

BIBLIOTECA HUMANIDADES
EDITADA POR LA FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACION DE LA PLATA
Tomo XXXII

PASCUAL GUAGLIANONE

HOMENAJE DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA



LA PLATA
REPUBLICA ARGENTINA
1960

PASCUAL GUAGLIANONE

Homenaje de la Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

PASCUAL GUAGLIANONE

Homenaje de la Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación

LA PLATA

República Argentina

1960



Don Pascual Guaglianone

PARTE PERTINENTE DEL ÀCTA DEL H. CONSE-
JÓ ACADÉMICO DE LA FACULTAD DE HUMANI-
DADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION, POR LA
QUE SE ESTABLECE EFECTUAR UN HOMENAJE
AL PROFESOR PASCUAL GUAGLIANONE

Por Secretaría se da lectura a la resolución de fecha 8 de septiembre último por la que se dispuso realizar el acto de homenaje al Profesor Pascual Guaglianone en el Aula Magna de la Facultad el día 11 del corriente. Por la misma resolución se dispuso publicar una selección de los escritos del Profesor Guaglianone, cuya Comisión está integrada por los profesores Ghioldi, Lunazzi y el Decano. Como la selección de estos trabajos ya está casi terminada, expresa el Decano, si el Consejo está de acuerdo se podría licitar su publicación. El H. Consejo así lo resuelve.

PALABRAS PRELIMINARES

El Honorable Consejo Académico de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación dispuso realizar un acto de homenaje al profesor Pascual Guaglianone, el que tuvo lugar el 11 de setiembre de 1958, y publicar una selección de sus escritos dispersos.

En el presente tomo se reúnen los discursos pronunciados en el acto de homenaje por los profesores Carlos Heras, Américo Ghioldi y Juan José Nágera y, además, varios trabajos del profesor Guaglianone, seleccionados entre sus escritos de inspector de la enseñanza secundaria, de profesor y de ensayista.

Al pie de los trabajos titulados "La enseñanza de la historia de las religiones" y "La supresión de la historia nacional en las escuelas primarias" se dan las respectivas indicaciones sobre la oportunidad en que aparecieron.

En cuanto al Informe del inspector Guaglianone sobre la interpretación de la ley N° 934, llamada de libertad de enseñanza, y a la nota del Consejo Superior de Enseñanza Católica corresponde establecer que forman parte de un expediente cuyas piezas principales fueron recopiladas por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en su volumen que lleva por título "Estudio e Interpretación de la ley N° 934" (año 1927). Por su parte, el

Consejo Superior de Educación Católica en dos publicaciones recogió sus escritos así como los informes de Guaglianone: el primer volumen de 1926 lleva por título "La ley número 934 sobre libertad de enseñanza" y el segundo, del año 1928, se titula "Libertad de enseñanza", en el que se recogen los referidos documentos que discuten en el Ministerio de Instrucción Pública el problema de la libertad de enseñanza y, además, los trabajos y debates que sobre la misma materia fueron conocidos en la Segunda Asamblea de Profesores de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, que tuvo lugar en octubre de 1927 en Córdoba.

Queda dicho, pues, que los estudios de Guaglianone y del Consejo Superior de Enseñanza Católica son tan solo una parte del importante expediente sobre la tan discutida cuestión de la libertad de enseñanza y la exégesis e interpretación de la ley sancionada el 30 de setiembre de 1878.

El Decreto de setiembre 6 de 1926, que firman Marcelo T de Alvear y Antonio Sagarna, y por el cual se aprueba el nuevo reglamento de promociones, clasificaciones y exámenes para los Colegios Nacionales, Escuelas de Comercio, Escuelas Normales e Institutos Incorporados, es el punto de partida de la ilustrada controversia, pues el Consejo de Educación Católica, en nota del 18 de octubre de 1926, pide al P. E. la mejora del decreto a fin de "que se lo despoje de la tacha de desigualdades contrarias a la Ley, a las costumbres nacionales y a la necesidad de mantener en alto el prestigio de la enseñanza privada". El presente tomo recoge aquella nota inicial a fin de ubicar el escrito de Guaglianone.

La presentación católica da lugar a un primer dictamen del Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, Pascual Guaglianone, fechado el 8 de noviembre de 1926, y al decreto del P. E., del 12 de noviembre, no haciendo lugar al pedido de reconsideración formulado por el Consejo Católico. El 11 de diciembre del mismo año la mencionada entidad, en extenso alegato, refuta el primer informe de Guaglianone y pide nuevamente que el P. E. reconsidere su resolución. Es en esta oportunidad que el Inspector General produce el 28 de enero de 1927 el dictamen que aparece en el presente volumen, en base al cual el P. E. de la Nación, el 16 de febrero de 1927, en un decreto con extensos considerandos, dispone no hacer lugar al pedido de reconsideración.

Los discursos de los profesores Heras, Ghioldi y Nágera y los estudios de política escolar, historia de las religiones y filosofía de la educación de Pascual Guaglianone integran el presente volumen, con el que se cumple el propósito del Consejo Académico de honrar al ilustre profesor de nuestra Casa.

•

*Discursos pronunciados en el acto de
Homenaje el día 11 de setiembre de
1958 en el Aula Magna de la Facultad.*

En un atardecer del otoño de 1917, los escasos alumnos que cursábamos el primer año del profesorado en Historia y Geografía concurrimos a escuchar la clase inaugural del curso de Geografía Económica y Política que dictaría el profesor Pascual Guaglianone. Por cierto poco eruditos en la materia, nadie había oído mencionar a tal geógrafo. Nuestros conocimientos bibliográficos no iban más allá de los socorridos manuales que habían sido nuestros mentores en la enseñanza secundaria y creíamos ingenuamente que la geografía comenzaba y terminaba con la mención de nombres y recuerdo de estadísticas que convertían su enseñanza en ejercicios mnemónicos y de destrabalenguas. Con singular expectativa esperamos en el aula la presencia del profesor, quien a poco con paso ágil, la cabeza erguida, mirando hacia lo lejos, cruzó presuroso el corredor y se ubicó en la cátedra, con el pecho inclinado hacia adelante, ambas manos extendidas sobre el pupitre, los ojos pequeños semicerrados, como mirando hacia adentro, y a un lado una carilla de letra imposible con la guía de la clase.

El flamante profesor inició así la enseñanza de la Geografía en la Facultad. Guaglianone discurrió una hora larga y, contra lo esperado, no nos agobió con la consabida mención sistematizada de cuanto nombre exótico inunda los manuales de Geografía. Transcurridos los primeros minutos nos había conquistado; el acento fervoroso de su exposición y la novedad de sus conceptos nos rebeló la presencia de un verdadero maestro. Habló de la Geografía como ciencia que estudia los fenómenos que ocurren en la superficie de la Tierra y de la influencia del factor geográfico en el desenvolvimiento histórico de la humanidad. Al terminar la clase un mundo de sugerencias revoloteaba en nuestro espíritu, vislumbramos el panorama de una disciplina cuyo contenido hasta entonces nos había sido totalmente ajeno. Los nombres ilustres de Ratzel, Brunhes, Vallaux, etc., oídos por primera vez, señalaban la orientación del profesor en la materia. Dictaría un curso general de antropogeografía, coronado a manera de apéndice con una visión sumaria de la Geografía Humana Argentina, cuyo tema final, a manera de colofón e índice a la vez de la fe del profesor en el porvenir del país, se titulaba "El destino manifiesto de la nacionalidad".

Terminada la clase, una prolongada tertulia selló entre el nuevo catedrático y sus alumnos una amistad, interrumpida sólo por la muerte del eximio profesor que así se inició en la docencia universitaria. Desde su alto cargo en la dirección de la enseñanza secundaria Guaglianone abrió el camino de la iniciación al primer núcleo de sus discípulos; unos llegaron a ser sus colaboradores inmediatos en las tareas de la Inspección, otros ocuparon cargos directivos o cátedras en los establecimientos de ense-

ñanza secundaria del país, librando a todos de la humillante gestión política para ocupar un cargo que a justo título les correspondía.

Guaglianone no tenía título universitario alguno, era autodidacto; había terminado estudios secundarios y a los 18 años, al comenzar el siglo XX, se dedicó como él mismo lo recordara: “a redimir la humanidad”. Escribió en periódicos rebeldes, se sumergió en el estudio de los problemas sociales, cultivó la historia y la filosofía e hizo, vuelvo a citarlo, “todas las locuras que se hacen antes de echar la muela del juicio”.

Sus escritos, sus encendidas arengas a los obreros, su temperamento batallador le dieron nombradía en aquella primera jornada de su vida; al lado de grandes figuras de escritores como Lugones, Ingenieros, Manuel Ugarte, Payró, etc., sensibles como él, al dolor proletario y que no trepidaron en jugarse el porvenir, plenos de idealismo, en la etapa inicial de la lucha por la reivindicación de los derechos de los desheredados de la fortuna.

Hacia 1904 dió por terminada su vida de agitador social, que le había hecho conocer los calabozos de muchas comisarías de la Capital y del Gran Buenos Aires, y se dispuso como alguna vez escribiera “a trabajar seriamente. Me metí en el Ministerio de Instrucción Pública, dicté cátedras y no seguí escribiendo”. Nunca renegó de su iniciación; este período acuñó su personalidad batalladora, enemigo de circunloquios llamaba a las cosas por su nombre, repudiaba el “floripondio” de cierta literatura de época, tan bien anatematizada por Groussac, y aborrecía el boato de los hombres solemnes que se escudan en él para ocultar su vacuidad. Conquis-

tó simpatías entrañables y enemistades rayanas en el odio, que constituyen la decoración inseparable de toda personalidad descollante.

Cuando se incorporó a la Facultad tenía poco más de 35 años y era Subinspector general de enseñanza secundaria, había conquistado sólido prestigio por su auténtica versación en los problemas de la enseñanza media y había tenido participación directa, cuando no exclusiva en la redacción de planes, programas, instrucciones, métodos y reglamentos y no era un misterio en los medios docentes del país que las opiniones técnicas de los ministros estaban respaldadas por la responsabilidad intelectual y saber del laborioso funcionario de la Inspección.

En 1919 Guaglianone dictó un curso de Historia Romana, comenzando así la enseñanza de la Historia Antigua que habría de caracterizar su brillante actuación docente en esta casa. Tenía más que conocimiento menudo, pasión por la historia romana, de cuyo espíritu estaba profundamente compenetrado y supo evocar con elocuencia desusada en la cátedra las etapas de los grandes procesos de la vida institucional, así como el génesis y desarrollo de las diversas manifestaciones de la cultura latina. En el transcurso de la clase el tono pausado y a veces solemne de la introducción, cedía gradualmente terreno, llevado por el calor de la sangre latina bullente en sus venas, al tono oratorio. Su persona se transfiguraba entonces en la cátedra, revivía en su mente el pasado y sabía transmitir su emoción al auditorio.

En alas de la imaginación, llevados por el calor de su palabra, revivimos las leyendas doradas de los orígenes, los episodios dramáticos de la lucha entre patricios y plebeyos, la vida austera de los primeros tiempos de la

república y los tiempos heroicos de las guerras por la conquista de la península y del Mediterráneo.

Pasado el instante de la exaltación, que alguna vez arrancó aplausos, volvía al sereno discurrir académico, que nunca fué monótono. Aparecía entonces el crítico y erudito de buena ley, manejaba con precisión la bibliografía moderna y retenía merced a su memoria privilegiada y se complacía en recitarlos, los pasajes salientes de los clásicos.

