



***Colección Ideas en la Educación Argentina***  
**Coordinada por la editorial de la Universidad Pedagógica (UNIPE)<sup>1</sup>**

**Selección de textos**

***La Restauración Nacionalista. Informe sobre la educación***  
Ricardo Rojas

**Capítulo VII. Bases para una restauración histórica**

PLANTEADA EN TALES TÉRMINOS la cuestión, creería no completar este Informe, si no avanzara el esbozo de soluciones concretas. Según la teoría expuesta en el capítulo I, la historia no se enseña solamente en la lección de las aulas: el sentido histórico, sin el cual es estéril aquélla, se forma en el espectáculo de la vida diaria, en la nomenclatura tradicional de los lugares, en los sitios que se asocian a recuerdos heroicos, en los restos de los museos, y hasta en los monumentos conmemorativos, cuya influencia sobre la imaginación he denominado la pedagogía de las estatuas. Pero éstos son elementos didácticos extraños a la escuela, bien que todo gobierno esclarecido deberá también utilizarlos en la formación de la nacionalidad. Dentro del aula, el maestro los aprovechará con frecuencia, pero de acuerdo con el plan que el Estado le imponga.

Ese nuevo plan, como primera elaboración de los estudios históricos desde el punto de vista de una educación nacional, no puede formularse sin grave peligro. Nuestro curso de historia universal, sin material didáctico y con programas copiados de los manuales extranjeros, debe, desde luego, ser desechado. Pero imaginar otro nuevo, sustrayéndose a nuestra rutina de cincuenta años y a la prestigiosa influencia de Europa, es, en cambio, aventurarse por caminos desconocidos. De ahí que yo, al proyectar sus lineamientos generales, lo propongo sólo como punto de partida de una controversia que el destino de nuestra educación viene reclamando desde hace medio siglo. Son nuestros mismos profesores quienes deberán ponderarlo en encuestas, polémicas y congresos. Entre tanto, el autor ofrece en su descargo: *el haber respetado la duración actual de los estudios, el número de las asignaturas y la distribución de los horarios*. La restauración

---

<sup>1</sup> Todas las notas al pie pertenecen a los originales. Se mantiene su formato de citación original.

que preconiza no exigirá trastornos de forma, pues trátase de una renovación de espíritu, ya facilitada por la buena orientación de los planes actuales.

### **1. La crisis moral de la sociedad argentina tiene su remedio en la educación**

La crisis moral de la sociedad argentina, hemos visto, sólo podrá remediarse por medio de la educación. Crisis de disciplinas éticas y civiles, según el cuadro descrito en el primer capítulo, es sobre todo en las escuelas donde deberemos restaurarla. La desnacionalización y el envilecimiento de la conciencia pública han llegado a ser ya tan evidentes, que han provocado una reacción radical en muchos espíritus esclarecidos de nuestro país. Acaso en la lucha que se inicia, hemos de ver llegar a algunos hasta las exageraciones más absurdas. Explicables en toda controversia, espero más beneficio de ellas que de la funesta indiferencia que comenzamos a abandonar. Cuidemos sin embargo, que nuestro afán moralizante no se convierta en fanatismo dogmático y nuestro nacionalismo en regresión a la bota de potro, hostilidad a lo extranjero o simple patriotería litúrgica. No preconiza el autor de este libro una restauración de las costumbres gauchas que el progreso suprime por necesidades políticas y económicas, sino la restauración del espíritu indígena que la civilización debe salvar en todos los países por razones estéticas y religiosas. No puede proclamar tampoco, en regresión absurda, la hostilidad a lo extranjero, quien tiene por la cultura de Europa una vehemente admiración. Esta manera de nacionalismo quiere, por el contrario, tanto como lo querían Alberdi o Sarmiento, campeones aquí del cosmopolitismo, que vengan sus capitales, sus hombres y sus ideas. Pero quiere que una hábil política económica radique en el país el mayor beneficio de esos capitales. Quiere que el hijo del inmigrante sea profundamente argentino, por el discernimiento cívico que le dé nuestra educación; que razone su patriotismo; que haga fecundo para la nación el instinto y orgullo criollos con que ya lo diferenciara de sus padres la poderosa influencia territorial. Quiere que el espíritu argentino continúe recibiendo ideas europeas, pero que las asimile y convierta en sustancia propia, como lo hace el britano glotón con la dulce carne de las ovejas pampeanas. Quiere que cuando se planteen conflictos entre un interés económico argentino y un interés extranjero, estemos por el interés argentino.<sup>2</sup> Quiere que el hijo del italiano no sea un italiano, ni el hijo del inglés un inglés, ni el del francés un francés: a todos los desea profundamente argentinos.<sup>3</sup> Quiere que el patriotismo y el sentimiento nacional dejen de consistir en el culto de los héroes militares y de la bandera, para consistir en todo esfuerzo generoso y concientemente realizado en favor del territorio, del idioma, de la tradición o de la hegemonía futura del país. Quiere que la educación nacionalista sea el hogar de esa concepción, y que prepare a la juventud para las más

---

<sup>2</sup> Si los actuales conflictos económicos fuesen choques con el interés universal, sería lógico que el interés argentino cesara; pero suelen ser luchas de un interés nacional contra otro interés nacional. Entre la protección al *durmiente de quebracho*, hachado en árbol argentino por un brazo argentino y para un propietario argentino, y el *durmiente de hierro*, fundido con hierro inglés, por obreros ingleses y para empresas inglesas, no cabe ninguna vacilación.

<sup>3</sup> La escuela colonial tiende a prolongar en el criollo hijo del inmigrante, la nacionalidad de sus padres. Ataca por consiguiente, el patrimonio moral de nuestra nacionalidad. Nos roba o nos desvía futuros ciudadanos con perjuicio para ellos mismos, que muchas veces fracasan o se retardan en la lucha por la vida, debido a una incompleta adaptación que suele comenzar por el desconocimiento del idioma nacional.

nobles funciones de la ciudadanía. Quiere que la ciudadanía llegue a constituir por sí sola una aristocracia moral.

Acaso era esto lo que deseaban los fundadores de 1864 y lo que después de 1890, según lo hemos visto en el capítulo anterior, buscaron por tan malos caminos nuestros reformadores.

Los educadores argentinos vuelven hoy a proclamar el viejo anhelo nacionalista; y esto hace pensar que el momento podrá ser propicio a la renovación que este Informe plantea.

El doctor Naón en el Ministerio de Instrucción Pública, que me encomendara este trabajo, llama a concurso para un *catecismo cívico* con propósitos de evangelización democrática, revelando con ello la preocupación de intereses morales, antes casi del todo abandonados.<sup>4</sup>

El doctor Ramos Mejía, desde el Consejo Nacional de Educación, acentúa en la Capital, foco de cosmopolitismo, y en los territorios, colonizados de extranjeros, la orientación patriótica, de sus escuelas, antes abrumadas de ciencia presuntuosa.<sup>5</sup>

Varios inspectores de educación denuncian la existencia de escuelas antiargentinas en las provincias de Entre Ríos, Santa Fe, Buenos Aires, y la denuncia alarma al gobierno y a la prensa, antes tan despreocupados, que el mal avanzó al amparo de su silencio.<sup>6</sup>

La última Conferencia pedagógica, en la conclusión V, que el ministro González cita en su decreto de 1905, declara que: «la educación debe ser patriótica, a fin de propender a la formación y conservación del sentimiento solidario y del carácter nacional».<sup>7</sup>

El último congreso de la Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires, formula análoga declaración, caracterizándose en su reciente asamblea de La Plata por el calor nacionalista de sus discursos.<sup>8</sup>

El presidente del Consejo de Educación de la Provincia de Buenos Aires, preséntase a inaugurar el mencionado congreso y dice: «Logro la oportunidad feliz, ya que se encuentran aquí reunidos maestros de casi todos los distritos de la Provincia, para recordar una vez más la obligación de hacer escuela argentina, de levantar sobre todos los sentimientos el de nacionalidad».<sup>9</sup>

En la Universidad de La Plata, la última conferencia de profesores, al votar los temas propuestos, ha declarado que: «La cultura científica exige como base y

---

<sup>4</sup> Decreto del 7 de septiembre de 1908. (Véase el primer número del «Boletín de la Instrucción Pública».)

<sup>5</sup> En otro párrafo de este capítulo, volveremos sobre la acción nacionalista del Consejo bajo su actual Presidencia.

<sup>6</sup> V. *Monitor de la Educación, La Nación, La Prensa*, etc., mes de diciembre de 1908, según se ha visto en el capítulo anterior.

<sup>7</sup> Planes y Programas (*op. cit.*, p. 21).

<sup>8</sup> V. *El Buenos Aires, El Día, El Tribuno*, etc. (La Plata, diciembre de 1908). Crónicas de esta Asamblea, reunida bajo la presidencia del doctor Julio A. Rojas.

<sup>9</sup> V. *La Prensa* (14 de diciembre de 1908). En el mismo discurso significativo por la importancia del funcionario, y de la Provincia de Buenos Aires, ha hablado «de un civismo que contrarreste la *tendencia disolvente* del numeroso elemento cosmopolita que afluye a nuestras playas». Hace pocos meses un ministro de Gobierno en Córdoba ha dicho cosas análogas, despertando protestas entre los extranjeros de la ciudad. Como se ve, una conciencia antic cosmopolita empieza a formarse aún entre los elementos gobernantes que no suelen caracterizarse por su exaltación.

complemento la cultura literaria y filosófica», lo cual significa adherirse a las soluciones del moderno humanismo.<sup>10</sup>

En la Universidad de Buenos Aires, la Facultad de Filosofía y Letras adopta igualmente la orientación nacionalista compatible con los altos estudios universitarios, instituyendo premios de Historia y Filosofía, realizando excursiones arqueológicas, recogiendo en museos sus hallazgos, requisando archivos, fomentando en la escasa medida de sus recursos, el estudio de los orígenes nacionales.<sup>11</sup>

Todo eso quiere decir que, en los más altos centros de nuestra cultura pedagógica iníciase ya, orgánicamente, la reacción tanto tiempo esperada: el Ministerio, superior autoridad educacional y resorte de la educación secundaria normal y especial; el Consejo Nacional que gobierna la enseñanza primaria en la Capital, en los territorios, y subsidiariamente en las provincias; el Consejo de Buenos Aires, que gobierna en ese vasto estado cosmopolita; la Universidad de La Plata, que es una de nuestras más grandes empresas científicas y patrióticas; y la Facultad de Filosofía, que deberá formar nuestros educadores y nuestros investigadores.

Sólo nos resta esperar que este movimiento no se malogre, como se malograron otros análogos en 1864 y 1890. No nos conformemos con el sentimentalismo político rumbosamente pregonado a la puerta de ministerios y parlamentos, pues, de páginas anteriores se concluye que el anhelo de fundar una *Escuela argentina* fue desde los tiempos de la organización nacional constantemente formulado por nuestros estadistas y pedagogos; pero, que con igual constancia, la realidad redujo aquel anhelo a simple fórmula oratoria, pues la obra del último reformador traicionó las inclinaciones sentimentales, en el detalle técnico, casi siempre copiado del extranjero.

Para volver a la realidad este Informe propone:

1°. Hacer de las humanidades un grupo de asignaturas coherentes, afirmando la unidad de su fin intelectual y ético, a pesar de su división en asignaturas parciales;

2°. Imprimir a estas últimas, por medio de la filosofía y de la historia, un carácter más bien educativo que instructivo, fundando disciplinas intelectuales y cívicas, de acuerdo con cada grado de educación;

3°. Dar preferencia, en la extensión de los estudios, al conocimiento del propio territorio, de la propia tradición, del propio idioma, de los deberes inherentes a la vida argentina;

4°. Estudiar los pueblos extraños, no por la vanidad de conocerlos, sino en la medida que han contribuido a nuestra formación o que podrían más tarde influir en nuestro desarrollo;

5°. Producir una adaptación de todo ese caudal de conocimientos a lo singular de nuestra posición histórica y geográfica, a fin de redimirnos del funesto manual extranjero que siempre nos tiranizó.

---

<sup>10</sup> *Segunda asamblea general de Profesores de la Universidad de la Plata* (véanse pp. 16 y 28). De acuerdo con esta sanción se ha creado en dicha institución una cátedra de Letras a la que he tenido el honor de ser llamado por la Universidad, y otra de Historia que será inaugurada por don Rafael Altamira. La versación del señor Altamira, la tendencia moderna y práctica que ha dado a los estudios históricos en la Universidad de Oviedo, son garantía de la orientación que ha de dar a este curso. En cuanto al mío, he procurado también, desde el primer día, darle un carácter histórico y práctico, a la vez que de constante sugestión idealista.

<sup>11</sup> V. *Ordenanzas* de esta Facultad, y otros folletos de planes y programas publicados por la misma en 1907 y 1908.

6°. Orientar la enseñanza así organizada hacia la formación de una conciencia argentina más homogénea, y de un ideal colectivo de hegemonía espiritual en el continente.

La obra que determina esas cláusulas es lo que, desarrollado en toda su complejidad, llamo *la restauración nacionalista* dentro de la educación. Esa obra no podrá realizarse, desde luego, sin la reconstrucción del pasado argentino, la adaptación de la historia universal a esta nueva perspectiva, la renovación de métodos hasta ahora mecánicos y estériles, la provisión del material didáctico necesario para ello, y la comprensión de esta nueva faz de la cultura por parte de los profesores llamados a realizarla.

Atribuyo a esta última idea una capital importancia. Cualquier reforma en nuestra enseñanza histórica, si se la quiere eficaz, deberá comenzar por la iniciación del personal docente en los nuevos métodos y propósitos. Una encuesta sería en tal caso indispensable. La renovación que preconizo es, como he dicho, más de espíritu que de forma, y necesitará, por consiguiente, el concurso de conciencias convencidas y voluntades entusiastas. Esto no podrá conseguirse sin una previa controversia de ideas. La encuesta permitiría, además, conocer las opiniones reinantes en nuestro personal docente acerca de esta cuestión. Las preguntas que ellos deberían responder se hallan consignadas en las páginas 134, 135 y 136, de este Informe, extraídas de un cuestionario de los señores Langlois y Seignobos, que agotan el interrogatorio. Resultaría pleonástico agregar que, maestros y profesores deberían subordinar sus respuestas a la índole de nuestra enseñanza y a las necesidades de nuestro país, tal como cada uno de ellos las considerase, en libertad absoluta. Permítome creer que el personal docente de la Capital se expediría en favor de la nueva pedagogía, así en el método didáctico como en el propósito político. Acerca de los colegios de provincia, nada me es dado conjeturar; pero si el resultado fuese en su mayoría negativo, se podría empezar la reforma por un curso de vacaciones para la exposición de la materia, como se dio, con otro motivo, a los profesores de ciencias.

El complemento de la encuesta sería la reunión de una Conferencia Pedagógica. Inspírase esta medida en el mismo deseo de ponderar por la controversia cualquier reforma, y de sustraerla a la esterilidad del úkase administrativo. En el capítulo V, he dado el nombre de los diferentes congresos e instituciones pedagógicas que han dictaminado sobre estas mismas cuestiones en los Estados Unidos. A nuestra conferencia concurrirían delegados de los Consejos de Educación y las Universidades, y, naturalmente, los profesores de las aulas secundarias, normales y especiales. Propongo esta asamblea, a pesar de los que suelen hostilizarlas por su inocuidad legislativa, porque su verdadera función no es la de promulgar reformas sino la de controvertir opiniones, consistiendo su indiscutible ventaja en la sola remoción de ideas que implica todo debate. Esta conferencia, pues, discutiría los resultados de la encuesta; y sería de Humanidades, y no de Historia solamente, porque debería expedirse sobre los programas sintéticos y sobre la manera de disciplinar el espíritu argentino por medio de los estudios de Castellano, Historia, Geografía, Literatura, Instrucción Cívica, Filosofía y Moral, tal como este Informe teoriza su sistema político de las humanidades modernas. Una controversia previa haría oír en el país a otros que se hubiesen preocupado de estos mismos problemas, y llevaría una inquietud saludable a espíritus que antes no hubiesen meditado sobre tales cuestiones. La discusión revelaría fuerzas

nuevas y crearía el ambiente necesario. En cuestiones de educación el país necesita confiar menos en sus inteligencias simplemente jurídicas. Aprovechada la lección dolorosa y la experiencia de medio siglo, concertemos la fórmula de la nueva educación oyendo a la pericia de nuestros técnicos, y después realicémosla con el concurso de todos. La elaboración ha de ser lenta y difícil; pero nuevas inteligencias se han formado en el país para consumarla. Inteligencias jóvenes se han nutrido, lejos del Fausto mundano y de los rumores políticos. Con el concurso de todos ellos, podrá la nación elaborarla y practicarla, libertándonos del dudoso sabio extranjero que a veces nos aconsejó, y del terrible personaje curul, eternamente en disponibilidad, con su ciencia y su gloria infusas, lo mismo para una presidencia honoraria que para un jurado de ganadería o para una reforma de educación.

### ***Trabajos sobre Educación. Selección de textos*** **Manuel Belgrano**

#### **Educación**

No es fácil comprender en qué ha podido consistir, ni en qué consista que el fundamento más sólido, la base, digámoslo así, y el origen verdadero de la felicidad pública, cual es la educación, se halla en un estado tan miserable, que aun las mismas capitales se resienten de su falta.

Hemos visto ejercitarse la piedad cristiana, con la mayor generosidad, y acaso ningún pueblo como Buenos Aires podrá presentar monumentos más ciertos de esta verdad, hacia otros establecimientos, bien que también importantes; y los más principales para la educación general se han dejado a la suerte.

Más es; los ha habido, los hay, es a saber escuelas de primeras letras, pero sin unas constituciones formales, sin una inspección del gobierno, y entregadas, acaso, a la ignorancia misma, y quién sabe si a los vicios; es preciso lastimarse de esta situación: la deben saber nuestras autoridades constituidas; la debe saber todo magistrado, todo ciudadano para reunirse a poner remedio a tamaño mal, y prevenir las consecuencias funestas que deben resultar de estado tan lamentable, y que tiempo ha la estamos tocando.

A la falta de estos establecimientos debemos atribuir los horrores que observamos, casi sin salir de poblado, y todavía mucho más en las poblaciones cortas y sin límites en los campos, donde, estamos por atrevernos a decirlo, se vive sin ley, rey ni religión. Sí, porque no han oído esas voces majestuosas, ni siquiera han tenido quien les pueda haber hecho formar la idea de ellas.

Casi se podrá asegurar que los pampas viven mejor; porque al fin tienen sus reglas con que gobernarse, conocen una autoridad que los ha de premiar o castigar si faltan a ellas, y el ojo celador del cacique está sobre ellos; no así los nuestros entregados a sí mismos, sin haber oído acaso la voz de su pastor eclesiástico, dejan obrar sus

pasiones, y viven en la decantada vida natural en que todo es un abandono y un desastre perpetuo.

El cuadro es horroroso, y aunque su asunto es cierto, es positivo, su colorido no está todavía con la energía que se desea, para que no haya uno que deje de convencerse de la necesidad en que estamos de los más principales establecimientos de educación.

¿Cómo, cómo se quiere que los hombres tengan amor al trabajo, que las costumbres sean arregladas, que haya copia de ciudadanos honrados, que las virtudes ahuyenten a los vicios, y que el gobierno reciba el fruto de sus cuidados, si no hay enseñanza, y si la ignorancia va pasando de generación en generación con mayores y más grandes aumentos?

Hubo un tiempo de desgracia para la humanidad en que se creía que debía mantenerse al pueblo en la ignorancia, y por consiguiente en la pobreza, para conservarlo en el mayor grado de sujeción; pero esa máxima injuriosa al género humano se proscribió como una producción de la barbarie más cruel, y nuestra sabia legislación jamás, jamás la conoció.

Nuestros reyes constantemente se han empeñado en la ilustración de sus pueblos; con profusión han distinguido los establecimientos de educación, y no ha habido colonias en todo el universo, a quienes sus conquistadores hayan proporcionado tantos beneficios, y particularmente de la clase de que tratamos, como los han dispensado los monarcas de España a las Canarias, América e islas Filipinas.

Universidades, estudios, colegios, escuelas, establecimientos de enseñanza, conventos con obligación de que doctrinen los religiosos; misiones de estos para desterrar la ignorancia y plantar la ley evangélica, origen el más cierto y verdadero de la sabiduría, han sido siempre objeto de la primera atención de nuestros amados príncipes.

Solo en la época desgraciada que acabamos de correr, y sobre la cual mejor es echar un velo para no conmover más nuestros corazones con el resultado de la ambición y codicia de un vasallo favorecido de la majestad del solio, cuyo nombre mejor es no traerlo a la memoria, es cuando hemos visto mirar con el mayor abandono esta rama de la felicidad pública en estos países, ya destruyendo lo establecido, ya negando los nuevos establecimientos de educación que se proponían, de que esta misma capital puede dar un testimonio bastante auténtico.

Pero, gracias al cielo, desapareció ese tiempo, y el celo por el bien público y la sabiduría han venido a subrogar esos rayos de barbarie; promoviendo todo lo útil, todo lo ventajoso, y en particular la propagación de los conocimientos para que la virtud ocupe el lugar que le corresponde, y la nación en todos los puntos de la monarquía, que ya se miran por distantes que estén de su centro como partes integrales de ella, adquiera la ilustración de que es capaz en beneficio general y particular de los que la componemos.

Así pues, debemos tratar de atender a una necesidad tan urgente, como en la que estamos de establecimientos de enseñanza, para cooperar con las ideas de nuestro sabio gobierno a la propagación de los conocimientos, y formar el hombre moral, al menos con aquellas nociones más generales y precisas con que en adelante pueda ser útil al Estado, y seguir a mayores fomentos en ramas tan preciosas.

El modo de atenderla es muy sencillo y poco costoso, y para verificarlo nada más se necesita que el que los cabildos, los jueces comisionados, y los curas de todas las parroquias tomen con empeño un asunto de tanta consideración, persuadidos de que la

enseñanza es una de sus primeras obligaciones para prevenir la miseria y la ociosidad y que de no cumplir con un deber tan santo faltan a todos los derechos, y se hacen reos ante Dios y ante la sociedad.

Pónganse escuelas de primeras letras costeadas de los propios y arbitrios de las ciudades y villas, en todas las parroquias de sus respectivas jurisdicciones, y muy particularmente en la campaña, donde a la verdad, residen los principales contribuyentes a aquellas ramas, y a quienes de justicia se les debe una retribución tan necesaria.

Obliguen los jueces a los padres a que manden a sus hijos a la escuela, por todos los medios que la prudencia es capaz de dictar, y si hubiere algunos que desconociendo tan sagrada obligación se resistieren a su cumplimiento, como verdaderos padres que son de la patria, tomen a su cargo los hijos de ella y pónganlos al cuidado de personas que los atiendan, y ejecuten lo que debían practicar aquellos padres desnaturalizados; nunca faltan en los pueblos, y en los campos mismos, personas caritativas que se creerán recompensadas de sus fatigas con el aprovechamiento del niño, y tal cual servicio casero que desempeñase.

Prediquen los párrocos acerca del deber de la enseñanza a los hijos; estimulen a los padres para que les den tan arreglada dirección, valiéndose de los medios que proporciona su influencia en los espíritus; franqueen sus iglesias para los exámenes públicos, en particular de la doctrina cristiana, y de las obligaciones del ciudadano, a cuyo efecto podría trabajarse un catecismo por alguno de nuestros sabios; distingán en público a los niños más aplicados, sin excepción, y estamos ciertos de que muy pronto se conocerán los efectos benéficos de la práctica de estas ideas que nada cuestan, y valen más que todos los intereses que deben repartirse con este intento.

No es necesario tampoco que sean muchos los que se expendan para estos establecimientos; creemos que con doscientos pesos que se señalasen a cada maestro, tendríamos hasta algunos eclesiásticos para quienes sus congruas no alcanzan para vivir en las capitales, que tomasen esta digna ocupación; y que al mismo tiempo servirían para administrar el pasto espiritual de que están tan escasos los feligreses de los curatos del campo, sin que sea falta de los párrocos.

Basta con que los maestros sean virtuosos, y puedan con su ejemplo dar lecciones prácticas a la niñez y juventud y dirigirlos por el camino de la santa religión y del honor y pudiendo enseñar a leer bien, poco importa que su forma de letra no sea de lo mejor, suficiente es con que se pueda entender.

Pero todavía podrían aminorarse esos costos para los fondos de propios y arbitrios de las ciudades y villas, adoptando el que los padres pudientes satisficiesen una moderada pensión a los maestros, a lo cual vemos, y es de suyo natural, que raro es el hombre que logre algunas facultades que no aspire a dar carrera a sus hijos o distinguirlos de los demás con que sepan leer y escribir, y aun hemos visto a muchos con detrimento de la agricultura por la falta de escuelas, abandonar sus posesiones de campo, y venirse a establecer en esta capital por solo proporcionar educación a sus hijos.

¿No es cierto –hablamos de esta ciudad– que generalmente para elegir jueces comisionados se encuentra la dificultad de que sujetos que podrían desempeñar bien el cargo no saben leer ni escribir? ¿Y acaso no será esa misma dificultad para que no se aumente el número de esos jueces, y se coloquen a distancias más cortas, con lo que evitarían muchos males? Seguramente es así; pero permítasenos hacer relación del



modo con que se venció en la Intendencia de Córdoba para que a su ejemplo tal vez se pueda conseguir en las demás del virreinato.

Gobernaba aquella provincia el señor marqués de Sobremonte cuando se vio inundada de vagos y forajidos que cometían toda especie de insultos; trató de arrancar en lo posible tan grave mal, y juzgó acertado crear jueces pedáneos en los partidos, a distancia de cuatro o cinco leguas, a quienes dio las instrucciones competentes, procurando con la mayor escrupulosidad que recayesen los cargos en las personas de mejor nombre y facultades.

Al poco tiempo se notaron las ventajas de esta determinación, variándose el aspecto de aquella campaña; y esto mismo le estimuló al expresado señor marqués a multiplicar la creación de jueces, pero halló la gran dificultad de que no había sujetos que supiesen leer ni escribir, y he aquí que se determinó a establecer escuelas en todas las parroquias de aquella vasta jurisdicción.

Arrolló las dificultades que siempre se oponen a lo bueno, a lo útil, a lo provechoso; sujetó a los maestros a las instrucciones que les dio, en cuya observancia velaba un juez conservador que se nombraba al efecto, escogiéndolo entre los vecinos honrados, el cual debía mandar mensualmente las planas al señor Gobernador, quien las retornaba con sus premios de medallas y proporcionaba las cartillas y catones para los sumamente indigentes.

De este modo se encontró la provincia de Córdoba, al poco tiempo, con número suficiente de sujetos a quienes confiar el cargo de jueces, que no fuesen tan estúpidos, la juventud con los principios más generales de ilustración, y en circunstancias de variar las costumbres dedicándose al trabajo, y fomentando aquella provincia, que no creemos haya decaído en unos establecimientos que han debido ser de la primera atención de sus gobernadores, y para los que nada tenían que hacer sino seguir protegiéndolos.

Si otro tanto pudiésemos referir del resto de las provincias del virreinato, seguramente no sería tan lastimoso el estado de educación de sus habitantes, ni careceríamos de sus beneficios, ahorrándonos el dolor de ver a muchos infelices arrastrados por la ignorancia a los delitos más torpes y execrables, a sufrir la espada de la justicia.

Convencidos de la necesidad de separar de nosotros males tan graves por medio de los establecimientos de educación, adoptemos los arbitrios propuestos u otros que se juzguen más fáciles y muy pronto veremos cambiar el aspecto moral y físico de la patria.

*Investigaciones pedagógicas*  
Saúl Taborda

**Capítulo I. Praxis, arte, técnica y pedagogía**

Die Pädagogik muss eine Wissenschaft werden oder es ist nichts  
von ihr zu hoffen.  
Kant

**1.**

Necesitamos considerar este difícil problema. Necesitamos ganar un terreno críticamente acotado para contemplar y ponderar desde él la multitud de cuestiones propuestas por la actividad formativa. Sin esta labor previa se corre el riesgo inminente de caer en las fáciles divagaciones y en las actitudes literarias usuales que han conducido siempre al descrédito los temas de la docencia.

En el caso presente, es tanto más indispensable definir y precisar con el mayor rigor lógico posible el concepto de la pedagogía cuanto que aquí no sólo se trata de justificar un desacuerdo con la educación en vigor, sino, ante todo y sobre todo, de buscar y afianzar las líneas centrales de un sistema fundado científicamente. Queremos una superación; pero para alcanzar este propósito necesitamos menos de una actitud polémica, que se resuelva en una enumeración más o menos prolija y certera de objeciones y achaques a lo existente, que de un esfuerzo encaminado a examinar, ordenar, clasificar y estructurar, de acuerdo a unidad, las múltiples manifestaciones pedagógicas.

Exígelos así, además, la actitud, ya característica, del pensamiento contemporáneo, que tiende a deslindar y amojonar el dominio de cada disciplina particular con una rigurosa exclusión de elementos extraños.

Trátase, pues, de saber si la pedagogía es o no es una ciencia. Si es una ciencia, ella misma nos suministrará con justeza el punto de vista adecuado para juzgar y apreciar los fines y los medios que entran en su actividad.

Estamos ahora en presencia de un problema hasta ayer inédito. Nunca, que sepamos, se ha planteado tan resueltamente la cuestión de la científicidad de la pedagogía como en el renacer científico de estos últimos lustros.

Por lo pronto, la breve excursión histórica que hemos realizado no nos ha revelado la existencia en el pasado de teoría alguna de índole pedagógica. Es verdad que en los sistemas filosóficos de Platón y de Aristóteles la pedagogía no fue olvidada; pero en ellos, lejos de ser considerada como ciencia independiente, lo fue como un hacer subordinado bien a la ética, bien a la política. Cosa semejante observamos en los tiempos posteriores a la cultura helénica, en los cuales sólo se acusan manifestaciones incoherentes y atisbos ligados siempre a la obra personal de los grandes educadores. El caso de Herbart es, en el fondo, semejante al de los pensadores griegos, y Herbart fracasó también en su intento de hacer de la pedagogía una disciplina independiente. El empeño de estructurar autónomamente el complejo de problemas educativos es, repetimos, cosa de data reciente.

Justamente, de la circunstancia de que desde épocas remotas hasta hoy se ha practicado doquiera la función pedagógica sin la ayuda de una formulación específicamente científica parece desprenderse, para algunos, la conclusión de que esta función no es, ni puede ser, otra cosa que una práctica empírica.

En los pueblos primitivos, tanto como en los pueblos adelantados, en la tribu, en el clan, en la familia, en la comunidad, se ha enseñado y se ha aprendido siempre sin otra guía que la suministrada por la experiencia. Ahí donde aparece la relación del *tú* y el *yo* aparece también una relación educativa indiferente a la previa teoría. Esto se observa aun en los dominios de la llamada sociología zoológica.

Que esta experiencia se haya expresado en reglas, que muchas de estas reglas hayan recibido una sanción suficiente para comunicarles un sello de validez tradicional, y que, salvando circunstancias de tiempo y de lugar, hayan concluido por ensamblarse en ciertos principios de ciencias reconocidas y aceptadas generalmente como tales, es cosa que no le quita el carácter empírico y limitado que la distingue; pues, restando a esas reglas lo que tienen a título de préstamo, quedan reducidas a un mero conjunto carente de un rasgo central que les sirva de nexo científico. Consiguientemente, no se puede hablar de pedagogía teórica, ni se puede hablar tampoco de pedagogía práctica. Por mucho que las reglas empíricas sean comúnmente seguidas y aplicadas, conservarán siempre un carácter subjetivo que las libraré, en todo caso, al arbitrio de cada enseñante y a las circunstancias en las cuales se apliquen. Teoría y *praxis* carecen, pues, de legalidad.

## 2.

Frente a esta manera radical de encarar el problema propónense consideraciones que aspiran a resolver con satisfactoria estrictez la injerencia del enseñante en la vida espiritual del docendo. Esta aspiración manifiéstase ya, acaso como una consecuencia del conocimiento de la autonomía de los estadios vitales, aun en el pensamiento de aquellos para quienes la pedagogía no puede pretender el rango ciencia.

Estimativamente, parece necesaria la admisión de criterios del valor educativo que permitan establecer las diferencias existentes entre las experiencias que cumplen distintos maestros colocados en identidad de condiciones, aun cuando tales criterios prescindan del origen y del fundamento de esas diferencias y se concreten únicamente a contemplar el grado en el que la experiencia del uno es útil al otro.<sup>12</sup> Pero aun así las cosas, se ha de convenir en que, una vez admitidos dicho criterios, ellos constituyen las leyes de la actividad educativa en su sentido normativo y en que una conexión de estos puede conducir a la ciencia.

Viéndolo bien, cada acto pedagógico práctico supone algo permanente y constante que no depende ni de circunstancias ni de actores. Esa constante es una significación y, como significación, se concreta de modo puramente pedagógico cada vez que el maestro y el educando se ponen en relación. Que en muchas ocasiones el acto se nos presente rodeado de condiciones tales que, a simple vista, parezcan atribuirle un acusado carácter subjetivo y variable, es cosa que no altera, en el fondo, su contenido específicamente pedagógico. De ese sentido específicamente pedagógico nacen reglas que constituyen la *praxis* pedagógica. Consiguientemente, esas reglas deben ser

---

<sup>12</sup> Tarozzi, giuseppe, *L'Educazione e la Scuola*, p. 162.

susceptibles de determinación objetiva; y por aquí se va progresivamente a la fijación de las relaciones que las conexionan y coordinan.

Cierto es que esta *praxis*, así organizada, no basta a conferir carácter de ciencia a la pedagogía. Como mera *praxis* existe por sí, sin necesidad de que determinada teoría le sirva de apoyatura. Pero, ¿quiere esto decir que aquel conjunto de reglas sea contrario a la teoría?

Nos hallamos aquí en presencia de una de las cuestiones que con más frecuencia se suscitan a título de objeción contra la científicidad de la pedagogía. Quienes niegan a ésta el rango de ciencia afirman que la esencia de la *praxis* pedagógica radica en su irracionalidad y que, por lo tanto, toda teoría importa una imposición cuyas consecuencias serían contrarias a su íntima y propia naturaleza.

En todas las veces que un hombre se coloca frente a otro hombre en función docente se realiza un acto particular teñido de irracionalidad. No importa que opere de acuerdo a una regla. Se trata siempre de un acto ateorético. De un acto extraño a lo conceptual. Corresponde, pues, distinguir pulcramente. El docente que actúa en tal acto –cualquiera sea la forma en que actúe– presume una vocación y supone la posesión de una determinada cultura, la cultura histórica, la cultura de la época a la cual pertenece. Pues cada cultura determina no sólo el fin de la educación sino también sus medios. La necesidad de explicarnos con adecuada claridad muestra aquí la conveniencia de reducir estas dos condiciones a una sola: la personalidad.

Según la objeción a que aludimos, es la personalidad la que cumple aquel acto. Y lo cumple irracionalmente. ¿Hasta qué punto vale este argumento como negación de la científicidad de la pedagogía?

Ningún pedagogo puede negar que el acto educativo tiene un momento irracional; ningún pedagogo puede negar que la regla sólo es tal regla en la actividad enseñante del hombre señalado por una especial vocación, un Pestalozzi, por ejemplo. Mas esto en modo alguno destruye la posibilidad de la pedagogía como ciencia. *Sub leges libertas*, decía el latino. La teoría científica no estorba la vocación; antes bien, la completa. Pues, sola y aislada, será siempre fragmentaria y unilateral, como lo muestra el caso, adredeamente mencionado, de Pestalozzi.

Afirmar que el momento irracional del acto educativo constituye una objeción decisiva contra la pedagogía es, en el fondo, afirmar que la educación corresponde de pleno derecho a los vocacionados, a los dotados; pero con eso no se destruye todavía el carácter científico que puede tener esta disciplina. Ir más lejos importaría desconocer el concepto de ciencia que, ciertamente, no es el de algo mecánico y procústeo, armado de prescripciones despóticas, sino el de una guía para el hacer vivo e inteligente.

Estamos conformes con que el ejercicio de la educación sea adjudicado a aquellos que poseen la vocación magistral y creemos que la realización de este principio es el único medio que puede librar a la escuela de la injerencia de la política militante y electorera; pero esta conquista sólo la conseguiremos mediante el reconocimiento de la científicidad de la pedagogía. La pedagogía como ciencia afirma el derecho de los llamados por la vocación. Pues para ser pedagogo se requiere no sólo ciencia sino don enseñante. Ocurre con la ciencia pedagógica lo que con el arte y la técnica: no es pintor quien posee la técnica pictórica sin estar dotado de la facultad creadora. Esto por la misma razón de que no es justo el técnico de la ley sino el que percibe lo justo como

valor y lo realiza como tal, y de que no es lógico el que ha estudiado lógica sino aquel que obra con espíritu lógico.

El momento irracional inherente al acto educativo no excluye la cientificidad de la pedagogía ni puede excluirla en virtud de la irracionalidad que le es propia; pues, como lo hace observar Erich Stern, aun lo irracional puede ser objeto de una ciencia. Tal es lo que acontece con la religión y con el arte.

### 3.

Intencionadamente traemos a recuerdo esto de la ciencia de la religión y de la ciencia del arte, pues con ello debemos entrar en otra de las objeciones que se formulan a la cientificidad de la pedagogía.

Esta objeción arguye que si la pedagogía es algo más que una *praxis* no será ciencia sino un arte o una técnica. La obstinada actitud cree haber encontrado aquí un seguro asidero.

Ciertamente, la literatura pedagógica ha creado algo que es un lugar común con la expresión habitual de que la escuela es el arte de formar los espíritus. Raro es el discurso oficial que no cante loas al «sagrado magisterio de los formadores de la juventud». ¿Qué hay, pues, de verdad en esta reiterada aseveración?

No intentaremos negarla de un modo rotundo. Procederemos apurando lógicamente, rigurosamente, los términos del problema. Este es el único camino que puede llevarnos a resultados duraderos. Si una investigación pulcramente conducida no consigue modificar y limitar el alcance de la objeción, habrá que resignarse a amenguar el valor de las normas y métodos declarándolos inferiores a la intuición del educador.

Como la objeción estatuye una analogía, impónese ahora una comparación del acto artístico con el acto pedagógico.

El acto artístico se compone de tres elementos: el artista (el creador de valores estéticos); la obra de arte (la objetivación de dichos valores); y el espectador (el que goza de la obra de arte). El acto pedagógico, a su vez, consta de tres elementos: el educador, la materia de enseñanza y el discípulo. ¿Qué paridad se desprende de la descomposición que hemos efectuado? Ninguna. Antes, por el contrario, si apuramos el análisis de los elementos integrantes de ambos actos, podemos acentuar más nítidamente aún los rasgos esenciales que los distinguen.

En efecto, en lo que concierne al artista, es notorio que éste crea libremente valores estéticos –y, justamente, por eso es artista–, mientras el educador –y esto va implícito en la propia doctrina de la personalidad– escoge valores objetivos de los que le ofrece la cultura vigente sin crearlos él mismo. La actitud de uno y otro frente a los valores es también diversa en lo que atañe a los resultados: aquel crea valores y los objetiva; éste hace subjetivos valores que son objetivos.

Se ha de advertir bien que con esto no queremos decir que la función educativa consista en una imposición *ab extra*. Lo expuesto en el último capítulo del tomo anterior debe ponernos a cubierto de malentendidos. La relación educador-educando es algo más serio de lo que ha creído siempre el cientificismo docente. El educador actúa con valores; pero el docendo también los crea. Cuando decimos que el educador hace subjetivos valores que son objetivos aludimos justamente a este acto de creación, o de recreación, y queremos poner de relieve que la función magistral consiste en determinar

cuáles valores objetivos son pedagógicos. No impone; adecúa valores de acuerdo al proceso íntimo del educando.

A su vez, el artista –y aquí radica otra diferencia– opera sobre una materia que no crea valores.

Si después de haber señalado las diferencias fundamentales que existen entre los dos actos propuestos atendemos a consideraciones tipificantes, no hay sino que advertir la evidente diversidad que existe entre un hombre de ciencia, un artista y un educador.<sup>13</sup> El educador puede ser ciego para los valores estéticos y ser, no obstante eso, un buen pedagogo.

Hemos dejado constancia de que nuestra actitud no constituye una negación rotunda y definitiva de la doctrina según la cual la pedagogía es un arte. Con lo que queda expresado entendemos haberle dado su sitio en cuanto ella se opone a la científicidad de la pedagogía. Ahora parece claro que ella no es más que una metáfora; y metáfora de gusto dudoso.

Procede de la aversión al pensar filosófico que ha caracterizado a la era positivista, aversión ajena a la certitud de que aún el hacer artístico procede de acuerdo a ciencia. El favor que se le ha dispensado se ha reafirmado, ocasional y pasajera, en el tiempo en que se anuncia la más seria epistemología –la fenomenológica– con la necesidad de combatir el intelectualismo docente. En tal propósito, se ha fundido, como instrumento de lucha, según ya se dijo, con la doctrina de la personalidad, sosteniendo que la pedagogía es un arte por obra y gracia del educador. Según ella, es éste quien hace la educación sin necesitar de teoría ni de método. Todo esto es lo que proclama resueltamente contra el intelectualismo, en algunos países, especialmente en Alemania.<sup>14</sup>

Pero ya hemos adelantado que la objeción así formulada no es un óbice a la científicidad de la pedagogía. No importa que un Pestalozzi no se ajuste mecánicamente a determinada teoría. En su hacer docente está el acto pedagógico con su ley. Pestalozzi obra ahí de acuerdo a esta legalidad, se dé cuenta de ello o no. Añadamos todavía que obra también aceptando un método; pues no hay motivos para considerar el método como algo rígido e inflexible. El método es un producto orgánico y espiritual. El método es, como dice Moog, lo que hace viva la legalidad del contenido conformado en consideración al fin pedagógico.

#### 4.

La pedagogía no es, pues, un arte. ¿Será entonces una técnica? El interrogante nos lleva otra vez a la necesidad de comparar la estructura del acto educativo con la estructura del acto técnico.

Las diferencias se ponen aquí de manifiesto tan luego como se advierte que el acto técnico se compone de dos miembros –la persona del técnico y el material al que se refiere su actividad–, mientras que el acto educativo es trimembre, como ya se ha visto. En el cumplimiento del acto técnico, la persona operante se pone en relación inmediata con un objeto con el propósito de producir un medio, nada más que un medio. Al referirnos al acto artístico dijimos, incidentalmente, que algunos maestros confieren a la materia cierto poder expresivo. Sin intención de detenernos ahora en este tema,

---

<sup>13</sup> Véase Moog, Willy, *Grundfragen d. Pädagogik d. Gegenwart*, zicfeldt, 1923.

<sup>14</sup> Lehmann, Rudolf, *Die Pädagogische Bewegung d. Gegenwart*, Munich, 1922.

tomemos, por vía de ejemplo, la experiencia del escultor Hanak. Puesto en el trance de expresar escultóricamente un sentimiento femenino, Hanak ensayó distintos materiales: el mármol, el granito, la piedra roja de Salzburgo, el bronce, etc., y, mediante tal experiencia, llegó a la conclusión de que sólo el mármol responde al designio propuesto. De la misma manera, llegó a observar que el bronce sólo se adecuaba a la expresión de sentimientos heroicos, y de ahí que el *David* de Miguel ángel resulte más escultórico cuando se lo ve en bronce, en el Piazzale, que cuando se lo ve en mármol en la plaza de la Signoria. El técnico realiza, así, en esta selección de materia, un acto puramente técnico. Sin duda, la elección va dirigida a la búsqueda de un medio *para* un fin; pero si esto quiere decir que el artista poseía ese fin también quiere decir que ese fin era preexistente a la búsqueda del medio. Aun cuando el medio se relaciona con un fin, la relación no es inmediata. Puede existir un fin carente de medio expresivo. Pfänder tiene observado, en sus investigaciones lógicas, que hay pensamientos que no encuentran medio expresivo.<sup>15</sup> Todo nos fuerza, pues, a concretarnos a ver en el acto técnico tan solo dos elementos que son los ya señalados.<sup>16</sup>

La falta de inmediatez entre la actividad que busca los medios, y el fin, no podría ser invocada aquí para establecer una distinción fundamental entre la estructura de los dos actos si no mediase la circunstancia de que en el acto pedagógico la vinculación de los tres elementos de que consta es siempre inmediata y recíproca. En efecto, es de la esencia del acto educativo que maestro, docendo y bien pedagógico (valor) se fundan entre sí. La formidable intuición de San Agustín llegaba a las fronteras de esta verdad cuando decía que el maestro no está afuera sino adentro del educando. El acto pedagógico no es mera transmisión de conocimientos dosados; no es mera imposición *ab extra*; ni es un traspaso mecánico del material pedagógico. El bien pedagógico es un bien cultural, un bien cultural cierto y determinado, escogido con un criterio específicamente docente. Trátase de algo vivo y espiritual y no de una cosa cristalizada, como lo pretende el empirismo vigente en nuestras escuelas.

El acto técnico se dirige siempre a las cosas; el acto pedagógico se dirige siempre a la persona. Por más que, en algún instante, asome en el hacer pedagógico un aspecto técnico, no por ello se debe referir tal aspecto a la esencia de aquel hacer. La tarea fundamental del hacer formativo consiste en determinar los fines de la educación. Como práctica misma, su labor se dirige a un fin ya propuesto –la personalidad del docendo– y no debe perderlo de vista. Pero el docendo no es un medio para un fin extraño a él sino que lleva en sí fines que deben ser alcanzados.

Estos fines aluden ineludiblemente al crecimiento orgánico y a la formación de la personalidad. Moog acentúa la diferencia señalada cuando, parodiando el imperativo kantiano, propone el imperativo de la técnica en estos términos: «Obra de tal modo que, dentro de los dominios de la técnica, consideres todo como medios para el fin propuesto»; y el imperativo de la pedagogía en estos otros: «Obra de tal modo que nunca consideres al educando como simple medio sino que siempre respetes el fin que

---

<sup>15</sup> Pfänder, Alexander, *Logik*.

<sup>16</sup> Las definiciones corrientes de la técnica no conceden a la actividad técnica ni siquiera esa tarea, en cierto modo, cognoscitiva del medio que advertimos en la selección, sino que la limitan a un conjunto de operaciones manuales sugeridas por la experiencia (Ranzoli, Cesare, *Dizionario d. Scienze Filosofiche*, U. Hoepli, 3ª ed., Vº, Técnica; Bertrand, Alejo, *Léxico de Filosofía*, Vº. Técnico; y Clauberg, Karl Wilhelm y DUBISLAV, walter, *Systematische Wörterbuch der Philosophie*).

está en él». <sup>17</sup> Con lo cual no se excluye, naturalmente, que la personalidad, a cuyo logro se encamina la actividad educativa, entre en relación con la comunidad, con la cultura, con el Estado y con la humanidad. Antes, por el contrario, esta relación se afirma y se robustece de acuerdo a lo que reiteradamente ha proclamado el pensamiento filosófico más ponderado.

Sostener que la pedagogía es simplemente una técnica es confundir los conceptos. La técnica como tal no actúa en atención a un imperativo. Éste le es extraño. Elabora mecánicamente medios que se acomodarán a fines dados, sin reparar en las normas éticas. Sus elementos son las leyes naturales –causa-efecto– y eventuales relaciones culturales. ¿Cómo puede, pues, resolverse en técnica la pedagogía? Tal reducción parece imposible.

Prácticamente, los frutos del empeño ahincado en el logro de esa reducción imposible están a la vista. Consisten en la mecanización del espíritu, a la que hemos asistido hasta ayer. Linke atribuye al relativismo –especialmente al relativismo de Mach– la exposición y el fomento de un fin inmanente para las ciencias particulares totalmente emancipado de la filosofía. Especialmente en lo que concierne a la física, ese fin se ha orientado de tal modo que todo valor y fin del conocimiento físico se estima por su éxito técnico. El éxito técnico lo es todo. <sup>18</sup>

## 5.

Lo que ha dado asidero a la afirmación según la cual la pedagogía es una técnica ha sido, a nuestro ver, la lamentable imprecisión que ha reinado siempre en lo que concierne al papel de la técnica en cuanto atañe a su vinculación con los fines. De las diferentes clases de técnicas existentes: la técnica físico-química, la técnica biológica, la técnica antropológica, la técnica psicológica y la técnica sociológica, para nombrarlas del modo más general, sólo las tres primeras se han ajustado a las funciones que les competen. No ha acontecido lo mismo con las restantes. Técnicas de las almas, operando en dominios con frecuencia llenos de vaguedades, se han enseñoreado de la educación psíquica individual y social y, hallándose, dentro de la realidad, en el punto en el que una idea ha de ser realizada, campean con entera libertad en la muchedumbre de posibilidades individuales y sociales. La amplitud de acción que les depara esa libertad conduce su función a consecuencias inesperadas: la norma depende de ellas y no ellas de la norma. Confúndense con la realidad y llegan a condicionar toda idea. Cuando decimos que una determinada idea no se realizará en tal o cual medio –lo que comúnmente se expresa con la frase: «este ambiente no está preparado para tal idea»– empleamos ya, acaso sin quererlo, un criterio técnico. Examinando la idea, calculamos los medios adecuados para realizarla y decidimos con preferencia sobre estos.

Semejante amplitud en el radio de acción se aduna al éxito extraordinario que han obtenido las técnicas fundadas en la ley de causalidad. En la técnica físico-química los resultados son maravillosos. ¿Cómo no tentarse en hacerla extensiva a campos diversos? De la técnica físico-química a la zootecnia hay un paso; de ésta a la psicología

---

<sup>17</sup> *Op. cit.*, p. 16.

<sup>18</sup> Linke, Paul, «relativitätstheorie und relativismus. Betrachtungen über relativitätstheorie, Logik und Phänomenologie», en *Annalen der Philosophie*, t. ii, 1921, pp. 397-438. El análisis de Linke es penetrante y definitivo respecto de la insuficiencia epistemológica del relativismo. No se trata del concepto de la verdad y de sus presupuestos –dice– sino del éxito técnico de bases proféticas.



hay otro paso –y pequeño–. Spencer ayuda: la educación es el arte de formar animales perfectos. Y todo esto recibe el calor propicio de una época cuya demanda esencial ha sido la idoneidad...

Pero la técnica no puede ni debe identificarse con los fines. Conviene fijar netamente su función para evitar equivocaciones en el terreno de la pedagogía.

Para Spranger, la técnica es una síntesis de espíritu teórico y económico. Caracterízase la técnica «por ser un sistema de medios escogidos y formados según un principio teórico y un principio económico, a la vez, y cuyo fin está en otra parte».<sup>19</sup> Teóricamente, se conocen los medios en vista de la economía de las fuerzas; en su aplicación práctica se usan los medios de acuerdo a una selección teórico-económica.

Tres actividades humanas distingue Litt: una, dirigida a la investigación puramente cognoscitiva; otra, finalista, que aclara reflexivamente las necesidades vitales; y la otra, que determina los medios, esto es, que pone los resultados alcanzados por la primera al servicio de lo anhelado por la segunda.<sup>20</sup>

Estas definiciones nos ponen en condiciones de remarcar más, si cabe, las diferencias que nos ocupan.

En la actividad técnica se toman los fines como ya dados y propuestos y, según ellos, se buscan los medios. En la pedagogía los tres momentos de que habla Litt concurren simultáneamente. Ciertamente es que en aquella actividad se nota una dependencia: Natorp dice que el conocimiento teórico según el rango y la legalidad condicionante está subordinado al práctico; y que la experiencia está subordinada a la Idea; pero ambos están tan conexados en una unidad central que toda realización de algo querido sólo es posible con los medios y según las leyes del entendimiento, y esto se extiende a todo lo que la voluntad puede plantearse como problema práctico o sea como fin a realizar.<sup>21</sup> Mas con esto no se contradice ni se niega, antes bien se reafirma, la separación de lo técnico de lo teórico y normativo.

Husserl enseña, en su fundamentación de las ciencias, que las disciplinas normativas y las disciplinas prácticas descansan sobre una o varias disciplinas teóricas. No debe identificarse lo normativo con lo práctico a que aquello naturalmente aspira. Hay fines y hay actividades que conducen a los fines. Para cierto y determinado fin puedo disponer de uno o más caminos. La disciplina práctica representa aquel caso especial de la disciplina normativa en el que la norma fundamental consiste en el logro de un fin práctico. Toda disciplina práctica encierra en sí una disciplina normativa.<sup>22</sup> Si decimos que el niño debe ser veraz, expresamos un juicio teórico sobre la validez del valor, mas no caemos con esto en una exigencia práctica.

La lógica nos brinda un claro ejemplo para ilustrar esta proposición. Existe una lógica pura, teórica. Esta lógica funda otra lógica, la lógica normativa. A su vez, la lógica normativa puede aplicar sus normas: nace con esta actitud la lógica práctica que sirve de medio al pensar. La concatenación teórica-normativa práctica no importa decir que, a mérito de la actividad propia de la lógica práctica, se pueda y deba definir la

---

<sup>19</sup> Spranger, E., *Lebensformen*, 2ª ed., p. 331.

<sup>20</sup> Litt, Theodor, «Die Methodik des pädagogischen Denkens», en *Kantstudien*, 26, 1921, p. 27. Véase también su *Pädagogik*, en *Systematische Philosophie*, 1924, p. 276, Teubner.

<sup>21</sup> Natorp, P., *Pedagogía Social*, p. 56.

<sup>22</sup> 11. Husserl, Edmund, *Logische Untersuchungen*, i, Niemeyer, 1922, pp. 16, 27, 40 y 47.

lógica en general como la técnica del pensar. Husserl advierte bien que la definición de la lógica como *l'art de penser* es equívoca y, en todo caso, muy estrecha.<sup>23</sup>

El empleo de la lógica práctica entraña un traslado a la esfera de la realidad empírica de la lógica pura; pero de ninguna manera ese traslado desvirtúa su carácter de ciencia. Se ha producido la aplicación de un producto tomado de la lógica, pero la legalidad teórica de la lógica continúa siendo siempre la misma.

Al hacer esa aplicación no se ha perdido de vista la circunstancia de tratarse de la aplicación del producto de una ciencia. ¿Ocurre otro tanto en el terreno de lo práctico? Parece evidente que no. Pues aquí se trata del hacer real, del hacer en el cual se prescinde del punto de vista teórico, mejor aún, del hacer desligado de toda consideración teórica. El dominio de la *praxis*, como tal, es independiente del de una ciencia aplicada. Independiente y más amplio, La actividad busca ahí fines empíricos o que, a lo menos, se manifiesten externamente. A la *praxis* le basta con relaciones empíricas. Es esto justamente lo que caracteriza a la *praxis* y no necesitamos más que advertirlo para fijar el rasgo que le es peculiar aun en los casos mismos en que ella se funda en teoría o procede de acuerdo a teoría.

Señalada esta esfera autónoma de la *praxis* resulta claro que la técnica cae en su dominio. La *praxis* atiende a fines empíricos; la técnica atiende a los medios exigidos por esos fines. Esos medios pueden consistir en palabras, en pensamientos, en aparatos, en máquinas, etc.; pero siempre los caracterizará su estricta referencia a fines empíricos.<sup>24</sup>

Lo dicho no importa negar que lo teórico puede concurrir con lo práctico y lo técnico como momentos que son; pero basta y sobra para demostrar que la distinción es innegable y que conviene tenerla presente para reducir a su verdadero lugar la pretensión de identificar la pedagogía con la técnica. La técnica atiende a fines empíricos; la ciencia formativa a la personalidad. La técnica puede hacer máquinas; hombres, nunca.

Según lo dicho hasta aquí, la pedagogía no es ni un arte ni una técnica. ¿Se ha agotado con esto nuestra investigación? El procedimiento eliminativo si nos ha allanado, por una parte, las primeras dificultades, nos enfrenta, por la otra, a la necesidad de buscar y de ajustar el concepto de la pedagogía por otro camino. ¿Cuál será ese camino? Ese camino no puede ser otro que el que ubica y ordena la pedagogía en el cuadro de las ciencias.

Tarea harto difícil, pero inexcusable. Tan inexcusable que habrá que acometerla a pesar de los riesgos que ella supone. Pues, si decimos que la pedagogía es una ciencia, nos asaltará de seguida la inevitable pregunta: ¿qué clase de ciencia es la pedagogía? ¿Es ciencia natural? ¿Es ciencia espiritual?

---

<sup>23</sup> 12. Husserl, E., *op. cit.*, p. 28.

<sup>24</sup> 13. Husserl, E., *op. cit.*, lug. cit. –donde trae a recuerdo el caso del artista–. Véase también el mencionado ensayo de Linke.

### *Cómo educa el estado a tu hijo*

Julio R. Barcos

#### **Capítulo III. El Estado es todo... El Pueblo no es nada**

Concentrar todo el poder en el gobierno y tener al país destituido de todo poder era el secreto del régimen colonial.  
Alberdi

La instrucción pública puede ser un instrumento de liberación o de esclavitud, según se la ponga al servicio de la emancipación espiritual de la gran masa que forma la mayoría de la nación, o tenga por inconfesable fin consolidar nuevos privilegios de una casta ensoberbecida y dominadora.

Excepto dos educacionistas eminentes del país: Ernesto Nelson, quien ha demostrado que nuestro sistema educativo es el que corresponde a una sociedad feudal y no a una República porque es una «educación aristológica», organizada para beneficio de unos pocos elegidos, y Carlos N. Vergara, quien ha repicado hasta el cansancio que los dirigentes de la enseñanza son los más grandes enemigos que tiene la cultura popular, nadie se ha atrevido a plantear en términos concisos y precisos esta cuestión.

Sin embargo, de la solución de este dilema depende la veracidad o la falacia del sistema republicano de gobierno que creemos haber adoptado los argentinos. Y la solución de este dilema dependerá, a su vez, del concepto democrático o cesarista que tengamos respecto del Estado.

Hay dos conceptos opuestos del Estado: el napoleónico, que destituye al pueblo de todo poder, para concentrarlo en un gobierno todopoderoso; y el genuinamente democrático, que aspira a restituir al soberano el libre ejercicio de su soberanía, entregando en sus manos el manejo de ciertos servicios públicos como ser la higiene, la estética edilicia, los impuestos comunales, la educación y la justicia.

En la historia de la civilización han existido ambos tipos de Estado, los cuales han producido sus respectivos frutos. La democracia griega y el Imperio Romano son los ejemplos clásicos de la Antigüedad. De ellos procede la filosofía política en que se basan todavía los estados modernos. Todo el movimiento izquierdista hacia el cual gravita el mundo en nuestra época tiene su tronco genealógico en la democracia helénica, siendo sus dos ramas principales la Revolución Francesa y la Revolución Rusa. En cambio, el fetichismo idolátrico del Estado que convierte a este en una máquina de hierro, complicada en exceso y ultra burocrática que oprime a la nación dentro de la malla de sus códigos anacrónicos tiene su genealogía en el antiguo imperio de los césares que ambicionó gobernar el mundo entero, y su reviviscencia actual en el fascismo, que pone la nación a los pies del Estado, en refutación a los que creemos que el pueblo es la única fuente de la soberanía y que el Estado no es más que un simple cochero de plaza encargado de cumplir la voluntad de su soberano.

Desgraciadamente, en nuestro país las castas intelectuales que parasitan a la sombra del poder han tomado partido por el concepto prusiano del Estado y son enemigos de la descentralización política y administrativa de los servicios públicos.

Aunque todas esas gentes les tejan guirnaldas a la democracia, posiblemente no se percatan de que en su vida cívica practican la fórmula sacramental de Mussolini: «El Estado es todo y fuera del Estado no hay nada».

El pueblo, en cambio, es partidario de la libertad; o sea, del autogobierno. Y ese incoercible amor a la libertad que hace latir con violencia su corazón es el mejor atributo moral de la especie y la única garantía que nuestra raza ofrece al porvenir. Siento como fueran mías, como si hubieran brotado de mis entrañas las palabras de Gabriel Alomar: «La libertad es manjar de paladares selectos; ofrecerla a hombres nacidos para la servidumbre espiritual equivale a ofrecer un paraíso de huríes a un eunuco».

No digamos «nacidos» (el hombre no nace esclavo como el buey no nace buey), digamos con más exactitud: «educados» para la servidumbre espiritual, y se comprenderá el profundo alcance de la palabra «educar». También se comprenderá que está en el interés de todos salvar la escuela pública como único valor que nos deja la democracia después del fracaso del institucionalismo burgués, cuya descomposición denuncia evidentemente la dictadura de un Mussolini y un Primo de Rivera.

#### LAS «ÉLITES» QUE FORMA LA EDUCACIÓN ESTADUAL

¿Olvidamos la participación indirecta que ha tenido la instrucción oficial en ese maduramiento de la corrupción de los políticos de España, de Italia y de todas partes, los cuales al menor soplo de una insurrección caen en racimo como la fruta podrida sin que nadie se inquiete por ellos?

¡He ahí las élites de hombres públicos que formó la educación del Estado! Pero no menos envilecidos que los políticos son los pueblos que transan servil y cobardemente con el despotismo, bendiciendo todavía el látigo que los afrenta. Ese arrebañamiento de las multitudes es igualmente resultado de la instrucción oficial, que tiene por objeto santificar el dogma de la obediencia. Los que allá en la «vieja Europa», cuna de la civilización moderna, y aquí en el nuevo continente, tierra prometida de la libertad, cifran en el advenimiento de un tirano la salvación de la patria son los productos legítimos de la educación manufacturada por el Estado.

El bandolero audaz con camiseta negra o sable al cinto que le ponga a la nación la rodilla al pecho y el cuchillo a la garganta para someterla en absoluto a su arbitrio, so pretexto de redimirla, es hoy el Mesías para las grandes masas de eunucos que castró tempranamente la instrucción oficial.

Por uno que otro intelectual que ha tenido la valentía y la honradez de levantar la voz contra estas postreras calamidades con que parece despedirse del mundo un régimen social agonizante, el resto de la intelectualidad, ungiendo de loas las sienas del tirano, es el buitro que a esta altura de la historia sigue devorando la entraña de Prometeo. Por un Unamuno, un Rodrigo Soriano, un Jiménez de Asúa, un Alomar, un Blasco Ibáñez, un Ortega y Gasset, un doctor Marañón y media docena más de intelectuales honrados en España, tenemos aquí en la prensa «liberal» de este país «republicano», «representativo», «federal», una legión de escribas que reclama constantemente la estatua de los héroes para estos trágicos bufones de la posguerra, que exhumaron como apotegma político la frase altanera de Luis XIV: «El Estado soy yo».

Estos son hechos, son fenómenos sociales, que revelan hasta dónde el Estado puede absorber al individuo y avasallar a la nación; hasta dónde los gobernantes pueden

alzarse contra el pueblo allí donde el pueblo no ha sido educado para ejercitar plenamente su soberanía, resultando incapaz de accionar enérgicamente contra los gobernantes liberticidas.

Nadie ha satirizado con mayor irreverencia la mentira convencional de estas pseudodemocracias criollas, como el propio autor de las Bases de nuestra Constitución.

Digna de la pluma del creador de la Isla de los pingüinos, monumento a la literatura contemporánea, es la extensa fábula de Alberdi titulada Peregrinaciones de luz del día por América, donde nos habla de una república de animales, inventada por Don Quijote al emigrar al Río de la Plata.

La contestación que el fundador de Quijotanía le da al gallego (que él ha convertido en Secretario de Estado) cuando este lo observa: –Pero señor, ¿cómo quiere usted formar una república con carneros, caballos y vacas?; no puede ser de mayor socarronería pesimista.

–Ignorante –le replica Don Quijote–, la única diferencia que hay entre mi república de animales y la república de los hombres es que, en la mía, los carneros son ciudadanos y en la otra... los ciudadanos son carneros.

¡Alberdi presintió el mito de nuestra soberanía popular!

## SARMIENTO NO TIENE SUCESOES

Pero tomemos por un momento en serio nuestro sistema democrático, puesto que dentro de él nos movemos como el ratón dentro de una tinaja.

No me propongo hablar como un didactizante teórico que espera a plazo fijo la muerte del régimen actual. Podrá o no el proletariado prorrogar su golpe de gracia a la sociedad capitalista. Pero lo que no se puede prorrogar es el problema inmediato de la cultura pública de la cual dependerá que sea más o menos sangriento el parto de la revolución, según hayamos dejado o no en la barbarie a los hijos del pueblo y según los hayamos educado en el amor o en el odio. No se cosechan rosas cuando se siembran ortigas. De la intolerancia nace la rebelión y de la tiranía la venganza. ¡Recuérdese la Plaza de la Grève!

Repito que lo más grande y bello que ha creado el institucionalismo burgués es la escuela gratuita, laica y obligatoria, aun cuando nuestros desalumbrados gobernantes, que ven en ella un «peligroso» instrumento de libertad, traten de ahogarla, para que no se desarrolle; de cristalizarla para que no sea un órgano renovador de las ideas; o de prostituirla para que sirva de escabel a la ambición sensual de los políticos. No hay peores demagogos que los que desacreditan desde el poder la más noble de las instituciones republicanas, la que tiene por fin educar al soberano. Y, sin embargo, el mármol de la gloria está esperando al hombre que comprenda la magnitud de nuestro problema educacional, para que en él sea esculpida su estatua y colocada a la diestra de Sarmiento. Ese prohombre será aquel que encuentre la fórmula descentralizadora en el gobierno de la enseñanza que mejor contribuya a socializar la escuela, el colegio y la universidad, movilizandando las mejores inteligencias del país al servicio de la cultura nacional<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> José Vasconcelos se echó sobre los hombros la enorme tarea de desanalfabetizar a México y tuvo el talento de convertir a millares de personas en milicias voluntarias de la cultura mexicana. Los resultados fueron prodigiosos. Ahí está el testimonio de Gabriela Mistral, colaboradora evangélica de esta noble cruzada, para confirmarlo.

Con cuánta más ventaja podríamos los argentinos ensayar la desburocratización del régimen educativo que han ensayado con éxito algunos países de América, dándole al pueblo, gradualmente, cada día mayor injerencia en la educación común.

Aceptamos como hecho histórico consumado que el Estado haya asumido en un principio la tutela de la instrucción pública, convirtiéndola en una hermética función de gobierno. Pero esa tutela no puede continuar ejerciéndose indefinidamente sobre un pueblo que se ha hecho adulto y cuya cultura general, lo repetiré mil veces, ha madurado en razón inversa a la petrificación mental de sus mandatarios.

Es así como se plantea en esta etapa de nuestra evolución social un conflicto biológico entre el pueblo, que aspira a rescatar su soberanía, y la casta dirigente que no quiere restituírle el gobierno de la educación, porque con ello renunciaría al usufructo de un magnífico instrumento electoral. Dicho conflicto es semejante al que suele entablarse entre padres e hijos, cuando estos reclaman su independencia, al sentir nacer su dignidad de seres autónomos.

Los políticos que no han querido nunca reconocerle al país su mayoría de edad, por las conveniencias que les va en ellos, se alarman del peligro que implicaría permitirle levantarse de la silla de ruedas en la que lo han conducido hasta aquí, para que ande con sus propias piernas; para que se haga dueño de sus movimientos y árbitro de sus destinos.

¿No será un peligro –exclaman– darle al pueblo intervención en los asuntos de la enseñanza? Tal pregunta se la hizo a Sarmiento un amigo suyo, desde Valparaíso.

Y este le contestó con la claridad mental que lo caracterizaba: «Se considera al pueblo capaz de elegir sus gobernantes e intervenir en la pavimentación de las calles y el alumbrado público; ¿y se le quiere negar capacidad para tutelar el más sagrado de sus intereses que es la educación de sus hijos?».

Demostraremos más adelante que el pueblo es, precisamente, el único que tiene esa capacidad.

***Pedagogía y revolución. Escritos escogidos***  
Carlos Vergara

**Reforma de la escuela. Educación verdadera**

Si el alma de toda vida es una fuerza esencialmente moral, en la ley divina debemos buscar la base del perfeccionamiento humano.

La educación ha de proponerse, ante todo, salvar al niño de los gérmenes corruptores.

Conseguir que un niño se vea libre de las conmociones producidas por la ira, el odio, la lujuria, etc., sería tener un organismo dispuesto para todo lo bueno.

Pero para que esa pureza tenga base permanente es indispensable formarla y conservarla aplicando las fuerzas de ese tierno organismo a realizar lo bueno y útil a que más se siente inclinado, es decir, a aquello que pueda hacer conscientemente y con placer.

Hoy, además de ocupar a los niños en teorías estériles, se desatiende por completo la parte moral, que es la base indispensable.

El niño que siente las conmociones de la lujuria queda lanzado en el camino de su perdición.

Cada una de esas conmociones va a causar destrozos en el sistema nervioso y en el cerebro.

Solo la ignorancia de las leyes a que obedece la vida orgánica de nuestro ser ha podido hacer que se descuide, como hoy sucede, la conducta moral de los alumnos.

Es tan grande la bondad y la sabiduría que presiden las leyes de la vida humana, que todo individuo que las obedezca, esforzándose por conservarse libre del mal y porque así se conserven los menores en que él pueda influir, verá manifestaciones maravillosas.

A los niños que, dedicados a la acción útil y grata, se los conservara alejados de la corrupción, se los vería manifestarse como seres divinos, revelando dotes que se creerían milagrosas.

Estas sencillas ideas contienen la base de la educación.

¿Cómo llevarlas a la práctica, dado nuestro estado social?

Es de lo que pasamos a ocuparnos.

Empecemos recordando que lo que hoy se hace, de dejar a los niños y a los jóvenes que se corrompan, de modo que los padres pudiendo ver ángeles en sus hijos, vean algo poco menos que demonios, solo puede explicarse por una depravación altísima en las costumbres, la que ha embrutecido a las gentes hasta mirar con más interés unos cuantos pesos que la virtud de sus hijos, que es su honra en el mundo y su gloria eterna.

Que este embrutecimiento ha llegado a todas las clases sociales lo prueba el hecho de que a los autores de un robo de mil pesos, por ejemplo, se los pone presos, y a los que corrompen niños o jóvenes casi nunca se los castiga.

Este es el colmo del extravío humano.

Y los que deseen contribuir al mejoramiento nacional por medio de la educación necesitan darse cuenta del profundo extravío dominante, para desechar lo existente y buscar con libre espíritu el camino de la regeneración.

La obra escolar necesita ser de esta forma: los que se dedican con preferencia a guiar a la niñez deben empezar por ponerse de acuerdo con los padres de sus alumnos, para que estos en el hogar tengan también los elementos necesarios para que su acción sea saludable, es decir, conveniente, útil y grata; a la vez que el niño esté libre de influencias corruptoras.

Lo mismo se hará en lo que hoy se llama escuela: el tiempo se ocupará en trabajos propios para la edad de cada sección.

Como este sistema en ninguna parte se ha implantado aún, es imposible decir con exactitud las diversas clases de trabajos que pudieran darse a los niños.

Esto se irá viendo en la práctica, y ella producirá frutos teóricos que sirvan de guía a otros.

Desde ya solo podemos dar algunas pocas indicaciones, pues si bien desde hace muchos años venimos propagando la necesidad de la reforma aquí expuesta, jamás pudimos implantarla completamente en la práctica.

Además, creemos que siempre será dañosa la teoría extensa sobre el procedimiento a seguir. La vasta teoría hace que casi siempre se olvide lo esencial, lo que constituye el espíritu, que puede encerrarse en pocas palabras.

Espontaneidad y conciencia en el trabajo benéfico para la familia, para la sociedad y para sí mismo, en nombre del deber que todo ser tiene de hacer el mayor bien que le sea posible con las fuerzas que posee, desarrollándolas y conservando puros su cuerpo y su alma, eso es todo.

La base es que el maestro haga vida pura en la acción fructífera.

Sin esto no hay escuela ni educación.

Un hombre corrompido al frente de los niños los corromperá necesariamente; con mayor eficacia mientras más sean sus apariencias de saber.

Los niños menores podrían ya hacer algo en el cultivo de la tierra.

Supongamos una clase de niños de cinco a seis años de edad, que son los más pequeños que frecuentan nuestras escuelas.

En un cuadro de terreno se hacen arreglar 20 surcos; se explica a los niñitos cómo debe enterrarse un grano de maíz para que nazca bien.

Luego se hace que cada niño siembre maíz en un surco. Después que lo riegue oportunamente y le arranque la maleza.

Las impresiones del corazón inocente al ver levantarse día a día la tierna planta hasta cubrirse de fruto en poco tiempo, representan una enseñanza sublime que ni las mejores palabras, ni el mejor libro pueden dar.

Algo semejante podría decirse de los duraznos sembrados por los niños y cuidados hasta verlos crecer y recibir el fruto exquisito tres años más tarde.

Allí el niño encontrará discursos inimitables, cuya elocuencia jamás olvidará, sobre la perseverancia y el trabajo, sobre las bellezas del mundo donde tan fácilmente recoge el que siembra, y sobre la bondad infinita del poder supremo que rige la vida del hombre, de las plantas y de todo el universo.

Y si esto es posible aun para los niños de seis años, seguramente hay medios de ejercitar en esfuerzos productivos, dentro del orden natural, las facultades de los alumnos mayores.

Llena de sublimes enseñanzas está la naturaleza; volver a ella es lo que necesitan la sociedad y la escuela.

En un jardín para niños, estos podrán hacer muchas pequeñas labores útiles.

En el Japón las escuelas normales disponen, como en ningún otro país, de un terreno de 30 a 60 hectáreas. Los japoneses han hecho esto saliéndose de lo que se hace en otras naciones. Así han progresado asombrosamente.

Nosotros vamos quedándonos atrás por seguir la rutina.

La mayoría de los ejercicios que hoy se hacen en los jardines de infantes con papel y cartón, como todo lo que es inútil y el niño ignora para qué lo hace, lo creemos dañoso.

Esto puede reemplazarse con ocupaciones de las que el niño podrá hacer en el hogar ayudando a sus padres y con objetos sencillos que él sepa para qué sirven.

Barrer, limpiar muebles, colocarlos en orden, etc., puede también ser provechoso.

En este grado, como en todos, se dará importancia a la cultura moral sobre todo otro objetivo, y todos los trabajos deben tener ese propósito.



Con estos niños más pequeños la tarea del día escolar será más corta, y la escuela necesita ser como una ampliación del hogar, a la vez que este necesita continuar la obra de la escuela, de acuerdo con el maestro.

En los grados siguientes, además de los trabajos propios del hogar y como auxilio a la familia, los niños ya empezarán a hacer objetos útiles en papel, cartón, etc., empezando por los trabajos más sencillos, con tal de que sean siempre útiles y el niño sepa para qué sirven; así su acción será consciente y puede ser espontánea y grata.

Los conocimientos de lectura, escritura, aritmética, etc., los irá adquiriendo el niño incidentalmente, a medida que los trabajos útiles a que se dedica se lo exijan.

Esto parecerá un absurdo ante las prácticas hoy dominantes, que hacen dedicar todo el tiempo a la teoría; pero es porque se ignoran las maravillosas concepciones que mostrará el niño que se conserve apartado de los vicios y aplicando sus fuerzas a trabajos conscientes y nobles.

Más adelante los niños pueden aprender, a las órdenes de profesores capaces, a trabajar en madera, en hierro, etc., a la vez que todo lo que corresponda a su edad y aptitudes para ayudar a la familia y con tribuir al mejoramiento de la sociedad a que pertenecen.

A los cuatro o cinco años de estudio los niños sabrán así varios oficios con la base científica que ellos exigen; tendrán una base de bienestar y de independencia para sí y para su familia.

Las nociones de aritmética y de geometría que posean estarán iluminadas mediante sus relaciones con el trabajo.

En esa forma, las nociones científicas serán base preciosa para seguir adquiriendo conocimientos. Al contrario de lo que hoy sucede, que las nociones científicas pura mente teóricas que se dan a los niños los cansan de tal manera que se hacen enemigos de los libros y solo por necesidad vuelven a ellos.

Hoy el niño sale de la escuela sin saber qué partido sacar de sus estudios; excepto aquellos que siguen cursos superiores, o se emplean de escribientes.

La enseñanza en el trabajo les daría conocimientos reales, habilitándolos en verdad para la vida, y haciéndoles conocer el medio en que tienen que actuar, y en el cual se abren paso los que conocen el trabajo y saben trabajar.

La lectura sería siempre sobre temas interesantes para el trabajo que se realiza en sesiones celebradas por los niños, donde se llevarían trozos de verdadera importancia y bien preparados.

En esa forma la lectura significaría algo muy noble para los niños, que se sentirían estimulados a prepararse para adquirir tan alta habilidad.

Así se dignificaría la lectura en vez de hacerla cansadora y despreciable con el machacar monótono hoy establecido, sobre temas obligados e inútiles.

Una parte principal de la acción del niño se dirigirá a contribuir al mejoramiento de sus compañeros más desgraciados porque son viciosos o indigentes, y también al de otros niños con que esté en relación.

Hoy los niños salen, generalmente, de nuestras escuelas, corrompidos y sin saber nada que les sea útil para sus familias ni para ellos mismos.

Por el camino que señalamos, sacarán una base científica que los habilitará para seguir adelante por sí solos, aptitudes para ayudar a su familia y ganarse la vida con honradez e independencia y un importante capital de buenas obras realizadas.

Podrá decirse, por ejemplo, que así casi nada sabrá el niño de geografía, porque solo la conocería en las lecturas libres; es cierto, pero los grandes bienhechores, como Gutenberg y Edison, que se formaron trabajando, también empezaron de ese modo, ilustrándose en todas las ramas; aprendían lo que necesitaban.

Y con esto ganaron inmensamente; evitando el daño que hacen nuestras escuelas al dar mil nociones al niño antes de que esté en aptitud de recibirlas. Por ejemplo, en las escuelas se le dice al niño de diez años que la tierra es redonda y gira alrededor del sol. El alumno repite esto casi siempre sin sorpresa alguna, aunque se le dé bien la explicación.

Pero si dedicado al trabajo inteligente, el niño solo llegara a ocuparse de esas cuestiones cuando las circunstancias lo llevaran allí; entonces cada problema como esos sería fuente de imponderables emociones, que harían inapreciables esos conocimientos. Pero hoy pasa que cuando llega a tener edad de afrontar tan hermosos asuntos, ya hace muchos años que los tiene en su mente sin haberlos digerido a tiempo.

Así sucede con casi todas las cuestiones que se enseñan en las escuelas, por lo que tal enseñanza hace más mal que bien.

Buenos talleres, dirigidos por hombres morales, donde el niño adquiera la ciencia aplicada al trabajo, bibliotecas, centros donde se celebren reuniones para consultar dificultades, dar lecturas, etc., y el concurso oficial y particular para corregir las costumbres en la sociedad, impulsando la cultura, es todo lo que se necesita.