro de la escuela; 3º introducir la gimnasia; 4º establecer recreos y juegos. En los juegos viven los niños con toda la plenitud de su vida; y libres de las trabas enojosas que les impone el respeto de los padres y maestros, reflejan entre sus iguales los primeros destellos de su vocación y de su carácter. En ninguna otra circunstancia puede sorprenderse a uno y otro más fácilmente. Los maestros que no hacen jugar a los niños no son maestros.

2. A pesar de todas las prohibiciones legales y reglamentarias, la penalidad de las escuelas, además de ser arbitraria, consiste en castigos corporales y afrentosos.

La penalidad escolar participa de las condiciones discrecionales de la autoridad paterna que ejercen los maestros. Esto es exacto, pero es verdad también, que la discreción tiene sus límites; que toca en la iniquidad cuando no gradúa la pena a la naturaleza del mal que tiende a reprimir y a la del bien que tiende a suscitar; que las faltas de los niños, como lo ha explicado magistralmente Horacio Mann, deben ser juzgadas, menos por su aspecto externo y sus resultados visibles, que por la intención que las determina; y en fin, que pena discrecional quiere decir pena prudente. Lo discrecional se opone a lo arbitrario. El maestro forma, aplica y ejecuta la ley de la escuela; por eso decimos que la potestad que ejerce es en cierta manera patriarcal. De aquí no se deduce empero, que le sea lícito infringir todas las reglas de la prudencia y someterse al imperio de sus caprichos o su humor cuando desempeña sus funciones de juez. Entonces degenera en verdugo.

Por otra parte, y entro aquí en el fondo de una gravísima cuestión, los azotes, la palmeta, las penas vergonzosas, son radical y absolutamente opuestos a los sanos principios de la educación; y deben ser proscriptos sin excepción, sin reticencia, sin reparo ni subterfugio, a menos de aceptar que puede educarse para la vida digna y altiva del demócrata a un hombre en el hábito de la humillación, doblando la rodilla y alargando la mano bajo la férula y dejándose conducir como una bestia de carga bajo el chasquido del látigo. Si no se quiere esta repugnante anomalía, debe rechazarse el sistema que la produce. Los jesuitas del Paraguay querían hombres para la teocracia comunista; por eso sustituyeron las penas crueles con penas degradantes, y familiarizaban desde niños con el azote a los hombres que debían ser gobernados por el tambor en el raptó genesiaco. El medio era

20. En el Apéndice se encontrará un Reglamento de Escuelas que formula la reforma sobre este punto y el que se discute más adelante.

concorde con el fin. ¿Por qué aceptan aquel los que rechazan este? No se va por el mismo camino a la esclavitud y a la libertad.

El señor Sarmiento, apoyado en Horacio Mann y otros pedagogos, en este punto ilógicos, sostiene el derecho del maestro para imponer castigos corporales, fundándose en que su autoridad es idéntica a la paterna. Aun aceptada la paridad en todo su rigor, sería necesario demostrar que los padres deben acudir a tales medios disciplinarios. Y no vacilo en afirmar lo contrario.

Ningún medio es lícito sino cuando además de ser legítimo, es adecuado a un fin legítimo también. No sé cómo se probaría la legitimidad del abuso de fuerza cometido por un hombre sobre un niño; pero sobre todo pregunto ¿cuál es el objeto de las penas aplicadas a los niños? Dos esencialmente: reprimir sus malas acciones, e incitarlos a la práctica de las virtudes opuestas. ¿Responde el castigo corporal a estos fines?

Prescindo aquí de la opinión de Wickersham y los que como él, al tiempo mismo que rechazan por contraproducentes los castigos afrentosos, aceptan estos en circunstancias excepcionales y muy graves. Estas circunstancias son indeterminables; y el argumento que en ellas se funda es negativo. Usar de la fuerza para dominar a un niño que la emplea en su rebelión, es cosa distinta a adoptar el azote y los golpes como pena y medio normal de represión. Aquello puede ser necesario; esto es siempre absurdo, respétese o no la cabeza, según el candoroso consejo de Horacio Mann.

Pero Schwarz entre otros formula su doctrina, diciendo que el dolor físico ocasionado con intención pedagógica es un medio eficaz de represión y castigo en una edad en que predomina la sensibilidad, «a fin de que la fuerza sobresensible se sobreponga a consecuencia de luchas sensuales». Esto es perfectamente nebuloso, erróneo e implicante. La sensualidad no conduce al bien, sino al mal. Los anacoretas pueden moralizarse, espiritualizarse hasta el misticismo, por medio de la mortificación, porque su penitencia es voluntaria. Pero el deseo invenciblemente desarrollado en todo aquel a quien una fuerza exterior lo mortifica de continuo, es el deseo de gozar. Cuando este deseo se irrita, nacen todas las pasiones desmoralizadoras, y el hombre es pervertido por la disciplina que debería mejorarlo.

Por otra parte, no basta reprimir las malas acciones: es necesario secar su fuente y excitar a la virtud. Si se concede que los castigos corporales pueden producir el primer resultado, nadie asegurará que pueden producir el segundo. No se ilumina la inteligencia de hombre alguno respecto del bien y del mal para suscitar el amor de aquel y el aborrecimiento de este, sino por medio de la persuasión y del consejo. Un latigazo no es una idea. Estas penas recaen sobre el mal consumado. No debe amarse el bien por oposición al mal, sino que debe aborrecerse el mal porque se opone al bien. Infiltrar el amor de la virtud es el gran fin de la educación, y el amor no es la reacción al odio. Por tanto el sistema discutido contraría la lógica de la naturaleza.

No es seguro tampoco conseguir que los niños odien el mal asociándolo a la idea del castigo que lleva aparejado en la disciplina. Bien podría suceder, en ciertos caracteres sobre todo, que el odio recayera sobre la virtud y la justicia que no se les presenta amable y risueña como el vicio que les proporciona placer y satisfacciones, sino gruñidora, armada, agresiva. No sé que la Inquisición haya hecho amable la fe de nuestra Iglesia.

Este resultado, posible siempre, es probable cuando los castigos son administrados con injusticia.

Pero en cualesquiera condiciones son igualmente dignos de ser rechazados. O son bien o son mal aplicados; o hacen odiar la virtud, o hacen odiar el vicio. Pero ¿cuál es en esta última condición la causa del odio suscitado por el castigo servil? Es la repugnancia hacia el dolor, es el deseo del placer y del bienestar. Así el problema moral se reduce a un conflicto de sensaciones agradables e ingratas: se pervierte la idea del bien, y el criterio de la moral es sustituido por las indicaciones de la sensibilidad. Y como la sensibilidad no puede dar reglas absolutas, indeclinables y permanentes de conducta al agente libre, se sigue que en este caso como en los anteriores, el sistema lleva a la desmoralización. En vez de someter la sensualidad al deber, se la constituye en piedra de toque de las acciones.

La doctrina es, por todo lo dicho, plenamente anticristiana, plenamente antidemocrática; anticristiana porque disminuye la moralidad, antidemocrática porque abate la fibra personal y la dignidad humana; y en este sentido la rechazo tan absolutamente como Montaigne y por las mismas razones que él daba para rechazarla.²¹

Los medios de estímulo se armonizan naturalmente con los de castigo. Si con estos se afrenta, con aquellos se envanece. Siguen cierta lógica y responden a ideas rudimentarias. Así, para estimular a los niños se hiere groseramente la pasión más visible y más degenerable: el orgullo. Fiestas suntuosas, medallas, veneras, cuanto puede aturdirlos y engendrar en ellos sentimientos de superioridad sobre los demás, es el filtro enmelado con que nuestro sistema de estímulos refuerza la influencia del sistema penal para desmoralizarlos.

No se repara en dos consideraciones capitales que apuntaré brevemente.

Convengo en que el orgullo nos mueve poderosamente a la acción. Pero nada sabríamos en materia de psicología, si no supiéramos que esta pasión, como todas las que provienen del individualismo, se bastardea con facilidad y bastardeándose se anula intrínsecamente. El orgullo degenerado tiene dos formas: la vanidad y la fatuidad. Ambas son pasiones que paralizan la vida en la adoración de sí mismo; pasiones contemplativas, digámoslo así, que inmovilizan al hombre y le impiden progresar sometiéndolo a aquel descanso por el cual Lutero consideraba felices a los necios. El cultivo del orgullo determina esta degeneración, y en consecuencia, es contraproducente como incentivo al trabajo, y esencialmente desmoralizador.

Además, no debe mirarse el efecto de este sistema exclusivamente en los agraciados, sino extendiéndolo a la generalidad de la juventud en cuyo grupo ostentan los favorecidos sus preeminencias y su vanidad, porque ningún acto de la escuela puede aislarse del elemento en que se ejecuta, y el bien de todos no puede ser sacrificado por el de uno solo. Los vicios se atraen por afinidades, en cierto modo, fatales. Las grandes ostentaciones de la vanidad desenvuelven envidias en los espíritus débiles. He ahí un cortejo de miserias que sigue invariablemente al sistema, sin contar con las injusticias y los errores, que fatigan y descorazonan a los que perjudican, y pervierten rápidamente a sus favoritos.

¿A qué se aplica por lo demás el premio y la ovación? ¿Al talento? ¿Quién tiene el mérito de su talento? ¿Qué es el talento? Una predisposición especial a

21. «J'accuse toute violence en l'education d'une ame tendre, qu'on dresse pour l'amour et la liberté, Il y a ie ne sçais quoy de servile en la rigueur et en la continuité» (*Essais*, Lib. II, cap. VIII).

aplicaciones especiales de la fuerza moral. Cosa relativa, imponderable, que nadie puede graduar; diferencias de índole, que determinan deberes y vocaciones peculiares, pero que no constituyen superioridad intrínseca de un hombre sobre otro, porque no hay fuerza inútil, porque no hay hombre sin algún talento, más o menos brillante, más o menos oculto. ¿A la conducta moral? Mas el que obra bien no debe esperar recompensa, y si la desea y la busca, desnaturaliza sólo por ese hecho el mérito de su conducta. Otros y más nobles resortes importa templar en la niñez, porque sólo por la austeridad y el sacrificio se alcanza al ideal de la moralidad y a las acciones gloriosas o modestas, pero duras y mortificantes que nos concilian la paz de la conciencia por la armonía virtual de nuestra razón y nuestra libertad.

Deduzco para terminar, que el régimen disciplinario de nuestras escuelas es vicioso, y exige la reforma iniciada en estas reflexiones y en el lugar citado del apéndice.

VIII. RESUMEN

He demostrado mi tesis. Nuestro sistema de educación es deficiente en sus programas, en sus métodos, en sus libros, en sus agentes, en sus locales, en sus útiles y en su disciplina. Para mejorarlo se requiere: modificar el plan de estudios, y en el apéndice se encontrará mi proyecto; edificar casas, dotarlas de muebles y aparatos y suministrar libros a las escuelas, a lo cual se provee organizando la renta y la administración en el capítulo siguiente y sus anexos; educar maestros y habilitarlos para enseñar, a lo cual tienden los proyectos relativos a la Escuela Normal que van también en el apéndice; como a la vez incluyo el Reglamento de Escuelas en que inicio su reforma disciplinaria. Estudiado el sistema en su esencia, pasemos a estudiar su organización administrativa.

Capítulo III

Reseña de la organización rentística y administrativa de la educación común. Su crítica. Proyectos de reforma

DEMOSTRARÉ EN ESTE CAPÍTULO que la organización de la enseñanza es viciosa:

1º por su sistema rentístico,

2º por sus medios de difusión,

3º por sus reglas y medios de gobierno;

exponiendo al mismo tiempo los datos y principios que pueden servir a una reforma, que formularé en los proyectos de ley incluidos en el Apéndice.

I. SISTEMA RENTÍSTICO

La instrucción primaria, durante la época colonial y el primer período revolucionario, fue asunto municipal. La rentaban y la administraban los cabildos, tan mal como es de presumir lo hicieran, si se atiende a las ideas que prevalecían respecto de esta materia. Es inútil ya discutir un sistema que pasó con el régimen del que formaba parte. Sabemos perfectamente dos cosas: lo que se entendía entonces por instrucción primaria, y el carácter de los cabildos, máxime en las colonias donde no existían sino en lugares privilegiados. Y si no penetráramos las causas, veríamos al menos sus efectos: un pueblo condenado a la guerra civil por su barbarie y sus anomalías intrínsecas.

No eran propicios los tiempos durante la era extraordinaria comprendida entre 1810 y 1820, para que los estadistas reflexionaran sobre tan grave problema. La vitalidad del pueblo estaba absorbida en la guerra de la independencia, y los pueblos no maduran sus ideas en medio del estruendo de las batallas. Por otra parte, la educación es un resorte de la organización política. Este segundo problema no estaba resuelto. La anarquía iniciada por Artigas cundía de un extremo a otro de la república, habían estallado las pasiones que dividían las clases; los pensadores dudaban de las masas, y en vez de mejorarlas trataban de comprimir las. Pueyrredón, durante el estado colonial, Moreno y Belgrano, después de la revolución, habían meditado sobre esta cuestión: los unos guiados por un deseo de progreso, hasta cierto punto inconsciente; otros por la convicción clara de que el destino del país estaba vinculado a la democracia, y que es indispensable condición de la democracia el desenvolvimiento intelectual de la masa popular. Go-

riti llegó a esta doctrina a vuelta de todos sus desengaños políticos. Sin embargo, no bastaba la iniciativa poco perseverante de algunos, ni una convicción que no sea producida por la apreciación exacta de los hechos contemporáneos, para resolver la dificultad, que consistía en dar a la educación un sistema, que no podían mejorar sin un modelo y un punto de mirada determinado. Era aquel el período de demolición. Los hombres de gobierno no sabían qué ni cómo reedificar. Lo esencial de la cuestión fue resuelto por las muchedumbres; y al caer tumultuosamente todos los elementos sociales en los cauces de la democracia, apareció con la esperanza definitiva de los pueblos, la gran figura de un reformador.

Rivadavia no se convirtió a la democracia, sino con ciertas reservas, cuyo rastro encontramos estudiando la organización administrativa de la Provincia de Buenos Aires. Las revoluciones de 1820 lo sorprendieron complicado en las negociaciones de Gómez para traer al Río de la Plata al Príncipe de Luca. Perteneció al número de aquellos patriotas nobles y puros que, comprendiendo el carácter trascendental de los movimientos salvajes de las masas, se sometieron al sesgo que ellas imprimían a la revolución y la encabezaron para regularizarla. Pero los hombres, por virtuosos que sean, no pueden desalojar sus entrañas ni cambiarlas, ni pueden rectificar totalmente en un día las ideas que los asedian. Se dice que Rivadavia, leyendo en el destierro la *Democracia en América* de Tocqueville, recibió una iluminación que Dorrego había sido impotente para hacer penetrar en su espíritu. Con razón ha dicho Lieber que los desterrados tienen facilidad para entender la libertad. Sea o no auténtico este dato, lo cierto es que aquel ciudadano fue fanáticamente unitario, y que para preparar la organización nacional, creyó oportuno darle un modelo y un punto de apoyo al organizar democráticamente la Provincia de Buenos Aires, para lo cual coordinó una máquina administrativa destinada a no ser movida sino por el poder central, prescindiendo lo más posible del pueblo y de los grupos y colocando toda iniciativa y toda fuerza en manos del gobierno. Cayó el varón justo y se apoderó de los resortes un gran malvado: nada tuvo que innovar. La obra de Rivadavia subsiste, y la república presenta hoy día una irritante contradicción entre las instituciones nacionales y las provinciales. El sistema federal responde a ciertas ideas que influyen de una manera relativamente igual sobre el régimen de una nación que sobre el régimen de una provincia: se funda en este principio, que tanto más eficazmente obra el hombre en un sentido dado, cuando mayor número de sus fuerzas es comprometido en la acción propuesta; de donde se sigue la división de las materias que son de interés particular de los grupos para confiarlas a su dirección espontánea, de aquellas que por su interés universal son gestionadas por la totalidad o por los delegados de la totalidad. Mas a cualquiera se le alcanza que se coloca fuera del radio de la lógica una nación que presume ser federal, mientras que en el régimen interno de las provincias subsiste un centralismo absorbente, en oposición sustancial con la índole de las instituciones federales por cuanto niega el principio en que estas se fundan.

Rivadavia no podía menos de comprometer las escuelas en las consecuencias de su política. Prescindo aquí del aspecto facultativo de las que fundó: el sistema lancasteriano no se discute ya. Me fijo sólo en su organización rentística. Suprimidos los cabildos en 1821 desapareció el agente hasta entonces encargado de la educación. Amortizados los bienes del clero y de todos los establecimientos de

beneficencia y enseñanza, centralizó sus medios de subsistencia, y delegó su dirección inmediata en el Vicerrector de la Universidad y la Sociedad de Beneficencia. De esta manera quedaba todo en manos del Gobernador de la provincia.

Después del gobierno de Rivadavia se modificó en parte este sistema. Las Heras¹ desligó las escuelas primarias de la Universidad, cometiendo su inspección al Director de la Escuela Normal; pero más tarde² Dorrego creó un departamento encargado de dirigir las, a cuya cabeza colocó al Dr. don Saturnino Segurola, estableciéndose al mismo tiempo las juntas inspectoras formadas por vecinos, que bajo la perseverante inspiración de Segurola, conservaron el plantel de la educación primaria a través de todas las abominaciones de la tiranía.

Sin embargo, y por rigurosas que fuesen las ideas de Dorrego, no tuvo tiempo ni tranquilidad para aplicarlas. Dos vicios quedaron subsistentes: la centralización de la renta escolar y la injerencia de la Sociedad de Beneficencia en la instrucción primaria de las mujeres. Limitémonos por ahora al primer punto.

La educación del pueblo es un interés permanente, y cuyas necesidades crecen en razón directa con sus efectos y con la población del país. Peligra cuando está expuesta a la alternativa de las opiniones dominantes en los gobiernos, y sobre todo cuando puede ser combatida por las vicisitudes revolucionarias. El régimen centralista ha producido dos males enormes en esta materia en la Provincia de Buenos Aires. La política la ha afectado directamente. Aquellas casas en que los niños se congregaban, exentos de las pasiones que bramaban a su alrededor, para pensar en sí mismos y fortalecer su espíritu, fueron profanadas por las infiltraciones del odio que el alma de un malvado exhalaba y difundía³ sobre su pueblo. Por otra parte, las escuelas han sido dotadas miserablemente. Desde 1824 hasta 1840 los presupuestos han variado desde 37.000 hasta 65.000 pesos anuales. Todos sabemos lo que eran los presupuestos de Rosas. Cuando él cayó, fue restablecido, en cuanto a la dirección, el sistema imperante hasta 1825, y sólo en 1856 consiguió el señor Sarmiento que se volviera al establecido por Dorrego en 1828, que rige hasta hoy día modificado por la intervención de un Consejo de Instrucción Pública. Respecto de la renta nada se ha alterado: estamos en 1822. Hemos vivido cerca de cincuenta años sin aprender ni olvidar nada. Es verdad que al restablecer las municipalidades se encargó a la de la Capital de cuidar inmediatamente de las escuelas primarias; pero esta comisión es ilusoria bajo este punto de vista y pernicioso bajo otros, por la pésima y antiliberal organización de los municipios. El presupuesto de instrucción primaria, sumando las partidas municipales y la de rentas generales apenas pasa de cinco millones anuales, suma igual a la invertida sólo en pagar a los empleados del Banco de la Provincia. Se sigue de aquí la imposibilidad de levantar la educación a su merecido nivel, lo cual no es nuevo ni es raro. La historia contemporánea nos demuestra que la educación crece o se estaciona, según que viva de recursos propios y descentralizados, o de los que le proporciona la renta gene-

1. 3 de diciembre de 1825.

2. Enero de 1828.

3. Se recomienda el uso de la divisa punzó (nota del 8 de febrero de 1831). Se ordena el uso de la misma y que se haga propaganda *federal* (29 de mayo de 1832). Se ordena que destituyan a todos los maestros que no sean *federales decididos* (9 de noviembre de 1831).

ral: el ejemplo del primer caso está en Alemania y los Estados Unidos; el del segundo en Francia.

La permanencia de los vicios esenciales de nuestro sistema y sus defectos de organización se explican mutuamente, y tienen su origen en el centralismo administrativo.

Para que este no paralizara el movimiento y el progreso en muchas ramas de la administración, sería necesario que el Gobernador de Buenos Aires poseyera la ciencia infusa que los libros santos atribuyen a Salomón. Él dirige las obras públicas, las universidades, las escuelas, los consejos científicos, las municipalidades, la justicia, y para decirlo en una palabra, él sólo obra, porque todas las fuerzas se concentran en su mano y convergen a su autoridad. Circunscribiré mis reflexiones diciendo que por lo general, los gobernadores ni entienden las cuestiones relativas a la educación ni se interesan por su incremento con aquella vivacidad apasionada que necesita la organización de un servicio público tan laborioso, tan complicado, tan especial. Los presupuestos son miserables; no pueden ser de otra manera puesto que los confeccionan personas que no conocen la materia. Si las legislaturas piden datos para ilustrarse, los gobernadores y los ministros responden con informaciones incompletas y juicios incorrectos.⁴ Tampoco puede exigírseles más, porque no puede pedirse nada de un hombre sino en la medida de sus fuerzas, y es imposible que criatura alguna gobierne bien, cuando tiene que gobernarlo todo. No ataco personas, sino un sistema capaz por si solo de anular la voluntad más enérgica y las intenciones más sanas. No es culpable el piloto que naufraga en barco roto, pero es bueno componer el barco.