Su enseñanza refundía armoniosamente la austera reconstrucción de Mommsen con la grandilocuente de Ferrero, las notas críticas de Pais o de De Sanctis, con las minucias eruditas de Niebhur, todo ello amenizado con las repetidas alusiones a las obras clásicas, cuya lectura impuso inexorablemente a sus alumnos.

Su docencia llenó con exceso las exigencias de la etapa inicial de los estudios de Historia Antigua en la Facultad, despertó interés por la materia, cuyo conocimiento hasta entonces no iba mucho más allá del contenido de los manuales didácticos franceses entonces en boga, y sobre todo estimuló la lectura de las obras cumbres del pasado greco-latino, al mismo tiempo que vulgarizó entre los estudiantes el conocimiento de los grandes historiadores del siglo XIX. Su obra fué en suma la del precursor, desbrozó el camino y creó el ambiente, para que tras de él, con otros medios y una tradición ya iniciada, la Historia de la Antigüedad pudiera tener en los estudios de Humanidades el papel que le corresponde en la formación de los estudiantes.

Los años de 1919 y 1920 fueron de grave crisis en la Universidad; el movimiento de la Reforma Universita-

ria perturbó la placidez de los cursos de asistencia obligatoria y clasificaciones semestrales que comenzaban el 15 de marzo y concluían el 30 de noviembre, con exámenes exclusivamente en diciembre y fines de febrero. No existían tampoco las responsabilidades y preocupaciones del gobierno tripartito. La reforma trajo un régimen de estudios con más libertad y en esta casa significó también un cambio fundamental. La orientación pedagógica predominante con base positivista, fué sustituida por la humanista enraizada en las normas filosóficas de Bergson y de Croce. La palabra Humanidades se convirtió en bandera de lucha y terminó por incorporarse en primer término al nombre de la Facultad, definiendo una época nueva continuada hasta nuestros días.

Desde su cargo de Consejero, al cual fué llevado por los estudiantes después del triunfo del movimiento reformista, Guaglianone apoyó calurosamente la fecunda obra renovadora cumplida durante el histórico decanato de Ricardo Levene. Su primer contacto con la Universidad había sido como profesor, no obstante captó de inmediato la necesidad de rectificar el rumbo, llegó cuando habiéndose tocado fondo, el avance estaba detenido y contribuyó con el entusiasmo característico de su acción a la implantación de un nuevo régimen de estudios, acorde con la evolución de las ideas operada en el país.

Designado por el Gobierno de la Nación delegado al Congreso de Historia y Geografía Americana, reunido en Sevilla en 1921 con motivo de cumplirse el cuarto centenario del descubrimiento del Estrecho de Magallanes, llevó también la representación de la Facultad. Su brillante desempeño le valió el nombramiento de Miem-

bro de la Real Academia de la Historia de Madrid y de la de Bellas Letras de Sevilla.

De regreso al país en 1922, el Consejo Académico lo incluyó primero en terna sin haberse presentado a concurso para proveer de profesor titular la cátedra de Historia de la Civilización Atnigua; comenzó entonces regularmente el desarrollo de los cursos cuya influencia perdurable justifica el homenaje que hoy le rendimos.

Aunque sentía predilección por la Historia de Roma, sus cursos abarcaron en el correr de los años las civilizaciones del cercano oriente, la griega y la de los pueblos egeos. La honrada bibliografía de sus diversos programas constituye el mejor índice de su saber y de la orientación de sus lecciones destinadas, como se lo había propuesto al iniciarlas, a despertar el amor y la curiosidad de los futuros profesores por el conocimiento global de las civilizaciones madres de la historia occidental. Solía dolerse de no tener tiempo ni medios para llegar —capacidad no le faltaba— a la labor original sobre el terreno o en fuentes primarias; se contentó con divulgar, tamizado por su talento, lo escrito por otros, brindándolo a sus alumnos valorizado por la crítica, hija legítima de su profundo saber.

Creada la cátedra de Historia de las Religiones, difícil por su contenido específico y por las implicancias de otro orden que su desarrollo pudiera traer, le fué confiada valorando su cultura y la alta jerarquía lograda merced a su fervorosa actuación docente.

Inauguró el curso en magnífica conferencia, en octubre de 1927; contra su costumbre leyó, salvándose del olvido mediante su publicación en 1940, esta rara exte-

riorización escrita de su pensamiento, valioso elemento para trazar su perfil intelectual.

Allí definió el contenido de la materia y precisó el criterio con que abordaría su estudio: “Sólo es posible —dijo— el estudio de las religiones desde el punto de vista histórico y filosófico, donde se respira el aire sano y fuerte, aire de las alturas, de la libertad espiritual. No son propicios a su estudio, ni el dogmatismo, ni el sectarismo, ni el prejuicio religioso, ni el antirreligioso”. Ceñido a este criterio básico, “a la luz de la ciencia y de la historia” —son sus palabras—, encaró el estudio del fenómeno religioso, comenzando por el planteo de los problemas generales del método y del conocimiento para seguir el estudio concreto de las religiones en orden cronológico hasta el cristianismo y el islamismo, reservando a las investigaciones de seminario el estudio de las religiones americanas.

Comenzó a cumplir su ambicioso programa, no diré en medio de la incompreensión, porque sería injusto afirmarlo, pero sí de cierta indiferencia ante la magnitud del esfuerzo en pos de la cultura, que lo alentaba. La convicción de trabajar para el porvenir, su condición de hombre libre y su fe en el primado de los valores eternos del espíritu le dieron fuerzas para continuar la tarea emprendida y tener al cabo de los años la satisfacción de ver cómo había contribuído a crear clima propicio al cultivo de manifestaciones de la cultura propias de países en plena madurez.

Tuvo la ilusión de crear un Centro Superior de Estudios semejante la Escuela de Altos Estudios Religiosos de París, que había frecuentado durante su segundo viaje a Europa en 1924-25. Por su iniciativa la Facultad

creó el Instituto de Historia de las Religiones, cuya dirección honoraria ejerció a partir de 1930. Desgraciadamente la estrechez económica de esos años impidió su efectiva organización y la propia cátedra apenas subsistió con una ínfima retribución mensual durante seis meses al año. Pero Guaglianone no se desanimó, su empresa no era de lucro, lo guiaba un afán desinteresado de cultura y continuó dando a la cátedra lo mejor de su privilegiada inteligencia y de su contagioso entusiasmo; aparte de los alumnos, un nutrido grupo de oyentes libres lo alentó continuamente con su presencia.

Producida la revolución de 1930, Guaglianone sufrió el cimbronazo de la regresión: se lo desplazó de la Inspección General de Enseñanza, cargo al que durante 10 años había dado la jerarquía que le corresponde como organismo rector de la enseñanza media. Sobrellevó el golpe refugiándose en los libros y dándose más, si era posible, a las tareas de la cátedra. En esta última época tuvo también predilección por la investigación de temas de Historia Argentina. Especialmente se preocupó por el conocimiento e influencia de las corrientes ideológicas en la evolución nacional.

Indagó mucho en periódicos antiguos y reunió preciosas anotaciones de gran valor para fijar el pensamiento político de la generación romántica. Basado en sus pesquisas precisó el año de la fundación de la Asociación de Mayo, cuya determinación se prestaba a dudas por la errónea fecha anotada por Vicente Fidel López en sus apuntes autobiográficos. El pequeño detalle le dió ocasión para hacer en el Centro de Estudios Históricos una cálida evocación del ambiente intelectual al comenzar la tiranía de Rosas; desgraciadamente, su adversión a la plu-

ma hizo que este aporte sólido, por la información se conservara sólo en la memoria de los oyentes.

Siempre le preocupó la formación de la conciencia nacional; sentía y amaba entrañablemente lo argentino, no por inclinación folklórica, sino como medio de definir la personalidad del país, desvirtuada en su esencia por el aporte inmigratorio. Valoraba el esfuerzo extranjero en el engrandecimiento de la República y aspiraba a que el alma argentina fuese el reflejo de todos los matices culturales y sociales que contribuían a formarla. Se había propuesto contribuir, como escribió en unos apuntes autobiográficos, a levantar un país digno del discurso de la bandera de Sarmiento y su afán era "el de ser el heraldo de la futura civilización argentina. Soy como un verso de López. Quiero como el poeta de la patria anunciar "Se levanta a la faz de la tierra..."

Hombre libre y espíritu abierto, le interesaban por igual todos los problemas del espíritu. Tenía clara posición tomada en lo político, en lo filosófico y en lo social. Los años batalladores de la iniciación dejaron profunda huella en su modalidad, pero nunca, ni en la función pública, ni en la cátedra, ni en las fecundas e inolvidables tertulias en los corredores con sus alumnos y egresados intentó hacer proselitismo. Todo lo examinaba con el juicio sereno del hombre llegado a la madurez y sabía resistir, merced a la fortaleza y arraigo de sus propias convicciones, el choque de las ideas adversas que valoraba y discutía. alejado por igual de peligrosos dogmatismos o estériles conformismos. Fué en definitiva el hombre representativo de una Universidad democrática en trance de formación, que bregó por que la Argentina no fuese sólo un emporio y tuviese un alma.

En setiembre de 1937, cuando acababa de representar a la Facultad en el Segundo Congreso Internacional de Historia de América, reunido en Buenos Aires, se acogió a los beneficios de la jubilación; pero al comunicarlo ofreció continuar desinteresadamente al frente de sus cátedras y desempeñar cualquier otra actividad para la que se lo considerase útil.

El Consejo Académico de la Facultad aceptó el generoso ofrecimiento y “en mérito a sus valiosos servicios y trabajos en la enseñanza superior”, como le comunicara por nota el Decano, doctor Alfredo D. Calcagno, se le acordó el título de “Profesor Honorario”. De tal distinción dijo que “colmaba las aspiraciones que he podido abrigar como universitario, pues me permite seguir con renovados alientos en la alta y profunda labor de cultura que realiza nuestra bien amada Facultad”. Pero no había de continuar por mucho tiempo; el 8 de setiembre de 1938 falleció inesperadamente en Tucumán, a las tareas de cuya Universidad se hallaba vinculado desde años atrás como Consejero honorario, y había preparado los planes del Departamento de Filosofía y Letras.

Se tenía proyectado entregarle el diploma que lo acreditaba como profesor honorario el 12 de setiembre, al iniciarse en esta misma aula un ciclo de conferencias con motivo del 50º aniversario de la muerte de Sarmiento. Ese día el Decano, doctor Calcagno, ante la congoja de todos los presentes, recordó sus virtudes que lo colocaron en un lugar eminente de la tradición de esta casa.

La Facultad, en reconocimiento a sus altos méritos, dispuso que un Aula llevase su nombre, y su familia

donó a nuestra Biblioteca los libros que fueron sus instrumentos de trabajo. Continúa así Guaglianone, a través del tiempo, por medio de las páginas que recorrieran sus ojos, ejerciendo la tarea monitora, que a lo largo de 20 años fecundó los espíritus de la juventud que concurre a estas aulas sedienta de verdad y de belleza.

A 20 años alcanzó su actuación en la Universidad; otros 20 han transcurrido desde su muerte. El tiempo no ha borrado las huellas de su paso, ni hecho olvidar su memoria, signo evidente de que su nombre ha entrado en la Historia de la Facultad, la bien amada de su espíritu, donde prodigó su saber, despertó ansias de superación y enseñó a través de la Filosofía y de la Historia los grandes procesos que caracterizan la evolución de la Humanidad. Por eso hoy le rendimos homenaje en una fecha propicia a la meditación, uniendo simbólicamente su recuerdo al de Sarmiento, a quien tanto admiró y que como él fué un obrero incansable de la cultura nacional.

Prof. Carlos Heras.

PASCUAL GUAGLIANONE EN LA POLITICA EDUCACIONAL ARGENTINA

En el homenaje que rinde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación a Pascual Guaglianone no puedo traer imágenes vivas, nacientes en el trato personal prolongado y afectivo, pues mis relaciones con el maestro de la cultura que dejó enseñanzas en tres facultades argentinas han sido más bien distantes, en todo caso circunstanciales. Según notas y referencias de los que tuvieron la dicha de ser sus alumnos, Guaglianone fué un maestro cabal que ejerció honda influencia espiritual tanto por el rigor científico de los estudios, la solidez y coherencia de sus conocimientos y la unidad filosófica de su cultura, como por las condiciones de maestro, que hacen a los sentimientos, tales el calor humano, la amistad sincera en el trato con los alumnos, la noble exaltación, aleccionadora y comunicativa, durante el cumplimiento de la faena intelectual y docente. A medida que pasan los años las expresiones vivas reveladoras de las altas calidades del maestro quedarán en los relatos personales y en páginas destinadas a la transcripción y la glosa; pero crece la exigencia del juicio para valorar los aportes del estudioso y ubicarlo en el proceso de la historia social y cultural de la que quiso ser una agente consciente e idealista, continuador de los esfuerzos y

contribuciones de los hombres del pasado que lucharon por despabilar, promover y enriquecer la cultura del pueblo argentino.

Las Universidades de La Plata, el Litoral y Tucumán le tuvieron como profesor en disciplinas humanistas. La enseñanza pública le tuvo como consejero, organizador y director durante varias décadas, bajo varios ministros que le honraron asignándole responsabilidades didácticas para cuyo ejercicio se necesitaba saber, conocimiento de la educación, sentido histórico, conocimiento de los problemas políticos, es decir, cultura filosófica y recia personalidad moral. Bibiloni lo nombró inspector, Saavedra Lamas le llamó para crear la escuela intermedia, Marcó le encargó la pesada misión de reglar y normalizar la vida institucional de la enseñanza, Sagarna descansó entregando a sus calidades y virtudes la defensa de la función docente del Estado cuando se pretendió confinarlo a meras y secundarias funciones supletorias en el campo de la educación. Organizó los estudios de ciencias de la educación en Paraná, reorganizó el Instituto del Profesorado Secundario en Tucumán, preparando los planes para los estudios filosóficos y para la enseñanza vocacional. Participó en asambleas nacionales y, con misión del gobierno, actuó en Congresos internacionales de historia y sociología. Sin más estudios que los primarios y secundarios, Guaglianone enseñó en esta casa geografía económica, historia antigua e historia de las religiones. Escribía con elegante precisión aunque no gustaba hacerlo con frecuencia. Lo mejor de sí está en informes que circulan en expedientes, en notas a los ministros redactadas con sólidos fundamentos y atrayente estilo, en apuntes de clases, en la no escasa correspon-

dencia inédita, rica en reflexiones y opiniones sobre varios temas, predominantemente educacionales.

De las excelencias de su espíritu en la acción hablan los homenajes que recibió en vida; citado con elogio por grandes de la cultura nacional, honrado en conferencias internacionales, Guaglianone fué varias veces distinguido por la Universidad de Tucumán. La de La Plata recibió la propuesta del Decano de esta casa para discernirle el título de doctor "honoris causa" que Guaglianone, en conmovedora nota, objetara por móviles de conciencia pundonorosa.

Acaso nadie como él mismo definiera el sentido de su obra y de su presencia al pronunciar, en 1938, palabras en el acto de incorporación al cuerpo superior de la Universidad de Tucumán como consejero adscripto, que merecen ser recordadas como síntesis y juicio de sí mismo: "Acepto la designación, pues quisiera ser —ha sido la aspiración de toda mi vida— como uno de esos misioneros de altos ideales de cultura que van llevados de una parte a otra por su auténtica vocación espiritual y una necesidad de acción constante y constructiva". Intelectual y hombre de acción, Guaglianone puso ideas en la acción y acción en las ideas, fué luchador con sentido misionero, conducido por ideales de cultura, que admitía para la acción un límite y un destino, ser constructiva, edificadora, todos los días, incesantemente, de nuevas condiciones para la vida mejor, para la cultura más sólida y más libre, como exigencia de una humanidad en continuo ascenso y desenvolvimiento.

La Facultad rinde al esclarecido educador, a los veinte años de su fallecimiento, un homenaje público al mismo tiempo que agradece la Biblioteca que le perteneció y

que su esposa e hijos donaron en 1942. Desde entonces fué anunciado dos veces un acto académico para honrar al maestro, pero las postergaciones por causas accidentales no han sido sino los obstáculos que sirvieron en definitiva, no obstante los lustros corridos, para destacar los sólidos valores de su obra, realizado no ya tan solo por la emoción del contacto directo y próximo.

Guaglianone nació cuando abría sus sesiones el célebre e histórico Congreso pedagógico de 1882; nació el 12 de abril, el Congreso había inaugurado sus jornadas cuatro días antes. Murió el 8 de setiembre de 1938 en vísperas del cincuentenario de la muerte de Sarmiento. Entre estas dos fechas pedagógicas discurre la vida educadora del maestro, que en el jercicio de cargos directivos aplicó y desarrolló principios fundamentales sobre política educacional que establecieron los componentes del ilustre Congreso, y que defendió, estructuró y puso en acción el gran civilizador, patrono de la enseñanza pública, a quien el país y América deben la más recia y ardiente incorporación de la gran doctrina de la escuela popular, que es doctrina fecunda porque está enraizada en el desenvolvimiento histórico de la libertad y el progreso.

En su actuación concreta de político de la educación Guaglianone no concedió licencia ni vacaciones a los principios, hecho que debe destacarse porque está muy difundida la errónea y viciosa creencia que la política y la acción moral no sólo pertenecen a esferas —mejor decir, mundos— distintas, sino que no tienen la oportunidad de encontrarse. Ni la política es una necesidad exclusivamente práctica y utilitaria, ni el estado es tan solo el conjunto de frenos, aceleradores, pesos y contra-

pesos, ni el mal es el material para levantar la casa del bien, ni los principios son un lujo del cual puede prescindir el inspector, con funciones docentes políticas, como tampoco el gobernante, ni los principios pueden derogarse o deben gozar de los beneficios de periódicas licencias. Política y moral serán disciplinas distintas, cada una con fundamentos propios; Maquiavelo había distinguido lo propio y autónomo de la política, como forma de lo útil; pero una y otra surgen del hombre, y a él sirven; al hombre que es siempre uno, íntegro, total, sensible y activo, racional y voluntarioso, con impulsos estéticos y móviles morales. Para decirlo en palabras de Croce “la especialidad de la política no excluye la moral. Como la poesía no aparta la reflexión y la ciencia, sino las llama, la política no destruye, sino genera la moral.”

En la acción educativa que ejerció desde los cargos de inspector, subinspector general e inspector general de enseñanza secundaria, normal y especial, Guaglianone aplicó los principios que había asimilado o elaborado, produciendo dictámenes, en casos singulares o en demandas colectivas, sin acomodar las ideas a las conveniencias políticas ni menos electorales de sus superiores, ni aún —por no decir, y mejor— en los casos más importantes y graves cuando una de las partes representaba un poderoso e influyente sector organizado de la sociedad que al amparo de la llamada libertad de enseñanza buscaba, entonces, equiparación legal de los alumnos de los establecimientos privados con los de las escuelas públicas, o buscaba el reconocimiento legal de las escuelas normales privadas invocando en la demanda disposiciones de la ley 934 que, como lo demostró Guaglianone, es

precisamente el fundamento para rechazar ambas peticiones.

Rectitud, severidad, normas morales y legales, criterios científicos y visión histórica se dan en los informes y "memorándums" del funcionario, perdidos muchos en expedientes, guardados no pocos entre sus papeles conservados con amor por los familiares. En 1923 prepara reglamentos para normalizar la función docente perturbada por complicaciones políticas y corruptelas administrativas, y entonces como ya en 1908, cuando aconsejó la cesantía de 109 profesores que cobraban sueldo sin trabajar, el Inspector defendió normas de rectitud a pesar de algunas campañas movidas sin razón y de la gestión de parlamentarios nacionales, que, como en el caso de las incompatibilidades establecidas con sana intención moralizadora, promovieron en el Senado un áspero debate del que no resultaron perdedoras las razones, aunque los votos se hubiesen inclinado por conveniencias transitorias.

Las referencias que vengo haciendo tienen por objeto afirmar, a propósito de la gestión del profesor que honramos, una indicación necesaria y útil para el desenvolvimiento de nuestra comunidad: los ideales educativos fijados por las ciencias y la filosofía de la educación, las normas ideales tomadas como fines de la enseñanza deben servir como normas ideales de la sociedad y de la política. Cuando la idealidad de la escuela sea guía de la política práctica y los fines de la educación sean fines orientadores de la vida social en todos los aspectos y no sólo en la esfera de la enseñanza, habremos acercado de verdad la pedagogía a la vida; ésta se habrá beneficiado

y enriquecido sujetándose a principios sociales, verdades científicas y normas morales.

El criterio parecerá audaz, o tenido por utópico, pero al enunciarlo tengo conciencia de no haberme alejado de la esencia de Guaglianone. Muy por el contrario. ¿Podría ser otra su ambición más remota que la de proclamar la redención humana por la vía del encuentro de la pedagogía más abstracta con los impulsos más concretos de la vida? ¿Acaso tal concepción no traduce los sueños ídeales del joven anarquista que luchara por “la sociedad futura”, “la sociedad humana”, libre de las contradicciones radicales entre lo que se predica como verdad, justo, bello y bueno y lo que se da en la realidad como compromiso de mentira, especulación, fealdad y triunfo del mal, no ya del mal metafísico, sino del mal histórico? Para entender su amor por la cultura, su lealtad a la causa de la libertad de la enseñanza, su defensa de la función educadora del Estado, su apoyo a la doctrina de la escuela popular, su indeclinable sentido de la tolerancia, hay que penetrar en las inspiraciones sociales de su juventud y seguir su crecimiento incesante a través del estudio y de la meditación, superando los estadios de la ilusión y del ensueño, ahondando cada día más la investigación positiva, coordinando el saber de muchas ciencias para rematar en la precisión de los ideales sólidamente fundados, no colocados fuera del juicio y de la crítica, vivificándose y renovándose por el contrario en el contacto con la realidad.

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación funda en 1927 la primera cátedra que se dicta en lengua castellana sobre historia de las religiones y ubica en ella a Pascual Guaglianone, que desde sus años

de la adolescencia dió pruebas de interesarse por el fenómeno religioso, como lo prueba el hecho de que en publicaciones que dirigía aquí y en Montevideo, antes de tener los veinte años de edad, traduce y publica estudios sobre el problema religioso, tales trabajos de Letourneau, Morselli, Guyau, referentes al pasado y el presente del pensamiento religioso, el animismo místico, el móvil moral. La religión había sido materia de estudio en las facultades, en las cátedras de historia de la civilización, historia de la filosofía, etnografía, arqueología, pero por primera vez se dictó historia de las religiones, con lo que, según dijo Guaglianone en la clase inicial, la Universidad ratificaba el propósito universitario de abarcar horizontes de cultura cada vez más amplios; confirmaba la libertad de estudios, aseguraba ambiente de tolerancia, favorecía el análisis de doctrinas y credos opuestos, reconvenía a los intolerantes que rechazan otras religiones que la que practican por considerarlas hijas del espíritu maligno, así como a los ingenuos racionalistas que consideran las religiones como mentiras inventadas por reyes y sacerdotes para mantener sometidos a los pueblos. El sentido moral de la Cátedra, —desarrollar el sentimiento de la tolerancia que no puede vivir fuera del examen y de la crítica de las creencias—, es divisa con que Guaglianone explica su curso histórico y, además, desenvuelve su labor de profesor, funcionario y hombre.

La cátedra no discute filosófica o teológicamente las creencias religiosas. Se interesa por ellas desde el punto de vista historicista que ha sido posible aplicar después que progresaron los métodos científicos y se desarrollaron las ciencias históricas auxiliares de la investigación

y luego que gracias a las libertades políticas, los hombres conquistaron el derecho a la plena investigación en todos los órdenes de la vida y el conocimiento. Desde sus primeros años Guaglianone se interesa por el método histórico, y con el tiempo y el estudio alcanza la visión historicista con la que investiga los fenómenos humanos y analiza los problemas, tanto del pasado como del presente, tanto los religiosos como los educacionales.

La preocupación por el problema religioso de nuestros positivistas arranca de Augusto Comte, cuyo sistema de filosofía de la ciencia y de política positiva remata en una vasta concepción educacional y religiosa; la de los anarquistas tiene también su larga ascendencia como que viene desde los días en que variadas corrientes —socialistas, libertarias, existencialistas, imperialistas— trabajan en contra o en torno de Hegel. Máximo Victoria bajo la mirada de Comte estudia la plegaria; J. Alfredo Ferreyra compara las concepciones religiosas de Comte y Spencer. Ambos provienen del positivismo y se apoyan en la sociología. Guaglianone recorre todas las escuelas, encontrando aportaciones que destaca tras cuidadoso análisis, mostrando que oculta en el choque de las escuelas late una concordancia de conclusiones. La escuela histórica reúne y coordina los resultados de la antropología, filología, sociología, psicología, caracterizadas y enjuiciadas en la clase inaugural del curso.

Y cuando el maestro está a punto de caer vencido por la relatividad de las conclusiones históricas pues éstas hablan de imperios que surgen, crecen y se derrumban, o de creencias que se contradicen y anulan, de ídolos de pies de barro, y cuando el estremecimiento de la duda cae sobre el alcance final del saber, el maestro parece

inclinado a repasar los versículos del Eclesiastés, última morada de la desesperación, entonces, al final, como en el canto último del Dante, oye la voz de la humanidad: no; hay algo que nunca muere, y que como llama arde perennemente: el ansia de amor, de belleza, de verdad.

Los fundamentos e ideales de la educación triunfan, pues, sobre la duda que pudiera fomentar la conclusión superficial del relativismo histórico contra el cual se lanza Nietzsche con fuerza sugestiva y aterradora. Gris es la teoría, verde el árbol de la vida. En esta confianza plena reposa la fe de la pedagogía, la causa del maestro que sabe que el poder de crecimiento y multiplicación de la célula en su último desarrollo es ansia de utilidad, verdad, belleza y bondad que impulsa siempre a los hombres de todas las creencias y de todas las razas por encima y más allá de todas las preguntas, dudas y tribulaciones.

El contacto asiduo y profundo con las religiones renueva y fortalece en Guaglianone la confianza en la educación. Aquella frecuentación le obligó sin duda a meditar sistemáticamente sobre el bien y el mal; escapa del camino del pesimismo y de la desesperación, no se deja seducir por la solución maniquea de localizar de una vez para siempre y separadamente a los dos contendores, ni se deja atraer por las soluciones místicas; la historia le señala el camino de la justicia posible, de la libertad deseable e incoercible. En su espíritu se produce la síntesis de la visión histórica y de la visión educadora, ofreciéndose a los ideales de la pedagogía como guías de la construcción y de la lucha histórica.

En todos sus estudios históricos, en los que reveló aptitudes para la investigación documental y la compren-

sión valorativa, Guaglianone va afirmando, sin proponérselo, su fe en la educación formadora de hombres. Así en sus estudios de historia antigua que los discípulos recuerdan con admiración, o en sus estudios argentinos, tal la valiosa contribución que le permitió fijar el 8 de julio de 1838 como fecha de la fundación de la Asociación de Mayo, Guaglianone acumula materiales para la visión historicista de la realidad argentina que le permitirán consolidar y robustecer los conceptos de política educacional.

Estaba en Francia cuando se reunieron en Lyon trescientos educadores franceses que en representación de noventa mil maestros deliberaron respecto de la conveniencia de suprimir en la escuela primaria la enseñanza de la historia nacional. Los maestros franceses, al término de la guerra, con conciencia en crisis, proponían suprimir la enseñanza de la historia argumentando sobre los perjuicios del nacionalismo y el militarismo y la necesidad de propender a la causa de la paz por la escuela. Guaglianone tiene entonces veinte años más de cuando se movía en los medios anarquistas de una y otra ribera del Plata. El estudio y la reflexión le habían permitido trasponer las ilusiones de los primeros años, que no murieron como impulso del alma sino como formas primeras y provisionales de la mente. “Como todos los jóvenes de mi generación —diría ese mismo año en página autobiográfica— hice socialismo a los 18 años (socialismo era entonces palabra común que algunos aplicaban a socialismo y anarquismo indistintamente). Esta vocación redentora me sumergió en el estudio de las ciencias sociológicas, históricas y filosóficas; me eché en brazos de la oratoria (dicen que soy un buen orador... o

hablador). Fundé revistas anticlericales en Buenos Aires, un diario en Montevideo, hice todas las locuras que se hacen antes de echar la muela de juicio. Luego, al pasar la línea (¡oh poeta de la línea) eché juicio". José Ingenieros, su amigo, en polémica vivaz le había anunciado ya en 1901 que eso ocurriría porque lo sabía estudioso y sincero.

Pues bien, la página que escribe a propósito de las conclusiones del Congreso de Lyon constituye una expresión de la madurez que había alcanzado desde muchos años antes y es una defensa magnífica de la historia como materia de enseñanza. "En contra de lo que afirman los sindicalistas del Congreso de Lyon —dice—, puede asegurarse que el estudio de la historia, por desarrollar inteligentemente el espíritu democrático de un país, contribuye a hacer más sagrada la vida de sus habitantes, a mejorar y robustecer sus derechos, a hacer más efectivo el poder de su voluntad en la solución de los grandes problemas nacionales, políticos y sociales. La historia es el abecedario de la democracia. Un pueblo que ignora su historia, que ve el pasado como una inmensa boca de tinieblas, no puede tener clara conciencia de su papel ni de la obra que le toca realizar. Y un pueblo que por ignorar su historia, no alcance a sentirse solidario con quienes en el pasado trabajaron y meditaron por la patria, que sacrificaron su bienestar, la paz de sus hogares, la tranquilidad de sus días mejores, su propia sangre, a la conquista de su independencia política, a la afirmación de su personalidad moral, a la obtención de una Constitución democrática o de un régimen económico que asegurará a todos una vida más digna, no puede considerarse sincera, honestamente con

capacidad moral indispensable para sentirse solidario de las civilizaciones pasadas o presentes, en lo que tuvieron o tienen de progresistas”.

En la mente y el corazón de Guaglianone están siempre juntas, en relación permanente, historia y educación. A esa constante de su espíritu hay que remitirse para comprender la solidez y reciedumbre de su política educacional, de la que son prueba y ejemplo sus notables escritos de noviembre de 1926 y enero de 1927, complementados años más tarde con cuatro conferencias que pronunció en el Colegio Libre de Estudios Superiores en ocasión de cumplirse el cincuentenario de la gran ley argentina de educación que lleva el número 1420.

Acaso por pecado polémico del que no están exentos ni los espíritus mejor dotados, Guaglianone expresó en el segundo de los alegatos con que defendió la escuela libre y común de los argentinos que la “larga lucha entre “estadistas liberales” y “liberales católicos” ha terminado ya afortunadamente. Los viejos argumentos contra la acción educacional del Estado apenas si son citados como antecedentes históricos para explicar la lucha que hubo necesidad de emprender para difundir la instrucción y elevar el nivel de la cultura”.

Ni la historia ni el presente permiten fundar la ingenua creencia sobre la fijeza del hoy o la inmovilidad de lo conquistado ayer; el progreso no es historia sin tropiezo; el pasado resurge cuando el presente se debilita.

En el comedio que va entre la publicación de aquellos dos formidables estudios sobre la verdadera libertad de enseñanza y el día de hoy, se ha renovado varias ve-

ces la sempiterna polémica entre católicos y liberales a propósito de diversas cuestiones —la incorporación de escuelas normales, la exoneración de exámenes de alumnos de escuelas privadas, la creación de universidades privadas con derecho a subsidio del Estado y a diplomar a sus propios alumnos—, pero en todos los casos la discusión gira alrededor de una sola y única cuestión fundamental: el reconocimiento del Estado educador o docente, o la abdicación del Estado ante el derecho de la Iglesia a ejercer el monopolio de la enseñanza. Por un lado la Constitución Argentina y sus antecedentes nacionales desde el estatuto del año 15 que asigna al cuerpo social el deber de aliviar la miseria y desgracia de los ciudadanos proporcionándoles los medios de prosperar e instruirse, y antes, desde la obra cultural de Mayo cristalizada en el primer gran plan de sistema de enseñanza con Rivadavia; por otro lado el Derecho Canónico, que reúne en su texto de 1918 las antiguas afirmaciones sobre el derecho supereminente de la Iglesia a suministrar educación cristiana a todas las gentes en razón de dos títulos de orden sobrenatural, exclusivamente concedidos a Ella por el mismo Dios y por ello absolutamente superiores a cualquier otro título de orden natural (Encíclica sobre la Educación Cristiana de la juventud, año 1929); dichos dos títulos son: el primero la expresa misión y autoridad suprema del magisterio que le dió Dios, y el segundo es la maternidad sobrenatural de la Iglesia.

Así planteada la disputa es evidente que el pueblo y la historia argentinos resolvieron definitivamente la cuestión en 1853 cuando fundaron la sociedad del presente y del futuro, en el criterio de la convivencia civil y de

la tolerancia de los hombres de todas las razas, creencias y partidos, rechazando expresamente el fundamento teológico que se propuso como alternativa deseable en el curso del debate, pero sin que la solución adoptada hiciese imposible o dificultase las creencias particularistas que cada cual podía cultivar y desarrollar en ejercicio de las libertades proclamadas. La Constitución Argentina es una creación histórica, de ningún modo teológica o religiosa; la unidad y coordinación de los argentinos reside en el reconocimiento, práctica, observación y culto de la Constitución, aunque no impide que sectores de compatriotas sostengan entre sí y con la diversidad la unidad en la Eucaristía.

Guaglianone en aquella oportunidad sostiene ilustrada polémica con el Consejo Superior de Educación Católica que pedía para los alumnos de las escuelas privadas del ciclo medio el derecho de eximirse de exámenes en cuanto se establezca este beneficio para los alumnos oficiales que hubiesen obtenido un puntaje dado de clasificaciones, y además que se reconozca el derecho de incorporar establecimientos normales particulares a escuelas normales públicas. La polémica, circunscripta por sus objetivos inmediatos, toca unas veces y roza otras, cuestiones que hacen al tan debatido problema de la libertad de enseñanza. Los escritos del Consejo Católico y los estudios de Guaglianone, así como los fundamentos del decreto de Alvear-Sagarna que afirmó el punto de vista del inspector general, son piezas de alto valor, por la documentación ofrecida, los antecedentes legislativos expuestos y la doctrina sustentada. No faltó en la polémica la sal y la pimienta que es dable reconocer,

desde antiguo, en las discusiones sobre estos tópicos de religión y civilidad.

El trabajo de Guaglianone es una puesta al día de modo sistemático de la posición doctrinal e histórica de los creadores y defensores de la escuela popular argentina. Aprovecha para su elaboración las concluyentes contribuciones de Sarmiento, Leguizamón, Wilde, Mitre, V. F. López, Amancio Alcorta, para no citar sino algunos de los que con brillo y ardor defendieron la tesis liberal de las instituciones argentinas.

Si en 1882 en el Congreso pedagógico y en 1884 en el Congreso Nacional hubiese triunfado la tesis católica retomada por el Consejo de Educación Católica en la polémica con Guaglianone, no habríamos tenido escuela común, obligatoria y gratuita, pues en nombre del derecho de los padres, y de la equivocada interpretación de la libertad de enseñanza, entonces hubo oposición a la obligatoriedad y gratuidad de la educación. Con sagacidad destaca Guaglianone que estas ideas están presentes todavía en los documentos que contestaba.

Desde Mayo el pueblo argentino sostiene que el Estado debe tomar a su cargo la enseñanza pública; desde la Constitución la doctrina del Estado enseñante se perfila nítidamente al mismo tiempo que se reconoce el derecho de enseñar y aprender, conforme a la ley que reglamenta su ejercicio.

Pero hay una corriente de opinión que niega la doctrina del Estado educador afirmando que la enseñanza debe ser tarea de los particulares alentados, subsidiados y reconocidos por el Estado. O sea que esta corriente niega al Estado funciones más allá de las del simple gen-

darme, constriñéndolo en materia de enseñanza a ser un Estado subsidiario, en los varios sentidos del vocablo, que robustece a otro principal, que se da en socorro y que proporciona subsidio al principal. En último término la pretensión de arrebatarse al Estado argentino sus funciones históricas de educación, con las que se ennoblecía y se transformó en su más rica y propia sustancia, contrapone a la doctrina del Estado enseñante la doctrina del Estado subsidiario. Debe quedar en claro que esta última, sobre el Estado subsidiario, implica, por lo tanto, reconocer de hecho el derecho supereminente de la Iglesia, por maternidad sobrenatural, a ejercer con primacía la enseñanza de la gente.

Católicos eminentes votaron la Constitución de 1853 que define el núcleo ético y la personalidad moral del Estado democrático, y católicos eminentes, como Avellaneda, promovieron la realización del Estado educador. Esta es una creación de la historia argentina por las exigencias singulares de nuestro desarrollo y de la historia humana en la progresiva separación de los campos religioso y civil como condición de paz y de convivencia dentro de la comunidad.

Con cuánta erudición y sabiduría defiende Guaglianone la libertad de enseñanza proclamada por nuestra Constitución, leyes y tradición histórica. Su sabio estudio muestra el origen de la libertad de enseñanza como principio de los tiempos nuevos creados por la Revolución Francesa; define doctrinariamente el sentido constitucional de la libertad de enseñanza; formula la importante distinción entre libertad de crear escuela y libertad en la escuela; sostiene la obligatoriedad y gratuidad de enseñanza para la defensa de la libertad y de

la democracia. Guaglianone manejó vastísima información legislativa argentina y extranjera en defensa de sus puntos de vista, y en alarde de erudición, al que se ve llevado por incitación polémica, resume opiniones de compatriotas y europeos de nota sobre puntos tan fundamentales de la cultura libre. Apunto entre ellas una observación y puntualización sagaz y fundamental de Benedetto Croce: la educación antes que instituto público o privado, es un producto de la convivencia civil, proposición que pone el problema sobre sus pies, olvidados a menudo por los que son atraídos, durante la querrela, por los supuestos teológicos.

Pascual Guaglianone tiene pues una actualidad esencial. No podría ahora resumir su valioso trabajo ni siquiera argumentar en detalle en favor de la tesis constitucional de la libertad de enseñanza.

Pero quiero destacar, siguiendo a Guaglianone, otra distinción necesaria además de las anotadas. Una cosa es "enseñanza libre" y otra "libertad de enseñanza", o sea que libertad de crear escuelas, como he dicho ya, no es lo mismo que libertad en la escuela.

La escuela común creada por el Estado es escuela para la libertad; en sus grados superiores, cuando el joven puede enfrentar las opiniones con reflexión propia, se analizan críticamente y con libertad doctrinas sociales, políticas o religiosas dispares. En la Universidad argentina impera la libertad de estudios que niega la Encíclica "Libertas", de junio de 1888, en los párrafos 32 y 33, que reiteró hace cincuenta años la Encíclica "Pascondi" y que la Encíclica "Humani Génesis", de Pío XII, del año 1950, desarrolla previniendo contra los errores

del evolucionismo, el historicismo, el existencialismo, el immanentismo y el idealismo. Con la condición de la probidad intelectual y científica en la Universidad se estudian libremente doctrinas y conceptos de opuestas escuelas, y en la corporación de profesores universitarios se reconocen tendencias sociales, religiosas, filosóficas, científicas y políticas de diversa y antagónica procedencia. A sus aulas se invita a profesores extranjeros, tomistas y antitomistas, y a maestros de escuela singulares de pensamiento filosófico. Dentro de la orientación de la libertad y de la democracia, la Universidad se beneficia con el aporte libre de variadas contribuciones. Finalmente, concurren a las universidades alumnos de todos los credos y posiciones, y gracias que aquéllas son del Estado, abiertas a todos, se pueden realizar aspiraciones democráticas que habrían negado las universidades privadas pagas.

¿Qué Universidad privada podría ofrecer comparación con estas excelencias de lo común, fundada civilmente para expansión del saber y la libertad?

La reforma universitaria antes de ser un concepto sobre el gobierno de las facultades constituyó un movimiento contra el dogmatismo de la enseñanza que en algunos casos, tal el de Córdoba, incluso predicaba doctrinas contrarias a los principios constitucionales más esenciales: así, por ejemplo, en un libro de derecho público eclesiástico, materia que se dictaba por entonces, se decía que la "libertad de conciencia con razón ha sido llamada por el Sumo Pontífice, delirio". Las aulas universitarias abiertas a la ciencia, gozaron de la libertad de enseñanza o libertad de la cátedra, gracias a la cual profesores de orientaciones distintas pusieron al alcance

de los alumnos el panorama de las tendencias, teorías e hipótesis. El método científico asegura la unidad de la formación, pues organizando las mentes y ejercitándolas en caminos de investigación, observación, experiencia y la crítica ejercida en todas las instancias de la inducción y deducción, da recursos al espíritu incluso para aprovechar las consecuencias de una hipótesis falsa. No se elude el estudio de ninguna doctrina, por motivos dogmáticos, ni se da entre nosotros, como ocurrió en universidades privadas extranjeras, que se condicionase la orientación de la economía política a los intereses capitalistas que aportaban los recursos para el sostenimiento de la casa de enseñanza, o que se omitiese la teoría científica de la evolución por consideraciones teológicas. La Universidad libre, pues, vive en la Universidad pública, que se gobierna con autonomía y según principios democráticos, promueve la investigación sin límites preconceptuales y dogmáticos, en todos los campos del conocimiento.

El monopolio de la enseñanza por el Estado que estatuyó Napoleón y que rige hoy en Rusia comunista y en los países satélites no existe en la Argentina, donde la enseñanza privada en los grados primarios y medios alcanzó amplio desarrollo y goza de privilegios materiales inconvenientes y de otros beneficios contra las disposiciones de la ley. En el plano de los estudios superiores funcionan sin dificultad centros de estudio, institutos y laboratorios, facultades de teología que sin control del Estado desenvuelven libremente sus tareas culturales o científicas. Bienvenidas todas las creaciones privadas que fomenten la investigación científica y, desinteresadamente, las disciplinas culturales.

Guaglianone, como antes lo hiciera Amancio Alcorta, precisa otro distinguo esencial en horas de confusiones ideológicas: consiste en separar libertad de enseñar y aprender del derecho a otorgar títulos profesionales. Hace varias décadas el primer ensayo de Universidad católica cuestionó ante la Universidad de Buenos Aires, el Ministerio de Instrucción Pública y los tribunales de la Nación la validez de los estudios otorgados por ella, pero sentencia de jueces, Cámara y Suprema Corte Nacional dejaron definitivamente afirmada la constitucionalidad del derecho del Estado a reglamentar las condiciones para el otorgamiento de títulos profesionales.

Lo fundamental para Guaglianone consiste en la defensa del principio histórico y civilizador de que es función primordial del Estado educar al pueblo. Si el Estado renunciara a esta facultad esencial en favor de organizaciones privadas con acentuadas y reconocidas direcciones confesionales, la cultura del país sufrirá daño y veremos formarse dos Argentinas en lugar de la única que busca la armonía y cooperación de sus integrantes por el reconocimiento de que la unidad nacional se funda en la Constitución civil, que es, en el fondo, la teoría y la práctica de la convivencia de una sociedad donde todos no piensan lo mismo. “No considerar el Estado argentino —decía Guaglianone— como función primordial suya la educación pública significa que no podrá realizar sus altos destinos: ni podrá afianzar la justicia, ni promover el bienestar general, ni asegurar los beneficios de la libertad, ni constituir la unidad nacional, ni promover la defensa común”.

Cuando Guaglianone habla del derecho del Estado a la educación, como cuando sostuvieron y sostienen lo

mismo los grandes hombres del pasado y del presente, se tiene en vista tan solo al Estado democrático, es decir, al Estado hijo de la libertad. Nadie ha pensado en reconocer derechos a un Estado autocrático. Venimos de una experiencia totalitaria durante la cual los argentinos de la cultura y de la libertad probamos, con todas las energías de la vitalidad y del espíritu, que repelemos el Estado Leviathan, que se considera creador de toda la realidad humana de la Nación y, por lo tanto, con capacidad para regular arbitrariamente la totalidad argentina. Suenan, pues, a hueco las acusaciones de totalitarismo con que se señala acusadoramente a los defensores de los derechos del Estado educador.

Señores: La vida de afanes, estudios y luchas de Pascual Guaglianone no se explica cabalmente si se la considera como desarrollándose únicamente por móviles de enseñanza, aunque cumplidos con talento y dignidad en cargos distintos de la tarea docente. Meditando en las orientaciones historicistas de sus estudios y en las evoluciones de su espíritu llegamos a la conclusión de que la vida y obra de Pascual Guaglianone están inspiradas en una visión y un sueño de la futura civilización argentina.

Prof. Américo Ghioldi.

ALGUNAS FACETAS DE DON PASCUAL
GUAGLIANONE, PROFESOR Y DEFENSOR
DE LA LIBERTAD

Señor Decano, señoras, señores:

Decía en una de sus clases magistrales de Salamanca, el célebre vasco Fray Francisco de Vitoria —del linaje de los Arkaia—, fundador del Derecho Internacional, que hablando Aníbal sobre temas de la guerra, un civil se permitió aconsejarle...

La respuesta de Aníbal ¡confundió al improvisado militar!

Mi auditorio podría juzgar de antemano con la severidad del famoso guerrero a un antiguo profesor de la Facultad que, sin los profundos estudios históricos y filosóficos del Maestro don Pascual Guaglianone, se permita juzgar su actuación bien destacada.

Si defraudo las esperanzas del señor Decano, que me ha honrado con su pedido, vaya en mi descargo la sincera voluntad de mi espíritu.

Seré sencillo y muy breve, como a él le agradaba.

Fuí colega del Profesor Guaglianone en esta Facultad e Inspector de Enseñanza Secundaria y Normal, en años que tuvo a su cargo la difícil tarea de Inspector Gene-

ral. En consecuencia, mis palabras serán algunos recuerdos de la vida a su lado.

Conocí hace muchos años al Profesor Guaglianone en una reunión amable con un Humanista y un hombre de Ciencia Pura. Se refería a ideas de Joaquín V. González al fundar nuestra Universidad y a tareas de varios profesores eminentes.

Grande fué mi sorpresa, no puedo negarlo, cuando dirigiendo algunas veces su mirada hacia mí, expresó, sin alarde, resultados importantísimos de la Dirección de Minas, Geología e Hidrología, del Museo de la Universidad y de Historia Natural de Buenos Aires, así como de la Academia Nacional de Ciencias en Córdoba y Oficina Meteorológica Nacional e igualmente de instituciones privadas, las sociedades Científica Argentina, la Argentina de Ciencias Naturales, la de Estudios Geográficos GAEA y Ornitológica del Plata, en bien del conocimiento de la Historia Natural de la República Argentina y beneficios materiales respectivos.

Aplaudía sin reservas los resultados obtenidos en la investigación del suelo patrio, con franco *espíritu federalista*, y de aquellas palabras obtuve la convicción de que sus viajes y paseos por nuestro país y la lectura de monografías y demás obras publicadas, tenían en su talento y sabiduría una personalidad que estimulaba el progreso en todo sentido.

Bastaría leer sus programas de Historia de las Religiones de 1927 y 1929 —son los que recuerdo— y la importante bibliografía que sigue, para comprender algo de su tarea docente universitaria.

Las elevadas gestiones en la Inspección General de En-

señanza Secundaria, Normal y Especial y su biblioteca privada, sumadas a su extraordinaria capacidad analítica y de síntesis, eran, diría, el *laboratorio de trabajos prácticos* de su cátedra de profesor universitario, de su *cátedra* de profesor de profesores y de maestros de educación primaria.

Su pensamiento era estudiar y enseñar. ¡Para eso vivía!

Fué entonces don Pascual Guaglianone, como mi Maestro de Botánica doctor Eduardo Ladislao Holmberg y el de la Historia doctor Ricardo Levene, entre otros y en años de la segunda y tercera década del siglo XX, fundadores en nuestra tierra de la categoría "full time", ¡por iniciativa propia!

¡Don Pascual Guaglianone no concebía la vida humana sin libertad!

Más, un profesor sin libertad de expresión, dentro de la Ley y de la buena educación, no era profesor: era... no sé cómo decirlo, pero quienes escuchan lo entienden...

Cuando le hablé de esa libertad, su respuesta fué categórica.

El Profesor está obligado a gozar de tal derecho.

En la cátedra que el Estado sostiene, dentro del Programa aprobado por el Consejo Académico o el Ministerio, según los casos.

Más allá del Programa, está el aula magna, el salón de actos públicos, la sala de conferencias, que no debe negarse ni se niega.

El Inspector General conocía mi opinión con respecto a la política del petróleo, que había publicado en el

diario "El Telégrafo", de Buenos Aires, en julio de 1927.

Yo sostenía que las Provincias y la Nación debían ser dueñas exclusivas de los yacimientos petrolíferos, según los lugares en que se hallan, y que no debían otorgarse más permisos de cateo ni admitir manifestaciones de descubrimiento a compañías privadas nacionales o extranjeras ni a particulares, y que Yacimientos Petrolíferos Fiscales, cumpliendo financieramente con las Provincias debería tener a su cargo la explotación de los yacimientos de petróleo conocidos o que descubriese, pero sin excluir al Estado Provincial para hacerlo simultáneamente cuando se hallara en condiciones positivas, *como era de esperar que ocurriera alguna vez*, en los yacimientos que descubriese.

Las Provincias debían crear entonces sus servicios geológicos y de minería para estudio y seguridad de sus riquezas, dirigidos, se entiende, por geólogos e ingenieros de minas, con intervención de abogados conocedores del Código de Minería, decretos y reglamentaciones vigentes, tal como lo había propuesto en el Primer Congreso de Agricultura de Córdoba celebrado el año 1918.

Aunque desde el punto de vista de la *argentinidad de los yacimientos petrolíferos*, mi opinión satisfacía sin duda alguna a los más exigentes, no lo era así en cuanto al espíritu de nacionalización en boga.

Magnífico, repuso el Inspector General. En sus conferencias a profesores en los institutos de enseñanza media del país, usted puede expresarlo con toda libertad y lo mismo en aquello que se refiere a su *Doctrina del Mar Libre* (o más concretamente para nosotros a su *Doctrina de la Plataforma Submarina Argentina* (o *Zócalo Continental Argentino*) y del *Mar Epicontinental Argentino*

que la cubre). Será un gran éxito si consigue despertar en la juventud la necesidad de explorar el país y la de formar una conciencia del mar en los civiles argentinos.

Ante cualquier inconveniente que tales conferencias produzcan y aun por lo que se refiere a las Malvinas, el Inspector General apoyará como hasta ahora su actos.

Dicté entonces otras decenas de conferencias a profesores y clases a sus discípulos, en Colegios Nacionales y Escuelas Normales de las Provincias Argentinas y cuando alguna personalidad, entre ellas un antiguo profesor de la Facultad, don Alejandro Carbó, hizo llegar a su despacho y al del Ministro manifestaciones, muy agradables por cierto, el Inspector General las puso en mi conocimiento en papeles oficiales, con los mejores sentimientos amistosos.

Lo mismo sucedió a otros colegas.

Yo pido perdón por estas confidencias, pero no cumpliría con mi deber si en esta nueva ocasión no las hiciera públicas.

De ahí que anteriormente, y conociendo su espíritu, honrase mi modesto ensayo "Perfil Geográfico", de los Cuadernos de Temas para la Escuela Primaria, con la dedicatoria que se inicia y dice:

"Al Señor Profesor don Pascual Guaglianone".

He visto llegar a su despacho del Cabildo, en busca de consejos, a compatriotas que alcanzaron las más altas posiciones en la Diplomacia y en el Parlamento. Cuando no podía satisfacerlos ampliamente, los presentaba a especialistas de sabiduría y moral indudables.

Don Pascual Guaglianone, además de profesor eminente, fué entonces en la órbita de sus tareas un piloto de la educación y libertad, del federalismo argentino, de la juventud y mayores y un jefe amigo.

Pasó su vida estudiando bien y enseñando bien.

Es el mejor elogio que, en pocas palabras, puedo hacer en homenaje a su gratísima memoria.

Dr. Juan José Nágera.

INFORME DEL INSPECTOR GENERAL PROFESOR
PASCUAL GUAGLIANONE DEL 28 DE
ENERO DE 1927

Buenos Aires, enero 28 de 1927.

Señor ministro:

Me he informado, con toda atención y sin ánimo prevenido, del Memorial que elevara a S. E. el señor Presidente de la Nación el Consejo Superior de Educación Católica, y puedo asegurar a V. E. que ni las razones en él aducidas, ni la forma como se las expresa, ni la intención que las anima, obligan en forma alguna a modificar las conclusiones de mi informe del 8 de noviembre próximo pasado, a propósito de la correcta aplicación de la Ley N° 934.

El referido Memorial ni me convence, ni me persuade; menos, me intimida. Y queden con esto último contestados los excesos de lenguaje, el olímpico desdén y la sorprendente e inexplicable suficiencia con que se produce el Consejo Superior respecto a mi informe. Bastantes años tengo vividos para ignorar que, a veces, el desencanto enciende las pasiones del ánimo y lleva a manifestarse en forma inmoderada e injusta, y suficiente ex-

perencia he recogido en la función pública para no saber que, ante tales reacciones, la dignidad del cargo impone tomar altura. Es a lo que me atengo en el presente caso, pues no estoy dispuesto, al tratar asunto de tanta gavedad, como el que origina estas actuaciones, a descender a la polémica airada, ni a pedirle en préstamo su pluma al adocenado periodista de aldea.

He de limitarme, en consecuencia, a considerar debidamente la argumentación que opone a mi informe el mencionado Consejo Superior. Procuraré hacerlo con la serenidad de espíritu que aconsejan los hombres de ciencia: estudiaré objetivamente cada uno de los argumentos que se oponen e intentaré penetrar su fondo y aquilatar su grado de razón. No siempre la tarea me resultará fácil, pues a pesar de que los redactores del Memorial invoquen a cada paso el espíritu jurídico, su exposición adolece de claridad, de precisión y de orden: deficiencias éstas que afectan gravemente el proceso lógico y llevan a considerar como perfectas conclusiones de un razonamiento jurídico las que no son sino meras y superficiales expresiones del sentimiento personal de los redactores.

Y entro en la materia.

I

INSTITUTOS Y ESTUDIANTES LIBRES A LOS QUE BENEFICIA LA LEY Nº 934

Prueba del “criterio estrecho con que se analiza el espíritu de la Ley”, es para el Consejo Superior de Edu-

cación Católica nuestra afirmación de que la Ley N^o 934 sólo se refiere a los institutos y estudiantes libres de segunda enseñanza, pues “muy de otra manera, por cierto, dice, lo han comprendido y aplicado los jurisconsultos de autoridad indiscutible que firmaron los decretos acordando la incorporación a las Escuelas Normales y a los institutos de diversa índole de estudios y cuyos solos nombres constituyen la mejor garantía del conocimiento legal con que obraron”. El Presidente Uriburu y su Ministro Bermejo “entienden bien que la Ley N^o 934 no es una Ley de incorporación a los colegios nacionales, sino una Ley de Libertad de Enseñanza...”. “Conocían también lo que la Ley no veda, y es evidente que la Ley N^o 934 no lo hace, no puede ser negado, porque de acuerdo con el artículo 19 de la Constitución Nacional, “ningún habitante de la Nación... puede ser privado de lo que la Ley no prohíbe”.

Débil, debilísima argumentación, cuya sola lectura confirma acabadamente la verdad de la tesis por nosotros sostenida.

Los decretos de cuatro ministros, cuyos talentos somos los primeros en reconocer, no constituyen prueba legal, suficiente, satisfactoria en lo que hace a la correcta interpretación y aplicación de la Ley N^o 934. Esos decretos no sientan jurisprudencia, en forma alguna. Y menos aún cuando se trata de arbitrios administrativos más o menos explicables. En efecto: El Ministro Bermejo al dictar el Decreto de 10 de julio de 1897 (1), no afirmó ni

(1) Buenos Aires, julio 10 de 1897. — Considerando: 1^o Que funcionan en varios puntos de la República, institutos especiales de enseñanza normal, fundados y sostenidos por iniciativa particular, y que es conveniente fomentar la creación y mejorar la mar-

sostuvo que la Ley N^o 934 comprendiese a los institutos normales. Se limitó a sostener que siendo “conveniente fomentar la creación y mejorar la marcha de esos establecimientos (las escuelas normales particulares) para que ayuden a la Nación en la tarea de formar personal docente para las escuelas primarias”, y que encontrándose en las mismas condiciones de los colegios incorporados, de acuerdo con la Ley sobre libertad de enseñanza “ampliar esta medida a las escuelas, bajo ciertos requisitos de funcionamiento y vigilancia, no traía inconvenientes administrativos”. Si el Ministro Bermejo hubiese considerado que la Ley N^o 934 se refería también a los estudios normales, habría empleado otros términos para fundar su decreto; no se habría preocupado, sino para salvarlos, de los inconvenientes administrativos que pudiera traer su aplicación, y, por último, en vez de limitarse a con-

cha de estos establecimientos, para que ayuden a la Nación en la tarea de formar personal docente para las escuelas primarias; 2^o Que algunos de ellos han solicitado que el P. E. considere equivalentes sus diplomas a los expedidos por las escuelas Normales de la Nación, en razón de seguir los mismos planes de estudios y satisfacer todas las exigencias en una casa de educación; 3^o Que en estas condiciones se encuentran los colegios particulares incorporados, de acuerdo con la Ley sobre libertad de enseñanza, y que ampliar esta medida a las escuelas, bajo ciertos requisitos de funcionamiento y vigilancia, no trae inconvenientes administrativos. El Presidente de la República decreta: 1^o Las Escuelas Normales, particulares que den como minimum de enseñanza la establecida por los planes de estudios vigentes en las Escuelas Normales de la Nación, podrán incorporarse a la Escuela Normal Nacional que corresponda según su situación. 2^o Para obtener este privilegio quedarán obligados: a) A formar su personal docente en las mismas condiciones de idoneidad que se exigen para las escuelas nacionales, con aprobación del Ministerio; b) Reunir y cumplir los demás requisitos que determina la Ley de 30 de septiembre de 1878 y decretos que la reglamentan. 3^o Los diplomas serán extendidos por las escuelas respectivas y visados por la Dirección del establecimiento a que están incorporados y la Inspección General. 4^o Comuníquese, etc. Firmado: URIBURU. — Antonio Bermejo.

ceder incorporación a las escuelas normales (Art. 1), habría reglamentado, además, la manera cómo deberían rendir sus pruebas los estudiantes libres a que se refiere el art. 3º de la Ley Nº 934, pues el doctor Bermejo no podría ignorar que, de acuerdo con la Ley, gozan del mismo derecho de rendir examen los alumnos de los colegios particulares y los estudiantes libres.

Simple arbitrio administrativo es el decreto de 10 de julio de 1897. Así lo comprendió con toda claridad, uno de los más talentosos Ministros de Instrucción Pública, con que contó el país, el doctor Juan R. Fernández (2).

El doctor Magnasco, al fundar el Decreto de 16 de enero de 1899, no afirma tampoco, que la Ley Nº 934 comprenda a los colegios particulares de enseñanza comercial e industrial. Funda su decreto en que “siendo conveniente fomentar la iniciativa privada, propendiendo a facilitar la creación de establecimientos de enseñanza comercial e industrial que difunden los conocimientos de esa índole, haciendo por analogía extensivos a ellos los beneficios que acuerda la Ley de libertad de enseñanza... y teniendo en cuenta, por otra parte, que este tem-

(2) “La Ley de libertad de enseñanza de 1878, se refiere exclusivamente a la enseñanza secundaria y superior, asimilada a la que se dicte en los Colegios Nacionales y en las Universidades Nacionales, como fácilmente se desprende de sus términos explícitos. La extensión de sus beneficios a la enseñanza normal destinada a la formación del personal docente para las escuelas primarias, ha sido admitida sólo ante la necesidad urgente de aumentar el número de maestros para combatir el analfabetismo, pero ofrece sus peligros ante la imposibilidad de vigilar estrictamente la enseñanza teórico-práctica de la pedagogía dictada por los establecimientos privados, enseñanza fundamental para el maestro, que motivó la fundación de las escuelas normales, para que sus diplomados enseñasen en las escuelas primarias”. (Antecedentes de la Enseñanza Secundaria, pág. 611.)

peramento está establecido por el Decreto de 10 de julio de 1897 para las Escuelas Normales particulares, sin que se hayan notado inconvenientes administrativos”, etc. Como se ve, el doctor Magnasco no hablaba con la convicción de un jurista: procedía, llevado por un noble propósito, sin duda, sólo como hombre de acción. El doctor Magnasco, “cuya ilustración y autoridad jurídica está por encima de toda sospecha”, como dicen, con toda justicia, los redactores del Memorial, no ignoraba que la Ley N^o 934 no se refiere sino a los establecimientos y estudiantes de la enseñanza secundaria. He aquí la prueba terminante: 2^o Que la citada ley (la de 30 de septiembre de 1878) fué dictada sólo en consideración a la enseñanza llamada secundaria, según se desprende de sus propios términos y de la misma discusión” (Ver Decreto prescribiendo la forma de recepción de exámenes de ingresos de las Escuelas Primarias anexas a los Colegios incorporados”, de 30 de septiembre de 1899, en García Merou: “Leyes, Decretos, etc”. Tomo II, pág. 567).

El doctor Saavedra Lamas, de cuya clara inteligencia y bien orientado espíritu de acción educacional soy un sincero admirador, no fundó en doctrina ni en necesidad alguna el decreto de incorporación del Colegio “Nuestra Señora de la Misericordia” a la Escuela Profesional N^o 1 de la Capital. El talentoso Ministro, en plena campaña en favor de la implantación de la Escuela Intermedia, no habrá tenido tiempo de observar, en aquellos días en que se abría brillantemente en el Congreso de la Nación, el mal fundado decreto que, sin duda, de buena fe, le llevaron a la firma. No tiene el decreto sino este fundamento: “Vista la precedente solicitud y de acuerdo con la opinión del Jefe de la Dirección de Instrucción Pú-

blica, que ha visitado especialmente la Institución...” Me complace en dejar constancia de que la Inspección General, que miró con toda simpatía la gestión del talentoso Ministro, no lo indujo a error ⁽³⁾.

El otro decreto, contrario a la Ley, es el de 3 de marzo de 1907, por el cual se incorporaba a la Academia Nacional de Bellas Artes la Academia Perugino. Los considerandos de este decreto tampoco tienen valor jurídico. La incorporación fue concedida por considerar el doctor Pinedo que era “conveniente estimular la fundación y desarrollo de establecimientos particulares que cooperen a la acción oficial en la difusión de la cultura artística y principalmente en la enseñanza del Dibujo en sus aplicaciones industriales, porque presta positivos servicios a los obreros que concurren a los cursos nocturnos”. A la Inspección General no se le requirió informe como correspondía.

Por lo que hace al decreto de 13 de agosto de 1826, concediendo incorporación al Liceo de Señoritas, es perfectamente legal. Los miembros del Consejo Superior de Educación Católica, ignoran por lo visto, que el Liceo es uno de nuestros más caracterizados institutos de enseñanza secundaria.

Como se ve, de los decretos estudiados, no resulta en forma alguna, que los doctores Bermejo, Magnasco, Pinedo y Saavedra Lamas consideraran clara y legalmente comprendidos en la Ley 934 los institutos de enseñanza

(3) Desde el año de su incorporación, las alumnas de la Escuela Profesional de Nuestra Señora de la Misericordia rinden examen. Las alumnas de las escuelas oficiales son promovidas por el término medio de sus clasificaciones. Quede constancia de ello.

normal y profesional. Menos resulta aún del estudio de la mencionada Ley y de su discusión y de la Ley N° 1420.

La ley 934 en sus artículos 1º, 2º y 3º, se refiere a exámenes parciales y generales que se rinden en los “Colegios Nacionales” y “establecimientos de enseñanza secundaria”. Es bien clara, sin embargo, el Consejo Superior de Educación Católica no lo entiende así, pues desde que la ley no lo veda, nada se opone a que los Colegios particulares y estudiantes libres se presenten, también, a rendir examen en las escuelas normales, comerciales, profesionales, industriales, etc. Esta singular interpretación de la Ley no nos toma de sorpresa, pues si no estamos equivocados, hace años la Universidad Católica, pretendió vanamente, por supuesto, incorporarse a la Universidad de Buenos Aires... Sin pretensiones de jurista, consideramos pues, que por hablar la ley N° 934 de “Colegios Nacionales” y “establecimientos de enseñanza secundaria”, sólo alcanza sus beneficios a los estudiantes secundarios. Como el legislador no ha podido suponerse que se alterase su espíritu y su letra, no ha incurrido en el ridículo jurídico de agregar: “Esta ley no comprende a los estudiantes de enseñanza normal, comercial, industrial, artística, primaria, etc”.

La interpretación de la ley, por otra parte, es extremadamente fácil; basta leerla con atención y referirse a la discusión parlamentaria.

El artículo 1º habla de “examen parcial o general de las materias que comprende la enseñanza secundaria de los Colegios Nacionales”. El artículo está perfectamente redactado. En aquellos tiempos de la sanción de la Ley, en los Colegios Nacionales se dictaban, además de la

escuela secundaria, otras enseñanzas: enseñanza del derecho (Colegio del Uruguay); enseñanza de la minería (Colegios de San Juan y Catamarca); enseñanza comercial (Colegio del Rosario); enseñanza primaria (Colegio de Catamarca, etc. (Véase García Merou, tomo 1º, págs. 297, 208, 163, 259, 263, 327, 565, 315, 269, 214). El legislador, pues, al referirse a la enseñanza secundaria en los Colegios Nacionales, dejó de lado las otras formas de enseñanza que se dictaban en la mayoría de los Colegios Nacionales de aquel tiempo. Si hubiese querido referirse a todas las formas de enseñanza, le habría bastado con suprimir del texto de la Ley la palabra “secundaria”.

El Art. 4º de la Ley se refiere a los certificados, que “serán respetados en todos ellos (los Colegios Nacionales) y en las Universidades Nacionales”. No cabe duda que se trata de certificados de estudios netamente secundarios, cuya posesión autorizaba precisamente a ingresar en la Universidad. Y bien sabido es que, entonces, no se ingresaba, en forma alguna, con título de maestro normal, perito mercantil, etc.

Por otro lado, el debate giró alrededor de la enseñanza secundaria y de las relaciones con la Universidad. En ningún momento se refirió a la enseñanza normal, industrial, comercial, etc. Y los legisladores procedieron siempre con pleno conocimiento de los fines que se perseguían con la sanción de la Ley.

Don Vicente G. Quesada, Presidente de la Comisión de Legislación de la Cámara de Diputados, era un hombre de vastísima cultura. Las pocas veces que intervino en

el debate, dejó expresa constancia que, la Comisión había estudiado el proyecto de ley a la luz de la legislación comparada sobre la materia. “Hemos estudiado detenidamente este proyecto; hemos tenido ocasión de examinar, entre otras leyes, la ley francesa”; son sus palabras en una ocasión. En otra, dice: “Hemos tenido por antecedentes la legislación comparada sobre este punto en otros países” (4). Y bien: don Vicente Quesada, que, entre paréntesis, no creía que la ley pudiera alcanzar a la Universidad de Buenos Aires (5), no ignoraba que de acuerdo con la legislación francesa, no se rendía examen de maestro particular en las Escuelas Normales de Francia; que los aspirantes al ejercicio del magisterio rendían sus pruebas de capacidad ante tribunales especiales, de acuerdo con lo exigido por los artículos 23, 25 y 46 de la ley de 15 de marzo de 1850, etc.” (6). No ignoraba, por otra parte, la Comisión de Legislación, ni podía ignorarlo la Cámara, que el problema de la libertad para el ejercicio del magisterio en la enseñanza primaria había sido resuelto en Europa, y que en Francia (Constitución de 1848 y Ley de 1857); en Prusia (Constitución 1840, art. 22), y en otros países, sólo se podía ejercer el magisterio primario después de haber dado pruebas de capacidad, y no podían ignorar todos que, entre nosotros, donde faltaban maestros para enseñar el alfabeto a las muchedumbres ignorantes, el problema se presentaba de inmediato al tratar la sanción de leyes que reglamentasen la “libertad de aprender y enseñar”. Los legisladores del 78, que conocían la legislación francesa,

(4) *Debates*, tomo I, págs. 29 y 40.

(5) *Debates*, pág. 108.

(6) NAUDY: *Administration et législations scolaires*.

por lo menos —como se desprende del debate—, sabían, además, que los exámenes de capacidad para el magisterio no podían adaptarse a los principios de reglamentación que se detallan en la propia Ley, pues en caso de referirse ésta a los exámenes de maestros, debía, naturalmente, considerar las características propias de la enseñanza normal.

El legislador no se preocupó —tenemos derecho a afirmarlo— de aspecto alguno de la enseñanza que no se refiriese a la secundaria.

Así también lo entendieron el Gobierno Nacional, los educadores de más prestigio del momento y, años más tarde, el Congreso Nacional.

¿Por qué, si no, al reglamentar la Ley de 30 de septiembre de 1878, el P. E. sólo se refiere a la enseñanza secundaria? (Decreto de 8 de marzo de 1879). ¿Cómo se explica que el decreto no se refiera a las Escuelas Normales, siendo así que en la Comisión nombrada por el Gobierno para asesorarlo respecto a la reglamentación de la ley, figuraba, al lado de don José Manuel Estrada, don José M. Torres? (Decreto de 10 de febrero de 1879). Por último: si la Ley N^o 934 comprende a todos los establecimientos de enseñanza, de cualquier índole que sean, ¿por qué la Ley de Educación Común, que legisla sobre la enseñanza primaria y normal —(art. 75, Ley 1420)— no se ocupa en ningún momento de los establecimientos incorporados a la enseñanza normal o de la organización y vigilancia de las escuelas normales, particulares, siendo así que dedica todo un capítulo —el VII a los colegios privados de carácter primario? ¿Por qué establece terminantemente (art. 25) que “los diplomas de maestros

de la enseñanza primaria, en cualquiera de sus brados, serán expedidos por las Escuelas Normales de la Nación o de las Provincias?" (art. 25).

Los legisladores de 1884, al igual que los de 1878, no consideraron, en momento alguno, que la Ley N^o 934 pudiera beneficiar a otros colegios particulares y a otros estudiantes libres, que los de la enseñanza secundaria.

Queda una última objeción a esclarecer: la de que la Ley n^o 934 es Ley de Libertad de Enseñanza. Estudiémosla:

II

LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA

No se hablaba de libertad de enseñanza antes de la Revolución Francesa, como que proclamarla equivalía a incurrir en el delito de herejía, y reclamarla, en el de rebelión. Como derecho de "comunicación del pensamiento por todos los medios posibles", se la sanciona en la Declaración de los Derechos del Hombre. En su informe a la Asamblea Legislativa, reafirma Condorcet que "la independencia de la enseñanza forma parte de los derechos del hombre". Daunou, en el informe que presentara a la Convención a propósito de la reorganización de la enseñanza pública, sostiene la necesidad de establecer "La libertad de los establecimientos particulares de enseñanza y la libertad de los métodos de instrucción". La Convención (Ley 29 Frimario del año II (art. I^o), que sanciona: "La enseñanza es libre" (7). En la Constitución del año III (art. 300), se estatuye: "Los ciudadanos

(7) PAUL BERT: *Discours parlementaires*. París, 1882.

gozan del derecho de fundar establecimientos particulares de educación e instrucción y de crear asociaciones libres cuyo objeto sea el de contribuir a los progresos de las ciencias, las letras y las artes”.

La libertad de enseñanza es correlativa de la libertad de conciencia, de la libertad científica, filosófica, religiosa, y política. Como la libertad de cultos, de prensa y de reunión, la libertad de enseñanza hace posible el goce de la libertad de pensar, que, políticamente, no es sino el derecho de expresar lo que se piensa.

No es posible hablar de libertad de enseñanza cuando la intolerancia religiosa puede condenar, con la muerte de Servet, o con la prisión de Galileo, opiniones científicas consideradas como herejías: no existe la libertad docente cuando la intolerancia política clausura la cátedra de Michelet, o cuando el espíritu fanático expulsa de la suya a Renán, por no creer en la divinidad de Jesucristo. En aquellos años en que, entre nosotros, “el sólo nombre de libertad fué calificado crimen de lesa patria” (Alberdi), no era posible pensar en el derecho de expresar o de enseñar libremente doctrina alguna que no conviniese a los intereses de Rosas.

La libertad de aprender y de enseñar implica una necesidad del espíritu humano, y como tal no se la concibe sino favoreciendo el progreso de la cultura. Libertad de aprender es expresión positiva y no negativa; de ahí que el Estado contemporáneo, de la Revolución a nuestros días, haya proclamado el derecho de la instrucción, derecho que se convierte en la “Obligación” para todos de adquirir una instrucción mínima, que el Estado debe impartirles gratuitamente, si lo desean. En este caso la

“obligación” no se opone a la libertad, sino que, por lo contrario, la hace posible: de la misma manera que el “voto obligatorio” y algunas medidas impositivas de orden higiénico y preventivo, convierten en realidad, en el primer caso, el ejercicio de la libertad política y del Gobierno propio, y en el segundo, nos asegura el bien de la salud. Así como no se reconoce el derecho al suicidio, no puede admitirse el derecho a la ignorancia absoluta ni a la absoluta indiferencia, pues siendo el derecho forma específica de un organismo social, nuestra sociedad política, fundada en la Democracia, no puede admitir aquellos dos últimos derechos negativos, por conspirar contra su propia Constitución.

La libertad de enseñar no es ilimitada, pues el ejercicio de ese derecho no sólo interesa al individuo sino a la sociedad. Y así como ésta tiene el derecho de reglamentar el comercio, tiene también el de reglamentar la enseñanza en defensa del orden moral. De la misma manera que no se permite vender artículos de consumo adulterados, o que interviene en la vigilancia de las pesas y medidas, debe y puede intervenir para evitar que personas sin capacidad intelectual y sin condiciones morales, abran un establecimiento para burlarse indignamente de la buena fe de los padres que le confían la educación de sus hijos. El Estado está en la obligación de velar por la niñez, y no puede admitir que, conspirando contra los altos fines educacionales de la sociedad, se reclame el derecho de atentar contra la salud espiritual y física de los niños. Libertad de enseñar no equivale ni puede equivaler a la libertad de engañar, de explotar, de corromper, etc. Si ni al padre de familia, aun cuando pretexto educar a su hijo, se le reconoce el derecho a torturarlo, ¿có-

mo podría reconocerse el derecho de mal educar, de maltratar el espíritu de un niño? Porque —y conviene decirlo desde ya— este ejercicio del derecho de enseñar, queda condicionado por la edad de los educandos y por las características el medio en que se actúa, o de los elementos con que se ejerce el derecho de enseñar. Enseñar a quien está en edad formativa, no es lo mismo que enseñar al adulto, o a quien, pongo por caso, ha cruzado los umbrales de la Universidad. Un procedimiento de enseñanza, el de las conferencias, por ejemplo, que se emplea en ésta, puede ser, y es, de desastrosos resultados en la escuela primaria: la libertad académica no conviene al proceso educativo de los cursos del bachillerato o de la escuela común. Este o aquel artículo de una revista científica —y bien es sabido que la prensa constituye un medio de enseñar adecuado para la cultura mental de un universitario— podría ser de contraproducentes resultados morales e intelectuales puesto al alcance de un niño, etc. La libertad de enseñanza debe, pues, considerarse según las características de los educandos. Y así como la sociedad, en salvaguardia de la salud, no permite que ejerza la medicina quien no ha dado prueba de capacidad en el arte de curar, así también no puede tolerar que eduque a los niños quien no ha dado pruebas acabadas de que no conspirará contra el normal desarrollo de su personalidad física, moral e intelectual. Si para trabajar la madera o el hierro hay necesidad de ser carpintero y herrero, para esculpir un espíritu es necesario ser maestro.

La intervención del Estado o, más bien, la limitación legal de la libertad de enseñar, disminuye progresivamente de la escuela primaria a la Universidad. En ésta, cuando no es dogmática, la enseñanza de los profesores se

desenvuelve dentro de la más grande libertad, y una cátedra puede ser alternativamente ocupada por profesores que sostengan ideas contrarias y enseñen con métodos distintos.

La sociedad, pues, sin atentar a la libre expansión de las ideas, tiene el derecho de intervenir en el ejercicio sistemático de la libertad de enseñar. Esta manera de considerar la libertad de aprender y enseñar, es a la que se refieren nuestro código fundamental y las leyes que legislan sobre instrucción pública.

Pero no es éste, seguramente, el concepto de la libertad de enseñanza al que se refieren los redactores del Memorial.

... Como con todo acierto ha dicho Alcorta: “la libertad de enseñar y aprender desaparece como problema cuando no se sale fuera de los límites que su propia naturaleza impone. Se complica cuando las cuestiones políticas toman participación o se confunden con ella en virtud de la intervención de los poderes oficiales con tendencias absorventes, o cuando el partido católico reclama su dirección pidiendo libertades que no respeta sino en tanto que sea bastante fuerte para inmolarlas sobre el altar de la ortodoxia, como dice Laboulaye, y cuando estando en el poder, sostiene el monopolio, como afirma Littré, y perdiéndolo, reclama libertad” (8).

Las luchas entabladas en Europa en torno a la libertad de enseñanza, no se refirieron precisamente al derecho de exponer o difundir doctrinas científicas o filosóficas, de carácter ortodoxo o heterodoxo, dogmático o libre. En este sentido, que es el de la libertad en la es-

(8) ALCORTA: *La Enseñanza Secundaria*, pág. 68.

cuela, no hubo lucha, pues los dogmáticos, como siempre, la espantaron de sus aulas. La lucha se entabló en torno de lo que se llamó libertad exterior de la escuela, y de la ingerencia del Estado en la enseñanza.

Para los sostenedores de la 'libertad', el Estado es una entidad creada únicamente para la seguridad de los individuos y la tutela del derecho; sus funciones sólo son de conservación y defensa. No tiene el derecho de inmiscuirse en lo que se refiere a la instrucción pública, la cual, como la industria y el comercio, debe quedar librada a la iniciativa individual y a la libre competencia (9). La institución pertenece a la familia. Puede dirigirla por sí o delegarla en cualquier otro que se preste a ello. Todo individuo tiene el derecho de enseñar y aprender, de abrir escuelas y asistir a ellas; los certificados que expida deben tener valor sin necesidad de la revisión del Estado, el que desempeña un papel puramente pasivo (10).

El Estado sólo puede fundar escuelas en beneficio de los menesterosos y abandonados, pues su misión se reduce a suplir la insuficiencia de medios de la familia; pero las familias tienen el derecho de exigirle, cuando son cristianas, que eduque a sus hijos en el conocimiento de las letras y ciencias divinas. Sólo subsidiariamente el Estado debe crear escuelas. La obligación escolar impuesta por el Estado atenta contra la libertad. