

LA ESCUELA NORMAL, EL MAESTRO Y LA EDUCACION POPULAR

GRAVES DEFICIENCIAS

REFORMAS FUNDAMENTALES QUE RECLAMAN LOS ESTUDIOS NORMALES

NOTA. — El presente trabajo fué leído en dos conferencias dadas en Setiembre 25 y Octubre 1.º de 1916, bajo los auspicios de la Asociación Nacional del Profesorado, presidida por el entonces senador nacional don Manuel Láinez. Quedó sin publicarse porque deseaba completarlo con un capítulo más. Lo publico ahora no sólo por continuar subsistentes los males en él criticados, sino porque el asunto reviste doble interés ahora, si es verdad, como se anuncia, que en breve será discutido el Proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción pública que en 1918 elevara el P. E. al Congreso Nacional.

No he alterado ni siquiera la forma de exposición; sólo agrego una que otra nota complementaria.

P. A. P.

I.—CONSIDERACIONES GENERALES

Predicar la perseverancia a los demás y desistir, después, uno mismo, de continuar una obra buena, desalentado porque dificultades inevitables retardan su terminación, fuera indigno de un educador y propagandista sincero.

Hace ya alrededor de 25 años, perdónese la referencia personal, que vengo abogando porque se produzca la reforma de los estudios normales organizándolos con un criterio distinto del que hasta hoy en ellos ha dominado. No dejé de insistir en sin número de oportunidades, ya en conferencias y trabajos particulares, ya presentando informes y proyectos oficiales desde los distintos cargos que ocupara, ya en congresos

de educación, por la prensa, etc. (1). Y varios ministros y otros elevados funcionarios de la educación, conocieron mis proyectos y mis ideas antes de decretar o sugerir reformas que llevaron sus firmas sin excluir el plan de 1914 hoy en vigor todavía.

No obstante no he conseguido determinar las modificaciones que propicio.

Varias explicaciones puede tener el hecho. Sólo enunciaré dos.

La primera: que esté equivocado en mi propaganda y la organización que encarezco no sea superior a la vigente.

La segunda: lo que sostengo puede ser mejor que lo existente; pero no he sabido demostrarlo, no he convencido a nadie. El pleito era bueno. Fué malo el defensor.

Caben, por cierto, otras explicaciones, menos desfavorables para mí. Me abstengo de enunciarlas; suponed las que os plazca.

Un hecho sí quiero dejar sentado y una manifestación categórica establecida. El hecho: que en el sinnúmero de casos en que hice pública mi opinión, jamás hallé quien la destruyera a pesar de provocar francamente la discusión, como hoy mismo voy a provocarla. Lejos de ello, en múltiples casos, en asambleas de profesores y en congresos de educación, mis conclusiones fueron aplaudidas sin reservas y hasta sancionadas por unanimidad. La manifestación: que tengo la creencia, cada día más acentuada, de que no estoy equivocado; pero conservo mi espíritu abierto a la deliberación, sin prejuicios, por más que ésto parezca contradecir aquéllo.

Y desde ya solicito quiera tomarse buena nota de mis afirmaciones relativas a hechos concretos y de las doctrinas o medidas que propicie, para contestarlos si no fuesen exactos. Obligaré mi gratitud quien con franqueza critique. Anhele vivamente la discusión; la querría sobre todo con los creado-

(1) Oficialmente propuse las reformas en múltiples ocasiones, desde 1898. — Véase principalmente mis trabajos *Deficiencias de la Educación Argentina* (1898), *Enseñanza Secundaria y Normal* (1901), *La Escuela Primaria* (1905), *La Educación Común en Buenos Aires* (1910), *Reformas en las Escuelas Normales de Maestros y Profesores* (1912), *El Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba* (1912), *El Profesor Secundario* (1915), etc. Puede verse también la *Memoria ministerial* de 1902.

res o defensores de otra organización de estudios, particularmente con los autores del plan en vigor.

Si resultara que en lo que esponga, sea o no sea nuevo, sólo existe la aplicación de verdades ya conquistadas por la ciencia y en otros casos conclusiones de sentido común, tanto mejor. Ello hará la fuerza de mi argumentación, justificándose mi insistencia si demuestro que contra tales verdades y conclusiones conspira la organización dada a los estudios normales.

El asunto es de la mayor trascendencia y como ninguno vinculado a todo nuestro problema escolar. Es infinitamente más importante y urgente de lo que parece creerse, si es verdad que, en definitiva, la grave cuestión social, que a todos preocupa, es esencialmente un asunto de educación.

Puesto que la inmensa mayoría de nuestros escolares no van más allá de los grados inferiores y elementales de la escuela primaria, importa asegurarles una educación racional y un mínimum de instrucción concreta sólida, útil de veras, práctica, y eso depende en primer término del maestro con todos los recursos requeridos y por lo tanto de las escuelas normales que forman el maestro, de los encargados de organizar las escuelas normales para que produzcan el tipo de educador que el país necesita y del gobierno superior de las escuelas que ponga a ese educador en condiciones de dar de sí todo lo que debe y puede dar.

Estas son verdades de Pero Grullo; pero acaso por eso, porque están en la conciencia de todo el mundo, no se tienen en cuenta. ¡Maldita la gracia que tiene hacer lo que todos dicen que debe hacerse, aun cuando sea realmente lo mejor!

La anticipada deserción de los escolares, que tanto da que decir, y que, por otra parte, es un fenómeno que hasta en los Estados Unidos se produce en parecidas proporciones, no sería tan grande si la enseñanza dada en los grados elementales fuera capaz de convencer a los padres de que no son perdidos, sino ganados para el hijo, dos o tres años más pasados en la escuela (1).

(1) En la Capital Federal había en 1917, en 1° grado superior 50.000 inscriptos, en números redondos; de ellos han llegado a 4° grado en 1920, sólo la mitad (24.516). En 1920 hay inscriptos 68.663 en 1° inferior, 24.556 en 4° y 9.323 en 6° grado.

¿No hace acaso más de un cuarto de siglo que se demostró entre nosotros la necesidad de incorporar la enseñanza manual a la escuela primaria y por ende a la normal?

¿No le consagramos algunos de nosotros nuestra energía y nuestros entusiasmos propagándolo en todo el país, formando maestros, organizando talleres para dar el ejemplo y probar su eficacia? ¿Por qué lo dejaron después caer en el olvido y se desvirtuó su enseñanza en las muy contadas escuelas que la conservan? Por lo mismo que otras veces se desvirtuó o se detuvo el progreso de lo que ya andaba bien, por ejemplo, la enseñanza de los ramos básicos y el dibujo y la educación física y la moral también, tan esenciales, sacrificadas o descuidadas para concentrar la atención casi exclusivamente en estreñar el carácter llamado “nacionalista” de la enseñanza, con manifestaciones externas exageradas, y por lo mismo contraproducentes, de un “patriotismo” anacrónico. Parecería olvidarse que la solidaridad humana es ineludible y que reposando esencialmente en el supremo bien de la justicia, ha de fundarse en ella el bienestar individual y colectivo. Ello no excluye sino que, por el contrario, supone lógicamente que cada uno ame más y procure ante todo el bienestar de la porción de humanidad a la cual se halla más inmediata y naturalmente vinculado, la propia patria. Patriotismo y humanitarismo, son términos que se complementan. Lo que sí es incompatible es la existencia de un sincero patriotismo, con una disposición de espíritu que permite a ciudadanos de figuración asumir actitudes nocivas al país, como por ejemplo aceptar o continuar en el gobierno de ramas fundamentales de la administración pública o de las instituciones que más afectan el progreso de la patria, cuando se carece de las aptitudes y condiciones necesarias para dirigir las.

Permítaseme sentar, por conocidas que sean, las premisas indiscutibles siguientes, que han de servir de base a mi exposición:

a) Que si el analfabetismo es fundamentad problema a resolver, no queda bien solucionado con la creación de escuelas si éstas son malas; si enseñan por ejemplo a leer mecánicamente, pero no cultivan el hábito de la lectura, y si por

no dar direcciones ni crear hábitos morales suficientes, el niño y el joven sólo van a utilizar el aprendizaje leyendo lo que ha de corromperles de preferencia a lo que puede moralizarles e instruirles en cosas sanas.

b) Que lo real es la existencia de ese otro analfabetismo de los que saben leer, pero leen lo malo o no leen nada, ni tienen un mínimum de instrucción concreta, útil, ni hábitos mentales y morales, ni mucho menos las habilidades físicas y manuales suficientes. En una palabra, y para emplear la fórmula comprensiva que me es propia y grata y en la cual, por lo mismo insisto: la escuela actual, no desarrolla en el niño, la aptitud general para el trabajo (1) ni las aptitudes especiales requeridas para subvenir a sus necesidades más urgentes y comunes y de cuya satisfacción depende la felicidad individual y colectiva.

c) Que ello se debe no sólo a la insuficiencia de los elementos materiales, edificios, textos, útiles, sino, en primer término a la del factor esencial, sin el que todos los demás rodajes del organismo escolar, nada significan: el maestro apto en todas partes, en la gran ciudad y en la más pequeña de las aldeas.

Y es sabido que el número de maestros sin título en casi toda la República es mayor que el de los diplomados, teniéndolos en buen número hasta la Capital Federal.

d) Que el maestro apto y su acción eficaz, presupone:

1) La Escuela Normal bien organizada técnica y administrativamente.

2) La ubicación segura y conveniente del maestro egresado.

(1) Que supone cualidades morales, intelectuales y físicas determinadas, de acuerdo con la fórmula completa que dice así:

“Si la escuela primaria ha de cumplir su elevada misión de educar e instruir preparando al hombre para la vida completa, deben correlacionarse todas las disciplinas de modo que converjan al mismo fin, *desarrollando en primer término el ser moral* y dentro de la aptitud general para el trabajo, las aptitudes especiales requeridas para subvenir a las *necesidades más urgentes y comunes*”.

Esta fórmula propuesta al Congreso Científico Latino-Americano celebrado en Montevideo, en 1900, por los delegados del Gobierno Argentino, señores Leopoldo Lugones y Pablo A. Pizzurno, fué aprobada por aclamación.

- 3) Su estabilidad y el ascenso según sus méritos.
- 4) La dirección, fiscalización y estímulo en su trabajo, confiados a funcionarios competentes, activos, y bien inspirados, bien penetrados de lo que debe y puede dar la escuela y de los medios para conseguirlo.
- 5) La consideración social que asegure una retribución suficiente, la tranquilidad en caso de enfermedad o inhabilitación en el servicio, la jubilación oportuna con alcance a la esposa y a los hijos, en condiciones equitativas.

Los enunciados que preceden dicen de por sí que no es el maestro mismo el responsable de lo que acontece. Muy al contrario; justo sería afirmar que en todo caso él es una de las víctimas, como lo son los niños y por ende la cultura del país, tardía en extenderse y en alcanzar el grado de elevación necesario.

Nuestros educadores con todas sus deficiencias, no son menos empeñosos ni menos eficaces que los de otros países considerados de mayor progreso y muchos estarían bien en las mejores escuelas primarias de cualquier parte, porque les ha tocado en suerte prepararse con profesores excepcionales, porque han tenido a tiempo los estímulos necesarios o porque, con dotes naturales excelentes, llegaron a descollar a despecho de malos ejemplos y gracias al propio esfuerzo.

Es el peso inmenso de la rutina y la dirección superior sometida a su influjo lo que ha impedido, entre nosotros, la mejora de la institución normal y del maestro, haciéndonos dar, en ocasiones, un paso atrás o muchos pasos atrás.

Entregado el gobierno central de la enseñanza unas veces al Ministerio y otras al Consejo Nacional, casi sin excepción a personas tan cultas como se quiera y bien inspiradas, pero extrañas al problema escolar, las consecuencias debían ser lo que estamos viendo.

Prescindiendo a cada rato de las indicaciones de sus colatoradores técnicos, cuando no acertaban a elegir los menos indicados o resolvían renunciar a toda cooperación de profesionales para entregarse a brillantes improvisaciones, fallando ex-cátedra sobre la razón de los defectos, han venido decretándose reformas inocuas o contraproducentes, absurdas a veces y hasta en contra de la opinión expresa de los únicos asesores que tenían autoridad y competencia para equivocarse me-

nos. Podríamos citar concretos característicos; pero resultaría poco amable de nuestra parte.

Es el gobierno de las escuelas primarias el que, como regla, no ha sabido estimular al docente, dirigirle en su tarea, rodearlo de la consideración necesaria a su mejor desempeño y estudiar seriamente la manera de darle las aptitudes requeridas, inclusive a los diplomados en ejercicio.

El maestro hizo, entonces, menos de lo que hubiera podido hacer para conquistar una más profunda, más franca estimación y protección social y como una consecuencia lógica la sociedad no ha *sentido* íntimamente que debía cuidar a sus educadores hasta haciendo presión sobre los poderes públicos convencida de que protegiendo al maestro, protegía a sus hijos, se protegía a sí misma.

Bueno; eso vendrá.

Vendrá, ¡ojalá no tarde!, el día en que el Presidente de la República y los gobernadores de provincia no puedan prescindir de las aptitudes probadas de veras y de los antecedentes notorios, al designar a los directores generales de la enseñanza, aplicando a esta rama fundamental del gobierno, el criterio que la última empresa ferrocarrilera emplea al tomar sus maquinistas: averiguar primero si serán capaces de conducir a destino, sin tropiezo, el tren que se les confía.

¿Qué? ¿No vale la instrucción pública del país, lo que un modesto convoy de pasajeros o lo que un simple automóvil de plaza, cuyo manejo las ordenanzas prohíben entregar a quien no tenga su certificado de aptitud?

Eso llegará, sí. Ayudemos, entre tanto, la evolución, procurando mejorar uno de sus factores: el maestro.

A eso responde este trabajo, que redacto un poco al correr de la pluma, pero que, bueno o regular, encierra el resultado de la experiencia ajena y de mi propia experiencia, durante muchos años de observación directa y de labor personal.

Doy lo que puedo. Si es escaso, complétenlo quienes tengan buena voluntad y más que agregar.

La discusión puede ser de fácil encarrilamiento entre nosotros y los autores de los últimos planes, si se considera que nos anima el mismo desinteresado propósito y que partimos de una base común: el reconocimiento expreso de la deficiente preparación del normalista, en ambos sentidos: en el

de su saber general y en el de sus aptitudes profesionales propiamente dichas.

En presencia del enfermo, unos y otros coincidimos en el diagnóstico, caracterizando de análoga manera la dolencia; pero su etiología puede ser diferente y aquí empieza la discrepancia.

Acaso la reforma de 1914 no se hubiese malogrado a procederse con menos precipitación y haciendo las cosas públicamente, arrojando y hasta solicitando las críticas en vez de rehuirlas, trabajando casi en secreto, aun cuando ello no fuese hecho así deliberadamente.

Y esto no es de hoy; fué casi siempre lo habitual, nadie lo ignora. Las solicitudes o sugerencias de los directores entendidos y empeñosos en pro de medidas que hubieran sido benéficas, han caído, como regla, en el vacío, si acaso los encargados de considerarlas se tomaban el trabajo de leer siquiera los comunicados. Se comprende así que, poco a poco, hasta los mejores inspirados, se dejaran de iniciativas y propuestas, limitándose, en el mejor de los casos, a gobernar bien la propia escuela y no siempre con la libertad necesaria, que para impedirlo existen prescripciones minuciosas impuestas desde arriba y sobre todo profesores ineptos o reacios a toda corrección, pero inmovibles por razones de orden político o de cualquier otro orden ajeno a los intereses de la escuela.

Así, cada vez que nos dedicamos a reformar, sea en la enseñanza primaria como en la secundaria y normal, dirigimos nuestra atención a planes, programas y reglamentos y menos a los encargados de aplicarlos: el maestro y el profesor. Y cuando de estos nos ocupamos, también se concentró nuestro afán, principal y casi exclusivamente, en la instrucción concreta y teórica de los mismos y no en lo que importa más: en sus aptitudes didácticas, en su personalidad moral y en crearle inicialmente los estímulos necesarios a la consagración inteligente y perseverante a sus deberes.

Eso mismo nos llevó a improvisar escuelas normales en todas partes, sin preocuparnos de elegir con acierto a directores y profesores. Así, pues, en las últimas reformas, como en las anteriores, se procedió sin independizarse de lo tradicional, quiero decir, que sobre el mismo viejo molde se hicieron las modificaciones parciales mezclando siempre los mis-

mos componentes en proporciones distintas según el criterio del reformador. Nadie se preguntó, según parece, si el molde debía ser cambiado y en eso estuvo la falta, porque el molde es malo.

Así, no se creyó necesario separar los estudios generales de los profesionales propiamente dichos; siguiéronse haciendo paralelamente en el tiempo, y ese es el primer error fundamental, por sí sólo decisivo, aun cuando se incurra en otros también trascendentales.

Estos otros podría llamarlos errores por exceso, calificación que cabe al primero también.

Es el horario tomado en conjunto, lo excesivo.

Es excesivo el número de materias que se estudia por separado con distinto profesor en cada curso.

Es excesivo el número de alumnos en cada escuela; lo es en cada división, lo es el número de divisiones.

Es excesivo el número de profesores en cada escuela, en cada curso y materia.

Y más excesiva la liberalidad con que se les designa sin consultar si tienen experiencia ni si reúnen a la preparación científica y especial en la materia que se les confía, las aptitudes pedagógicas, doblemente necesarias en ellos, puesto que van a ser maestros de futuros maestros.

Otros excesos podría enunciar, v. gr. de prescripciones reglamentarias que dañan en vez de beneficiar; pero ya aparecerá cada cosa a su tiempo.

Y afirmo que casi todo lo que se ha conservado está más o menos en pugna con las leyes naturales que rigen el trabajo mental y el físico, con repercusión lógica en lo moral también.

Comenzaré por lo que puede parecer menos importante; pero ello me permitirá presentar las cosas de manera más clara, creo, a los efectos de la demostración que deseo someter al juicio sereno de todos.

HORARIO EXCESIVO Y SUS CONSECUENCIAS

¿Qué motivo principal se opone a una mayor simplificación del horario reducido, por ejemplo, a 24 clases ordinarias por semana?

Contesto: la creencia generalizada de que en menos de 30 clases no cabe enseñar el contenido de los programas.

Pero, ¿quién ha demostrado que el programa de cada ramo deba contener todo lo que encierra?

A esta pregunta podría oponerse esta otra:

¿Quién ha demostrado que debe contener menos?

Y es evidente que cabría discutir el pro y el contra de la afirmación implícita encerrada en ambas preguntas.

No voy a engolfarme en tan estéril discusión.

Si se acortaran los horarios y se redujesen los programas, los maestros no saldrían bien preparados de las escuelas normales.

Eso han debido creer los autores de unos y de otros, puesto que los han conservado largos, a través de 40 años, durante los cuales los cambios han sido casi siempre de forma, rara vez fundamentales.

¿En qué apoyarían aquella creencia?

No lo sé y quizá ellos tampoco lo supieron bien.

Analícemos rápidamente, empezando por ponernos de acuerdo en los términos.

¿Qué debe entenderse por maestro bien preparado?

Recordémoslo.

El que reuna a conocimientos concretos determinados, aptitudes pedagógicas generales y especiales que le permitan darse cuenta exacta de su misión y de la manera de cumplirla.

Pero aquellos conocimientos, muchos o pocos, han de ser sólidos y claros, y las aptitudes profesionales completas, de manera que lo habiliten no sólo para ser un buen instructor, sino, y sobre todo, un *educador* que forma hábitos mentales, morales, físicos, porque conoce bastante la naturaleza infantil, así como los medios de contribuir a su racional desarrollo.

Al saber y a la aptitud ha de unir la voluntad firme de aplicar ambas cosas en el desempeño de sus deberes.

Todo esto es lugar común y por tanto parecerá nimio repetirlo. Convenido; pero lo he hecho para poder preguntar:

¿Reunen todas esas condiciones la mayor parte de los maestros?

¿Reunen al saber, a las aptitudes prácticas y al deseo de aplicarlas, el amor al estudio, la ilustración y amplitud de criterio suficientes para no encerrarse en el círculo estrecho de una *reglita* pedagógica inflexible, para inspirarse, observán-

dolos, en el ambiente y en la vida reales, y adaptar a ellos su conducta, orientada siempre hacia el mayor bien y persiguiendo sin desvíos el fin último de la escuela: contribuir a la felicidad individual y colectiva?

Contesten los que se ocupan seriamente de estas cosas, los que no se dejan engañar por exterioridades; sobre todo, los que saben bien, por experiencia, cuánto puede obtenerse de los niños cuando se les educa con acierto.

Y entonces, ante la respuesta negativa y ante la falta de fervor con que a menudo se trabaja, más como quien ejerce un oficio para vivir que como quien cumple una misión civilizadora; ante la deserción de los maestros varones; ante todo eso, ¿porqué ellos, los autores de planes y horarios, ellos que son los primeros en proclamar las deficiencias de los maestros para justificar sus decretos, por qué no se han reconcentrado un momento con seriedad, buscando las causas de las deficiencias algo más allá que en la distribución de las asignaturas?

Se aprende mal, no se adquiere habilidad para enseñar, no se egresa con fe en la carrera, han dicho hasta el cansancio.

Cambiamos, entonces, el plan; hay que dar más tiempo a las letras y menos a las ciencias, o viceversa; el ramo A debe estar primero, el ramo B debe venir después o al contrario; pero no se preguntan en qué condiciones trabajan los alumnos normales, cuántos y quiénes son los que les enseñan y cómo les enseñan; qué se les exige, qué ejemplo se les da; en qué medio físico, moral y estético se agitan; cuál es la situación económica en que viven, etc., etc., cuestiones que afectan infinitamente más a la formación del maestro que la existencia de un poco más de Historia o un poco menos de Zoología en el programa o en el horario.

El último pedagogo, un simple alumno normal de primer año, sabe y repite de memoria, desde que hay escuelas normales, el principio pestalozziano, que dice: “La medida de la instrucción no es lo que el maestro puede dar, sino lo que el niño puede recibir”.

Y hace cerca de medio siglo que, mientras tratamos de aplicar el principio a los niños de la escuela primaria, nos ol-

vidamos de que el mismo debe regir, inevitablemente, para los jóvenes normalistas o para el estudiante universitario.

Es como una ley física que hemos venido violando insensatamente en nombre del progreso de las ciencias, las cuales, a medida que han ido creciendo, han determinado también una inflación de los programas y, por ende, de los horarios.

Analizaré las consecuencias.

La extensión de los programas y el número de materias a estudiar en cada curso, alrededor de 18, determinaron el horario de 5 o más horas. Con menos tiempo, cada uno de los profesores no hubiera podido concluir el programa. Aun así, se llega con frecuencia a fin de año, sin haber tenido ocasión de “verlo” todo.

Ahora bien; afirmo categóricamente que la preparación regular de las lecciones, en las escuelas normales, demanda no menos de otras 5 horas de trabajo atento y hecho con cierta continuidad y reposo.

Tómese una hoja de papel y una pluma. Anótese como quien hace un cálculo matemático 5 clases diarias y 5 horas de preparación; compútese el tiempo de los viajes, las horas requeridas como *mínimum* para satisfacer las necesidades ineludibles de comer, dormir, atender al arreglo y aseo personal; considerése la clase social a que pertenecen los alumnos normales y no se olvide que la inmensa mayoría son mujeres con ocupaciones domésticas, de las cuales no conviene que se desentiendan; calcúlese todo eso y dígase después si cabe estudiar con eficacia.

No y no.

Se estudia siempre precipitadamente, saltando de un ramo a otro, hasta cinco o seis por día, sin continuidad, a causa del horario; sin reflexionar, sin llegar casi nunca a ver claro, sin consolidar nada en la mente, ni mucho menos establecer relaciones entre las distintas cosas aprendidas. Se estudia antes de comer, apenas llegados de la escuela; se estudia comiendo y después de comer, y en el tranvía y en los recreos. Y se duerme mal, y se come peor, y no se cuida de la higiene y del ejercicio físico.

¿Es necesario detallar las condiciones materiales precarias de la mayor parte de los hogares a que pertenecen los alumnos-maestros, pobres por definición?

¿Es necesario decir que con frecuencia no disponen en sus casas del espacio, ni de la luz, ni del aire suficientes para constituir un medio higiénico de trabajo?

¿Se ignora que a cada rato, para vestir convenientemente a la normalista, a fin de que “no haga mala figura”, la familia debe imponerse sacrificios que influyen desfavorablemente en el espíritu de aquélla?

Pero falta ahora preguntar:

¿Cuándo descansa esa niña?

¿Cuándo se divierte?

¿Cuándo se distrae?

¿Cuándo pasea un poco?

¿Cuándo toma sol y aire sin sus libros bajo el brazo?

¿Cuándo canta, cuándo ríe, cuándo corre a rienda suelta, quiero decir, sin la pesadilla de una tarea no concluída, de una lección no estudiada?

¿Cuándo capitaliza alegría y esperanza, para vivir siquiera de sus intereses acumulados en los días, que no tardarán en llegar, de los desengaños y amarguras?

¿Cuándo vive un poco sin sobresaltos la vida de los otros, que debe conocer tanto más cuanto que para esa vida deberá preparar a sus discípulos mañana?

¡Cuántas veces, mientras los padres o los hermanos, apenas retirado el mantel, después de la comida, se entretienen conversando agradablemente, leyendo revistas ilustradas o un romance ameno o levantándose para ir a un espectáculo agradable, ella, la normalista, que acaso ha comido con el texto junto al plato, los verá alejarse con envidia y continuará en la mesa estudiando sus lecciones, tal vez un capítulo de Higiene que le enseña, ¡oh, ironía! la necesidad de no ocuparse sino agradablemente después de las comidas!

Por la mañana, obligada a levantarse, con frío, cuando todos continúan durmiendo, escuchará todavía los reproches de los que no van a la escuela: “¡Déjanos dormir! ¡No hagas ruido!” Y los domingos, cuando todo el mundo se lanza a la calle, a los parques, al campo, ella, la que más lo necesita, continuará marchitándose sobre el libro o el cuaderno, resolviendo problemas que jamás hallará en la vida real, aprendiendo definiciones que nada dicen a su mente, haciendo con prolígi-

dad, porque así se lo exigen, trabajos cartográficos que bastaría bosquejar!

¿Que exagero?

Contesten los que tengan hijas estudiosas en las escuelas normales.

Y en las primarias también, que la inconsciente crueldad no perdona ni a los menores.

¡Oh, el murmullo significativo y el aplauso interminable con que fuera acogida esta crítica insinuada en un cuento que debí leer, hace algún tiempo ante más de un millar de alumnas-maestras de tres escuelas normales!

¡Oh, esos ojos clavados en los míos ya con expresión de gratitud y que parecían decirme: “Señor! ¡Señor! Insista hasta libertarnos de esta tortura! ¡Sea bueno! ¡Insista, señor!...

¡Ya lo creo que insistiré!

Necesitamos educadores entusiastas, llenos de vida y de ese optimismo comunicativo que alienta en el trabajo y produce la perseverancia... y empezamos por ahogarlo como de exprofeso en la edad en que se es naturalmente optimista.

El optimismo se pierde cuando anda mal el estómago, cuando se nos priva, sin razón, de los goces legítimos de la vida, cuando nos sentimos agobiados por una tarea insuperable.

¡Oh! ¡Cómo llega obsesionante a mi recuerdo, la imagen de tantas y tantas jóvenes normalistas que conocí en 6º grado o en 1er. año, sonrosadas, fuertes, contentas, y que volví a encontrar en 4º año, descoloridas, agobiadas, escépticas quizá para siempre, porque lo fueron en la época de su desenvolvimiento, cuando más requerían un régimen racional, higiénico, de vida!

Cómo vuelve a mi imaginación la sugestiva lámina contemplada hace 30 años: una pareja de estudiantes, la cartera al hombro, y que detenidos frente a un grupo de gallinas que corren libres por el campo, exclaman tristemente:

¡Felice voi, galline, che non andate a scuola!

EXCESO DE PROFESORES

Falta decir que, con frecuencia, los profesores, en vez de atenuar, en lo posible, tal situación, la agrandan con exigencias indebidas pidiendo a los alumnos más de lo que razonable-

mente pueden dar. Siendo los programas largos y necesitándose conocerlos íntegros, muchos “catedráticos” explican, explican, explican, una bolilla tras otra, preguntan poco, no repiten casi nunca, prescinden de los ejercicios de aplicación indispensables para entender mejor, afianzar y hacer útil la noción transmitida. A lo sumo mandan estudiar en el texto (qué textos, a veces!), y así al fin del año han cumplido.

¿Cumplido?... Sí, han “visto” el programa...

¡Si expusiera con detalles, cómo enseñan muchos de los catedráticos, el tiempo que hacen perder, la desorientación que determinan en el cerebro del alumno! Si, para colmo, constase de muchos que en vez de alentar al futuro educador haciéndole comprender la trascendencia de su misión cuando se desempeña bien, sugieren todo lo contrario despertando al anticipado pesimismo de que hace un momento hablaba...

Y eso que si son muchos los profesores que conocen apenas la materia a su cargo, son más los que ignoran el espíritu, el método, los procedimientos correspondientes a su enseñanza y en absoluto lo que debe ser el maestro primario a cuya formación han de contribuir solidariamente con el director, el profesor de pedagogía y crítica y los maestros de la escuela anexa.

Suelen sonreír despectivamente si se les insinúa la necesidad de aprender algo de eso.

¡La pedagogía! ¡Oh, la pedagogía!... Cuatro reglitas triviales y algunos principios no menos tontos con los cuales nos tiran a la cara estos pobres pedantes normalistas...

¿Y qué extraño que así piensen y con sinceridad, los catedráticos por accidente, cuando elevados funcionarios técnicos por el cargo que desempeñan, hicieron causa común, en igual sentido, con universitarios de reputación? Es sabido que con ese criterio fué arreglado el último plan, reduciendo a un *mínimum*, al que jamás bajara, la faz profesional y elevando a una altura, como nunca tuvieron, las ciencias, que ya alcanzaban un lugar excesivo.

Ya hablaré más adelante de la enormidad de este error. Aquí deseo, sobre todo, dejar establecida otra causa principal de las deficiencias: aludo al número de profesores que tiene cada escuela normal. Es un hecho extraordinario y tan grave por sus consecuencias, que como lo he dicho en otra oportuni-

dad (1), si fuera conocido en el extranjero, se preguntarían los entendidos, si es el nuestro, en verdad, un país de gente cuerda. Y no sólo en Europa o Estados Unidos se sorprenderían. En Bolivia también, que puede darnos lecciones al respecto y no lo digo despectivamente, sino en honor del simpático país hermano, cuya Escuela Normal (Sucre) tiene una organización que puede servirnos de modelo (2).

Ni se atribuya a exageración estas palabras duras. Las empleo expreso y a conciencia, para herir y provocar la réplica, que ansío y no llega, pues tocamos aquí un punto esencial, estrechamente vinculado a todos los demás factores que hacen buena o invalidan la acción fundamental de las escuelas normales.

Con nuestro sistema de repartir la enseñanza entre tantos docentes distintos, unos con aptitudes, otros sin ellas, pocos con el concepto claro de lo que debe ser un profesor de futuros educadores, la mayor parte ajenos a la escuela primaria, casi todos teniendo otras atenciones, con frecuencia las más absorbentes, fuera de la escuela normal; con la consiguiente subdivisión al infinito de las materias en virtud de lo cual el mismo alumno estudia la Anatomía y Fisiología con Juan, la Higiene con Pedro, la Zoología con Ernesto, la Botánica con Lucio, la Mineralogía con Onofre, una parte de la Física con Alberto, otra con Julio, la Química Inorgánica con Roque, la Orgánica con José, la Analogía con Dionisio, la Sintaxis con Jacinto, la Prosodia con Rafael, la Literatura preceptiva con Camilo, la Historia literaria con Enrique, la Composición y la Lectura con dos o tres distintos sucesivamente, etc., etc., y así en todas las ciencias y letras y demás ramos, cuando dentro del mismo año no varían también de docentes; con este estuendo sistema, ¿cómo exigir a jóvenes y señoritas entre los 14 y 18 años de edad, que entrevean siquiera la unidad de la ciencia, la relación entre los distintos fenómenos, la armonía de las leyes?, que tengan algunas ideas sintéticas del conjunto, que conozcan el terreno en que se mueven y vayan mañana a edu-

(1) En mi trabajo "El Profesor Secundario".

(2) Fué su organizador y primer director el ilustre pedagogo y sociólogo belga Georges Rouma, conocido entre nosotros por sus conferencias de 1910, y contratado para su país por el eminente estadista boliviano Sánchez Bustamante.

car también sencilla, armónicamente, sin complicar las cosas, con claridad y acierto, a los pobres niños de 6 a 14 años?

Con tan innumerables profesores, que por añadidura trabajan siendo más o menos extraños los unos a los otros, a menudo sin conocerse entre sí, con orientaciones científicas, literarias, filosóficas y hasta morales diferentes, o sin orientación alguna, sin nada que los acerque y haga converger el empeño de todos al mismo propósito netamente definido, ¿cómo sorprendernos de las deficiencias, ni siquiera en los institutos que tienen excelentes directores, pero que por sí solos no pueden suplir a los profesores que no lo son, ni contrarrestar la acción deletérea de tantos factores perjudiciales? (1).

El alumno-maestro es la víctima de esta falta de solidaridad entre quienes debieran de solidaridad darles el ejemplo; lo es de las distintas injustificadas maneras de encarar cosas análogas, por lo cual no sabe a qué atenerse; y esta anarquía va moldeando un cerebro sin rumbos ni criterio seguro para nada; a menudo le resulta ventajoso mentir, encarando las cosas (inclusive las de orden moral) de una manera con un profesor y de manera opuesta con otro, para complacer a los dos y obtener las notas anheladas o necesarias. Eso, si perturbada ya la rectitud de su juicio, no incurre sinceramente en contradicciones continuas por falta de discernimiento.

Se pierde tiempo en repeticiones innecesarias, porque ningún profesor sabe lo que ya otro ha enseñado: se siembra la falta de interés y el desamor por el estudio serio, la superficialidad en todo.

Otros males se producen que me abstengo de continuar concretando, porque ellos resaltarán, cuando al plantear derechamente las reformas que propicio, enumere las ventajas de reducir a un número muchísimo menor el de profesores de cada instituto.

Pero permítaseme hacer constar aquí, antes de pasar a otro punto y en presencia de lo ya expuesto, cuán grande apa-

(1) Para no citar sino dos ejemplos diré que en la Escuela Normal N^o 1, la maestra normal al terminar sus estudios en 4^o año, *ha tenido más de cuarenta* profesores distintos sin contar Regente y maestros de grado que intervienen en práctica y crítica. En la N^o 2, de varones, el maestro ha tenido, al terminar, por lo menos 35 profesores, más Regente y maestros de grado.

rece la injusticia que se comete al imputarles como una culpa, a los normalistas, la insuficiencia de su saber, su escaso criterio científico y, a veces, faltas de carácter en pugna con la misión a realizar.

La escuela normal no fué para ellos el hogar sereno y sencillo, lleno de amor al trabajo inteligente y metodizado, con sus descansos y alegres expansiones, como en familia, y con el continuo, invariable ejemplo del padre o la madre y los hermanos mayores, que deben ser el Director y los profesores.

¿Fantasía?

Oh, no, ideal realizable y del que podríamos citar más de un ejemplo consolador.

OTROS RECARGOS

Y bien; a la acción nociva de esas causas diversas, a la de varias otras que omito, v. gr., las deficiencias de los locales y la falta de material de enseñanza adecuado y suficiente; a la principal del recargo que la instrucción general, excesiva con relación al tiempo en que ha de adquirirse, determina, falta agregar otra importantísima que exprofeso dejo para el final.

Conjuntamente con el estudio de tantas materias generales y especiales y con el de la pedagogía teórica, el alumno-maestro debe observar, practicar, criticar y ser criticado en la Escuela de Aplicación anexa, en algunos cursos todos los días. Ocurre, con este motivo, que debe hacer casi siempre una doble preparación: la de repasar la materia que va a enseñar a los niños y la esencial de formular el plan pedagógico de su lección, el método, los procedimientos; debe procurarse y hasta preparar personalmente (así conviene) el material de enseñanza, las ilustraciones, modelos, ejercicios, problemas, etc. Con mucha frecuencia la escuela no le da los elementos necesarios; él ha de traerlos de donde pueda y como pueda. Y acontece, a menudo, que el alumno-maestro debe enseñar asuntos que él mismo no ha estudiado en el curso normal todavía.

Y no computo otros trabajos, v. gr., lecciones particulares que muchos necesitan dar para auxiliarse y vivir. Y es sabido que los del curso superior son con frecuencia maestros de grado en las escuelas públicas.

¿Se va viendo claro ahora?... Se verá mejor cuando indique el remedio.

Considérese, pues, tan exagerado como se quiera nuestro cálculo de horas para el estudio en casa; siempre resultará excesivo el régimen actual y justificada la reducción que pedimos. Y si se me observa que muchos no trabajan las 5 horas fuera de clase, contestaré que así es; pero también es verdad lo que sentamos como premisa indiscutible: que los maestros egresan mal instruídos, sin hábitos de estudio y sin alientos, cuando no se quedan, por razones de salud, a la mitad del camino.

Los más estudiosos, llenos de empeño por tener las mejores clasificaciones, suelen ser los más perjudicados, en definitiva.

Los otros se defienden quizá instintivamente contentándose con "pasar".

Para eso se cuenta, a menudo, con la tolerancia, muy explicable, de profesores y directores. A veces, terminada la carrera, resultan los menos "adelantados" como alumnos, más eficaces como maestros; lo mismo que acontece con los "medalla de oro" de las universidades, que suelen apagarse para siempre fuera del aula.

Aquéllos han conservado mejor la salud física y la mental, acaso por lo mismo que estudiaron menos, paradoja sólo aparente, pues dadas las condiciones y la forma en que se estudia, se adquieren malos hábitos intelectuales, se fatiga la mente y se cobra aversión a los libros, que nos han hecho sufrir en vez de causarnos goce.

Conozco un normalista sorprendido durante sus estudios por un cambio de plan, gracias a lo cual saltó un año y quien suele atribuir a eso el haber valido más que la mayoría de los que completaron el curso en la escuela. Ésta no tuvo tiempo de matar en él la frescura del espíritu y su afición al estudio hecho a conciencia.

Se desprende, naturalmente, de lo expuesto, la urgencia de poner al alumno normalista en condiciones de estudiar con provecho, vale decir, de adquirir, en el mayor grado posible, la doble aptitud general y profesional, entrando en ello implícitamente una disposición de espíritu que le permita dedicarse desde el primer momento y con agrado a su profesión. Podría

decirse que debe egresar de la Escuela Normal con una reserva de energía física y mental, de esperanza y de alegría, capaces de asegurar sus primeros éxitos y de estimularle a proseguir y aumentarlos. Esto es, lo contrario de lo que generalmente ocurre.

Se conseguiría entonces, fácilmente, que el normalista, ya egresado y en pleno trabajo, destinase algunas horas semanales a perfeccionarse, asistiendo, como ocurre en Europa y en Estados Unidos, a cursos libres diversos, en las Universidades o institutos especiales, en tanto que ahora no sólo no hace eso, sino que no compra libros, ni revistas, ni va a las bibliotecas, ni asiste regularmente a conferencias, si no es obligado, etc.

No será posible, por cierto, producir una transformación semejante de un día para otro. Ello no depende de un decreto más o menos bien concebido. Sabemos que el más alto grado de perfección sólo se alcanzará cuando la escuela y el maestro tengan en los hechos y no sólo en las conversaciones de ocasión, y en discursos e informes oficiales de particulares y autoridades, la consideración que a sus funciones corresponde, superior a la que dispensaban o dispensan los más sinceros creyentes a los sacerdotes de su religión y los pueblos más guerreros a sus militares distinguidos.

No ignoro que tal prestigio es efecto y es causa, esto es, que el maestro no ha de esperar a tenerlo para valer, sino que ha de valer para conseguirlo. Es evidente, pero hay que ponerlo en condiciones de valer y no estorbarlo como ahora sucede. La parte que a las medidas oficiales corresponde realizar es fácilmente practicable.

Enunciaré una vez más las medidas que se impone adoptar.

¿QUÉ HORARIO CONVIENE MÁS Y POR QUÉ?

I. Reducir el horario al máximo de tiempo compatible con su mejor aprovechamiento y dar las clases en las horas del día que más satisfagan a eso mismo y a *todos los demás* propósitos (subrayamos mucho estas palabras) que deben realizarse.

Cuatro lecciones diarias sobre distintas materias constituyen un máximo que no debe excederse en manera alguna,

sobre todo si son continuas, y sostengo que el horario debe ser de preferencia continuo y matutino. La duración de las lecciones no ha de exceder de 45 a 50 minutos, mejor 45.

¿Por qué solo 4 lecciones de 45 minutos y con horario continuo y matutino?

He aquí la respuesta :

a) Porque la experiencia ha demostrado hasta desvanecer la menor duda, que no puede hacerse sino por excepción un trabajo mental intenso y continuado durante mayor tiempo. Eso no lo practican, sin inconveniente, ni siquiera los intelectuales adultos que nada tienen que ahorrar para el crecimiento físico, habituados al trabajo fuerte, hecho a la hora que más les conviene y rodeados de comodidades, sobre materias de su elección o preferencia, en cuyo estudio tienen interés y placer naturales, todo lo cual disimula o atenúa la fatiga.

Los casos de Ameghino, que trabajaba con intensidad no menos de 10 horas sin haber sufrido nunca “surmenage” y otros varios que suele citarse, son de excepción; y no estoy, por otra parte, seguro, de que los aludidos no hayan sufrido más de una vez las consecuencias del recargo. Y Ameghino contrarrestaba, con ejercicios físicos diarios, los efectos del sedentarismo, que acaso contribuyó a su muerte prematura.

Dice Fleury, que Goethe, Darwin, Víctor Hugo, Michelet, Zola, Dumas padre, etc., trabajaban, produciendo, pocas horas, de 3 a 6 (sólo Michelet llegaba a 6), de preferencia por la mañana. Y eso en lo que les gustaba trabajar, sin imposición alguna.

Invito a los autores de planes, programas y horarios, a que prueben a trabajar con atención, a horas fijas, durante cuatro horas seguidas, unos cuantos días sin interrupción, en asuntos que demanden esfuerzo mental; y damos todavía la ventaja de que sean asuntos que les interesen o plazcan.

Un distinguido naturalista, médico y profesor de Fisiología de la Escuela Normal, el Dr. Fernando Lahille, apoyando mis observaciones, me citó un ejemplo feliz:

—Vea Ud., me dijo, lo que ocurre en los cinematógrafos.

Se asiste a un desfile de una serie de cintas, que enseñan o divierten, o ambas cosas a la vez, pero que, en general, demandan un esfuerzo de interpretación.

Las sesiones no alcanzan a durar 3 horas, comprendiendo los dos intervalos de 15 minutos cada uno y los breves entre cinta y cinta. Y bien, casi siempre se sale más o menos fatigado.

Cuatro horas de clase representan otras tantas de preparación fuera del aula. Y si ocho horas son un exceso para el adulto, no se dirá que son pocas para el joven y la señorita entre los 15 y los 20 años, en pleno desenvolvimiento físico, intelectual y moral, con todas las consecuencias que de ello surgen.

b) *De preferencia clases de 45 minutos*; primero, porque ese tiempo basta (1) y no habría más que argumentar; segundo, porque para el buen profesor 5 minutos más o menos nada significan, y si el profesor es malo, vale más que la lección dure menos; tercero, porque si el cercenamiento de 5 minutos a cada clase en nada perjudica a las mismas, cuatro veces cinco minutos son veinte, y ese tiempo retardado para el comienzo de las clases, sobre todo en invierno, o anticipado para el regreso del hogar, representa para el joven o la niña: en el primer caso, la posibilidad de hacer bien el arreglo y el aseo de su persona por la mañana, tomar con calma el desayuno, no perder, a veces, el tren, y llegar con puntualidad; en el segundo caso, significa no retardar el almuerzo más allá de las doce, poderlo tomar con la familia, no perturbando la economía del hogar y por ende, almorzando más a gusto y mejor. Esos veinte minutos pueden importar, también, la ventajosa prolongación del intervalo entre las tareas de la escuela por la mañana y el estudio por la tarde en el hogar.

c) *Debe el horario ser continuo*, (2) porque en estudios de esa naturaleza, la autopreparación, sobre todo cuando es, como en este caso, dirigida y fiscalizada, vale tanto o más que el trabajo en clase; no puede prescindirse de ella y menos tratándose de futuros maestros o profesores. Y no hay autopreparación sólida posible, si el estudiante no se entrega a ello en

(1) Está sobreentendido que ese tiempo puede aumentarse en determinadas clases experimentales, en laboratorios, talleres, etc., suprimiendo otras clases.

(2) Por fin, a principios de 1917, el Ministerio de I. P. recomendó, por circular, a las escuelas normales, que se implantara, como regla, el horario de un solo turno y matutino.

condiciones regulares de reposo, de comodidad, y, recalcamos esto, de *continuidad*.

Lo que más cuesta en los trabajos intelectuales es el poner al cerebro en marcha; obtenido lo cual, la asimilación o la producción mental se hacen más fácilmente: ¿quién no lo ha comprobado?

El Dr. Maurice de *Fleury*, en su libro *Introduction a la médecine de l'esprit*, tres veces coronado, por la Academia Francesa, la Academia de Ciencias y la Academia de Medicina, atribuye más que al exceso de trabajo, a la falta de método, el “surmenaje”, raro por lo demás “o accidental y pasajero en los hombres cuyo pensamiento es muy productivo y fecundo”. Lo que “demanda gasto de fuerza, de energía, es la *mise en train*, el ponerse en marcha.

Eso es lo único penoso. Los sabios se arreglan para estar siempre dispuestos, simplemente. Si tomáis la costumbre de trabajar desde que os levantáis, todas las mañanas, a las 8, vuestro cerebro se congestionará de por sí, un llamado a la circulación se hará y el órgano estará listo para funcionar, para producir pensamientos, sin que sea menester ningún esfuerzo voluntario y fatigante para obligarlo a ello. Esto se vuelve un fenómeno reflejo y los reflejos no se fatigan. Es, por el contrario, la cesación de esta actividad lo que fatiga.

Si no se trabaja regularmente y sin interrupciones, es menester a cada instante renovar la “preparación”, constreñir el cerebro a la atención, plegar la inteligencia al comando sobre una tarea dada, y esto es realmente y para los mejor dotados una causa de fatiga”.

Más adelante, el mismo de *Fleury* sienta esta regla general: “Para que no comporte sino el estricto minimum de desgaste nervioso y de fatiga, el trabajo de producción intelectual debe ser cotidiano, reglado a hora fija y matinal”.

En otro libro publicado después, e intitulado *Nos enfants au Collège*, y que parece escrito para nosotros, tan cierto es que son universales los defectos que señala, de *Fleury* aludiendo a los deficientes resultados de la enseñanza, lo atribuye a las condiciones desfavorables en que los alumnos trabajan (las mismas que nosotros apuntamos) inclusive al horario excesivo (10 horas, todo comprendido), y exclama:

“¿No es evidente que se obtendría un resultado menos mi-

serable cercenando las horas de estudio, dando más largos recreos al aire libre (1) con la condición única de exigir, en el momento reservado a la preparación de las lecciones, un trabajo vivo, intenso, un esfuerzo breve y vigoroso?”

¿No parece escrito para nosotros?

Volviendo, pues, al horario, digo que todo se malogra, el tiempo se malgasta y el estudio carece de atractivos, cuando se nos obliga a interrumpirnos en lo mejor de una tarea para empezar otra distinta, almorzar o ir a la escuela.

El horario discontinuo, sea cual fuere la combinación elegida (hágase el cálculo papel y lápiz en mano), imposibilita todo arreglo que concilie las exigencias del trabajo mental con las del orden higiénico, inseparables de las primeras, y las de orden moral y doméstico que no es lícito desatender.

Desafiamos a que se nos proponga una combinación aceptable.

También nosotros hemos abogado en pro del horario de dos períodos, pero para la enseñanza primaria, y si, en un momento dado, aconsejamos el continuo de 4 horas, en vigor desde 1906, ello se debió a circunstancias extraordinarias que no estuvo en nuestras manos suprimir, ya que los poderes ni el pueblo que los elige parecen penetrados todavía de que no hay inversión de millones más justificada, que más reditúe, ni más urgente, que la requerida para habilitar todos los locales escolares necesarios con todos sus complementos, plazas de juegos, talleres, bibliotecas, etc.

d) *El horario ha de ser matutino*, porque, como dice el refrán popular, “las horas de la mañana traen el oro en la boca”.

El alumno sale de la casa descansado, desintoxicado, si se permite el término, fresco, y en las mejores disposiciones para el esfuerzo y la asimilación mentales, ya que, además, no le perturba el trabajo de la digestión.

(1) Mosso refiere, en su tan conocido y tan olvidado libro *La Fatica*, que Ch. PAYET hizo en Inglaterra esta experiencia: dividió en dos grupos los alumnos de una clase: uno de ellos siguió trabajando con el régimen habitual: el otro grupo daba clase la mitad del tiempo y la otra mitad hacía ejercicios en un prado arbolado. Al terminar la estación, estos últimos superaron a los otros en diligencia y en el resultado de los estudios.

El desayuno de la mañana bástale para esperar hasta medio día sin inconvenientes higiénicos.

Llegado a su casa ya no comerá agitado, sin masticar el alimento para el estómago, como tampoco podía antes masticar suficientemente el pan del cerebro; no tendrá el libro junto al plato; pasará agradablemente esos momentos como los demás miembros de la familia.

Descansará después, dormirá una siesta, si le parece, y más tarde tomará de nuevo libros y cuadernos y trabajará con tranquilidad y sin interrumpirse intempestivamente.

Si necesita preparar una monografía, ensayar un experimento, visitar una institución determinada, tendrá tiempo para ello, para concurrir a la biblioteca, al gabinete de física o el museo organizados para permitir ese servicio dentro de la escuela, fuera de las horas de clase.

Podrá pasear, hacer excursiones, reunirse con sus compañeros, inclusive, en ocasiones, con los de otras escuelas normales; podrá vivir, en fin, sin ser esclavo de un régimen como el que expusimos.

Y no necesitamos reflejar las felices consecuencias de tal cambio.

Agreguemos todavía que el horario matutino generalizará el hábito de levantarse temprano, y con esto resultará una importante ventaja más de establecerlo.

Pero, sobre todo, recalquemos bien sobre la importancia de otra ventaja expresada implícitamente en lo que precede: el mayor tiempo de que dispondrá el estudiante para su auto-preparación. Hecha ésta en esas condiciones, con libertad suficiente y a la vez con facilidad para recurrir, en caso necesario, a la crítica y al consejo del profesor, resulta tanto o más fecunda que la preparación que se le transmite en el aula. Sin el peligro de caer en desviaciones graves, se cultiva la iniciativa, el espíritu de investigación, la originalidad. El triunfo obtenido después de cada esfuerzo, despertará el estímulo para realizar otro nuevo, favoreciéndose la formación de la personalidad, faz esencial de la educación, hartamente descuidada, empero, a pesar de su trascendencia en todo sentido. Respetaremos, de esta manera, lo que el autor del Emilio llamaba "el imprescindible derecho del hombre a la libertad de su desarrollo en vez de vaciar a todos dentro de un molde, el mismo, en

la forma general y en los detalles, en perjuicio, acaso, de lo que vale más en cada individualidad.

Pasemos, ahora, a la segunda medida que consideramos necesaria.

LOS ESTUDIOS GENERALES DEBEN PRECEDER A LOS PEDAGÓGICOS

Separar los estudios generales, que serán previos, de los pedagógicos, es la segunda medida que deberá ineludiblemente adoptarse; y será tiempo perdido, en perjuicio de la enseñanza, todo el que se deje trascurrir sin implantar esta reforma junto con la del horario y la del profesorado.

La cultura profesional propiamente dicha comprende principalmente los principios y reglas generales de la pedagogía, con el conocimiento sólido de la metodología general y especial, y todo ello reposando sobre las nociones fundamentales de la psicología aplicada a la educación.

Pero de psicología estudiada mucho menos en los libros u oyendo, y nada más, las disertaciones de un teorizador, que observando y experimentando, juiciosamente dirigidos, sobre el niño mismo individualmente considerado, y sobre el niño en sociedad con los demás. Ya no cabe discutir que es ineludible el estudio de lo que se ha llamado Paidología.

Estos estudios se harán con tanta mayor eficacia cuanto más penetrado se halle el espíritu del alumno-maestro del carácter e importancia de sus futuras funciones, de la trascendencia de la acción escolar. Si no se convence bien de esto, si no llega a *sentir* más que a entender cuanto puede influir el maestro en la felicidad humana, llenándose, por consiguiente, él mismo, de satisfacción íntima, encarará los problemas pedagógicos, el estudio de los procedimientos didácticos, el arte de insinuarse en el corazón de los niños, el secreto para ser más que un instructor inteligente, un educador que se impone y sugestiona; encarará todo eso, que es lo único que da razón de existir a las escuelas normales, como encara el estudio de una fría regla gramatical o de una abstracta cuestión de matemáticas apenas interesante.

Las consecuencias huelga exponerlas.

Eso por una parte; por otra, resulta obvio que no puede estudiarse bien la metodología general y mucho menos la par-

ticular de las distintas asignaturas, si no se conoce aun estas mismas o se las conoce incompletamente.

Y bien; afirmo otra vez sin vacilar:

a) Que a la edad de quince y diez y seis años (con frecuencia se ingresa de catorce), recién llegado de la escuela primaria, sin más disciplina mental ni instrucción concreta que las escasas adquiridas allí, y sin otra formación moral que la determinada por la misma escuela, por el hogar y por el ambiente general en que ha vivido, el alumno maestro no se halla preparado para hacer con entera conciencia los estudios generales de pedagogía comprendidos en los primeros años normales.

b) Que ni en 2º año, donde se inicia el alumno en la metodología, ni aun en el 3º, domina aquél suficientemente los ramos generales para entrar, como convendría, en los detalles del método y del procedimiento, cuyo aprendizaje supone el previo de las materias a que han de aplicarse.

c) Que aun en la hipótesis de que algo pudiera adelantarse en los estudios (lo admitimos) y hasta en ejercicios de práctica pedagógica, en los primeros años normales, no hay *necesidad*, ni siquiera ventaja ninguna en hacerlo así.

Ello importa, como lo dijimos anteriormente, un recargo tal de tareas, que malogra ambas fases de la preparación del maestro: la general y la pedagógica, con perjuicio de la salud y del amor al estudio y a la carrera.

Descartados del plan de los primeros años, los estudios profesionales, el alumno normalista no subdivide al infinito su atención; adquiere, bajo un régimen higiénico razonable, una instrucción general más sólida; llega con ésta, con criterio ilustrado y serio inclusive, porque tiene más edad, a los cursos superiores.

Con semejante base, pudiéndose despreocupar del estudio afanoso, impostergable, diario, de las Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Gramática y Teoría literaria, concentrará su atención casi exclusiva al estudio del niño, a los principios y reglas que rigen la enseñanza, a la práctica y crítica.

Sus estudios teóricos de Pedagogía serán más serios; no se limitará a leer y repetir en clase un manual por bueno que

éste sea (1). Comparará las teorías con las observaciones que efectúe en la escuela anexa.

Preparará las lecciones para ésta con el tiempo necesario y atendiendo a la faz pedagógica de las mismas, sin que la instrucción concreta le ocupe mayor tiempo que el indispensable para refrescar lo adquirido en los cursos anteriores.

Podrá detenerse a meditar y referir con calma a los principios y reglas aceptados, las críticas que formule a sus compañeros y las que éstos y los profesores a él le hagan. Y de esta manera la práctica y la crítica serán realmente fecundas aun cuando fuese menor el número de lecciones semanales. Será una experimentación racional, conciente, la que efectúe en sus observaciones del niño, del método y de la organización escolar.

Acaso así, y a medida que se seleccione con mayor cuidado los encargados inmediatos de dirigir la formación profesional, irá desapareciendo esa psicología que de todas partes y en todas las lenguas nos inunda, esa psicología de palabreo sabio ininteligible con que desde hace unos cuantos lustros se envenena a los maestros desde la Escuela Normal habituándolos a esa forma de mentir que consiste en dar por comprobado y afirmar muy sueltos de espíritu, sin número de hechos y de reglas deducidas de los mismos, antojadizamente, sobre bases desleznables y a cada rato contradiciéndose flagrantemente los psicólogos en su afán de descubrir antes que otros los secretos de fenómenos mentales que escapan todavía a los medios de experimentación existente.

Y los maestros sinceros no se sorprenderán ni desalentarán,

(1) Si dijera cuántos y cuáles libros de Pedagogía son los únicos que generalmente han alcanzado a leer durante los 4 años de estudios, no se me creería. Básteme afirmar que en la inmensa mayoría de los casos — lo he comprobado directamente muchas veces — sólo han leído algún "texto" que responde, a la letra del programa, escrito sin vuelo, sin alma, sin un poco de espíritu filosófico, que incite a pensar y haga sentir la trascendencia de la educación y encariñe con los problemas que suscita. También en esta materia se prepara el examen, se aprende a enunciar, sin penetrarlo, algún principio y a examinar unas cuantas reglitas pedagógicas y todo prendido a la memoria como con alfileres, sin una vista clara, aunque elemental, del conjunto, y sin ni siquiera un concepto preciso de todo el fin de la escuela y de la necesidad de hacer que la acción constante del educador converja a su realización.

creyéndose inferiores, como a muchos les ha ocurrido, en presencia de la profunda sabiduría de los otros; esa sabiduría que aumentando los desplantes ingenuos de sus poseedores ha contribuído a mantener vivo el desprecio mal disimulado, que en el fondo se tiene aun, en sociedad, por los pobres pedagogos y por la pedagogía, como si todos los maestros fuesen así y como si no existiera el sinnúmero de ellos, que con sencillez y modestia, siguen trabajando en pro de la cultura tan bien como pueden, aún cuando nadie les ayude ni les aliente.

El público ve y oye más a los otros, que se exhiben y hacen ruido, y dada la facilidad para generalizar, pagan justos por pecadores, medidos todos con la vara del ridículo.

Quiero abundar. Con la reforma indicada, podrá exigirse del alumno normalista que prepare él mismo, con frecuencia, los elementos materiales para sus clases, en vez de esclavizarse en la rutina de los artículos del comercio o de los modelos y ejercicios estereotipados en los libros; podrá pedírsele que tenga iniciativas propias, que prepare monografías o exposiciones verbales para habituarse a la investigación personal, a la discusión pública, en forma culta y eficaz, de cuestiones de interés; podrá obtenerse que lea determinados libros, por ejemplo, textos escolares, y haga juicios comparativos como medio de aprender a elegir los más adecuados.

Donde haya más de una escuela normal, los alumnos maestros de todas y de distinto sexo, podrán reunirse también, sea para ejercitarse, discutiendo en común tópicos diversos previamente determinados, sea en veladas literarias o musicales destinadas a que se conozcan y se vinculen por la estima y respeto recíprocos. Empezarán así a unificar sus propósitos y los medios para realizarlos los educadores de mañana, que van a encontrarse en el mismo campo de acción, la escuela, donde tendrán que enseñar la tolerancia y la solidaridad humanas, y esto no podrán hacerlo con eficacia si viven ellos mismos alejados entre sí, criticándose sin benevolencia, ajenos a toda acción colectiva y altruista.

Podrá salirse a excursiones, a escuelas o a otros lugares o instituciones que convenga visitar, atenuándose este defecto grave de hoy: que los maestros suelen vivir en otro mundo, no conociendo las cosas del lugar y de la vida para las cuales deben preparar, empero, a sus alumnos.

A todos esos trabajos, a todas esas visitas, conferencias y veladas, podrá dedicarse el normalista, sin que proteste el profesor de Historia o el de Física porque le hacen perder clases y atrasar en el programa, o sin que el propio alumno contemple lo que le llevamos a que observe, con la mente en otra parte, obsesionado por la lección de Álgebra que no tendrá tiempo de preparar y por la mala nota que, en consecuencia, se le adjudicará sin compasión.

Otra ventaja de postergar los estudios profesionales es la siguiente: En ellos debe incluirse un poco de buena filosofía omitida no se porqué en el plan vigente. E insisto, entonces, en que haciendo dichos estudios en los últimos años, libre el alumno-maestro de la cuantía de los generales, con su mente más ilustrada y hecha, podrá penetrarse mejor de la trascendencia de la misión del maestro moderno, de su complejidad, del valor de los distintos factores que intervienen en la educación del hombre, de los cuales la escuela no es sino uno. Podrá ver más claro que existen muchos problemas no resueltos todavía en la enseñanza. Aprenderá, así, la prudencia para no hacer afirmaciones absolutas, sabiendo que el hombre más sabio tiene siempre una reserva de interrogantes que lo obligan a meditar y perfeccionarse, siendo exclusiva del necio la certidumbre completa en todas las cosas.

Con criterio mejor ilustrado y disponiendo de mayor tiempo para consagrarlo con calma y continuidad a los estudios aludidos, podrá cultivar el hábito de anotar, de tiempo en tiempo, siquiera, nuevas ideas, las impresiones de lo que observa y las reflexiones que le sugiere todo.

Podrá adquirir la convicción de que le conviene buscar con frecuencia el contacto con alguien que le sea superior y le induzca a elevarse siempre, conservando la sencillez y la modestia, evitando que el exclusivo contacto con sus colegas iguales y el constante hablar “desde arriba” fallando infaliblemente, le cubra con la pátina de la clásica pedantería que tanto se le enrostra sin benevolencia, porque se ignora que no son ellos, los maestros, los culpables, si la tienen.

Apreciará mejor lo que demandan el medio social, político, económico, en que el niño va a vivir y actuar mañana y sabrá adaptar a ello, en cuanto lo pueda la escuela, su acción expresa y consciente.

Se penetrará, por lo tanto, de que el maestro, como factor principal del bienestar y progreso sociales, sólo lo es a condición de poseer las virtudes requeridas, de aplicarlas con perseverancia y acierto, recordando siempre que su acción será tanto más valedera cuanto menos olvide, repito, que existen en el organismo social otros muchos factores vinculados directa o indirectamente con la escuela y cuyo concurso el maestro debe propiciarse en vez de provocar su indiferencia y hasta su oposición como a menudo acontece.

Me parece que son suficientes las razones expuestas para justificar la necesidad de la separación de los estudios; pero quiero convencer más aún, si cabe; y por eso, aun cuando fatigado, permítaseme presentar algunas referencias a lo que se hace en los países más adelantados y a las opiniones concordantes de autoridades en la materia.

En Alemania—

En *Sajonia* la preparación general y especial se da en seis años y en un solo establecimiento pero “los dos últimos años se consagran más particularmente a la preparación pedagógica propiamente dicha”. (Friedel).

En *Prusia* hay tres años preparatorios y tres de *seminario*. En este último recién se inician los estudios de pedagogía (los 3 años, 3 horas en cada uno). Comprenden lecciones de prueba y modelos dados por los profesores y presenciados por los alumnos. Sólo en el último año toman estos la clase y dan de 4 a 6 horas semanales durante todo el año dirigidos y criticados por los profesores del seminario. Y todavía tienen de 4 a 6 semanas *continuas* de práctica, antes de la prueba final. En ese mismo tercer curso, llamado primera clase, hay 6 lecciones más de Metodología, por semana, dadas una por cada uno de los profesores de Religión, Alemán, Matemáticas, Ciencias Naturales, Física, Geografía y Gimnasia.

Nótese que en ese último curso ya no hay enseñanza de Matemáticas, Ciencias Naturales, Física, Química y Geografía. De los ramos generales sólo quedan dos horas de Alemán. Idioma extranjero, Historia y Religión con un total de ocho horas semanales, correspondiendo 18 a Pedagogía, Metodología y Práctica, más 7 horas de ramos prácticos (2 de Gimnasia, 1 de Dibujo, 4 de Música).

Adviértase, pues, que de los seis años que abarca el curso completo, transcurren 5 sin hacerse Práctica pedagógica propiamente dicha, 4 sin Metodología y 3 sin Pedagogía.

Y el ingreso al Seminario sólo es permitido a los 17 años, no admitiéndose después de los 24.

Es tal la importancia atribuída a la faz profesional, que el último examen, de egreso, no da derecho a emplearse definitivamente. Debe el normalista practicar, en carácter de interino, entre 2 y 5 años. A los 2 años puede presentarse al segundo examen en el seminario de la zona en que está empleado. Asiste el inspector de esa zona, y debe informar sobre los trabajos del maestro en la escuela.

Este examen tiene por objeto comprobar las aptitudes profesionales, no ya la preparación científica general. Comprende un trabajo escrito sobre Pedagogía, una lección práctica, o dos si no se aprueba por la unanimidad de los jurados, la primera; y un examen oral que comienza por Pedagogía, Historia de la Educación y Organización escolar. Se investiga respecto de las obras leídas por el maestro desde que egresó del seminario y la influencia que en él ha ejercido tal lectura. Se toma igualmente un examen de Metodología. Puede abarcar todos los ramos de la escuela primaria, pero generalmente versa sobre Religión, Idioma, Matemáticas e Historia.

En Francia —

Además de exigirse 16 años y el certificado elemental, se les somete a un concurso de admisión y por decreto del 4 de Agosto de 1905 se establece que el último año de estudios, el tercero, es destinado especialmente a la instrucción práctica y profesional. Y, nótese bien, no puede ingresarse al tercer año si no se ha obtenido en segundo, mediante examen, el título elemental o superior, que certifica la instrucción general. El examen de tercer año versa sobre los estudios y ejercicios profesionales.

Expresamente se recomienda, en las instrucciones, que se evite “en las lecciones, detalles, sutilezas y nimias curiosidades que harían perder a la enseñanza de las escuelas normales su carácter práctico y profesional”.

Organización análoga e iguales recomendaciones existen

para las escuelas normales superiores de Saint-Cloud y Fontenay aux Roses.

También aquí se exige una práctica previa en las escuelas durante dos años para poder presentarse al examen definitivo que dá derecho al certificado de aptitud pedagógica.

Y para el certificado de aptitud para la inspección y para la dirección de escuelas normales, deben tener por lo menos 25 años de edad “5 de ejercicios en establecimientos públicos de enseñanza y poseer el certificado para profesores o el título de licenciado en letras o en ciencias. Los maestros de escuela pública están dispensados de certificado de profesores, si cuentan diez años de servicios y poseen el certificado superior y el certificado de aptitud pedagógica”.

Análogos requisitos para la inspección de escuelas maternales.

Y se prosigue la propaganda a favor de una separación más radical todavía de los estudios generales y los profesionales, siendo el inspector Mironeau uno de los más decididos defensores de esa reforma.

En Suiza —

De este país me bastará citar por ahora sólo una experiencia concluyente.

En el cantón de Basilea, el Departamento de Instrucción Pública nombró en 1888 una comisión de especialistas para que estudiara a fondo los sistemas de preparación existentes. Concluyó por adoptar una organización que separa rigurosa y absolutamente los estudios científicos generales de los profesionales propiamente dichos contra lo que se hacía en las escuelas normales del viejo tipo. Los jóvenes de 17 a 19 años, dijo la comisión, edad general de los normalistas, son incapaces de ese esfuerzo simultáneo. “Fatalmente sufre una de las dos preparaciones”. Y agrega: “es menester que la preparación científica esté concluída cuando comience el entrenamiento pedagógico”.

Y así se hizo, destinándose tres semestres, al final, para los estudios de pedagogía. Se conservó algunas horas, al principio, para complementos de idioma nacional, dibujo, música, caligrafía y gimnasia; pero en el último semestre sólo quedaron estudios pedagógicos más música y gimnasia, que pue-

den considerarse profesionales como el dibujo. El total de horas es de 16, 22 y 23, respectivamente por semana en cada semestre.

Fué practicada esa organización durante más de 10 años. En 1913 se nombró una nueva comisión de estudios para que informara sobre los resultados. Esa comisión procedió con calma, observando prolijamente durante dos años más, y en 1905 se expidió confirmando las conclusiones de la comisión anterior, pero acentuando aún más la separación, pues el único ramo de lo que hemos llamado cultura general que se había conservado hasta el penúltimo semestre, el Idioma nacional, se redujo de 4 a 2 horas semanales y todavía durante esas horas debe leerse los escritos de los principales clásicos de la pedagogía (Pestalozzi, Jean Paul, Fichte, etc.). Y todos los trimestres deben redactar un pequeño tratado (monografía) que sirve a la vez de ejercicio de composición y de retórica. En el tercer semestre el Idioma desaparece también del programa.

El total de horas de este nuevo plan es de 20, 25 y 19, respectivamente por semana.

De esas horas corresponden a Pedagogía teórica y práctica: 11 en el primer curso (sin práctica), 19 (11 de teoría y 8 de práctica), en segundo; 13 (5 más 8) en tercero.

Total, 43 horas, más una semana en que cada alumno toma íntegramente a su cargo la dirección de una escuela.

Nótese que el resto del tiempo se destina a ramos que deben considerarse como profesionales, que no distraen la atención del alumno, ni lo fatigan (dibujo, música, gimnasia y trabajo manual (1)).

Una de las primeras autoridades suizas en esta materia,

(1) Entre tanto el plan en vigor entre nosotros no sólo no acentúa en los últimos cursos los estudios pedagógicos, sino que los ha reducido en todos los cursos a su menor expresión, como jamás lo estuvieron. En el último año, sobre 30 clases semanales sólo acuerda 3 a Práctica y 2 a Psicología. Sobre un total de 120 clases, en los 4 años reunidos, sólo 18 corresponden a los ramos profesionales, inclusive Psicología y Práctica pedagógica!!!

He de ocuparme más adelante de este plan absurdo, el peor de cuantos hemos conocido jamás. Puesto en vigor por el Consejo Nacional no ha sido aún sustituido a pesar de sus inverosímiles deficiencias fundamentales.

F. Guex, director de las escuelas normales de Lausania, decía ya en 1901 “Es probable que dentro de pocos años serán separadas completamente la adquisición de la cultura general de la profesional propiamente dicha”.

En Inglaterra —

La misma opinión cunde en Inglaterra. Así por ejemplo, Mister Adamson, profesor de pedagogía del King's College de Londres pide netamente que sea separada la cultura general del “training” profesional o técnico como él lo llama. Un año, así, de práctica, basta. Es partidario de la cultura universitaria de los maestros. Señala como modelo el sistema suizo a que ya hemos hecho referencia.

En otros países—

El mismo pedagogo arriba citado, Guex, dice en otro lugar expresamente, que además de los países referidos debe enumerarse a *Suecia, Austria y Hungría* donde domina la misma manera de pensar y agrega que “numerosos pedagogos entre los cuales debe citarse a Doerpfeld, Richter, Teodoro Scherr, O. Hunziker, Rein (profesor de pedagogía en la Universidad de Jena), Bayet (director de la enseñanza primaria en Francia), etc. creen que la mayor parte de los reproches dirigidos hoy a las escuelas normales provienen del hecho de que estos establecimientos están obligados a ocuparse de los ramos de cultura general hasta la salida de los alumnos normales y eso subsistirá mientras no se separen como en las demás carreras. Y Aureliano Abenza, profesor de estudios superiores de pedagogía en España después de recorrer las escuelas de Francia, Suiza y Alemania dice lo mismo (1).

No se ignora que en *Estados Unidos* no hay en todas partes una organización uniforme. Sin embargo, cabe afirmar que allí las opiniones y los hechos armonizan con lo que vengo exponiendo. Para no pecar de prolijo bástenme dos referencias.

E. Oram Lyte en un estudio publicado en el *Report* del Departamento del Interior correspondiente a 1903 decía ya que

(1) AURELIANO ABENZA: La Pedagogía y la Escuela en Francia, Suiza y Alemania.

las escuelas normales sólo reciben, como regla, estudiantes que han terminado sus estudios generales en la High-school del lugar. El curso que deben seguir entonces para ser maestros "es de dos años de duración y se limita casi completamente al estudio de la psicología, métodos para el desarrollo del niño y para la enseñanza de los diferentes ramos y organización escolar (School Management), con trabajo práctico en una escuela modelo anexa a la normal o en los grados primarios de una escuela pública. Como regla maestros expertos son colocados al frente de las escuelas normales".

El Superintendente de educación y Director de las escuelas normales de San Pablo (*Brasil*) el distinguidísimo Profesor Thompson, conocido entre nosotros pues visitó nuestras escuelas en 1910, me escribió contestando a una pregunta mía:

"Nuestro ideal es imitar a la América del Norte, donde las escuelas normales como la de profesores anexa a la Universidad de Columbia, son enteramente profesionales y sólo sirven para preparar el profesor".

El señor Thompson escribe eso después de haber visitado aquellos países y de haber hecho un prolijo estudio de sus instituciones escolares.

El buen ejemplo nos viene también de otro país vecino que hasta ayer no más carecía de escuelas normales y que inició hace poco la preparación de sus maestros primarios en forma que, ya lo hemos insinuado, nos puede servir de modelo, acaso por lo mismo que lo hacen todo nuevo y sin estar atados a tradición alguna conservadora que les impida emplear el molde más adelantado.

Gracias al patriotismo verdadero de un esclarecido estadista, el Dr. Daniel Sánchez Bustamante, alma de las más progresistas reformas escolares de su país, *Bolivia*, confió la organización de sus primeras escuelas normales, a un eminente profesor belga, conocido en Buenos Aires por sus hermosas conferencias de 1910, el doctor Georges Rouma, formado él mismo en la célebre Escuela normal y modelo de Bruselas que dirigió el maestro entre los maestros Alexis Sluys, cuya opinión huelga citar. Y Rouma implantó resueltamente el régimen de la separación, haciendo de estudios generales los dos primeros y de profesionales los dos últimos.

Y en Chile, en 1912, en un excelente informe oficial de

los Consejeros de educación, señores Joaquín Cabezas y R. Díaz Lira, éstos, después de citar, entre otros antecedentes concordantes, las opiniones de David Snedden, Director de Educación de Massachusets, y la nuestra, proponen resueltamente que los tres primeros años se dediquen a estudios generales y los dos últimos a los profesionales.

La opinión de dos grandes maestros entre nosotros—

Pero existe una opinión que me es particularmente grato citar por ser de quien es y porque demuestra una vez más cómo la verdad se revela a los hombres que la buscan con amor porque toman a lo serio el cumplimiento de sus deberes, penetrados de su responsabilidad.

José María Torres, en el informe que como Director de la Escuela normal del Paraná presentó hace 41 años, en Enero de 1880, decía textualmente:

“Nuestras escuelas normales sólo son tales en parte; están obligadas a dar a la cultura general una porción considerable del tiempo que deberían destinar exclusivamente a la educación profesional y esto no puede evitarse sino aumentando la duración del curso normal, la que podrá disminuirse cuando los resultados de las mismas escuelas normales mejoren la educación común... Gastamos así demasiado tiempo y actividad en la enseñanza preparatoria y en interés de dar extensión suficiente a la educación profesional, luchamos desesperadamente contra la deficiencia del corto tiempo disponible para formar hombres que posean no sólo un grado algo notable de ilustración, sino también el carácter y las cualidades necesarias para ser profesores capaces de mejorar la cultura moral e intelectual de los futuros ciudadanos”.

Y en su plan, la *Observación* figura recién después del primer año y la *Práctica* en el tercero. Y dice... “Con la adopción del nuevo plan de estudios se conseguiría también suavizar las rudas tareas escolares de los alumnos en los primeros años, vigorizar más sus inteligencias para los estudios ulteriores y darles una educación profesional más extensa, más sólida y fecunda”.

Por último recordaré que nuestro primer pedagogo, ya desaparecido, el Dr. *Francisco A. Berra*, era radical al respecto, esto es, decididamente partidario de la separación de los estu-

dios generales de los profesionales. Así lo oí de sus labios, cuando, como Inspector de escuelas normales, inicié mi propaganda, en pro de ese sistema, hace 23 años; y así puede leerse en su *Código de Instrucción Primaria*.

Otras opiniones en el país—

En 1898 al hacer la primera de mis giras por la República en mi carácter de Inspector, entonces, de enseñanza secundaria y normal, sometí a libre discusión ante el personal reunido de todas las escuelas normales que visité durante esa gira esta misma idea de la separación. Hubo debates interesantísimos examinándose el pro y el contra de cada cosa. Y bien; en doce de las trece escuelas normales en que se discutió el asunto, el voto fué unánime en pro de la reforma que propicié. En una, la de Córdoba, hubo un voto en contra y cuarenta y cuatro a favor.

El Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba, de 1912, a mi propuesta, dió también su voto favorable a la necesidad de acentuar los estudios profesionales en los últimos cursos.

Y desde hace casi un cuarto de siglo, repito, he insistido en toda forma, oficial y particular y siempre públicamente, solicitando la separación y dando las razones, sin que haya llegado jamás a mi noticia refutación alguna a mi tesis. Por eso y porque cada día más considero esencial esta reforma, vuelvo sobre ella y solicito que se la discuta.

Si nada se le opone y si ella se practica en los países más adelantados, cabe preguntarse qué razón han tenido nuestras autoridades superiores de la enseñanza para no aplicarla siquiera fuese a título de ensayo en alguna de las escuelas normales.

Debo agregar que el ensayo, ya consentido por el Ministerio, iba a ser hecho en la Escuela Normal de Profesores que yo dirigía, cuando inesperadamente pasaron las escuelas normales a depender del Consejo Nacional de Educación, acentuándose desde entonces los males cuyas consecuencias estamos palpando cada día más. Nuevamente sometidas al Ministerio, esperan aún las reformas fundamentales de que han menester. Cumple decir que en el proyecto de Ley Orgánica sometido al Congreso Nacional por el P. E. en Julio 31 de 1918, el Ministro de I. P. ha hecho suya una de las reformas que reclamamos. En el Capítulo IIº, referente a la enseñanza nor-

mal dice textualmente: “Los estudios generales serán previos y se harán separadamente de los profesionales, intensificándose éstos en el último curso” (art. 98).

¿Alcanzaremos a ver convertidas en realidad siquiera esta reforma y la del profesorado de que vamos a ocuparnos en otra parte de este trabajo abundando en lo que expresamos al comenzar?

PABLO A. PIZZURNO.

(*Concluirá*)