El pueblo, por su parte, no se preocupa de la educación. Su acción directa está excluida por la ley. La buena voluntad fracasa contra ella; y domina al cabo una ficción común a todas las sociedades, en las cuales la centralización de la renta impide a los ciudadanos ver de dónde sale y en qué se invierte cada suma de dinero percibida y empleada por el gobierno, a saber: que el Estado es un ser distinto del pueblo, que este puede y debe confiar en su iniciativa y en su generosidad,⁵ funesta idolatría que pervierte todos los sentimientos políticos y arroja las naciones en la negligencia y la barbarie. La prescindencia del pueblo quiere decir la prescindencia de los padres de familia, que eluden sus deberes primordiales, y renunciando a todo derecho de vigilancia, sacrifican toda esperanza de mejora individual y colectiva. No miden la gravedad de su delito, porque los embarga una preocupación. Inmolan indolentemente las generaciones a semejanza de aquellos salvajes que vertían la sangre de sus hijos en el altar de sus ídolos. Una pala-

4. La Cámara de Diputados de la Provincia celebró en noviembre de 1869 una de las sesiones más ridículas que habrá tenido cuerpo alguno encargado de cosas serias, a propósito de un presupuesto que confeccioné yo, y que fue rechazado unánimemente, porque ninguno de los diputados sabía el número ni las necesidades de las escuelas, y cuando interrogaban al señor ministro Malaver, contestaba que no sabía o respondía decididamente sin acertar con un número ni con una idea.

5. En diciembre de 1869 prohibí que se cantara entre otros, un himno que contenía estos titulados versos:

¡Loor al Gobierno
Que nos enseña!
¡Viva el progreso
Y el doctor Peña!

bra, que no es republicana, la *instrucción gratuita*, y que sin embargo está con todas sus letras en la Constitución, alimenta este equívoco en que está enredándose el país, al cual es vano tratar de agitarlo; puede dar saltos, pero no marchar, el lazo lo detiene en el mismo punto.

Las *Escuelas del Rey* se llamaron Escuelas de la Patria: hoy se llaman *Escuelas del Estado*. No se persuaden las gentes de que son escuelas de todos y para todos. La educación pública es un favor otorgado por los gobiernos y recibido por los desgraciados. Los ricos la repugnan y los pobres la aceptan con humillación. He aquí otra causa de estacionamiento. Aún digo poco. Los niños no reciben una educación uniforme, el pueblo no se amalgama, la democracia no radica en su elemento fundamental. El régimen español nos legó fuertes tendencias aristocráticas, que es necesario extirpar, nivelando a todos los hombres, no por el reconocimiento del derecho común, lo cual es insuficiente; no pretendiendo una igualdad arbitraria y una simetría quimérica análoga a la que inventan los utopistas sociales desde Platón hasta los *comunistas de la Biblia*, sino una igualdad fundada en la estimación del mérito, en la elevación de los caracteres, en el desarrollo armónico de las facultades, en la identidad de la educación. Y afirmo que es necesario extirpar todas las diferencias sociales, porque no hay democracia posible sino en los pueblos compactos, en que todos los hombres crecen alimentados por aspiraciones concordes y en que todos poseen medios para realizarlas adquiridos en las mismas fuentes. Así, este sistema rentístico, no sólo estorba todo progreso, sino que encierra además una trascendencia desconsoladora para el porvenir del orden y de la libertad en estos pueblos. El dualismo colonial subsiste. Atenuado en las ciudades, es brusco y tenaz en las campañas. Varían sus formas, pero persevera su fondo; y en materias de aristocracia, ninguna es menos interesante que la del dinero. Las levas se ensañan con los educados en la escuela de la patria, porque son pobres y saben menos de su derecho.

El mal es enorme y claro. No insistiré en analizarlo. Estamos saturados de centralismo, y rebosando en el convencimiento de que implica la esterilidad más completa, irremediable y absoluta. Me parece que ha llegado la oportunidad, después de medio siglo de desengaños, de ensayar enérgicamente un sistema independiente y popular, de abandonar la crítica improductiva y las admiraciones estáticas, y de acometer por fin la reforma, sin copias temerarias, investigando los fines, adaptándoles nuestros medios y perfeccionándolos para establecer y organizar un sistema mejor con ánimo prudente y decisión varonil.

Los modelos son muy conocidos. No fatigaré a mis lectores reproduciendo su descripción. Los *informes* de los consejos de los Estados Unidos y Escocia, las *Memorias* de E. Rendu, de Hippeau, de Federico Bernhardt, de Jonveaux, de Jules Simon, sobre Francia, Inglaterra, Alemania y Estados Unidos, son libros que están a la mano de todos; y más aun, las publicaciones de don Domingo Sarmiento y doña Juana Manso, y las exposiciones un poco declamatorias y vagas de don Nicolás Avellaneda. Es inútil detallar lo que todo el mundo conoce. Cualquiera que haya estudiado los sistemas que indico, sabe que la base de la renta escolar consiste en los países en que la educación está adelantada, en los recursos que las localidades dan, sea por impuestos obligatorios, sea por cotizaciones o donativos espontáneos, sea por el producto de bienes raíces o por las oblacio-

nes de los padres mejor acomodados que colocan a sus hijos en las escuelas comunes. Esto por lo que respecta a los Estados Unidos. En Alemania la educación es de cargo puramente municipal. En Inglaterra ha existido hasta hoy el sistema confesional con subvenciones del Estado. Pero se deduce de todos estos datos y de los muchos muy fácilmente aglomerables, pero que omito: 1º que si ha de escogerse entre el pueblo y el Estado como agente y sostén de la educación común, la preferencia debe recaer sobre el pueblo; 2º que implicando la educación, no sólo un interés moral y especialmente relacionado con los padres de familia, sino también un interés social y común, no puede ni debe prescindirse de la acción supletoria del Estado. Por grande que sea en los Estados Unidos la esfera en que, sobre estas materias, actúa la iniciativa popular, el Estado concurre a suplir sus deficiencias con varios medios, como el *State fund*, el *Union state deposit fund* y el *State agricultural fund*.

En virtud de nuestra organización, ninguna autoridad puede establecer impuestos locales. Las prescripciones de la Constitución provincial, y aunque ella sea reformada, los principios establecidos en la federal, impiden la adopción de este recurso rentístico.

Nuestro Estado social, las ideas, los sentimientos, las preocupaciones dominantes, hacen a la vez imposible cualquiera de estos medios: 1º confiar el porvenir de la educación al producto de las donaciones voluntarias, porque no es de prudencia ni buen sentido entregar interés tan grave y trascendental a las fluctuaciones del capricho ni basarlo sobre fundamentos precarios y efímeros; 2º establecer leyes suntuarias, porque repugnan, y con razón, al sentimiento público, toda vez que multiplican indefinidamente la retribución que la sociedad exige a cada uno por la protección que le presta, en razón con la que este le reclama, y que se gradúa por lo que produce y consume; 3º aceptar pago por la educación de sus hijos de parte de los padres pudientes, porque entonces subsistiría el capital inconveniente que se trata de remover, la desigualdad de las clases, la arrogancia de los ricos, la humillación de los pobres.

No se deduzca de aquí la imposibilidad de descentralizar el sistema. La descentralización admite más de una forma. Tal servicio público involucrado en la admiración general puede ser cometido a los municipios; puede también ser cometido al pueblo que lo haga por medio de mandatarios suyos distintos de los municipales, y que sean a la vez agentes de intereses locales y generales, pero independientes del poder central; y de cualquiera de ambas maneras, se descentraliza. Sólo el estudio de las condiciones peculiares de un país puede indicar cuál de ambos caminos conviene seguir en una obra dada de reforma social y administrativa. He citado hechos que implican consecuencias inevitables: he declarado necesidades premiosas cuya satisfacción no podemos eludir. Forzoso es conciliarlas.

Otra dificultad se presenta. Los impuestos directos son odiosos y suscitan enormes resistencias en todas partes del mundo: los impuestos indirectos son ineficaces en este caso, porque si ha de conseguirse que el pueblo se apasione por la educación, es indispensable atraerlo a su vigilancia comprometiendo inmediatamente el interés de los particulares por medio de la aplicación de una renta que todos vean que pasa de su bolsillo a la escuela.

Sumo todas las dificultades y calculo:

Se necesita armonizar la acción del pueblo y la acción de Estado, la acción de las localidades y la acción general; se necesita tomar por base un impuesto que ni ofrezca repugnancias ni distraiga la atención popular de su origen y sus objetos; se necesita dejar su esfera a la espontaneidad y ensancharla gradualmente; se necesita que la renta creada sea susceptible de aumentarse a medida que lo requieran la difusión de las escuelas y el aumento de la población, y que tenga a la vez garantías de estabilidad; y por fin se necesita que sea administrada, eludiendo todos los inconvenientes, los de la centralización y los de la dispersión, cuya gravedad bajo aspectos muy serios veremos al estudiar el gobierno de la educación.

El más arduo de estos detalles es el del impuesto. Propongo uno que grave la propiedad raíz. Este impuesto reúne las ventajas que paso a apuntar: 1º que será pagado por todos, puesto que la contribución impuesta a los bienes raíces es pagada en la realidad por los arrendatarios de las propiedades; 2º que siendo destinado directamente a sostener la educación, todos los contribuyentes saben cuánto pagan y para qué objeto pagan, adquiriendo así criterio para juzgar si el ramo es atendido en proporción a los recursos con que cuenta; 3º que es estable, y a la vez susceptible de mayor incremento que cualquier impuesto sobre las familias o por capitación, los cuales no pueden aumentar sino a medida que crecen las necesidades, diferenciándose radicalmente de este por la desproporción que existe entre el aumento de la población, que es la que crea necesidades, y el del valor en las propiedades territoriales y urbanas, que son la materia imponible; 4º que es conocido; 5º que puede ser recaudado sin gran recargo de gastos, percibiéndolo al mismo tiempo que la actual contribución directa; 6º que es adjudicable a las localidades en la proporción en que cada una concurre a la producción de su total; y se obtiene de esta manera una renta particular a cada municipio sin violar los principios constitucionales que establecen la igualdad y la universalidad absoluta de los impuestos.

Sin embargo, a menos de ser enorme, no bastaría este impuesto para llenar el presupuesto de un sistema copioso y discreto de educación común. Se requiere completarlo por medios locales y generales, estables y transitorios, espontáneos y forzosos.

Y una vez que la masa de recursos esté formada, exige una administración independiente de las municipalidades a la vez que del gobierno central, pero armónica y regular, a fin de que la educación tenga agentes especialmente delegados por el pueblo para tan alta función y escogidos entre los ciudadanos más idóneos para un servicio que reclama aptitudes y consagración particulares.

Formulo, en resumen, las bases de mi proyecto de rentas, que completado bajo otros puntos de vista, se encontrará en el Apéndice, de la manera que sigue:

Las rentas de la educación común serán administradas por consejos electivos de cada localidad bajo la superintendencia de las autoridades generales, de cuya creación se habla en el § III de este capítulo.

Estas rentas son locales y provinciales. Por locales se entiende las propias de cada distrito escolar. Por provinciales se entiende las suministradas por el Estado.

I. Los distritos escolares, que serán tantos cuantos municipios hay en la provincia, formarán su renta particular de educación de la manera siguiente:

1º Por el producto de una contribución de uno por mil sobre el valor de la propiedad raíz, percibido juntamente con la contribución directa y aplicado a cada distrito con arreglo al valor legal de sus propiedades urbanas y rurales.

2º Por la renta de la tercera parte de los bienes raíces de las municipalidades respectivas, que previa liquidación hecha enseguida de sancionarse la ley que lo determine, pasará a ser administrada por los consejos de educación, los cuales no podrán enajenarla jamás.

3º Por las consignaciones que las municipalidades hagan en sus presupuestos anuales.

4º Por el producto anual de los bienes donados o legados por particulares para fomento de la educación en los distritos.

5º Por los donativos extraordinarios hechos expresamente en dinero o bienes muebles o semovientes por vecinos, siempre que los donantes o los consejos locales no decidan capitalizarlos para emplear su renta en los mismos fines.

II. El Estado se obligará a triplicar la suma de los recursos locales en todos los distritos escolares, con excepción del de la ciudad de Buenos Aires, al cual no suministrará sino otro tanto de lo que reúna por los medios indicados. Para subvenir a esta obligación podrá exceptuarse de la venta la décima parte de todos los bienes inmuebles pertenecientes al Estado y habidos por cualquier título, afectando la renta anual al pago de dichas subvenciones, y colocando los valores que la produzcan bajo la administración del Consejo Superior de Educación, del cual se trata más adelante, y con mayor detalle en el *Proyecto de Ley*. Las rentas generales llenarán el *déficit* que la Legislatura provincial encuentre anualmente entre el monto total de las subvenciones del Estado, y el cálculo que el Consejo Superior haga y le trasmita del producto de los bienes inmuebles destinados a la educación.

II. MEDIOS DE DIFUSIÓN

Sin agentes y sin dinero es imposible difundir cosa tan especial y tan cara como la educación. Así que en las reflexiones anteriores va implícitamente resuelta la cuestión que debo tratar aquí. Opilado de oficialismo y ético de recursos, el sistema está paralizado, dormitante, decadente.

Sus medios de difusión son puramente oficiales. Los interesados, y son estos de dos categorías confundidas en una sola entidad, los padres por amor de sus hijos, los ciudadanos en general por amor del pueblo y de la libertad; carecen de iniciativa, y su acción es embebida en la del Estado, cuyas fuerzas ya sabemos que bastan para concentrar y absorber las de la sociedad, pero no para irradiar, para manifestarse y producir. Horacio Mann alcanzó tiempos en que, según él mismo lo declara, bastaba anunciar una lectura sobre educación para dispersar una concurrencia. En ese grado de entusiasmo público nos encontramos en Buenos Aires. Nadie se atreve, sino unos pocos valientes, a abordar un tema cuya simple enunciación pone en todos los labios una sonrisa desdeñosa y epigramática. ¡Los señorones desprecian a los dómines, los nuevos atenienses a los

que meditan, y los cuerdos a los locos! Hay enfermedades físicas que implican desaseo, y enfermedades morales que implican impudor. Estos fenómenos determinan una opinión recalcitrante, una atmósfera adversa que esteriliza toda iniciativa personal y debilita la energía de sus autores. En definitiva, la frialdad atoniza la fuerza popular, y el porvenir de la educación queda entregado a los medios oficiales.

No se establece una escuela, sino donde la autoridad lo ordena. Pídanla o no los ciudadanos, convenga o no plantearla en distinto lugar del que se le señala, sea necesaria o superflua, todo esto importa poco, ni es apreciable, por otra parte, puesto que los que la fundan ignoran cuáles son las condiciones y las necesidades de los lugares; que nadie solicita la cooperación del pueblo; que el pueblo mismo no se preocupa en lo mínimo de averiguar quién, cómo y dónde va a educar a sus hijos. Una administración escasa de personal y obligada a atender las escuelas diseminadas por toda la provincia, es impotente para vigilarlas de cerca, corregir sus vicios, ensanchar su acción, y sobre todo, para remover la opinión pública y vincularla con las obras de progreso, venciendo la apatía de unos, las dificultades opuestas por otros, y en una palabra, difundiendo la educación por el auxilio unánime de todos los esfuerzos.

En la ciudad de Buenos Aires se educa un niño por cada 14 habitantes, en la campaña uno por cada 23; englobando los datos, resulta un término medio de un niño por cada 18 habitantes. Rectificando estas cifras con los datos y cálculos indicados por el Superintendente del Censo, se ve que apenas recibe educación una cuarta parte de los niños; que la educación no sólo peca por superficial y estéril, según lo tengo comprobado, sino también por limitada en cuanto a su difusión; que estamos renovando impiamente la barbarie del pasado con la barbarie del porvenir, y aplazando por otro período tan largo como la vida de una generación, el afianzamiento de las instituciones libres y la verdad práctica y estable de nuestra democracia.

A la barbarie propia e interior añadimos, con temeraria imprudencia, la barbarie importada y la desmoralización exótica. El señor Sarmiento ha notado elocuente y repetidamente este vicio social. No obstante, se invierte anualmente miles de patacones en pagar agentes encargados de sobornar soldados en Europa, y de romper pasaportes amarillos para enviar centenares de extranjeros, que lo son siempre, viven bajo el fuero diplomático, registran sus hijos en los consulados, y acrecientan con la suya la barbarie total de las masas con las cuales se ligan sin fundirse. Los países nuevos deben estar abiertos a todas las corrientes humanas que lanzan las poblaciones repletas sobre las tierras desiertas; pero es el último grado de la insania estimular la invasión de elementos inútiles para mezclarlos con los nacionales, sin que sus hijos al menos pasen por el crisol de una educación moralizadora e igualitaria que los vincule al país y perfeccione la índole general del pueblo. Es preciso modificar ese elemento, para no ser absorbidos por él. Poblaciones conozco adheridas a la Capital en que la lengua nacional ha sido sustituida por el dialecto de los inmigrantes. Por cada hombre de ciencia y de industria, recibimos en el Río de la Plata, millares de vagos y de bárbaros. ¡Bienvenidos los primeros a esta tierra en que todos son hermanos, en que los sentimientos expansivos de una raza meridional, espléndidos como su luz y suaves como sus brisas, abren las puertas del hogar a todo huésped y lo reciben en paz y libertad! ¡Pero

cuidado con aquellas erupciones de pueblos enfermizos que sólo producen corrupción y nada hacen sino espesar las tinieblas que nos cierran el camino!

Hay dos historias que todos conocemos.

La primera es la de nuestras guerras civiles, la de nuestros ensayos, vicisitudes y conflictos sociales y políticos. No insistiré sobre ella. Cualquiera la reharía sondeando las entrañas de nuestra democracia rudimentaria: nuestro pueblo está jadeante, porque el peso de la libertad es superior a sus fuerzas. La ama con sentimiento tan limpio como un ojo; y sin embargo es impotente para las fatigas que exigen su consolidación y su práctica. Los que no son fatalistas ni creen en la designación invariable del destino de las razas, no pueden explicar estos hechos, sino por la causa que les atribuyo: la ignorancia que no se disipa, y que es, al contrario, reforzada con los elementos de una barbarie que viene hecha, e influye desde que penetra, y se difunde más rápidamente que la educación por ciudades y campañas.

La segunda es la historia del cólera. Ha dicho un poeta que el fanatismo lo incubía;⁶ añado que la barbarie lo fomenta y lo propaga, lo refuerza y le allana el camino, entregándole víctimas intoxicadas ya por alimentaciones malsanas, por la mugre y las inhalaciones miasmáticas; y que ennegrece el cuadro de sus desolaciones con las vergonzosas influencias del pánico, que condenan al esposo a la muerte solitaria, y dispersa a los hijos del lecho fúnebre en que exhala la vida aquel que se las dio. Sería necesario buscar en los repliegues del mundo donde hormiguean hombres más ignorantes, ejemplos de estragos iguales y de equiparable complicidad del hombre con la epidemia, a los que presentaba nuestro país en aquellas horas aciagas. El impalpable exterminador en sus insidiosas e invisibles vibraciones, ondeaba entre la tierra y la atmósfera levantándose robustecido por diabólicas afinidades para volver a rozar la frente de los mortales.

Así discurre nuestra oscilante vida de ilusión en desencanto, amenazada por la mentira y la muerte. ¿A qué esperamos?

Es forzoso difundir la educación, pero por medios prácticos y eficaces que la organicen y reglamenten de acuerdo con las necesidades peculiares de cada grupo: que la infiltren por todas partes, la apoyen en pasiones vigorosas y conservadoras, y salven con ella los destinos del pueblo en la civilización que es el secreto de la libertad y de la riqueza.

A estas exigencias responden los proyectos que incluyo en esta Memoria. Pero habría una perniciosa ilusión en creer que la educación primaria, por copiosa y bien metodizada que fuera, bastaría para templar el espíritu del pueblo y mejorarlo trascendentalmente. La educación instrumental habilita para el estudio y la meditación. Mas el que, habiéndola recibido, carece en el curso de su vida de medios para aprender y reflexionar, corre peligro de volver a la ignorancia desde el borde de la ciencia y desmoralizarse más por la acritud que le imprimirá la conciencia de su miseria y de su abyección. Igual peligro afrontan los inmigrantes que traten en vano de detener y rehacer las ideas que se les escapan, los recuerdos que se les borran, las nociones que se atenúan en su espíritu a semejanza del ténpano que se funde. En resumen, no hay posibilidad de fomentar eficazmente la civilización del pueblo, sino poniendo elementos de estudio al alcance de todos,

6. Santiago Estrada, «El cólera», art. publicado en el tomo 7º de la *Revista Argentina*.

para que cada uno pueda conservar lo que ha aprendido, ensanchar la esfera en que su espíritu se siente señor por no tropezar con lo incomprendido, y adquirir las informaciones prevista o inesperadamente necesarias para llenar todos los deberes de su vida pública o privada.

Se deduce de lo dicho, que para completar un sistema de educación primaria, en cuanto tiene por objeto difundir la civilización, conviene fomentar el establecimiento de bibliotecas populares. A la satisfacción de esta exigencia provee el Proyecto de Ley, que bajo el número 5 inserto en el Apéndice.

III. REGLAS Y MEDIOS DE GOBIERNO

Toda autoridad que gobierna y administra en un pueblo democrático, ya tenga una acción general y extensa, ya tenga una acción restringida a intereses o relaciones especiales, debe revestir ciertas condiciones, comunes en un sentido, y en otro peculiares a la índole y manera de ser del país en que es establecida. Necesita ser de origen popular, eficaz para sus objetos, y poseer facultades delimitadas por la ley y reglas fijas para ejercerlas, siendo unas y otras determinadas en los detalles prácticos por la naturaleza de las necesidades que debe satisfacer y de los elementos que debe emplear.

Ninguna de estas condiciones consulta el gobierno de la educación en la provincia. Se cierne sobre el sistema la anómala omnipotencia del Poder Ejecutivo que anuda los cordones de la bolsa y es el único que conoce al tacto el número de monedas que contiene, y fuerza a las poblaciones y las legislaturas a obedecer sus caprichos, encogiéndose de hombros y *echando a la espalda las llaves del granero*. Le siguen, bajando la escala, tres entidades. Primero, las municipalidades, pobres de solemnidad, compuestas Dios sabe cómo, sin competencia para dirigir una rama tan vital, y que no dan signos de vida en materias de educación, sino cuando se interponen para proteger los paniaguados de algunos de sus miembros, y entorpecer cualquier reforma, en virtud de una invencible tendencia al quietismo que no puede menos de abrigar cualquier corporación inmovilizada por falta de iniciativa y de recursos y permanentemente sujeta a un papel subalterno bajo un patrocinio bastardo. Segundo, la Sociedad de Beneficencia, compuesta de señoras, y encargada, sin duda por afinidades de sexo, del gobierno de la educación de medio pueblo y de la educación de las mujeres; corporación parásita sin autoridad legal ni recursos propios, que educa como intermediario de la caridad oficial, adulterando radicalmente el carácter de la Escuela Común; cuyos vocales deliberan sobre la sopa de los hospitales y el pan intelectual de la niñez, en el intermedio de dos bailes y entre visita y visita: agente estéril en este servicio trascendental, exornado de méritos reflejos, inprogresista, saturado de preocupaciones de otra era, y sobre cuyo dosel la negligencia y la idolatría galante han escrito el *noli me tangere*. Tercero, el Departamento General de Escuelas, creado y reglamentado por decretos, que el Poder Ejecutivo viola como le place, cuya acción se entremezcla y choca con la acción de las municipalidades, a pesar de una ley, que aunque vagamente, le confiere atribuciones para gobernar en materias de enseñanza primaria, y menos feliz que la Sociedad de Beneficencia, cuya mies es defendida, si no por el luminoso velo de la Diosa de Cartago, al menos por los chales

de cachemir de las lujosas damas que la forman. Las mujeres no son municipales. Los ilustres cuerpos sólo se entienden con los milicianos. El sexo costurero queda a cargo de la ilustrísima fundación de Rivadavia. Aquellas de las autoridades indicadas, cuyas facultades concurren, no tienen un deslinde claro y perentorio. La acción de todas carece a la vez de reglas que la determinen y que sujeten a un deber claramente formulado los que mandan y los que obedecen. Las consecuencias que de aquí siguen son clarísimas: el desorden, por los conflictos surgentes entre los funcionarios públicos; la anarquía, por las desobediencias de los subalternos que no ven en la autoridad que los rige ningún medio coercitivo; el poder discrecional que se ven obligados a emplear los que gobiernan por la carencia de leyes y reglamentos fijos. De suerte que la administración escolar es un caos.

Nuestro sistema debe ser reformado en cuanto al gobierno, en un sentido análogo al propuesto para la renta. Es preciso darle unidad y descentralizarlo.

Darle unidad colocando bajo una sola dirección la educación del pueblo, suprimiendo la influencia concurrente y dispersadora de las municipalidades y de la Sociedad de Beneficencia.

Descentralizarlo, desvinculándolo del Poder Ejecutivo, y creándole una administración popular, en que la iniciativa de las localidades se concilie con la intervención del pueblo de la provincia en su capacidad colectiva, como propongo que se concilie para la formación de la renta.

Una administración popular y central a la vez es imposible. Es igualmente imposible una administración puramente local.

Es imposible la primera por dos razones. Desde luego porque sería ilusorio suponer que el pueblo de la provincia pudiera ponerse de acuerdo para la elección de un corto número de funcionarios públicos, que por la naturaleza de las funciones que deben llenar, necesitan aptitudes facultativas, que es difícil juzgar sin conocimiento exacto de los individuos. Por otra parte, aun cuando este inconveniente pudiera ser hipotéticamente superado, y aun cuando se removiera el obstáculo radical del oficialismo, subsistirían todas las dificultades con que se tropieza hoy para satisfacer, respecto de la educación y el medio de organizarla, las necesidades locales que varían por las costumbres, por la industria, la división territorial y la topografía de cada distrito, en cuanto serían desconocidas para una autoridad, fuese unipersonal, fuese colectiva, que residiera en la capital sin conocimiento propio y detallado de todas las peculiaridades que indico.

Tengo también razones para rechazar en nuestras circunstancias actuales una administración puramente local. Nótese primeramente la falta de hombres competentes en cada localidad para metodizar un sistema de educación y dirigirlo facultativamente. Pueden encontrarse en cualquier pueblo administradores, pueden encontrarse ciudadanos calurosamente persuadidos de la trascendencia del servicio que se les reclama; pero, sin hacerse ilusiones, nadie puede creer que se encuentre un número suficiente de personas conocedoras de la ciencia y el arte de educar. Además, habría riesgo de que la unidad del sistema desapareciera en las variedades de la opinión, en la graduación del entusiasmo y en las alternativas de los conflictos locales tan agrios a veces, por el estado rudimentario de la sociedad y la anarquía de los vecindarios, que gracias a su pequeñez numérica, son pervertidos a menudo por los rastros que la pasión política deja después de una cuestión electoral u otra circunstancia extraordinaria. Por fin, es evidente que los recursos

locales serían insuficientes para cubrir las necesidades de la educación por las razones económicas, legales y morales que he dado más atrás. Fuerza es que la acción general intervenga en la dirección de una rama que contribuye a costear.

Por estas razones he formulado el proyecto de ley que se verá en el apéndice, respecto del gobierno de la Educación, sobre las bases siguientes:

El gobierno de la educación será hecho por autoridades locales y generales elegidas y apoderadas en la forma que sumariamente se expone y que se detalla en el proyecto:

1º Consejos locales de educación, elegidos popularmente y renovables al tiempo de renovarse las municipalidades, y cuyas funciones serán administrar las rentas escolares del distrito, inspeccionar las escuelas, gobernar a los maestros de acuerdo con las leyes y reglamentos en vigencia, y formar los presupuestos y cálculos de recursos anuales de su distrito.

2º Un Consejo Superior de Educación, residente en la Capital, que juzgará de los métodos, formulará programas, dará reglamentos generales, administrará las rentas provinciales de educación, determinará y dirigirá la construcción de escuelas, controlará los presupuestos locales y los pasará a la Legislatura con los cálculos de recursos, y a pedido de los distritos, los proveerá por su cuenta particular de útiles y aparatos. Este Consejo será elegido por la Cámara de Diputados de la Provincia y renovable por cuartas partes cada año.

3º Un Superintendente General de Educación, que será miembro nato del Consejo Superior, ejecutará sus reglamentos y vigilará la observancia de sus programas y métodos; será juez en apelación o consulta cuando los consejos locales castiguen a un maestro; dirigirá la estadística y las oficinas de educación, y por medio de reuniones, lecturas, discursos y publicaciones trabajará por la difusión de la instrucción primaria. Le competará el nombramiento y remoción de todos los empleados, debiendo consultar al Consejo Superior para nombrar o remover a los inspectores. Será elegido por el Poder Ejecutivo a propuesta del Consejo Superior, y durará cuatro años en el ejercicio de sus funciones.

Estas bases armonizan, a mi juicio, todos los elementos en que debe apoyarse el sistema. Los consejos locales pueden ser elegidos directamente sin peligro, y de esta manera el pueblo toma una parte activa en la educación. El Consejo Superior que requiere aptitudes especiales y ejerce jurisdicción sobre toda la provincia, debe preferentemente ser elegido por los representantes del pueblo, que pueden apreciar las calidades de los funcionarios, y expresan la voluntad de todos los ciudadanos. De esta manera se aplica, tomando en cuenta las circunstancias sociales que caracterizan al país, el sistema descentralista y común; y comprometiendo un gran número de personas y una gran masa de intereses en el fomento y desarrollo de la educación, nos acercará al suspirado día en que nuestra libertad se explique por nuestra civilización y nuestra civilización por nuestra libertad.

Si al iniciar todas las reformas, incluidas en esta Memoria, he acertado, el pueblo me lo tomará en cuenta; si me he equivocado o se me rechaza, me lo tomará Dios.

Apéndice

Anexo N° 1

Programa¹

A LAS EXPLICACIONES QUE PRECEDEN sobre el origen y sobre la importancia puramente transitoria que atribuyo a este programa, sólo tengo que añadir los esclarecimientos contenidos en la siguiente nota de remisión.

El Inspector General de Escuelas que suscribe,

Buenos Aires, 18 de enero de 1870

Al Sr. Presidente del Consejo de Instrucción Pública, D. J. M. Estrada

Tengo la satisfacción de pasar a manos de usted los programas detallados que se me encargó formular para las escuelas primarias de la provincia, que dependen de este Departamento.

No habría podido llenar este encargo si no hubiera llamado en mi auxilio a los señores preceptores don Enrique M. Santa Olalla, Dr. don Marino Froncini, don Juan B. Castex, don Jacinto Giralt y don Salvador Pons, quienes han puesto de su parte toda su buena voluntad y reconocida competencia, para llevar a cabo esta importante obra, que tiene por objeto mejorar en lo posible los planes embrionarios e indefinidos que el acaso mantenía vigentes en nuestras escuelas.

Hemos consagrado a esta ardua cuestión largas meditaciones; y si bien nosotros mismos estamos muy lejos de creer que hemos hecho una obra perfecta, pensamos que los programas detallados e *indicativos* que hemos confeccionado responden a las ideas que prevalecieron a este respecto en las conferencias del año pasado, y pueden servir de base a la organización de un plan serio de estudios primarios en lo futuro, a medida que la experiencia del personal docente vaya ilustrándose con la discusión de las cuestiones destinadas a obrar una reforma radical en nuestro imperfecto sistema de educación, y a medida que se vayan adquiriendo los medios materiales de llevar a cabo una innovación eficaz.

1. Los programas generales se pueden ver en el capítulo 2. Aquí sólo se dan los programas detallados de algunas materias de las que forman el plan de estudios, y en las que se ha creído necesario hacer algunas ampliaciones o limitaciones a que obliga la deficiencia de los textos usuales.

Como el señor Presidente lo sabe muy bien, faltan absolutamente buenos textos y los demás elementos con que pudiera iniciarse siquiera, un sistema graduado de instrucción, tal cual se practica en países más adelantados. De manera que me he esforzado en vano por imitar los aventajados planes de Nueva York, Boston y Chicago, porque ni tenemos casas adaptables ni bien distribuidas, ni el personal suficiente y competente que pudieran servir de base en defecto de los otros requisitos mencionados, para la realización de un programa semejante.

Hemos tenido, por consiguiente, que sujetar nuestro plan a los medios de que disponemos, sin que haya dejado de perjudicarnos, en la realización de esto mismo, el corto tiempo que hemos empleado en este trabajo, y la premura con que se nos exige, por la proximidad de la apertura del curso escolar de este año, en que dichos programas deben empezar a regir.

No cerraré esta nota, sin hacer presente la conveniencia que habría en que la comisión del Consejo que debe tomar en consideración este proyecto, llame a su seno a los señores preceptores que han tomado parte en su confección.

Dios guarde al señor Presidente.

Pedro D. Quiroga
Inspector General de Escuelas

ESCUELAS INFANTILES

A. Instrucción intuitiva

Al hacer esta enseñanza deben tenerse en vista las indicaciones siguientes:

1º El objeto de estas lecciones es ayudar en su desarrollo natural y sucesivo, a las facultades mentales – Atención – Percepción – Concepción – Comparación – Memoria, y otras que con ellas se ligan, en las primeras operaciones intelectuales que se pueden ejecutar en la infancia, al ponerse los niños en relación con el mundo externo por el intermedio de los sentidos; de manera que su inteligencia se fortifique y se enriquezca con un considerable número de ideas exactas y bien ordenadas, y que su lenguaje corresponda a estas ideas.

2º La curiosidad o el deseo de saber es natural en los niños; y es necesario cultivar y satisfacer oportunamente esta predisposición providencial, dando la mayor novedad posible a la enseñanza oral, y la variabilidad necesaria para no enervar el espíritu de suyo inquieto e inconsistente en la primera edad.

3º Siempre debe procederse de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo compuesto, de los hechos a sus causas, de los principios a las reglas, de las ideas adquiridas por la experiencia a su nomenclatura, y de lo más próximo a lo más lejano.

4º No deben perderse las oportunidades que se presenten con motivo de estas lecciones, para inculcar a los niños doctrinas de sana moral.

5º La materia de estas lecciones deben formarla los objetos familiares y los de la naturaleza que estén más en contacto con el niño, y que mejor se presten a su comprensión; pudiendo tomarse como norma para la elección sucesiva de

aquellas las indicaciones contenidas sobre esta materia, en los grados 10 a 5 del programa de las Escuelas de Chicago.

6º Los objetos deben considerarse: 1º individualmente como un todo; 2º se examinarán sus partes componentes; 3º su color; 4º su forma; 5º su posición; 6º sus cualidades principales y accesorias; 7º relaciones de semejanza y de diferencia de los objetos; 8º cualidades comunes a varios objetos; 9º número de estos objetos; 10º usos a que se destinan.

7º Los objetos no deben tenerse a la vista de los niños sino en el momento de darse la lección, a fin de que no pierdan su novedad.

Lecciones preparatorias para la enseñanza por medio de objetos

A fin de conocer el estado intelectual de los niños y la manera más o menos correcta de pronunciar las palabras, hágaseles nombrar los objetos que están a la vista en la Escuela, por ejemplo:

Adonde nos encontramos ahora R.....

Por donde habeis entrado en la escuela.....

P. ¿Aquí adentro hay luz o estamos a oscuras?

(Cerrando los postigos hasta cierto punto se puede patentizar a los niños los estados de claridad y oscuridad.)

P. ¿Por dónde entra la luz a la sala? R.

(Con este sistema síganse algunos diálogos más sobre los objetos que estén a la vista y al alcance de la comprensión de los niños, de manera que aprendan a pensar, dándose cuenta por sí mismos de las ideas que vayan adquiriendo.)

2.^a

Enseñanza de los siete colores primitivos (en el cuadro de los colores o pintándolos en el acto a la vista de los niños).

3.^a

Posición en que están o pueden estar los objetos (arriba, abajo, a la derecha, a la izquierda, delante, detrás, etcétera).

4.^a

Posición de los objetos en relación con las líneas (horizontal, vertical, inclinada de derecha a izquierda y de izquierda a derecha).

5.^a

Distinción de los objetos naturales, de los artificiales (una flor, el agua, las frutas, son naturales; y el papel, el pan, el vestido, son artificiales, etcétera).

Algunas cualidades de los objetos, como sólido, blando, líquido, liso, áspero, redondo, ovalado, plano, fijo, movable, etc. (tratando siempre de ilustrar con ejemplos prácticos estas lecciones).

SERIES DE TÓPICOS PARA LA ENSEÑANZA POR OBJETOS

Primera Serie. De las cosas y sus partes

1º Cosas que afectan nuestros sentidos, comenzando por el cuerpo humano y siguiendo con los demás objetos familiares y usuales.

- a) Cosas presentes.
- b) Cosas conocidas que están ausentes.
- c) Cosas ausentes no conocidas, pero análogas a las que están presentes.
- d) Cosas ausentes y desconocidas, cuyo retrato o figura está presente.
- e) Cosas ausentes y desconocidas, que se hacen conocer por medio de descripciones.

2º Partes externas de las cosas.

- a) Indicarlas sin orden establecido.
- b) Distinguir las partes principales.
- c) Indicar las partes principales en orden.
- d) Distinguir las partes principales de las accesorias.
- e) Enumerar las partes principales y las secundarias en orden.
- f) Hacer la distinción de todas las partes de un objeto.

3º Partes internas de las cosas.

(Aquí se sigue la misma gradación del nº 2.)

EJERCICIOS PRÁCTICOS

- 1º Dado uno o más objetos encontrar sus partes.
- 2º Dada una parte encontrar todos los objetos que pueden tenerla.

Segunda Serie. De las calidades

1º Conocimiento de las calidades de un objeto.

- a) Distinguir las calidades esenciales de las accidentales.
(En lo demás sígase la misma gradación del nº 1, primera serie).

EJERCICIOS PRÁCTICOS

- 1º Dado un objeto indicar las calidades principales.
- 2º Dado un objeto, indicar las calidades accesorias.
- 3º Indicar las calidades principales y accesorias en orden.

Tercera Serie. De las relaciones de semejanza y de diferencia, y propiedades comunes a varios objetos

(Sígase el mismo orden de gradación indicado en la primera serie, nº 1º, 2º y 3º.)

EJERCICIOS PRÁCTICOS

- 1º Dado un nombre común, aplicarlo a varios objetos semejantes.
- 2º Dados varios objetos semejantes encontrar el nombre común.
- 3º Dado un objeto, encontrar los diferentes nombres que puedan dársele.
- 4º Dados varios objetos encontrar las cualidades comunes.

Nomenclatura de los diferentes usos de las cosas

(Sígase el mismo orden establecido en el número 1 día 1 = serie.)

EJEMPLOS PRÁCTICOS

- 1º Dado un objeto, encontrar el uso a que se destina.
- 2º Dado un objeto, encontrar los diferentes usos a que puede aplicarse.
- 3º Encontrar varios objetos, que puedan servir al mismo uso.

B. Aritmética

1º Contar hasta diez por medio de objetos o demostraciones gráficas en la pizarra, como 10 rayas, 10 dedos, 10 plumas, 10 niños, etcétera.

Sumar por 1, 2, 3 las 10 unidades de la 1ª decena, v.gr.: $1 + 1 = 2$; $2 + 1 = 3$; $3 + 1 = 4$; $4 + 1 = 5$; etc.; $1 + 1 = 2$; $1 + 2 = 3$; $2 + 2 = 4$; $3 + 2 = 5$; etc. Explicar los signos más, menos, igual a.

Restar por 1, 2, 3 estas mismas unidades; v.gr.: $10 - 1 = 9$; $9 - 1 = 8$; etc.; $10 - 2 = 8$; $9 - 2 = 7$, etc. Comparar la edad de 2, 3 y 4 niños; preguntar cuál tiene más años; decir la mitad de 2, 4, 6, 8, 10. Si 10 cosas hacen una decena, ¿cuántas cosas hay en una media decena? En una decena de plumas, ¿cuántas plumas hay? ¿Cuántos metros en una decena de metros? ¿Cuántas ventanas en la escuela? ¿Cuántos vidrios en una ventana? ¿Cuántos días en una semana? ¿Cuántos lados tiene una pizarra? Si por un peso se dan 10 nueces, ¿cuántas se darán por medio peso?

Escribir y hacer leer en la pizarra o en los cuadros numerales los nueve guarismos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

2º Contar hasta 20 por los mismos medios y ejercicios que en la lección anterior, empezando alternativamente por el 1, el 2, el 3, el 4, el 5, etc. Sumar por 1, por 2, por 3, por 4, por 5, etc., todos los números desde el 1 hasta el 20. Restar de 20 los números 1, 2, 3, 4, 5, v.gr.: $20 - 1 = 19$; $19 - 1 = 18$; $18 - 1 = 17$, etc.; $20 - 2 = 18$; $19 - 2 = 17$; etc.; $20 - 3 = 17$; $19 - 3 = 16$, etc.; $20 - 4 = 16$; $19 - 4 = 15$; $18 - 4 = 14$, etc. Decir la mitad de 20, el doble de 10, 2 veces 10, 2 por 10. Explicar el signo x (multiplicado por): $2 \times 10 = 20$. ¿Cuántas decenas hay en 20? ¿Cuántas cosas se precisan para hacer 1 decena y media? ¿En un papel de 10 pesos hay 1 decena de pesos? ¿Cuántos papeles de 5 pesos hay en 20 pesos?, etcétera.

Escribir y hacer leer en la pizarra los números desde 10 hasta 20. (Repítase esta lección hasta que el discípulo conteste con prontitud y certeza, haciendo empezar por números intermediarios de 1 a 20 como queda dicho.)

3º Contar de 1 a 30. Escribir en la pizarra los números de 20 a 30, preguntar cuántas decenas hay en 10, en 20, en 30. ¿Con qué guarismos se escriben 10, 20, 30? Quién tiene más pesos, el que tiene 20 o el que tiene 30; el que tiene 17 o del

que tiene 21, etc. Cuántas decenas de cosas hay en 25 cosas, en 21, en 29, en 11, en 13, en 14. Restar 2 de todos los números hasta 30.

4° Contar de 1 a 40, a 50. Escribir en la pizarra los números 30 a 50. Preguntar cuántas decenas hay en 40, en 30, en 20, en 10; cuántas en 50; ¿con qué guarismos se escribirán estos mismos números? ¿qué guarismos hay en 11, 12, 13, etc., hasta 20; en 21, 22, etc., hasta 30; en 30, 31 hasta 40; en 41, 42, etc. hasta 50. Tabla de multiplicar hasta 5×10 . ¿Cuántos papeles de 10 pesos hay en 50 pesos, cuántos de 5? Contar por 5 hasta 50. Rebajar sucesivamente 5 de 50.

5° Contar desde 1 a 60, conformándose a las indicaciones anteriores. Preguntar la mitad de 10, de 20, 30, 40, 50 y 60. ¿Cuántas decenas de pesos hay en estos números? Multiplicar hasta 6 por 10. Decir la 4ª parte de 20, de 40; la 3ª parte de 15, de 30, de 60.

6° Contar desde 1 hasta 70, 80, 90. ¿Cuántas decenas hay en 70, 80 y 90; cuántas en 79, 89 y 99? En el número 91, el 9 indica las decenas y el 1 las unidades; lo mismo en 81, 71, 92, 93, 94, 85, 72, 73, 67, 58, 45, 36, 23, 19, 11, 12, 13.

Escribir en la pizarra números de dos guarismos hasta 99 y preguntar: ¿Qué expresa el 1º a la derecha? ¿Qué expresa el 2º? Multiplicar hasta 10 por 10. Contar por 5 desde 1 hasta 100, aplicando siempre los números a objetos materiales, como desos, plumas, caras, niños, hojas de un libro, naranjas, libros, etcétera.

En las tablas de sumar, restar y multiplicar no se debe pasar de una decena a otra antes que los discípulos sepan perfectamente todo lo que precede; v.gr. $5 + 3$; $3 + 5$; $5 - 3$; 5×3 ; 3×5 ; 5×1 ; 1×5 ; 5×10 ; 10×5 ; 6×9 ; 9×6 ; etcétera.

SEGUNDO AÑO

1º Todo el curso del primer año. En un número de 2 guarismos, v.gr. 25, decir el valor del 5 y del 2; cambiando el orden de estos dos guarismos, se forma el número 52, ¿cuál es en este caso el valor del 2; cuál el del 5? ¿Con qué guarismos se escribe 24?, ¿qué otro número se puede formar con estos dos guarismos? Ejercitar mucho a los alumnos sobre el valor de los guarismos en los números de dos cifras (unidades y decenas).

2º ¿Cuánto hacen 10×10 ? ¿Cómo se escribe 100? ¿Cuántas decenas hay en 100? Hacer contar y leer en la pizarra desde 10 hasta 120; hacer escribir al dictado estos mismos números. Cien cosas hacen 1 centena de cosas, 1 centena de plumas son 100 plumas; en 101 plumas hay 1 centena de plumas, 0 decenas y 1 pluma; en 110 plumas hay una centena de plumas y 1 decena de plumas; en 111 hay 1 centena, más 1 decena, más 1 unidad de plumas; en 102 hay 1 centena, 0 decenas y 2 unidades; qué hay en 103, 104, 105, 106, etc., hasta 120.

3º Contar, leer y escribir desde 120 hasta 199, 200, 201, 210, 211, 292, 300, 399, 400, 499, 500, 599, 600, 699, 700, 799, 800, 899; 900, 999. Formar 6 números con la combinación de los tres guarismos del número 245: 1º 245, 2º 254, 3º 425, 4º 452, 5º 524, 6º 542. Decir el valor de cada uno de estos guarismos en cada combinación. Dictar números de 3 cifras para que los niños hagan estas combinaciones.

4º En el número 999 hay 9 centenas, 9 decenas y 9 unidades; 999 unidades más 1 unidad hacen 1.000 unidades, como mil pesos, mil onzas, mil soldados, mil habitantes, etc. ¿Cómo se escribe 1.000? ¿Cómo se escribe 100? ¿Cómo se escribe

10? ¿Cuántos guarismos hay en 10, en 100, en 1.000? En 1.234 pesos hay 4 unidades de pesos o 4 pesos, 3 decenas de pesos, 2 centenas de pesos y mil pesos. ¿Qué hay en 1.001 pesos?; ¿en 1.009 pesos?; ¿en 1.010 pesos?; ¿en 3.201 pesos?; ¿en 4.100 pesos?

5º Contar por 10 hasta 100 empezando por los números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, v.gr. 10, 20, 30, 40, 50, etc., $1 y 10 = 11$; $y 10 = 21$; $y 10 = 31$, etc.; $2 y 10 = 12$ y $10 = 22 + 10 = 32 + 10 = 42$; $3 y 10 = 13 + 10 = 23 + 10 = 33$, etcétera.

Contar por 20 hasta 200; por 50 hasta 500 y por 100 hasta 1.000. Contar por 5 hasta 50, 100, 150; contar por 4 hasta 20, 80, 100, 120. ¿Cuántos papeles de 50 pesos hay en 100, 200, 300, 400, 500 pesos? Números pares e impares de 1 hasta 20, 30, 50. ¿Cómo se conoce que un número es par o impar? Preguntar a los niños el número de su casa, de sus años; si es par o impar.

6º Explicar el oficio del cero que es de señalar el lugar donde no hay guarismos positivos, como en 20, 201, 3.015, 2.002, 6.050. Leer números de 5, 6 y 7 guarismos, partiéndolos en porciones o clases de 3 cifras, a partir de la derecha. La 1ª clase expresa las unidades, la 2ª los mil (no se diga millares), la 3ª los millones. ¿Cuántos guarismos hay en mil, en 10 mil, en 100 mil, en 1.000.000? Ejercicios sobre el valor relativo de los guarismos, v.gr.: en 23.869 pesos, el 1º a la derecha expresa 9 unidades o 9 pesos; el 2º 6 decenas o 60 pesos, el 3º 8 centenas u 800 pesos; el 4º 5.000 pesos; el 5º 2 decenas de mil o 20.000 pesos; leer al revés este mismo número 25.869, empezando por la derecha, de este modo, 9, 60, 800, 5.000, 20.000, o bien 9 unidades, 6 decenas, 8 centenas, 5 mil, 2 decenas de mil. Hacer escribir en la pizarra el valor de 9 decenas y 3 unidades (93), 9 centenas y 3 unidades (903), 9 mil y 3 unidades (9.003), 9 decenas de mil y 3 centenas (90.300), etcétera.

7º *Adición*: Sumar números de 4 guarismos cuya suma particular sea mayor que 9. ¿Cuántas unidades se precisan para 1 centena? ¿Para 2 decenas?, etc. ¿Cuántas decenas para 1 centena? ¿Cuántas centenas para 1 mil? ¿En qué columna se escriben las unidades?, ¿las decenas?, ¿las centenas?, ¿los mil?, ¿las decenas de mil?, ¿las centenas de mil?, ¿los millones?

¿Cómo se llaman las cantidades que se suman? ¿Cómo se llama el resultado de la adición? Háganse bastantes ejercicios sobre esta primera operación hasta que los discípulos la comprendan bien. Sumar la población de las 14 provincias de la República Argentina, según el resultado del censo de 1869.

8º *Multiplicación*: ¿Cuántos pesos son 9 veces 5 pesos?, ¿qué hay en 45?, ¿en 54?, ¿en 67, en 76, en 89, en 98, en 19, en 91?, etc. Multiplicar por 11 los 10 guarismos desde 0 hasta 9; después por 111, 1.111 para que el discípulo aprenda sin dificultad a colocar en hilera y en su orden los guarismos de las unidades, de las decenas, de los mil, etc. Se sigue multiplicando los 10 guarismos por 2, 22, 222, 2.222; por 3, 33, 333, 3.333. Señalar el multiplicando, el multiplicador, el producto y el orden de unidades de cada producto parcial. Multiplicar un número por 10, por 100, por 1.000, etc. ¿Cuántas horas hay en 7, en 10, en 30, en 100, 365 días? ¿Cuántos días en 5, en 10, en 30, en 50, en 100 años? ¿Cuántos meses tiene un niño de 7 años? ¿Cuántos días y cuántas horas?

9º *Sustracción*: Sacando 8 de 12, ¿cuánto queda? ¿Cómo se llama la operación de quitar un número de otro mayor? ¿Cómo se llama el número mayor?, ¿el número menor?, ¿el resultado? Varios ejercicios de números sencillos. Cuando un

guarismo del restando es menor que su correspondiente del restador, el maestro debe evitar decir: *quién debe, quién paga, pido 1 que vale 10*, etc. Obsérvese el método por complemento hoy usado en todas partes y que consiste en aumentar 10 al menor del restando; v.gr.: $60.034 - 873 = 59.161$. Sacando 3 de 4 queda 1, 7 de 13 quedan 6 y me llevo 1; 1 y 89; 9 de 10 queda 1, me llevo 1; 1 de 10 quedan 8, me llevo 1; 1 de 10 quedan 9, me llevo 1; 1 de 6 quedan 5. Hacer la prueba por la adición. Ejercicios. ¿En qué año estamos? ¿Cuántos años de diferencia hay entre 1870 y 1863, 1810, 1835, 1492, etc. ¿Cuántos años tiene el que nació en 1863? ¿En qué año nació el que tiene 8 años, el que tiene 25, 49, 83, 97?, etc. Diferencia de población entre dos provincias, dos ciudades, entre ciudad y campaña, etcétera.

10º *División*: Ejemplos sencillos tomados de la tabla de multiplicar hasta 109; v.gr.: dividir 72 por 8 o por 9; 42 por 7 o por 9; 44 por 9 o por 6; 63 por 8 o por 7; 30 por 5 o por..., etc. Decir el valor propio de los números romanos siguientes: I, V, X, L, C, D, M. Leer sus combinaciones hasta 870.

C. Geometría

Conocimiento y trazado de la línea recta a pulso y con regla.

Clasificación de las rectas en verticales horizontales y oblicuas.

Trazado de dichas líneas a pulso en la pizarra. Idea de las paralelas.

Líneas curvas a mano y con el compás.

Distinguir la propiedad característica de dichas líneas, por el uso de una cuerda tirante o floja.

Trazado de la circunferencia.

Conocimiento y trazado del radio y del diámetro.

Idea del ángulo.

Clasificación de los ángulos en recto, agudo y obtuso.

Ejercicios en las pizarras de dichos ángulos.

Aplicación de dichos conocimientos a la escritura, Ejercicios de croquis de casas de campo con líneas rectas (cartones de Coc).

Ejercicios de otros objetos sencillos a pulso.

D. Geografía

Las nociones geográficas en las escuelas de ambos sexos pueden darse únicamente a los círculos más adelantados que han recibido lecciones sobre objetos y por lo tanto se han acostumbrado a percibir, observar y comparar. Esta enseñanza no debe extenderse más allá de dar una idea general del globo y de las distintas partes que constituyen las tierras y las aguas. Deben ser dadas con la más esmerada paciencia a fin de que los niños adquieran ideas exactas de las cosas que se les enseñan de modo que viéndolas las reconozcan y nombrándoselas las puedan dibujar. No se trata de un ejercicio de observaciones.

Por consiguiente, las señoras preceptoras de ambos sexos para dar por ejemplo a sus alumnos una idea de la forma de la tierra a falta de un globo terrestre, tomarán una bola, harán fijar bien la extensión de los niños sobre su configura-

ción, la darán vuelta, les recordarán otras más grandes que hayan visto y les explicarán por fin que nuestro globo con dimensiones inmensamente mayores, tiene una forma igual. Presentando una bola a los rayos del Sol harán observar que mientras una parte queda iluminada, la otra queda más oscura y que con darle vuelta varía también la parte iluminada y la oscura; por este medio les hará comprender la sucesión del día y de la noche cada 24 horas.

Cuando hayan comprendido claramente la forma de la tierra y la división en dos hemisferios, podrán cubrirse con papel con tiza u otra cosa algunas partes de la bola, explicándoles que las partes cubiertas representan las tierras y las partes descubiertas las aguas.

Siguiendo este sistema se irán haciendo algunas marcas en la parte que representa el agua para hacerles conocer las islas y los archipiélagos y juntando las islas al continente, las penínsulas, los istmos y así los golfos, los estrechos, etc. Procediendo del mismo modo en la parte que representa la tierra y manchándoselas con tinta o lápiz, fácil será a las preceptoras hacer comprender los ríos, los lagos, los montes, los cabos, etc. Estas nociones dadas por vía de entretenimiento deben ser repetidas hasta familiarizar a los alumnos, no sólo a reconocer las cosas sino a reproducirlas por imitación y a definir las con propiedad.

De poderosísimo auxilio para estos ejercicios serán los cartones de Colton, en donde encontrarán toda la nomenclatura geográfica pintada con prolijidad y esmero. Sin embargo, es conveniente que antes vean los niños salir de las manos de la maestra las cosas que se les van a explicar, como es conveniente también que los objetos de enseñanza no estén a su vista sino cuando se les va a dar lecciones sobre ellos.

Establecido este orden u otro análogo las señoras preceptoras irán sucesivamente explicando estas materias.

Conocimiento del globo terrestre - División en dos hemisferios - Agua que cubre la superficie de la tierra - Tierra firme - Océano - Mar - Golfo - Bahía - Lago - Laguna - Río - Arroyo - Manantial - Archipiélago - Isla - Península - Istmo - Cabo - Promontorio - Costa - Montaña - Colina - Llanura - Valle - Volcán - Ciudad - Castillo - Aldea - Puente - etcétera.

E. Instrucción moral y religiosa

Explicaciones orales sobre los deberes para con Dios, para con los demás hombres, y para consigo mismo al alcance de los niños con motivo de la lectura, y de los incidentes que ocurran en la clase y de la enseñanza sobre objetos.

Aprender de memoria el Padrenuestro.

ESCUELAS ELEMENTALES

A. Instrucción intuitiva

Al hacer esta enseñanza en las escuelas elementales, deben tenerse presente las indicaciones del programa para las escuelas infantiles, repasando las mate-

rias mencionadas en el mismo. Debe tenerse en vista al mismo tiempo el mayor desarrollo intelectual posible, a medida que el niño adelante en conocimientos y en raciocinio.

SERIES DE TÓPICOS PARA LA ENSEÑANZA POR OBJETOS

Primera Serie. Del origen de los objetos, o su clasificación en objetos artificiales y naturales

- a) ¿A qué reino de la naturaleza pertenecen los objetos a examinar?
- b) Cómo han sido producidos y aplicar el nombre del arte u oficio correspondiente.
- c) Usos a que sirven los objetos que se examinan.

EJERCICIO PRÁCTICOS

1º Dado un objeto natural, encontrar las regiones donde se produce y los usos a que se destina.

2º Dado un objeto artificial, encontrar la materia prima de que ha sido elaborado.

3º Describir el procedimiento seguido para reducir la materia prima al estado en que se encuentra.

4º Establecer el arte u oficio que la caracteriza este procedimiento.

Segunda Serie. De las formas geométricas de los cuerpos

Estas lecciones deben relacionarse con las de elementos de geometría y dibujo lineal.

Tercera Serie. De las ideas que no se adquieren inmediatamente por los sentidos (ideas abstractas)

- a) Dios.
- b) El alma humana.
- c) La verdad.
- d) La mentira.

(Puede darse una idea de Dios, del alma humana, etc. por medio de comparaciones con los objetos que afectan nuestros sentidos.)

EJERCICIO PRÁCTICOS

Sentada una proposición, descubrir si es verdadera o falsa, etcétera.

Cuarta Serie. Cualidades físicas y morales

- 1º Distinguir las cualidades físicas de las morales.
- 2º Distinguir las cualidades esenciales de las accidentales.
- 3º Dada una especie o clase de objetos, indicar las cualidades comunes a toda la especie.
- 4º Dada una especie de objetos indicar las cualidades que son comunes solamente a una parte de la especie.

Quinta Serie. Acciones

- 1º Acciones que nosotros hacemos a otros.
- 2º Acciones que otros ejecutan con relación a nosotros.
- 3º Dada una acción, encontrar los seres que la ejecutan.
- 4º Dada la persona u objeto, indicar las acciones que puede ejecutar.

Sexta Serie. De las relaciones de causas y efectos

EJERCICIOS PRÁCTICOS

- 1º Dado un efecto, buscar su causa.
- 2º Dada una causa, buscar los efectos.
- 3º Dados ciertos efectos, descubrir las verdaderas causas, confundidas por las preocupaciones vulgares.

Epílogo

El libro de lectura puede ofrecer materia para muchas lecciones de esta especie; pero es indispensable que el maestro prepare de antemano las lecciones que ha de dar, a fin de que tengan mayor atractivo y sean más eficaces.

Para completar y reasumir estas lecciones, puede hacerse un estudio sobre lo que sucede y se produce en la naturaleza, en las cuatro estaciones del año.

B.**Aritmética**

PRIMER AÑO

- 1º Repaso del segundo año del Curso de Infantiles. Leer y escribir números enteros, partiéndolos en períodos de a tres guarismos y dando a cada período el nombre que le corresponde, es decir que el primero a la derecha contiene las unidades, el segundo los miles, el tercero los millones, el cuarto los billones, el quinto los trillones, etc.; de modo que el número 30.845.170.932 se leerá 30 billones, 845 millones, 170 mil, 932 unidades.

Ejercicios sobre el valor relativo de los guarismos según su colocación en cada período; decir si expresan unidades, decenas o centenas, y de qué orden, si son decenas de unidades, o de mil, o de millones, etcétera.

Cálculo mental

ADICIÓN

2º Sumar números de dos guarismos, descomponiéndolos en decenas y unidades y sumando primero las decenas, después las unidades que se añadirán a las decenas, v.gr.: $40 + 30 = 7$ decenas o 70 unidades; $55 + 64 = 11$ decenas o 100 unidades + 9 unidades = 119; $49 + 27 = 6$ decenas o 60 unidades + 16 unidades = 76; $37 + 69 = 90 + 16 = 106$; o descomponiendo 69 en $60 + 9$ tendremos $37 + 60 = 97$, y agregando las 9 unidades = 106; o bien $30 + 69 = 99$; $99 + 7 = 106$: se puede añadir a uno de los sumandos las unidades necesarias para que no tenga más que decenas, restando de la suma este aumento, v.gr.: $69 + 1 = 70$; $70 + 37 = 107$; $107 - 1 = 106$. ¿Cuánto hacen $59 + 38$?; $75 + 17$?; $79 + 81$?; $84 + 15$?; $83 + 50$?; $87 + 16$?; $79 + 37$?, etcétera.

SUSTRACCIÓN

3º 1.º) Restar las nueve primeras unidades de un número de dos cifras; v.gr.: $20 - 9 = 11$; $21 - 7 = 14$; $12 - 5 = 7$; $17 - 8 = 9$; $50 - 6$; $43 - 7$; $39 - 8$; $99 - 5$; $93 - 8$; $51 - 6$; etcétera.

2.º) Restar decenas de un número de dos cifras: $22 - 10$; $80 - 50$; $90 - 20$; $86 - 60$; $98 - 50$; $74 - 30$; $78 - 40$; $99 - 90$; $99 - 70$; $98 - 10$; $87 - 40$, etcétera.

3.º) Restar decenas y unidades de un número de tres cifras: $120 - 12$; $230 - 18$; $140 - 13$; $450 - 17$; $360 - 31$; $580 - 67$; $190 - 83$; $670 - 19$; $560 - 23$; $170 - 46$, etcétera.

4.º) Explicar que la diferencia entre dos números no varía cuando se les aumenta o disminuye una misma cantidad: $43 - 36 = 40 - 33 = 7$; $27 - 15 = 30 - 18 = 12$; $27 - 15 = 20 + 7 - 15$; $20 - 15 = 5$; $5 + 7 = 12$. Ejercicios $35 - 16$; $41 - 14$; $31 - 17$; $134 - 13$; $96 - 35$; $94 - 43$; $79 - 24$; $61 - 39$; $42 - 13$; $59 - 23$; $62 - 28$; $69 - 42$, etcétera.

Ejercicio de adición y de sustracción: $40 - 20 + 5 + 12$; $24 + 30 + 7 - 20$; $56 + 24 + 8 - 18$; $60 + 38 - 27$; $12 + 71 - 56 + 20 - 44$; $50 - 41 + 15 - 9$; $21 + 35 + 16 - 40$; $58 + 17 - 39 + 12 - 20$; $97 - 16 + 47 - 62$; $26 + 31 - 41 + 13 - 32$; $27 - (8 \times 4) + (7 \times 5) - 46 + 2/5$.

MULTIPLICACIÓN

4º 1.º) Multiplicar 6 unidades por 4 unidades = 24 unidades; 6 decenas x 4 unidades = 24 decenas, o 240 unidades; 6 centenas x 4 unidades = 24 centenas; o 2.400 unidades; 6 mil x 4 unidades = 24.000; 1 decena x 1 decena = 1 centena =

100 unidades; 2 decenas x 3 decenas = 6 centenas = $20 \times 30 = 600$ unidades; $60 \times 40 = 24$ centenas, o añadiendo los ceros = 2.400 unidades; $600 \times 40 = 24.000$; $6.000 \times 400 = 2.400.000$.

Ejercicios: 40×50 ; 900×6 ; 900×600 ; 900×700 ; 800×800 ; 6.000×70 , etc. Decir el precio de 800 ovejas a 40 pesos una; de 800 caballos a 400 pesos uno; de 200 @ arroz a 35 pesos una.

En la multiplicación de un número de dos guarismos (decenas y unidades) por otro de un solo guarismo, se multiplican 1º las decenas, después las unidades y se suman los dos productos; $25 \times 3 = 20 \times 3 + 5 \times 3 = 75$; $17 \times 3 = 10 \times 3 + 7 \times 3$, o $21 = 51$; $68 \times 3 = 60 \times 3 = 180 + 8 \times 3$ o 24×204 ; $86 \times 9 = 80 \times 9 + 6 \times 9 = 720 + 54 = 774$. Multiplicar de 12 a 20 por 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

5º Ejercicios: 25×4 ; 26×3 ; 54×8 ; 66×7 ; 78×6 ; 94×8 ; 72×9 ; 44×6 ; 8×79 ; 9×42 ; 7×38 . ¿Cuánto cuestan 65 metros de cinta a 3 pesos cada uno? 7 docenas botellas cerveza a 5 pesos botella; 56 corbatas a 8 pesos una; 98 pizarras a 4 pesos cada una, etc., 4 obreros han concluido una obra en 29 días, ¿cuántos días emplearía un solo obrero? ¿Cuánto valen 9 pesos fuertes en moneda corriente? En una casa se gastan 96 pesos diarios ¿cuántos se gastan en la semana? ¿Cuál es el número que dividido por 77 da 4 por cociente? $49 \times 6 = (50 \times 6) - 6$; $48 \times 6 = (50 \times 6) - 12$; $42 \times 8 = (40 \times 8) + 16$; $79 \times 7 = (80 \times 7) - 7$, etcétera.

DIVISIÓN

6º Dividir un número de 2, 3, 4, 5 cifras por 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10; es decir tomar de ese número la mitad, tercera, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª y 10ª parte, cuyo resultado se escribe debajo del dividendo. Ejemplo la mitad de $5.840 = 2.920$. Cuánto gana por mes un empleado que ha recibido 585 pesos por 9 días. Solución $585 \div 9 = 65$; $65 \times 30 = 1.950$.

Si el dividendo y el divisor acaban en ceros, se les quita igual número de ceros:

$$\frac{7200}{900} = \frac{72}{9} = 8; \quad \frac{48.900}{300} = \frac{489}{3} = 163.$$

DIVISORES 5, 50, 25, 15, 75

7º Si el divisor es 5 se multiplica el dividendo por 2 y el resultado se parte por 10. Si el divisor es 50 se multiplica el dividendo por 2 y se parte por 100. Si el divisor es 25, se multiplica el dividendo por 4 y se parte por 100. Si el divisor es 15 se multiplica el dividendo por 2 y se parte el resultado por 10 y por 3. En fin, si el divisor es 75 se multiplica el dividendo por 4, y se divide por 100 y por 3.

Ejercicios de cálculo mental sobre las 4 operaciones

$$12 + 7 + 20 - 19 + (12 \times 3) - 30 - \frac{25}{5} + 6 - \frac{48}{6} =$$

$$17 - 3 + (14 \times 3) - 27 + 14 - \frac{78}{3} - 15 + 69 - 57 =$$

$$35 - 27 + 31 + 41 - (8 \times 5) + \frac{72}{9} - \frac{27}{3} - 9 + 3 =$$

$$45 - 17 + 96 - 77 + \frac{670}{10} + 49 - 16 - 7 =$$

$$59 \times 3 - 225 + \frac{456}{3} - \frac{512}{4} + 36 - \frac{84}{12} + 44 =$$

NÚMEROS DECIMALES

8º Cuando la unidad se divide en dos partes iguales, ¿cómo se llama cada parte? ¿Cómo se llaman cuando está dividida en 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 partes? ¿Cuántas mitades se precisan para la unidad o para 1 entero? Cuántos tercios, cuántos cuartos, quintos, sextos, séptimos, octavos, novenos; leer y escribir $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{6}$, $\frac{1}{7}$, $\frac{1}{8}$, $\frac{1}{9}$.

9º Cuando la unidad se divide en 10 partes iguales, ¿cómo se llama cada parte? ¿Qué es un décimo? ¿Cuántos décimos se precisan para la unidad? ¿Cómo se divide un décimo? ¿Cuántos centésimos hay en un décimo? ¿Cuántos en un entero? ¿En cuántas partes se divide un centésimo? ¿Cómo se llama cada parte? ¿Cuántos milésimos hay en un centésimo? ¿En un décimo? ¿En un entero?

¿Cómo se llaman esas cantidades de 10 en 10 veces menores que la unidad? ¿Qué se entiende por decimales? ¿Cómo se escriben? ¿Qué es lo que los separa de los enteros? ¿Dónde se escriben los décimos? ¿Dónde las decenas? ¿Dónde los centésimos? ¿Dónde las centenas? ¿Dónde los milésimos? ¿Dónde los mil?

10º Escribir en la pizarra grande y hacer leer el número 1.111.111; mostrar en un metro los décimos, centésimos y milésimos. Dictar números decimales hasta que los discípulos sepan colocar bien los submúltiplos de la unidad en su lugar correspondiente.

11º Adición, sustracción, multiplicación y división de números enteros y decimales con aplicaciones al metro y sus subdivisiones. Prueba de las 4 operaciones: prueba de la multiplicación por 9 y por la división; prueba de la división por la multiplicación. Multiplicar y dividir por 10, por 100, por 1.000 una cantidad por medio de la coma. Plantear los problemas de la división bajo la forma de una fracción de dos términos; v. gr., 144 dividido por 6 se escribirá $\frac{144}{6}$.

Expresar en decimales el valor de las fracciones siguientes: $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{4}{5}$, $\frac{2}{6}$, $\frac{5}{9}$, $\frac{7}{8}$, $\frac{9}{10}$, $\frac{5}{12}$, etc. Numeración métrica en las medidas de longitud; denominación y valor relativo de cada guarismo en esta numeración. Diferencia entre el metro y la vara de Buenos Aires, entre el litro y la cuarta, entre el kilogramo y la libra. Leer y escribir números romanos con sus combinaciones hasta 1.870.

SEGUNDO AÑO

1º Repaso del Curso del primer año. Ejercicios de cálculo mental, según los principios ya indicados, v. gr.:

$$396 + 769 - 837 = ; 425 - 187 = ; 975 \times 70 - \frac{12.480}{4} = ; 638 \times 300 = ;$$

$$21.604 \times 8.000 = ; \frac{85.410}{900} = ; \frac{623}{5} = ; \frac{953}{15} = ; \frac{897}{50} = ; \frac{41.391}{25} = ; \frac{5.392}{75} = ; \text{etc.}$$

Reducir enteros a fracciones comunes, enteros y fracciones a una sola fracción, simplificación de las fracciones. Números divisibles por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10. Reducción de fracciones ordinarias en fracciones decimales. Adición, Sustracción, Multiplicación y División de fracciones. Expresar en decimales el resultado de estas operaciones.

2º Tabla de los denominados. Expresar en decimales las cantidades siguientes: 8 pesos, 1 real; 7 reales; 4 reales; 2 quintales, 3 arrobas; 6 varas, 2 pies; 4 quintales, 3 arrobas, 12 libras, 10 onzas; 10 varas, 2 pies, 8 pesos; 4 horas, 12 minutos. Expresar en quintales, pesos, varas y horas, la cantidad de 3 enteros, 25 centésimos (3'25). Resolver problemas de denominados por el sistema decimal.

3º Resolución de algunos problemas de regla de tres y de interés simple por el método de reducción a la unidad; v.gr.: Si 8 metros de género valen 30 pesos, un metro vale $30 \div 8$, y un número cualquiera X de metros valdrá $30 \times X \div 8$ metros. Si 100 pesos dan 5 pesos de interés, un peso dará $5 \div 100$ de pesos, y un número X de pesos, dará $5 \times X \div 100$, etcétera.

SISTEMA MÉTRICO

4º Metro:	Sus múltiplos – Submúltiplos y relación con la vara				de Bs.	As.
Gramo	id.	id.	id.	libra	de id.	
Litro	id.	id.	id.	cuarta	de id.	
Área	id.	id.	id.	cuadra		
				cuadrada	de id.	
Franco	id.	id.	id.	ps. papel		
				y p. ft.	de id.	

Estéreo o metro cúbico (no tiene relación).

Mostrar cómo todas las medidas métrica derivan del metro.

METRO CUADRADO

5º En la superficie métrica, cada orden de unidad se expresa con dos cifras; teniendo el metro cuadrado diez decímetros de largo y diez de ancho, su superficie = $10 \times 10 = 100$ decímetros cuadrados = 10.000 centímetros cuadrados: así la cantidad 8 m² 25, 75, se leerá 8 m² 25 dm y 75 cm cuadrados; u 825 dm cuadrados y 75 cm, o bien 82.575 cm cuadrados.

¿Qué es un área? ¿Hectárea, centiárea? Ejercicios sobre submúltiplos de metro cuadrado. Un terreno de 43 áreas y 36 centiáreas de superficie tiene 65 m y 72 cm de frente, ¿cuánto tiene de fondo?

Medir las figuras del programa de Dibujo lineal. Extracción de raíz cuadrada.

C. Geometría y Dibujo lineal

PRELIMINAR

Objeto de la geometría, cuerpo, superficie, línea, longitud, altura.

II. LÍNEAS

Recta, Curva, Mixta, Vertical, Horizontal, Oblicua, Perpendicular, Paralelas, Secante, Circunferencia, Arco, Cuerda, Radio, Diámetro, Sagita, Tangente.

Dividir una línea en partes iguales. Dividirla en cualquier número de partes iguales. Levantar o bajar una perpendicular. Levantar una perpendicular en el extremo de una recta. Construir paralelas.

Ejercicio a pulso de líneas en diversas direcciones. Aplicación de las paralelas a dibujos de enmaderaciones, empalizadas, enrejados, etcétera.

III. ÁNGULOS

Rectilíneo, Curvilíneo, Mixtilíneo, Recto, Agudo, Obtuso, Idea del transportador.

Cómo se mide un ángulo rectilíneo.

Dividir un ángulo en dos partes iguales. Construir un ángulo igual a otro dado.

Ejercicios de aplicación al dibujo, Gras de líneas rectas, Cenefas de puntos.

IV. TRIÁNGULOS

Rectilíneo, Curvilíneo, Mixtilíneo, Equilátero, Isósceles, Escaleno, Rectángulo, Acutángulo, Obtusángulo, Base, Altura, Medida del triángulo rectilíneo.

Construir un triángulo equilátero, uno íd. isósceles, uno íd. escaleno, uno íd. rectángulo.

Pavimentos de triángulos, Cenefas, Cruces, Estrellas, Rosetas, íd. de triángulo.

V. CUADRILÁTEROS

Rectilíneos, Curvilíneos, Mixtilíneos, Paralelogramos y su división en cuadrados cuadrilongos, Rombo, Romboide, Trapecio y Trapezoide, Base, Altura, Medida de los paralelogramos, íd. del Trapecio, íd. del Trapezoide.

Construir un cuadrado, construir un cuadrilongo, construir un trapecio regular, construir un trapezoide, convertir un trapecio regular en paralelogramo rectángulo.

Pavimento de cuadriláteros, cuadrados, cuadrilongos y rombos. Ejercicios de combinación de triángulos con cuadriláteros.

VI. POLÍGONOS

Rectilíneos, Curvilíneos, Mixtilíneos, Regular, Irregular, Perímetro, Apotema, Radio recto, Radio oblicuo, Base, Altura, Medida del polígono regular, íd. del polígono irregular.

Dado un lado, construir sobre él un pentágono, un hexágono, un octógono, un decágono, un dodecágono.

Pavimento de pentágonos y hexágonos. Íd. de octógonos alternados con cuadrados, Planta y frente de edificios para el ejercicio de líneas rectas, Estrellas.

VII. INSCRIPCIÓN DE POLÍGONOS EN EL CÍRCULO

Inscribir en un círculo dado un triángulo equilátero, un pentágono, un octógono, un decágono, un dodecágono.

Rosetones combinando las rectas con las curvas.

VIII. ESPACIOS DEL CÍRCULO

Círculo, Semicírculo, Segmento, Relación del diámetro y la circunferencia, Medidas del círculo, íd. del Sector, íd. del Segmento.

Dados tres puntos que no estén en línea recta hacer pasar por ellos una circunferencia. Dada una circunferencia hallarle el centro. Trazar una tangente que corte un punto dado de la circunferencia. Trazar un radio perpendicular a otro. Trazar dos diámetros que se corten perpendicularmente.

Ejercicios de óvalos y ojivas. Frentes de edificios combinando las rectas con las curvas. Enrejados con dichas combinaciones. Frisos. Orlas.

D. Geografía²

La Geografía trata en general de los aspectos de la naturaleza y de las obras de los hombres, y de las causas que las han producido o modificado. Sus hechos elementales por lo que se relacionan a la naturaleza, tienen la misma base que las ciencias empíricas y en cuanto se refieren al hombre tienen el mismo fundamento que las ciencias históricas; pero, en sus altos *departamentos o secciones* debe presentar las más vastas generalizaciones de ambas. La diferencia entre ella y otra ciencia especial, natural o política, su objeto esencial comprende una más grande variedad de hechos y principios. La geografía no es tanto una ciencia en sí misma como es una colección de materias perteneciente a un número de ciencias.

2. Creo preferible a cualquier programa la observación de las indicaciones que hace Wickersham (methods of instruction) en el capítulo que copio, traducido por primera vez al español.

La palabra geografía significa una descripción de la tierra; y una descripción de la tierra se comprende que incluye los cambios que el hombre ha practicado en ella. Esta significación define suficientemente bien la materia geográfica que aparece en muchos de nuestros libros de texto sobre el asunto; pero la geografía debe considerarse ahora, no meramente como una narración de hechos, sino como un sistema de principios examinando los hechos.

La geografía está aisladamente dividida en dos partes: la que se relaciona con la naturaleza; y la que se relaciona con el hombre. La primera se llama geografía física y la segunda geografía política. Los términos; matemática, histórica, descriptiva, local, etc., aplicados a la geografía no representan distintas divisiones sobre la materia. Si seguimos el orden de causa y efecto, debemos primero hablar de la geografía física y después de la geografía política; pero el maestro puede encontrar que puede ilustrar mejor el asunto y hacer más para crear un interés en él en la parte de su clase si combina las dos y enseña ambas juntamente. Las causas y sus efectos pueden ser conocidos de este modo, y sus relaciones pueden demostrarse más fácilmente. Si así no fuera, ninguna necesidad habría de hacer aquí una división, desde que los mismos principios pedagógicos son aplicados tanto en uno como en el otro caso.

Muchos de nuestros libros o textos de geografía adoptan medios muy imperfectos de presentar la materia. Empiezan generalmente con algunas páginas de definiciones concernientes a las relaciones planetarias de la tierra, las divisiones generales de la tierra y del agua, latitud o longitud; zonas, gobiernos, raza de hombres, grados de la civilización, especies de religión, cambio de las estaciones, etc.; todo lo que es imposible que un niño comprenda. Lecciones como estas, con otras sobre los mapas, que son, para el que aprende, una mera fijación de señales sin una equivalente concepción en la mente de la cosa representada, hacen toda la tarea insípida, impidiendo el adelanto, o cuando mejor llenarán la memoria con formas de palabras e imágenes de tildes, líneas y cuchillas que tienen poca significación. Es verdad que con el tiempo una sana organización mental acierta el modo de adquirir conocimientos en una vía racional, y la geografía debe entonces aprenderse, no según este método sino a pesar de él.

En la enseñanza de la geografía, lo mismo que en la de cualquier otra rama, el maestro debe primero averiguar qué conocimientos posee el discípulo concernientes a la materia, y después familiarizarlo de una manera natural y fácil, con aquellos nuevos conocimientos que quiera enseñarle. El entendimiento hace progresar en conocimientos solamente por el medio de asimilar lo desconocido con lo que se sabe. Un niño a los ocho años de edad habrá adquirido el conocimiento de muchos hechos geográficos que se relacionan con la vecindad de su casa o su colegio. Habrá visto el agua salir de la tierra burbujando en manantiales y correr afuera de los riachuelos; habrá andado sobre los cerros y correteado por los valles; habrá observado las ciudades y habrá visitado el mercado de la ciudad, el molino, las tiendas y fábricas; vagones moviéndose sobre un camino de rieles, o buques dándose a la vela en un río; se habrá familiarizado con muchas plantas, animales, reptiles e insectos; y con la apariencia general de la lluvia, granizo, nieve y helada; y probablemente puede haber aprendido los nombres de varias rocas y terrenos. Estos y otros conocimientos semejantes son lo que el discípulo sabe cuando empieza el estudio de la geografía, y nada es más evidente que su instrucción debe empezar en este punto.

Si el verdadero período de comenzar se ha encontrado ahora, nos queda la tarea de arreglar la materia de la geografía y exhibir los métodos adecuados para facilitar a los alumnos su aprendizaje. No conozco medio mejor para hacer esto que ofreciendo una serie clasificada de lecciones. Estas lecciones están destinadas a seguir un orden natural de progresión, e incluir todas las partes esenciales de la ciencia de la geografía. Cada clase de lecciones contiene materia suficiente para muchas lecciones.

Primera clase de lecciones

De los objetos que se relacionan con la geografía que los alumnos pueden observar por sí mismos

Las lecciones que se han de dar aquí están destinadas a extender los conocimientos que ya poseen los alumnos por un método muy poco diferente de aquel por el cual fueron adquiridos. La naturaleza es el único libro de texto que se necesita. Las lecciones deben darse tratando de los aspectos de la vecindad. Sus colinas, valles, aguas corrientes, selvas; y si por acaso la casa-escuela está situada cerca de una montaña, lago, río o la rivera del océano, estos objetos deben ser una fuente inagotable de interés. La atención de los alumnos se ha de dirigir a las diferentes clases de terrenos cultivables, terrenos para maderas, praderas, llanuras, terrenos montuosos; a los diferentes objetos compuestos de agua, ensenadas, estanques, diques, etc.; las diferentes clases de tierra vegetal, arcilla, arena, guijarros; las diferentes clases de piedra cuarzo, piedra arenisca, granito, pizarra, cal, hierro primitivo o natural; las diferentes clases de árboles, pino, encina, castaño, álamo, fresno, etc., a las diferentes clases de producciones de la vecindad, trigo, papas, arroz, algodón, pastos, aves domésticas y silvestres, animales domésticos y animales salvajes, a reptiles e insectos; a la lluvia, la nieve y el rocío; a los cambios de las estaciones; a las aldeas y pueblos, a las tiendas, los molinos, fábricas, almacenes, escuelas y otros edificios.

El objeto de esta enumeración de cosas particulares es indicar al maestro las fuentes de donde puede obtener los materiales para su primera clase de lecciones de geografía. Su propia prudencia puede indicarle cuál de los asuntos mencionados o de otros semejantes a estos, es el más apropiado para una lección dada. Al dar esta clase de lecciones a niños menores, no se espera ni se desea un aprendizaje estrictamente científico. Debe enseñárseles aquellas cosas que les inspiren interés; y este interés puede ser notablemente aumentado colocando el objeto de la lección a su vista, bien sea en la escuela, o bien fuera de ella. Los minerales, las flores, las conchas, los fósiles, etc., pueden ser introducidos en la escuela; y el maestro y los discípulos pueden visitar las selvas, las praderas, las minas, las canteras, los jardines, las ruinas, etc. Estas lecciones en realidad son *lecciones sobre objetos* relativos a la geografía, y debieran darse en la misma forma que aquellas.

Segunda clase de lecciones

Sobre los objetos parecidos que sólo pueden encontrarse en localidades distantes de la escuela

Las lecciones sobre objetos presentes preparan a los niños para recibir lecciones sobre objetos parecidos pero que están ausentes. Al dar estas lecciones, el maestro debe valerse de comparaciones con las cosas conocidas, descripciones y pinturas. Pueden darse los nombres de los países en que se encuentran los objetos; pero no ha llegado el momento de dar una instrucción formal respecto de las posiciones relativas de los países, como están indicadas en los mapas.

Suponed que se halla en Pensilvania la escuela en que se dan estas lecciones; entonces, el maestro puede describir el aspecto de países diferentes de Pensilvania, desiertos, pampas, regiones cálidas y frías, como montañas cubiertas de nieve, fuentes de aguas calientes, volcanes, etc., animales, como el león, el avestruz, el elefante, el camello, la ballena, etc., producciones vegetales, como el árbol de café, de té, el arroz, la palmera, el algodón, la banana, etc., gente como los esquimales, con sus perros y casas de nieve; los chinos con sus extrañas peculiaridades de alimentos, de trajes y manera de vivir; los árabes con sus carpas y sus caballos; los turcos con su larga barba y sus trajes originales; el hotentote en su choza, el indio en su toldo y el noble europeo en su majestuoso castillo. Los niños leerán con avidez relaciones de viajes y exploraciones, descripciones de países y sus habitantes, y bosquejos biográficos de hombres distinguidos, escritos con sencillez y gracia. Si el maestro cuenta, por ejemplo, el pasaje de los israelitas por el Mar Rojo o la permanencia de Napoleón en Santa Elena, y no consigue despertar su interés, debe renunciar a hacer otras tentativas.

Admitiendo que todos los conocimientos que se comunican no prenden en la mente de los niños; admitiendo que algunas de sus ideas así adquiridas serán incorrectas; esto sin embargo, no será una objeción seria contra esta manera de enseñar; *porque las criaturas no aprenden nada de otra manera*. Por el contrario, este modo de enseñar dará a los niños muchas ideas importantes, que no podrían obtener de otra manera menos agradable para ellos; y lo que es más importante todavía, despierta un deseo de aprender y un gusto por el estudio, que prepararán al niño un camino fácil para aprender la geografía de una manera más formal.

Los grabados o pinturas de los objetos sobre los que versan estas lecciones ayudan maravillosamente al maestro en esta enseñanza; y podrían usarse con mucha ventaja una linterna mágica, o un estereoscopio.

Tercera clase de lecciones

Sobre la topografía de la vecindad de la escuela

Las dos clases de lecciones precedentes, aunque se refieren a asuntos geográficos, no por eso pasan de ser una especie de introducción. De aquí en adelante las materias se presentarán más definidamente a la inteligencia del alumno, localizando los hechos geográficos más importantes e introduciendo más sistema en su estudio. Para este fin el alumno debe poseer ideas exactas del mapa, y esto no puede suceder mientras no conozca bien los puntos cardinales. En esta latitud, la

dirección del sol al levantarse y al ponerse señala con bastante exactitud los puntos Este y Oeste; la dirección del sol al mediodía, y de la estrella polar o de la aguja de marcar indican exactamente los puntos Sur y Norte. El maestro puede hacer en el suelo una raya con la tiza, en dirección de naciente a poniente; otra que la divida en ángulos rectos y girando de Norte a Sur. Los respectivos extremos de estas líneas se marcan E, O, N, S, y los alumnos pronto aprenderán los nombres del compás representado así, o en la pizarra. La clase, estando de pie, señala hacia dónde nace el sol, hacia dónde se pone, en qué dirección se encuentra al mediodía, y en qué dirección está la estrella polar, si el maestro se ha tomado previamente el trabajo de indicársela. Enseguida se hacen algunas preguntas relativas a la dirección de ciertos objetos notables de la vecindad, siendo la escuela el punto de partida. Hecho lo cual, se procede a explicar el dibujo y construcción de los mapas.

Los mapas tienen por objeto representar la superficie de la tierra; pero los diversos medios empleados con este fin, requieren una imaginación poderosa para darles significado e importancia. Es preciso que los alumnos patenten el significado de los signos, puntos y líneas usadas en el dibujo de los mapas. El maestro debe empezar diseñando en la pizarra colocada *horizontalmente*, y en presencia de la clase, un plano general de la escuela. Puede tirar una línea de cierta extensión, que represente uno de los límites de la escuela, y sobre esta base, examinar a los alumnos sobre la longitud y dirección de las otras líneas y la situación de los muebles y demás objetos existentes dentro de las piezas. Enseguida, la pizarra se coloca en una posición *perpendicular* y se hace que los alumnos imiten el plano dibujado.

A esta lección puede seguir otra semejante sobre los terrenos. Varias escalas pueden adoptarse para representarlos, a fin de preservar a los alumnos del error en que suelen caer, suponiendo que el tamaño del mapa debe ser proporcional al de la porción de superficie que representa. Se hacen preguntas sobre los límites, y la posición relativa de los objetos señalados en el mapa.

Enseguida se hacen otros mapas representando los campos vecinos; los bosques inmediatos; los caminos al molino, al almacén, a la herrería, a la fábrica; la ciudad o la aldea; los arroyos, ensenadas y estanques o lagunas.

Se dibujan terrenos imaginarios, adornados de paseos, árboles para sombra, arbustos y sitios para flores; caminos imaginarios cruzados por arroyuelos y flanqueados por la hierba y por bosques de madera, a cuyo lado se vean casas de campo, tiendas, almacenes, hoteles, escuelas e iglesias, arroyos imaginarios con sus puentes de distancia en distancia, sobre los cuales haya molinos de aserrar, molinos de harina, fábricas, fraguas y villas; campos de labranza imaginarios, divididos en secciones donde se ven crecer el trigo, el algodón, el maíz, las papas, etc., cruzados por arroyos y cubiertos de ganado pasciendo en sus colinas o prados; planos imaginarios de villas y ciudades, con sus calles, jardines, plazas públicas y concurso de gente.

Estas lecciones, acompañadas de las explicaciones necesarias, son más útiles y provechosas para los niños que la rutina de hacerles aprender de memoria los pequeños ríos de la Turquía o las insignificantes ciudades del Japón.

Cuarta clase de lecciones

Sobre la explicación de las voces geográficas de uso común

Las lecciones de las clases anteriores pondrán a los que se dediquen a la Geografía en aptitud de hacer estudios más formales. Pero como la claridad del pensamiento depende en gran parte de la claridad del lenguaje, es preciso dar una idea más definida sobre el sentido de ciertas voces geográficas. Bastarán algunos ejemplos para indicar la manera de hacerlo.

Tomemos la palabra *Río*. Los alumnos han visto riachuelos, y comprenden fácilmente que donde varios riachuelos confluyen, se forma un arroyo o corriente de agua más considerable. Un número de estos arroyos se junta y forma una ensenada, y un número de ensenadas, juntando sus aguas, forma un río. Un río es pues, «una gran corriente de agua». El río y sus varias ramificaciones se representan en la pizarra o en los mapas.

Supongamos que el término sea *Istmo*. Difícilmente habrá un alumno que no haya visto o tenga idea de un pedazo de tierra rodeado de agua; pues ha podido notarlo en una ensenada, en una represa de molino, o en los estanques situados junto a los caminos. Dos islas pueden unirse por una lengua de tierra, y esto es lo que se llama istmo. Un istmo puede representarse como en el caso de un río.

Pasando así de lo conocido a lo desconocido, un estanque puede *dar idea* de un lago; una colina de una montaña; un terreno bajo inundado por las aguas de una ensenada, de un golfo o de una bahía; un distrito territorial de un continente; un caserío de una ciudad. En efecto, lo que saben los alumnos perfectamente, lo aprenden de este modo. Una mera definición abstracta no puede serles de ningún provecho. Para saber si los alumnos han formado una idea exacta de estos objetos, conviene que señalen los dibujos respectivos en los mapas, y que hagan otros reales o imaginarios en la pizarra. Pueden usarse con ventaja, juegos de modelos geográficos destinados a la imitación, representando ríos, islas, estrechos, bahías, lagos, montañas, etc. Un distinguido educador inglés recomienda para este fin un aparato que llama «Caja geográfica». Es de madera tallada representando un continente con sus mares, bahías, islas, lagos, etc. Las montañas, las tierras de labranza, los bancos de los ríos son de polvos de plomo y estaño calcinados, y el todo está pintado con los colores naturales de los objetos representados. Este modelo se coloca en una caja un poco más grande, y una parte de él se sumerge en el agua para usarlo. Por dentro la caja está pintada de un color verdinegro imitando el del mar. El peso del modelo debe calcularse para que, puesto dentro de la caja, el agua contenida en ella pase por él representando penínsulas, istmos, estrechos, bahías, puertos, ríos, lagos, etcétera.

Es preciso decir a los alumnos que la tierra, cuyo estudio van a emprender, es redonda, y que gira sobre su eje una vez por día, y pasa alrededor del sol una vez por año. Estos hechos deben ilustrarse por medio de un globo o planetario, demostrando su probabilidad con las explicaciones que ellos suministran y que se derivan de ciertos fenómenos que hasta los niños conocen; pero en la escala de los progresos señalados por la clase de lecciones que estamos considerando, sería locura pretender demostrarlos. Tales hechos se aceptan sobre la palabra, hasta que los niños sean capaces de comprender los principios en que se fundan.

En este estado, puede convenir también explicarles el sentido de las varias líneas usadas para determinar la posición respectiva de los lugares sobre la faz de la tierra. Las más importantes de estas son el Ecuador, los paralelos y los meridianos. También se puede dar al mismo tiempo una idea de los trópicos, los círculos polares, los polos, etc. Estas explicaciones se hacen más claras por medio de un globo, pero en su defecto, puede servir un objeto de forma esférica, o la pizarra. El maestro señala la línea tirada alrededor del globo, hace ver que esta línea lo divide en dos partes, dándoles sus propios nombres de *hemisferios*. Pronto comprenderán los alumnos que es más fácil hallar un lugar en uno de los hemisferios que en toda la extensión del globo. Otras líneas paralelas al Ecuador pueden indicar o diseñar, fijando sus nombres y señalando su objeto. Del mismo modo se explica el uso de los meridianos. Después los alumnos pueden dibujar en la pizarra mapas de los hemisferios, representando los paralelos y los meridianos, y numerándolos; procediendo enseguida a determinar la latitud y longitud de los lugares que el maestro crea conveniente indicarles. Hecho esto, bastarán algunos minutos para hacerles comprender qué se entiende por trópicos, círculos polares y polos. Todo lo que no puedan aprender de esta manera, debe dejarse hasta que su inteligencia esté más desarrollada.

Quinta clase de lecciones

Sobre la Geografía detallada

Una vez instruidos en las lecciones anteriormente descritas, los alumnos se hallan en aptitud de empezar el estudio de los detalles de la Geografía. Al efecto cada país debe estudiarse respectivamente; y el mejor medio es considerar la escuela como punto de partida central, desde donde se avanza gradualmente alejándose de ella, hasta que el mundo entero esté comprendido en el examen.

Desde la cima de una colina o desde el techo de una casa puede verse la vecindad de la escuela, señalar su aspecto y sus objetos, y hacer mapas que los representen. Iniciados así en el asunto, los alumnos no pueden dejar de notar que los caminos, los arroyos y las colinas se pierden de vista gradualmente, y convencerse de que había otros «más lejos». Entonces el maestro puede satisfacer su curiosidad, presentándoles un mapa de la ciudad o provincia. Si un mapa semejante no se consigue, el maestro puede hacerlo para su uso particular. Un mapa de este género debe representar, además de los accidentes físicos más importantes, los caminos públicos, las ciudades y villas, los molinos, las manufacturas, los templos, las oficinas de correos, las escuelas y aun algunos establecimientos de labranza. Hacer ejercicios en mapas como este y diseñar o bosquejar otros semejantes es de mucho interés para los alumnos.

Inmediatamente después de la geografía de la ciudad o su territorio, puede tomarse en consideración la geografía del condado o distrito en donde está situada la escuela; enseguida la del estado, o provincia, la del país, y sucesivamente la de las demás naciones del mundo. No es necesario describir los países extraños tan menudamente como los que están vecinos, ni aquellos con quienes tenemos pocas relaciones comerciales. Se necesita mucha habilidad profesional para conocer lo que se ha de elegir para estas lecciones, y lo que se ha de omitir. Para

efectuarlo, el maestro debe guiarse por las circunstancias de la clase, y no por teorías que nunca pueden suplir el tacto y buen sentido con que el verdadero maestro adapta la instrucción a las necesidades intelectuales de sus alumnos.

Saliendo de la vecindad de la escuela, en cuyo estudio el niño puede valerse de sus propios sentidos, es preciso recurrir, para enseñar la geografía, a los mapas y las descripciones. Importa conocer la forma en que estos son más eficaces.

A pesar del arte más refinado, es imposible pintar con semejanza perfecta en unas cuantas pulgadas cuadradas, los objetos diseminados sobre la faz de la tierra en un espacio de cientos o miles de leguas. Los mapas de perfil, o los que tienen superficies salientes para representar las eminencias del terreno son tal vez los que dejan impresiones más profundas en la inteligencia del alumno; pero como es preciso callar muchas cosas para que la imaginación las supla, conviene que los niños comparen frecuentemente lo que han visto con lo que no han visto. Sin embargo, deben estudiarse los mapas esmeradamente. Los mapamundi son utilísimos, porque acostumbran a los niños a recordar por la situación y la forma. Los que estudian en atlas comunes pueden ser ejercitados en bosquejos.

El maestro indica las localidades y los alumnos las nombran, y viceversa; o de otro modo, algunos alumnos las nombran, mientras otros las indican. Suelen usarse cantos para recitar con bosquejos de mapas; pero aunque es cierto que así se aprenden pronto y agradablemente los nombres de muchas ciudades, ríos, montañas, etc., no lo es menos que pueden olvidarse fácilmente, si no se fijan en la memoria mediante una asociación interesante.

A las lecciones sobre los mapas se sigue inmediatamente el dibujo de estos, por cuyo medio el maestro puede conocer la aplicación con que se han estudiado. Los alumnos ponen más atención en sus atlas, y más cuidado en sus ejercicios sobre los bosquejos cuando saben que inmediatamente se les ha de pedir que reproduzcan en forma de mapa lo que han aprendido. Convendría que los alumnos delineasen mapas de todos los países cuya geografía estudian. Los principiantes pueden copiarlos; pero los más adelantados conviene que los hagan de memoria; o puede permitirse a las clases que los copien cuando estén desocupadas, con tal que en la clase los hagan de memoria. Los mapas delineados así presentan solamente el bosquejo o los rasgos principales de todos los países, además de algunas de las principales localidades, o dan todos los detalles que los mejores mapas grabados contienen. Pueden ser ensayos rápidos e imperfectos en la pizarra, o modelos acabados de dibujo de mapas. El maestro que enseñe a delinear mapas debe ser capaz de mostrar cómo se dibujan las costas, los ríos, las montañas, etc., como también de dar reglas para marcar los paralelos, los meridianos, etc. Esta instrucción se facilita con papel de dibujo, de mapas, o globos en blanco o pintados de negro para dibujar en ellos.

Pero todo este dibujo de mapas y este estudio de los atlas, de los bosquejos y de los globos, será relativamente estéril y de poco provecho si el maestro no es capaz de dar vida a sus lecciones con descripciones interesantes, narraciones, incidentes y cuentos. Los áridos detalles de la geografía deben rodearse de incidentes agradables. La tierra no debe considerarse como un frío esqueleto. Está llena de animación y de vida. Las plantas y animales hacen grandes revelaciones, y de sus montañas y valles, de sus mares, de sus lagos, de sus ríos, de sus grandes cavernas y de sus imponentes cataratas, salen voces que revelan a la vez sus

usos y su belleza. Debe considerarse como el teatro en cuya escena se representa el gran drama de la vida humana. Las escenas se han sucedido por espacio de seis mil años. Ora es una tragedia, ora una comedia, pero la representación continúa. Descorred el telón, y dejad que los niños ansiosos contemplen el sorprendente espectáculo. Cuando la Geografía se enseña de este modo, tiene grandes atractivos para los jóvenes. Entonces el maestro puede derramar profusamente el caudal de sus conocimientos enriquecidos con nociones de historia, de biografías, de viajes por mar y tierra y de las exploraciones de los hombres científicos, en la confianza de que será escuchado con profundo interés. Partiendo de la ciudad o provincia del alumno, el maestro hallará tal vez un templo antiguo, un baluarte, un campo de batalla, la ciudad natal de algún personaje notable, un romántico grupo de rocas, una hermosa llanura, un lecho de fósiles extraños, una leyenda misteriosa, acontecimientos notables o curiosos incidentes que, dando interés y encanto a los puntos y líneas abstractas del atlas y a las frías estadísticas del texto, cautivarán la mente y el corazón del alumno. El maestro de Geografía tiene un vasto campo de donde coger sus materiales. Puede elegir los hechos más notables, las verdades más nobles, las principales bellezas de todas las artes y ciencias para proveer el banquete intelectual con que obsequia a sus alumnos. No hay país tan pobre que no presente algo digno de interés. En todos los Estados de esta Unión hay muchas cosas que mezcladas hábilmente en la recitación, harán que el estudio de su geografía sea uno de los más interesantes. Tenemos puentes naturales, las cavernas de Marmmoth, las Cataratas del Niágara, ríos caudalosos, bellos lagos, montañas pintorescas; vastas praderas cubiertas de flores; tenemos las ruinas de Jamestown, la Roca de Plymouth, la Casa de la Independencia, la Colina de Bunker, Stony Point, Brandywine, Mount Vernon, Ashlaud, Marshfield, Shiloh, Gettisbury y el Pico del Misionero; y como estos tenemos una infinidad de pasados recuerdos. El maestro viaja con la imaginación en compañía de sus alumnos. Puede hacerles parecer real y verdadero este viaje imaginario, formando hábiles combinaciones del carácter físico y político de las naciones, pintándolas con la palabra o exhibiéndolas en cuadros. Si en sus explicaciones toma la clase a través del océano, describiendo la vida del mar por el camino, y visitando Escocia, Inglaterra, Francia, Suiza, Alemania, Italia, Grecia, Egipto, Turquía, Palestina, India, China y otras naciones del Este, encontrará cada paso de este viaje lleno del mayor interés. Si habla solamente de cosas que llamen la atención de la clase, como si efectivamente viajara, y de las necesarias para hacerlos comprender, hará un delicioso paseo, del cual regresarán sus alumnos más instruidos y de mejor condición. En esta operación debe contar con el auxilio de un estereoscopio, una linterna mágica, o una serie de cuadros explicativos de la geografía de los países lejanos. Con tales auxilios casi puede conseguirse hacer creer a sus alumnos que realmente han presenciado el bello panorama, las ricas ciudades, los soberbios palacios, los castillos en ruinas, las abadías del mundo antiguo, cubiertas de verde hiedra; o que han visto los lugares a cuyo nombre se vincula el recuerdo de grandes hombres o de nobles hazañas. Casi puede hacerles creer que han andado sobre las nieves de Laponia, en las góndolas de Venecia o sobre el lomo del imbécil camello a través del desierto, siguiendo la tranquila caravana; vagando entre las ruinas de la antigua Roma, reedificando en la mente los grandes templos de Atenas con sus perdidos fragmentos, tre-

pando las pirámides, o siguiendo las huellas del Salvador en la ciudad sagrada; o viendo a los árabes salváticos en sus tiendas, a los grandes turcos sentados en sus cojines o dentro de sus mezquitas, a los hindúes supersticiosos representando sus juegos de prestidigitación, haciendo sus penitencias, o fomentando sus disputas literarias; al presuntuoso chino traficando en sus almacenes o en sus buques, plantando sus jardines o cultivando el té, llenando sus templos o meditando en sus escuelas de filosofía.

Todo lo dicho tiene por objeto hacer conocer el espíritu que debe presidir la enseñanza de la Geografía. El maestro debe pues adaptar sus instrucciones a la edad de los alumnos y a las condiciones de la clase.

Sexta clase de lecciones

Sobre la clasificación de los hechos geográficos

El mejor medio de tener éxito en las clases primarias de Geografía es darles una explicación de los hechos en particular. Deben elegirse los que más exciten su interés, a fin de que, fijándolos bien en la memoria, no puedan olvidarlos. Pero tan luego como entren en el estudio de los pequeños detalles de la Geografía, el maestro debe auxiliar sus recuerdos mediante un bosquejo de clasificación bien combinado. En el estudio de la geografía detallada de un país en particular no es conveniente considerar los hechos que han de aprenderse en el orden en que por casualidad se presenten, sino reunirlos y dividirlos en clases. Un bosquejo semejante de clasificación pone al alumno en aptitud de recordar el asunto y recitarlo con más perfección de lo que podría hacerlo de otra manera, pudiendo también retenerlo por más tiempo en su memoria. La mayor parte de nuestros textos de Geografía contienen clasificaciones defectuosas. La siguiente distribución de las materias de la Geografía responde al fin que se tiene en vista.

1. Límites.
2. Extensión y divisiones.
3. Aspecto general de la superficie.
4. Ríos y lagos interiores.
5. Naturaleza del suelo y del clima.
6. Producciones.
7. Ciudades y villas.
8. Vías de comunicación interior.
9. Habitantes.
10. Gobierno, religión, ciencias, artes y educación.
11. Hechos varios.

Los alumnos, en la recitación, deben reproducir en el orden anterior los conocimientos que posean de cada país en particular. No deben atenerse al texto solamente para estudiar.

Pero la clasificación anterior no basta para satisfacer al maestro en las partes más elevadas de la Geografía. El mismo principio se extiende a los diversos hechos geográficos de todos los países. Las montañas, los ríos, las islas, los lagos,

las rocas, los territorios, los climas, las corrientes, los vientos, los animales, las plantas y los hombres; todo admite clasificación, sin cuyo requisito es imposible estudiarlos bien. Si se estudian meramente como aparecen en los países en particular, los conocimientos adquiridos serán relativamente de poca importancia. Por otra parte, es el mejor medio de estudiar la extensión de los diferentes países, la población de las ciudades, la longitud de los ríos, las diversas clases de religión, el estado de la civilización y las formas de gobierno, es para los alumnos adelantados, la comparación y la clasificación. Para los principiantes de Geografía, lo particular debe preceder siempre a lo general; pero para los alumnos adelantados, lo general puede preceder a lo particular; porque estos poseen conocimientos suficientes para apreciar los principios que deben guiarles en los estudios superiores.

De lo dicho se deduce que los maestros de Geografía no deben contentarse con una mera acumulación de hechos inconexos, sino dirigir a los alumnos a fin de que los dividan en clases y sistemas.

Séptima clase de lecciones

Sobre las leyes generales que rigen los hechos geográficos

Descubiertos y clasificados los hechos de la Geografía, los alumnos deben indagar sus causas. Es preciso demostrar la forma de la tierra, y explicar sus movimientos. Es preciso investigar las causas que han contribuido a dar forma a las masas continentales, a levantar las montañas, a formar las islas, a ahondar los valles, a graduar las llanuras, a cubrir de arena los desiertos, y a variar la naturaleza del suelo; la que empuja hacia adelante las corrientes del océano, hincha las olas, determina el curso y abre el cauce de los ríos, llena de agua los lagos y los conserva frescos o los hace salados; la que compone el tiempo, cambia los vientos, distribuye la lluvia, trae el granizo, la nieve y el rocío, y mantiene a flote masas enormes de hielo; la que adapta las plantas y animales a los países en que viven, y hasta modifica las razas humanas; la que preside a las diversas ocupaciones de los hombres, haciendo que unos se inclinen a las manufacturas, otros al pastoreo y a la labranza, otros a las minas, y otros al comercio, fijan los límites de los estados, fomentan las guerras, y mantienen la paz, señalan el lugar para la fundación de las ciudades, la construcción de ferrocarriles y de puentes, y ejercen influencia sobre el gobierno, las maneras y las costumbres del pueblo, las ciencias, las artes, la educación y la religión. Este es el terreno principal de las investigaciones geográficas, en donde el maestro reflexivo encontrará a la vez razones sencillas al alcance de los niños, y principios complicados que sólo la inteligencia de Humboldt podría esclarecer.

El medio de enseñar a los alumnos a hacer inducciones es hacerles comparar lo conocido con lo desconocido, por medio de explicaciones, ejemplos y experimentos. Descubrir la razón de las cosas causa generalmente un placer tal al que estudia, que los maestros no deben dejar de hacerlo, si quieren tener una buena oportunidad de ejercitar el raciocinio de sus alumnos, en la seguridad de que lo emplearán con provecho. El texto establece principios generales y presenta un número suficiente de hechos para demostrarlos; pero es preciso que el alumno

haga aplicación de estos principios, explicando nuevos fenómenos y resolviendo nuevos problemas.

E. Lectura y nociones del idioma nacional

I. LECTURA

1º Ejercicio de lectura corriente en alta voz, imitando la pronunciación y entonación del profesor.

2º Explicación por el alumno de los pensamientos expresados en el trozo leído y explicación por el preceptor de las palabras y pensamientos de difícil inteligencia.

3º Escritura de la misma aplicación oral, hecha por los alumnos y corrección ortográfica por el maestro, de dicho ejercicio.

II. NOCIONES DE LENGUAJE

1er. año

4º Estudio del abecedario con ejercicios orales en el libro de lectura o en la pizarra.

Letras vocales, consonantes, mayúsculas, minúsculas, diptongos, triptongos.

Descomposición de las palabras por el número de sílabas de que se componen en monosílabas y polisílabas.

5º Uso de las mayúsculas. Uso del acento oral, del acento gráfico. División de las palabras por sílaba acentuada, en agudas, graves y esdrújulas. Ejercicios en la pizarra.

6º Nomenclatura de los signos de puntuación. Objeto de los puntos interrogante y admirativo. Ideas de las pausas en el lenguaje oral y en la lectura. Defectos que se cometen cuando no se observa el valor de los signos ortográficos.

7º Ejercicios orales de conjugación de verbos regulares o irregulares en todos los tiempos simples del modo indicativo y en el modo imperativo, llamando la atención de los niños, especialmente sobre la estructura de la segunda persona del pretérito simple y del modo imperativo.

8º Ejercicios sobre nombres de cosas. Indicar a cuál de los tres reinos pertenecen. Distinguir entre los animales la propiedad del sexo por medio del artículo o de un calificativo para venir en conocimiento de los géneros masculino y femenino. Distinguir la unidad de la pluralidad para venir en conocimiento de los números singular y plural. Distinguir por la observación las cualidades de las cosas y aplicar calificativos para adquirir prácticamente la idea de la concordancia.

9º Dictar nombres en singular para que el alumno los escriba en plural y les dé un calificativo. Escribir en la pizarra oraciones cortas e indicar el sujeto, el verbo y el tiempo, si es presente, pasado o futuro; v.gr., el niño escribe, escribió, escribirá, etcétera.

10º Escritura al dictado (corregida por el maestro) prefiriendo para motivos de este ejercicio las definiciones y ampliaciones de las ramas que cursan los alumnos en la escuela.

I. LECTURA

2do. año

1º Continuación de lectura corriente en alta voz con los mismos ejercicios del año anterior.

Diferencia entre Ortología y Ortografía.

Cómo se pronuncian las sílabas lla, lle, lli, llo, llu, y ya, ye, yi, yo, yu.

Diferencia de pronunciación entre ya e ia.

¿En qué casos las palabras esta, tu, el, de, se, mi, si, que, cual, quien, cuanto llevan acento gráfico?

¿En qué casos la *r* sencilla se escribe como *rr* doble?

¿Cuáles son las letras que se duplican en castellano (fuera de las dobles)?

II. NOCIONES DEL LENGUAJE

2º Todo el programa del primer año.

Clasificación de las palabras del idioma nacional.

División de las palabras en variables e invariables.

1) Palabras variables

3º ¿Cómo varía el sustantivo y cuál es su oficio?

¿Cómo varía el adjetivo y cuál es su oficio?

¿Cómo varía el verbo y cuál es su oficio?

¿Cómo varía el pronombre y cuál es su oficio?

Concordancias

4º Concordancia del adjetivo y del participio con el sustantivo y con el pronombre.

Concordancia del pronombre con el sustantivo.

Concordancia del verbo con el sujeto.

2) Palabras invariables

5º ¿Cuál es el oficio del adverbio?

¿Cuál es el oficio de la preposición?

¿Cuál es el oficio de la conjunción?

¿Cuál es el oficio de la interjección?

6º Conjugación de toda clase de verbos regulares e irregulares.

7º ¿Qué es preposición?

¿Cuántas son las partes de la proposición?

¿Qué es sujeto?, ¿verbo?, ¿atributo?, ¿complemento directo?, ¿complemento indirecto?

8º Ejercicios de análisis gramatical de oraciones sencillas en que se indicarán la naturaleza y el oficio de las palabras.

ESCUELA SUPERIOR

A. Aritmética

PRIMER AÑO

1º Repaso del curso de segundo año elemental. Definición de la cantidad, de la unidad y del número. Diferencia entre número y cantidad; entre números enteros y fracciones decimales y comunes, entre denominados y decimales. Problemas sobre denominados, sobre medidas métricas, lineales, cuadradas y cúbicas; medidas de superficie y de volumen de las figuras del Programa de Dibujo lineal. Potencias de los números y extracción de raíz cuadrada. Razones y proporciones. Aplicación de las proporciones a intereses y descuentos.

SEGUNDO AÑO

2º Todo el curso de primer año. Relación del metro con la circunferencia terrestre. Exponer las principales ventajas del sistema métrico, que son: la invariabilidad del sistema, la sencillez de la nomenclatura, la facilidad de los cálculos, la conformidad entre las diferentes especies de unidades que todas derivan del metro y forman un sistema tan lógico.

¿Qué es problema? ¿Qué es solución? Solución por el método de la unidad y de las proporciones de los problemas sobre regla de tres, de intereses, descuentos y cambios, de compañía, de aligación, de rentas y fondos públicos, y en general, de todos los cálculos del comercio.

B. Geometría

Continuación del Programa de Geometría y Dibujo lineal de la escuela elemental

ESTEREOMETRÍA

POLIEDROS

Su división en regulares e irregulares. Denominación de los sólidos por el número de sus caras.

POLIEDROS REGULARES ABSOLUTOS

Tetraedro, Hexaedro, Octaedro, Dodecaedro, Icosaedro.

POLIEDROS REGULARES RELATIVOS

Cono. Cono truncado. Pirámide. Pirámide truncada. Cilindro. Prisma. Sólido recto. Sólido inclinado. Eje. Base. Altura. Arista. Caras. Superficie plana. Superficie curva. Cóncava. Convexa. Plano vertical. Plano horizontal.

CUERPOS REDONDOS

Esfera, Hemisferio, Esferoide.

MEDIDA SUPERFICIAL DE LOS POLIEDROS

Cómo se mide la superficie de un poliedro regular absoluto. De un poliedro irregular. Del prisma. De la pirámide. De la pirámide truncada. Del cilindro. Del cono. Del cono truncado. De la esfera.

MEDIDA CÚBICA DE LOS SÓLIDOS

Qué se entiende por medida cúbica. Qué figura geométrica representa la unidad de la medida cúbica. Regla general para hallar la medida cúbica de cualquier poliedro regular. Medida del tetraedro. Del hexaedro. Del octaedro. Del dodecaedro. Del icosaedro. Del prisma. De la pirámide. Del cilindro. Del cono. De la esfera.

DIBUJO

Dibujo de los sólidos sin sombra. Sólidos desarrollados. Ejercicios de pavimentos, estrellas, etc., con fondos fuertes de tinta china. Id. alternando las medias tintas con las tintas fuertes. Lavados de tinta china con diversos matices. Desarrollo del dibujo lineal a pulso y con instrumentos.

C. Geografía

Se remite al capítulo de Wickersham (D. Escuelas elementales).

D

Lectura. Recitación. Composición. Ejercicios oratorios, *ad libitum*.

E. Nociones de Gramática

1º Todo el programa del 2º año de escuela elemental.

Objeto de la gramática. Su división en partes y cómo se denominan. Objeto de la Ortología, de la Prosodia, de la Ortografía, de la Analogía y de la Sintaxis.

2º ¿Qué es una palabra? ¿Cuántas son las palabras variables?

¿Cuántas las invariables?

I. PALABRAS VARIABLES

Diferencia entre el sustantivo y el adjetivo, entre el sustantivo y el pronombre, entre el sustantivo común y el sustantivo propio, entre el adjetivo calificativo y el determinativo.

Diferencia entre el *oficio* y la *significación* de las palabras.

3º Accidentes gramaticales: ¿Cuáles son los accidentes o variaciones del sustantivo?, ¿del adjetivo?, ¿del pronombre?, ¿del verbo? ¿Cómo se forma el plural en los sustantivos y en los adjetivos? ¿Hay sustantivos que no admiten plural?, ¿hay que no admiten singular?, ¿cuál es el plural de los sustantivos carácter, cráter, régimen?, ¿cuál el de café, sofá?

4º ¿Qué accidentes afectan a los nombres aumentativos y a los diminutivos? ¿Cómo se forman el comparativo y el superlativo en los adjetivos calificativos?, ¿cuál es la regla general?, ¿cuáles son las excepciones?, ¿cuáles son los adjetivos calificativos que no admiten ni comparativo ni superlativo?

5º *Del Género*: ¿Cuántos son los géneros? ¿Hay sustantivos que admiten los dos géneros?

¿Cómo se dividen los adjetivos determinativos? ¿Cuál es su oficio?

6º ¿Cómo se dividen los pronombres? Diferencia entre el, la, los, las, artículos y él, la, los, las, pronombres personales, entre los adjetivos demostrativos y los pronombres demostrativos, entre los adjetivos posesivos y los pronombres posesivos, entre los adjetivos indefinidos y los pronombres indefinidos (dar ejemplos).

¿Qué es pronombre relativo?, ¿qué es pronombre personal? ¿Cuántas son las personas gramaticales? Demostrar que esto, eso, aquello, lo, son verdaderos pronombres.

7º *Del Verbo*: ¿Cuántas clases de verbos hay y cómo se denominan?

¿Qué se entiende por terminación radical en los verbos?

¿Qué es modo? ¿Qué es tiempo? ¿Cuál es el verbo sustantivo? ¿Cuáles son los auxiliares? Diferencia de significación entre ser y estar, entre haber y tener, entre haber de y tener que.

Diferencia entre verbo *transitivo* y verbo *intransitivo*, entre verbo *irregular* y verbo *defectivo*, entre *defectivo* e *impersonal*. Cómo se conoce que un verbo es pronominal.

8º Clasificación y conjugación de los verbos irregulares.

Reglas para la concordancia de las palabras variables.

II. PALABRAS INVARIABLES

9º Indicar el oficio de cada una de ellas, qué se entiende por locución adverbial, locución prepositiva, locución conjuntiva (ejemplos).

Ejercicios de análisis gramatical o de analogía.

SINTAXIS

10º ¿Qué es sintaxis?, ¿qué es construcción directa?, ¿inversa? ¿Qué es régimen?, ¿palabra regente?, ¿palabra regida?

Oración o proposición. Sujeto. Atributo. Palabra principal del atributo. Qué es lo que caracteriza la clasificación de las oraciones llamadas *activas*, *pasivas* o *sustantivas*. Oración principal, subordinada, incidente, de subjuntivo, de infinitivo, de gerundio, oración elíptica.

Diferencia entre *elipsis* y *pleonasm*, entre *solecismo* y *barbarismo*. Ejercicios de análisis lógico o de sintaxis.

F. Gramática

I. PRELIMINAR

Objeto de la Gramática. Su división en partes; cuántas son y cómo se denominan. Objeto de la Ortología. De la Prosodia. De la Analogía. De la Sintaxis. De la Ortografía.

II. DE LA PALABRA Y SU DIVISIÓN

Qué es una palabra. Clasificación gramatical de las palabras y fundamentos de cada división. Diferencia entre género, especie y clase. Cuántos y cuáles son los géneros de palabras. Qué es palabra variable. Qué es palabra invariable. Qué objeto tiene la diversidad de variaciones en la terminación de las palabras. Qué es accidente gramatical.

III. DIVISIÓN DE LAS PALABRAS EN ESPECIE

En cuántas especies se dividen las palabras castellanas y denominaciones de cada especie. Qué especie abraza el género de las palabras variables. Qué especie abraza el género de las palabras invariables. ¿Es lo mismo el oficio de las palabras que la significación? Diferencia entre el oficio y la significación. Que circunstancia debe comprender la definición de las palabras para que la explicación satisfaga de una manera lógica. Qué son sustantivos. Adjetivos. Verbos. Adverbios. Preposiciones. Conjunciones. División del sustantivo en dos ramas principales (nombres y pronombres). Diferencia entre el nombre y el pronombre. División del adjetivo en dos ramas principales (determinativos y calificativos). Diferencia entre el adjetivo determinativo y el calificativo. Por qué no se comprenden las interjecciones en la clasificación de las palabras.

IV. DIVISIÓN DE LAS PALABRAS EN CLASES

Del Nombre

En cuántas clases se divide la especie de nombres y cómo se denominan. Nombre común. Nombre propio.

Ejemplos de cada clase.

Del Pronombre

En cuántas clases se divide la especie de pronombres y cómo se denominan. Pronombres personales. Objetivos. En cuántos grupos se divide la clase de los personales. Qué es pronombre personal definido. Indefinido. Demostrativo. Ejemplos de pronombres demostrativos. Cómo se prueba que esto, eso, aquello son verdaderos pronombres. Pronombre relativo. Ejemplo de cada clase.

Adjetivos determinativos. En cuántas clases se divide la especie de adjetivos determinativos y cómo se denominan. Determinativos genéricos. Demostrativos. Posesivos. Numerales. Cuantitativos. Indefinidos Interrogativos.

Ejemplos de cada clase.

Cómo se divide la especie de adjetivos calificativos con respecto al grado de significación y cómo se denominan. Grado positivo. Comparativo. Superlativo.

Ejemplos de cada clase.

Verbos

Cómo se divide la especie de verbos. Verbos sustantivos. Activos. Pasivos. Segunda división del verbo irregular. A qué verbos se llama defectivos. Tercera división del verbo con respecto al complemento. Verbo transitivo. Intransitivo. Qué otra división se hace de los verbos activos. Verbos reflexivos. Qué verbos se llaman recíprocos. Qué es conjugación. Conjugación de verbos.

Del Adverbio

En cuántas clases se divide la especie de adverbios y cómo se denominan. Adverbios de lugar. De tiempo. De cantidad. De modo. De orden. De afirmación. De negación. De duda. Ejemplos de cada clase.

De la Conjunción

En cuántas clases se divide la especie de conjunciones y cómo se denominan. Conjunciones copulativas. Disyuntivas. Adversativas. Comparativas. Condicionales. Causales. Continuativas. Finales. Ejemplos de cada clase.

V. ACCIDENTES GRAMATICALES

Cómo se manifiestan los accidentes gramaticales en las palabras. Cómo se expresan los diversos grados de significación en los adjetivos calificativos. Cuáles son los accidentes que afectan a las palabras variables. Accidentes de género. De nú-

mero. De persona. De tiempo. De modo. Cuál es el accidente que afecta a todas las palabras variables. Cuáles son los accidentes especiales del verbo. A qué palabras afectan los accidentes de género y persona.

VI. SINTAXIS

Qué es construcción. Construcción lógica. Figurada o natural. Oración o proposición. Sujeto. Atributo. Palabra principal del atributo. Complemento directo e indirecto. Qué es lo que caracteriza la clasificación de las oraciones llamadas activas, pasivas o sustantivas. Oración activa, pasiva o sustantiva. Principal. Accidental. De subjuntivo. De infinitivo. De gerundio. Elíptica.

VII. CONCORDANCIA

Qué es concordancia. Cuántas clases de concordancias hay. En qué concierta el artículo con el nombre. El sustantivo con el adjetivo. El sujeto con el verbo. Qué es régimen. Palabra regente. Regida.

G. Historia argentina³

1º Descubrimiento del Nuevo Mundo.

2º Descubrimiento del Río de la Plata. Solís. Caboto. Mendoza.

3º Conquistas. Fundación de las principales ciudades del país argentino.

4º Gobierno colonial. Fundación y organización del virreinato del Río de la Plata.

5º Invasiones inglesas de 1806 y 1807: sus resultados.

6º Revolución argentina de 1810.

7º Guerra de la Independencia. Belgrano. Güemes. San Martín (1810, 1822).

8º La guerra civil. Los caudillos. Los partidos. Artigas. Ramírez. Pueyrredón. Rivadavia. Dorrego. Quiroga. Rosas.

9º Tiranía de Rosas.

10º Caída de la tiranía. La Constitución.

H. Programa de Agricultura para las escuelas elementales y superiores de la campaña

1º Agricultura, sus divisiones y objetos.

2º Nociones elementales de organografía y de fisiología vegetal. Estructura de los órganos de la nutrición de las plantas. Órganos de la reproducción de las plantas. Funciones de la reproducción.

3. Este mismo programa reducido a la exposición cronológica, servía para los inferiores.

3º Agentes naturales de la vegetación, el aire, el agua, el calor, la luz, la electricidad.

4º De la tierra y de los medios de negociarla. Origen y composición de los terrenos cultivables. Trabajo de las tierras. Enmiendas y abono de las tierras. Carbecho. Rotación agraria. Desagüe. Riego. Instrumentos de labranza. Animales que se emplean.

5º De las sementeras, tiempo y modo de hacerlas según su clase: trigo, maíz, arroz, tabaco, caña de azúcar, etcétera.

6º Tiempo y modo de hacer las cosechas de los cereales.

7º Cultivo de plantas de maíz alimenticio y otras hortalizas.

8º Cultivo de árboles frutales.

9º Del injerto y la poda.

10º Bosques y montes.

11º Plantas de adorno o recreo.

12º Ocupaciones agrícolas que se ejecutan en cada mes del año.

13º Economía rural y agrícola.

DISPOSICIONES GENERALES

1º Cada preceptor o preceptora deberá formular al principio de cada semestre un horario en el que estén distribuidas todas las ramas de estudio en la parte que corresponde con relación al tiempo hábil, dejando por lo menos 15 días para los repasos, antes del examen semestral que deberá tener lugar en la última quincena de octubre en la campaña y en la ciudad en la primera quincena de diciembre.

Los programas que no estén divididos en 1º y 2º año serán distribuidos en el horario por partes proporcionales.

2º A medida que sea posible se adoptará en las escuelas un sistema de graduación en la enseñanza que comprenda las materias contenidas en los programas respectivos.

Anexo N° 2

Escuelas normales

1. LAS ESCUELAS NORMALES SERÁN SOSTENIDAS de la manera prevista en el art. 21 del Proyecto de ley de rentas y administración de la Educación.

2. Para ser admitido como alumno en dichas escuelas se requerirá tener no menos de diecisiete años de edad ni más de veinte, y pertenecer al Distrito escolar que envíe a cada uno a la escuela.

3. Se necesitará además rendir un examen satisfactorio, al menos de todas las ramas comprendidas en el Programa de las escuelas elementales ante el director de la escuela normal a que se pretendiese ingresar, y siempre que fuese posible, ante el Superintendente General de Educación.

4. El Consejo Superior proveerá a los medios de dar una colocación en la enseñanza elemental a todo alumno que termine sus estudios.

5. Las escuelas primarias superiores serán provistas con los maestros de las elementales, siendo preferidos los más antiguos en igualdad de circunstancias y previo concurso de oposición, en la forma en que dicho Consejo lo determine para cada caso.

6. Los alumnos de las escuelas normales que después de terminada su carrera, recibieren diploma de maestros, estarán obligados a servir en la Educación común durante un período que no baje de cuatro años, debiendo en caso contrario una indemnización aplicable a la renta del distrito escolar a que pertenecieren, y que será fijada por el Consejo Superior al tiempo de establecer las escuelas normales.

7. Las escuelas normales serán colegios de internos, y tendrán anexas escuelas de práctica, en que funcionarán los alumnos maestros según lo establezcan los estatutos de cada una.

8. Los cursos normales durarán tres años, y según los distribuya el Consejo Superior, se enseñará en ellos las ramas siguientes: Aritmética, Geometría, Álgebra, Física, Química, Historia Natural, Astronomía, Mecánica industrial, Geología, Agricultura, Geografía, Fisiología, Higiene, Psicología y Lógica, Gramática, Pedagogía, Historia, Instrucción Cívica, comprendiendo Historia patria, Moral social, Constitución política del país; Lenguas, Nacional, Inglesa y Francesa; Composición literaria, ejercicios de oratoria y de crítica: Caligrafía, Dibujo lineal y natural, Música vocal e instrumental, Gimnasia.

9. El Consejo Superior establecerá las variantes que repute necesario introducir en esta serie de estudios para apropiarlos a las escuelas normales de muje-

res, teniendo en vista las especialidades a que debe responder la educación de su sexo.

10. En todas las escuelas normales se establecerán conferencias semanales de moral cristiana.

Anexo N° 3

Montepío de maestros

1. EL CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN establecerá un montepío para los maestros de la provincia.

2. Este montepío será administrado por tres maestros escogidos por el Consejo Superior, y renovables cada dos años, y uno de sus vocales como Presidente.

3. Los maestros que quieran gozar de los beneficios del montepío depositarán mensualmente en su caja el 10% de su sueldo.

4. Los que se retirasen del magisterio por cualquier razón antes de los cinco años transcurridos desde la fecha de su primer depósito perderán los que hubieran hecho.

5. Los que se retirasen entre los cinco y los diez años, habiendo hecho consecutivamente los depósitos a que se hubiesen comprometido, tendrán opción al 25% de su sueldo; entre 10 y 20 años al 50%, y en adelante al total.

6. La viuda, hijos menores y padres ancianos o impedidos y notoriamente pobres de los que fallecieren antes de los veinte años tendrán opción a la mitad de lo que el montepío debiera pagarles mensualmente; y los de aquellos que falleciesen después de cumplidos los veinte años a una suma igual a la que ellos debieran recibir mensualmente.

ESTRADA

Anexo N° 4

Proyecto de ley de rentas y administración de escuelas

EL SENADO Y CÁMARA DE REPRESENTANTES, etcétera.

RENTAS

Art. 1º: La educación común en la Provincia de Buenos Aires será sostenida por rentas locales y provinciales en la forma que más adelante se expresa.

Art. 2º: El territorio y población de cada uno de los municipios de la Provincia formará, desde la fecha designada para la ejecución de la presente ley, un distrito escolar que llevará el nombre del municipio respectivo.

ART. 3º: La renta de los distritos escolares será formada de la manera siguiente:

1.º Por el producto de una contribución de uno por mil sobre el valor de la propiedad raíz que será recaudada al mismo tiempo y por los mismos recaudadores que la contribución directa, sirviendo de base para la operación, las evaluaciones hechas para la segunda. Esta contribución se denominará *Impuesto de Educación*; y la suma total proveniente de ella, será adjudicada proporcionalmente a cada uno de los distritos, según las evaluaciones y cuentas de descargo de las comisiones recaudadoras, las cuales deben pasar un estado exacto conteniendo ambos datos a los Consejos de Distrito, de cuya formación y atribuciones se habla en los artículos 8º, 9º y 10º.

2.º Por el producto anual de la tercera parte de todos los bienes raíces, rurales o urbanos, en propiedad de los cuales estén al tiempo de promulgarse esta ley o lleguen a estar en lo sucesivo, por cualquier título que sea, las municipalidades de la Provincia. Al efecto, dichas municipalidades pondrán a los Consejos de Distrito en posesión de los bienes expresados, tan luego como esta ley sea puesta en vigencia o tan luego como ellas adquieran cualesquiera bienes, si su adquisición es posterior a la época fijada en el presente inciso; pudiendo dichos Consejos reclamar judicialmente el cumplimiento fiel de todas y cada una de estas prescripciones; y siéndoles prohibido enajenar ni a título gratuito ni a título oneroso las expresadas propiedades con ningún objeto, ni conservarlas de un modo improductivo.

3.º Por el producto anual de todos los bienes muebles, inmuebles o semovientes legados o donados por particulares para el sostén de la educación común

en el distrito, siendo igualmente inviolable el capital que dichas donaciones o legados represente, pudiendo solamente los Consejos de Distrito enajenar los semovientes para preservar su valor de deterioro e invertir los bienes muebles en adquisición de bienes raíces.

4.º Por una suma que cada municipalidad debe destinar cada año a la educación y entregar por cuartas partes adelantadas a los Consejos de Distrito en los primeros quince días de enero, abril, julio y octubre.

5.º Por las cotizaciones voluntarias y declaradas al tiempo de formarse los presupuestos, que los Consejos obtengan en los vecindarios, y por las donaciones extraordinarias que consigan del mismo modo, siempre que los donantes o los Consejos a su turno, no determinen incorporarlos a los capitales de que habla el inciso 3º, siendo inviolable la voluntad de los donantes, aunque se oponga al juicio de los Consejos. Para los objetos de este inciso los Consejos de Distrito podrán siempre que lo reputen oportuno, convocar reuniones populares del vecindario.

Art. 4º: Las rentas provinciales triplicarán el total de las rentas propias de cada Distrito, con arreglo a los presupuestos formados por los Consejos de Distrito con seis meses de anticipación al principio de cada año administrativo, y que después de revisados, compulsados y hallados en buena y debida forma por el Consejo Superior de que se habla en los artículos 11 y siguientes, serán pasados al Poder Ejecutivo de la Provincia al simple efecto de que este los someta a la Legislatura.

Art. 5º: Se exceptúa de lo dispuesto en el artículo anterior el distrito escolar formado por el municipio de la ciudad de Buenos Aires, cuya renta local será aumentada por la renta provincial con un tanto más de su total.

Art. 6º: La renta provincial de educación se formará de la manera siguiente:

1.º Por el producto de la décima parte de todos los bienes raíces pertenecientes al Estado, sean rurales o urbanos, y cualesquiera que sean los títulos en cuya virtud los posea, y sea que los usufructúe o no, quedando exceptuados de la venta desde la promulgación de esta ley. Al efecto el Consejo Superior de Educación los recibirá inmediatamente, siéndole prohibido enajenarlos en ninguna circunstancia ni conservarlos improductivos, salvo notoria imposibilidad de explotarlos; entendiéndose que quedan comprendidas en esta disposición todas las tierras públicas de dentro y fuera de la actual línea de frontera de la Provincia.

2.º Por el producto de todos los bienes legados o donados a beneficio de dicha renta provincial de educación, y que serán administrados por el Consejo Superior en la misma forma y con las mismas limitaciones que los bienes legados o donados a beneficio de los Distritos.

3.º Por las cotizaciones y donativos extraordinarios que pudieren hacerse a beneficio de la renta provincial en los términos previstos por el inciso 5º del art. 3º, respecto a las cotizaciones y donativos destinados a los distritos.

4.º Por la suma que anualmente vote la Legislatura, en vista de los cálculos de rentas de los Distritos, hasta llenar el déficit, si lo hay, entre el producto total de las rentas establecidas en los incisos anteriores del presente artículo, según los cálculos del Consejo Superior, y la suma necesaria para duplicar las entradas del Distrito de Buenos Aires y triplicar las de los demás distritos de la provincia.

GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN

Art. 7º: El gobierno y administración de la educación común correrán a cargo de Consejos de Distrito bajo la supervisión de un Consejo Superior y un Superintendente General de Educación, residentes en la ciudad de Buenos Aires, cuyas atribuciones se especifican y cuyo nombramiento se reglamenta en los artículos que siguen.

Art. 8º: Los Consejos de Distrito serán elegidos por votación directa de los vecindarios al tiempo de elegirse los individuos de las municipalidades; serán compuestos de cuatro personas, y durarán cuatro años en el ejercicio de su mandato, siendo renovables por mitad cada dos años e indefinidamente reelegibles.

Art. 9º: Cada Consejo elegirá un presidente de su seno que durará por dos años, siendo igualmente reelegible y tendrá a su cargo la inspección inmediata de las escuelas, la dirección de los empleados, la tesorería y la contabilidad del Consejo; y sus servicios serán remunerados o gratuitos, según lo establezca el Consejo respectivo, no pudiendo innovarse jamás a favor ni en contra de un presidente en ejercicio. Los sueldos del presidente y los de cualquier empleado que los Consejos consideren oportuno crear para ayudarlo en el desempeño de sus funciones, serán pagados de los fondos del Distrito y presupuestados anualmente en la forma que establece el art. 4º.

Art. 10º: Son atribuciones del Consejo de Distrito:

1º Administrar todos los bienes cuyo producto sea destinado a la educación del Distrito, según los términos y prevenciones de la presente ley.

2º Formar cada año y pasar al Consejo Superior los presupuestos que deben regir en el año siguiente.

3º Administrar dentro de los límites de su presupuesto y con responsabilidad solidaria de sus miembros, los fondos obtenidos por los recursos del Distrito y los que a mérito de su presupuesto y cálculo de recursos, le sean adjudicados de la renta provincial de educación.

4º Inspeccionar y dirigir todos los establecimientos de educación, vigilando la conducta de los alumnos y de los maestros y la observancia de los reglamentos generales y programas de estudios, penando a los infractores con arreglo a las prescripciones de dichos reglamentos después de un procedimiento escrito en que sea oído el juzgado, y siendo sus resoluciones consultables por su parte y en caso de destitución o suspensión del cargo, apelables por parte del penado, ante el Superintendente General, que fallará, absolviendo, confirmando o disminuyendo la pena, pero nunca agravándola, después de otro procedimiento escrito en que serán oídos todos los interesados.

5º Levantar y transmitir al Superintendente General todos los datos estadísticos y facultativos que este funcionario les pida en desempeño de su cargo.

6º Fomentar el desarrollo de la educación en el Distrito, promoviendo la fundación de todos los establecimientos que reputen necesarios para su servicio, la cooperación del vecindario por medio de suscripciones y donativos voluntarios, y todos los medios de difusión y ensanche de la educación común.

Art. 11º: El Consejo Superior se compondrá de ocho individuos elegidos por la Cámara de Diputados de la Provincia, además del Superintendente General

que es miembro nato del mismo con voz y voto en sus deliberaciones; y sus vocales serán renovados por cuartas partes cada año, siendo indefinidamente reelegibles.

Art. 12º: Funcionará cuatro meses anuales divididos en dos períodos que fijará en su propio reglamento; y durante los recesos podrá ser citado extraordinariamente por el presidente.

Art. 13º: El presidente será elegido de su seno por un año y es indefinidamente reelegible; dirige la contabilidad del Consejo, y de acuerdo con el Superintendente, provee a los Consejos de Distrito de todos los útiles escolares que pidan al Consejo Superior, y representa a este ante las autoridades y el pueblo.

Art. 14º: Los vocales del Consejo Superior son responsables solidariamente por la inversión de las rentas provinciales de educación.

Art. 15º: Son atribuciones del Consejo Superior:

1º Administrar todos los bienes y rentas destinados a la educación común, sea para sus gastos ordinarios, sea para la construcción de edificios, u otros cualesquiera gastos extraordinarios.

2º Formar los presupuestos anuales de la educación a los efectos y en las condiciones que determinan los artículos anteriores.

3º Proveer de libros y útiles a los Consejos de Distrito y a las bibliotecas escolares.

4º Dar los programas y reglamentos a todas las escuelas primarias de la Provincia.

5º Determinar de acuerdo con los Consejos de Distrito, la ubicación de los edificios destinados a la enseñanza; y por sí solo la forma, distribución y costo de los mismos.

6º Dirigir las Escuelas Normales.

7º Pasar anualmente a la Legislatura un informe conteniendo la Memoria del Superintendente y todos los datos relativos al estado de la educación.

8º Dirigir inmediatamente las escuelas de la ciudad de Buenos Aires en la parte administrativa, asumiendo al efecto las atribuciones de un Consejo de Distrito, y dejando las que correspondan a estos en cuanto al gobierno e inspección de las escuelas, a Delegaciones parroquiales de educación, compuestas de cuatro miembros y elegidas popularmente, siendo renovables cada dos años al tiempo de efectuarse las elecciones municipales.

Art. 16º: Las Delegaciones parroquiales de que habla el último inciso del artículo anterior tienen todas las atribuciones de un Consejo de Distrito, con excepción de las atribuciones administrativas reservadas al Consejo Superior.

Art. 17º: El Superintendente General será elegido por el Poder Ejecutivo de la Provincia a propuesta del Consejo Superior.

Art. 18º: El Superintendente General durará cuatro años en el ejercicio de sus funciones y es indefinidamente reelegible.

Art. 19º: Son atribuciones del Superintendente General de Educación además de las establecidas en el inciso 5º del artículo 10 y en los 11 y 13, las siguientes:

1º Vigilar la observancia de los Programas de instrucción primaria y de los reglamentos escolares dictados por el Consejo Superior en todos los distritos de la Provincia, visitándolos anualmente por sí y por medio de los Inspectores de educación.

2º Formar la estadística escolar, rectificándola anualmente con todos los datos que los Consejos de Distrito están obligados a transmitirle.

3º Fomentar por todos los medios de propaganda la difusión de la educación en todo el territorio de la provincia.

4º Dirigir una publicación periódica en la cual se consigne el estado y la historia de la educación en la provincia, y destinada a propagarla y a preparar sus agentes para el mejor desempeño de sus funciones.

5º Juzgar por apelación o consulta en los casos y según las condiciones previstas en el inciso 4º del art. 10.

6º Pasar anualmente al Consejo Superior una Memoria ilustrativa de la estadística escolar.

7º Dirigir las oficinas de la educación, exceptuando la tesorería del Consejo Superior.

8º Nombrar y remover todos los empleados de dichas oficinas, con la excepción establecida en el inciso anterior, y recabando el beneplácito del Consejo Superior para el nombramiento y remoción de los inspectores.

Art. 20º: El Superintendente y todos los empleados de las oficinas de educación y del Consejo Superior gozarán de un sueldo pagado de las rentas generales de la Provincia, según lo establezca la Legislatura anualmente en la ley del presupuesto general.

Art. 21º: Las escuelas normales serán costeadas a prorrata por los Distritos Escolares, teniendo cada uno opción a un número proporcional de becas, en los lugares, forma y condiciones que el Consejo Superior determine.

Art. 22º: El nombramiento de maestros será reglamentado por el Consejo Superior.

Art. 23º: Esta ley será revisada cada cinco años y empezará a regir desde el 1º de enero de 1871, debiendo hacerse las primeras elecciones determinadas por los artículos 8, 11, 17 y el inciso 8º del art. 15 tres meses antes de la época fijada, a fin de que los funcionarios elegidos propongan los medios de cumplir este artículo, que aprobados por el Poder Ejecutivo, serán formulados y mandados ejecutar por un decreto.

Art. 24º: Quedan anuladas todas las leyes vigentes que se opongan a la presente.

Art. 25º: Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Anexo N° 5

Proyecto de ley a fin de crear fondos para edificios de escuelas

EL SENADO Y CÁMARA DE REPRESENTANTES, etcétera.

Art. 1º: Se autoriza al Poder Ejecutivo para contratar dentro o fuera del país un empréstito de cincuenta millones de pesos papel moneda de la Provincia, destinados a la creación de edificios para escuelas primarias de varones y mujeres en todo el territorio de la Provincia.

Art. 2º: Los réditos y amortización de este empréstito serán pagados:

1º Con el 25% del producto de todas las tierras del Estado mandadas vender hasta esta fecha y que se manden vender por disposiciones posteriores a la promulgación de la presente ley.

2º Con las sumas actualmente depositadas en el Banco de la Provincia, conforme a la ley del 31 de agosto de 1858.

3º Con el valor de los bienes que, por muerte ab intestato, fuesen, conforme a las leyes, declarados de propiedad del Estado.

4º Con las multas que los tribunales impusieren y cuyo valor sea destinado al tesoro.

5º Con la suma que anualmente vote la Legislatura en el presupuesto general de gastos hasta la definitiva amortización del empréstito.

Art. 3º: El sobrante de estos fondos, si lo hubiere, en la época que el contrato del empréstito fije para su amortización, será agregado a los bienes destinados para la renta provincial de educación.

Art. 4º: Los fondos del empréstito y los destinados al pago de su renta y amortización serán puestos a la orden del Consejo Superior de Educación, el cual los invertirá, según los términos de esta ley y en los objetos en ella expresados, dando cuenta anualmente de la inversión y balance de los mismos a la Legislatura de la Provincia.

Art. 5º: Corresponde al Consejo Superior de Educación determinar la forma y capacidad de las casas de escuela: solicitar, por sí mismo o por medio de los Consejos de Distrito, de las Delegaciones parroquiales o de comisiones especiales, la cooperación directa de los vecindarios para costear su construcción, debiendo ser eficazmente ayudado por el Superintendente General, formar los presupuestos respectivos y vigilar sobre la conservación de los edificios.

Art. 6º: Los terrenos y edificios que ocupen las Escuelas de que se hace mención en esta ley con las adyacencias que les correspondan, no podrán en lo sucesivo destinarse a otros objetos ni ser ocupados por establecimientos particulares de educación.

Art. 7º: Queda anulada la ley del 31 de agosto de 1858 en todo lo que se oponga a la presente.

Art. 8º: Comuníquese al Poder Ejecutivo.

ESTRADA

Anexo N° 6

Bibliotecas populares

PROYECTO DE LEY

Art. 1º: Toda «Biblioteca Popular» establecida o que en adelante se estableciere por asociaciones de particulares en las ciudades, parroquias y distritos poblados del territorio de la provincia, será auxiliada por el Tesoro Público con otro tanto de los valores que dichas sociedades hubieren reunido en dinero, libros o mobiliario, debiendo ser empleada la subvención en libros a elección de los vecindarios; todo con sujeción a las reglas siguientes:

1ª El Consejo Superior de Educación formulará cada año un catálogo con los precios de los mejores libros que existan en las librerías del país o del extranjero, agregando modelos de estatutos de sociedades de bibliotecas populares, y los repartirá prolijamente por toda la provincia.

2ª Las sociedades que se organicen en virtud de esta ley deberán dirigirse al Consejo Superior acompañando un ejemplar original de sus estatutos, remitiendo los fondos reunidos y designando los libros que deseen adquirir con ellos y con el otro tanto que se les ofrece.

3ª Si hubiera que apreciar el valor de propiedades raíces, muebles o libros que alguna de estas asociaciones hubiera obtenido a perpetuidad para el servicio de la Biblioteca, el Consejo enviará previamente a uno de los inspectores con el encargo de formalizar un inventario acompañado por el Consejo de Distrito. Si la propiedad raíz hubiese sido cedida en usufructo, sólo se tomará en cuenta el alquiler o renta que produzca al año.

4ª Llenadas estas formalidades, el Consejo se dirigirá al Poder Ejecutivo solicitando la entrega de la suma con que el Tesoro debe contribuir, incluyendo los gastos de remisión, y procederá a verificar la compra y el envío de los libros, rindiendo cuenta enseguida al Poder Ejecutivo.

5ª El Consejo Superior deberá publicar en el periódico oficial de la Educación una nómina con los precios de los libros comprados, y todos los datos estadísticos que adquiera sobre el movimiento de las bibliotecas.

6ª Las sociedades de bibliotecas populares que hubieren obtenido subvención tendrán el deber de remitir mensualmente al Consejo Superior un resumen estadístico del movimiento de las bibliotecas a su cargo, con arreglo a los modelos

que dicha corporación les repartirá, so pena de perder las ventajas que esta ley les acuerda.

7ª Toda biblioteca popular deberá tener un local a propósito, estantes y demás muebles necesarios y un encargado que lleve una estadística prolija del movimiento de la biblioteca; pudiendo estar esta ubicada en las adyacencias de las escuelas públicas, siempre que no las perjudiquen en sus funciones ordinarias.

8ª Toda vez que una sociedad de biblioteca popular establezca lecturas en voz alta de libros útiles y morales, a las que concurra una parte considerable de la población, por lo menos una hora en los días jueves y domingo, recibirá del Tesoro Público, en la forma establecida, el doble de los fondos que reúna.

Art. 2º: El Poder Ejecutivo dispondrá se remitan con regularidad a las bibliotecas populares de la Provincia, todas las publicaciones oficiales.

Art. 3º: Para los efectos de esta ley, se destinan doscientos mil pesos moneda corriente por este año; y en lo sucesivo se incluirá en el Presupuesto General la suma que baste a cubrir los gastos que su cumplimiento demande.

Art. 4º: Comuníquese al P.E.

QUIROGA

Catálogo de los libros de educación

QUE SE HALLAN EN VENTA EN LA IMPRENTA AMERICANA, San Martín n° 124. Establecimiento especialmente dedicado a esta clase de obras.

Historia Sagrada, por Duruy, corregida especialmente para esta edición.

Ortografía de la lengua, por la Academia española.

Ortografía de la lengua española, por Suárez.

La Conciencia de un niño o sea el mejor Catecismo de la Doctrina Cristiana.

Gramática española, por Herrans y Quiroz.

Física terrestre: 1ª parte del curso de Historia Natural arreglado y aplicado especialmente a nuestro país, por el señor Ramorino, profesor de la rama en la Universidad y en el Colegio Nacional de Buenos Aires.

El Por qué o la Física, al alcance de todos.

Un nuevo texto de lectura sobre un plan del todo moderno, para seguir al 2º de Mandeville.

Historia moderna, por Duruy.

Catecismo de Astete, añadido por Luarca.

El Ángel de los Alumnos, por Coll y Valdemia.

El Ángel de los Alumnos (edición de lujo).

Geografía física y política de la República Argentina, para el uso de las escuelas, libro nuevo entre nosotros (propiedad del establecimiento).

Aritmética de Perkins, tratado el más moderno, claro y conveniente para la enseñanza.

Colección de cuadros murales arreglados filosóficamente para enseñar a leer.

Geografía de Smith, nueva edición corregida y aumentada en 1869, con arreglo a las nuevas modificaciones del mapa europeo y especialmente respecto al Río de la Plata.

Manual de Moral para las escuelas primarias, por el Dr. Echeverría.

Compendio del Manual de Urbanidad y buenas maneras, por Manuel Antonio Carreño.

Cincuenta clases de Escritura, libro de lectura autografiado, nueva edición, corregida y aumentada con las biografías de los hombres célebres del país.

Cartilla litografiada, con viñetas de Historia Natural, por Peña y Riera.

Método de escritura moderna, por Riera. Teoría del mismo.

Historia de la guerra del Paraguay, por el coronel Thompson, ingeniero en jefe del ejército paraguayo, contiene los detalles más curiosos e interesantes sobre la composición del ejército de López, su organización, y descubre los secretos de su gobierno y los resortes de su poder, ofrece además una descripción de las batallas, juzgadas desde el campo paraguayo. La obra ha sido anotada y refutada en todos sus errores respecto a los aliados y aumentada con todos los documentos importantes y partes oficiales argentinos. Tiene además 8 planos de territorio paraguayo y de las fortificaciones de López, levantadas por el autor del libro.

Revista Argentina, contiene el curso de Historia Argentina por J.M. Estrada, un viaje del señor Olivera y una numerosa colección de trabajos literarios y científicos de notables escritores del país y extranjeros. Los primeros cinco tomos fueron publicados bajo la dirección de J.M. Estrada, y desde el 6º de Pedro F. Goyena.

Desde el 1º de enero se publica una revista de la quincena en que da cuenta de todos los acontecimientos sucedidos en ella, la que al fin del año constituye una verdadera historia del país. Cada tomo de la Revista consta de 550 a 600 páginas. La colección consta de 9 volúmenes.

Siete años de aventuras en el Paraguay, por Jorge F. Masterman, traducido al español por D. Lewis, interesante historia de las costumbres del Paraguay y de las crueldades de su tirano.

Reeditar textos clásicos sobre educación argentina hoy inhallables es una tarea compleja que debe ser encarada de manera colectiva y plural. Con la colección *Ideas en la educación argentina* nos proponemos reinstalar estos textos en los análisis contemporáneos para actualizar viejas preguntas, generar nuevos interrogantes y someter a la mirada crítica de la actualidad el sentido de las ideas del pasado.

Cada libro reúne una obra o una selección significativa del autor elegido, precedida por un trabajo de un estudioso contemporáneo que presenta la vida de ese autor, el contexto en que produjo su trabajo, algunas claves de sus preocupaciones y una bibliografía actualizada.

DARÍO PULFER
DIRECTOR DE LA COLECCIÓN
IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

UNIPE: Editorial Universitaria recoge el doble desafío de pensar nuestro tiempo y combatir los circuitos educativos desiguales produciendo materiales que combinan rigor científico y divulgación de calidad. Se propone así, crear un catálogo sustancioso para la formación integral de docentes, investigadores, estudiantes universitarios y lectores interesados en problemáticas contemporáneas. La colección *Ideas en la educación argentina* es su primer proyecto, con el que busca actualizar la historia de las ideas en ese campo y cimentar una conciencia histórica abierta a las diversas tradiciones pedagógicas del país.

ADRIÁN CANNELLOTTO
RECTOR DE LA UNIPE:
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA



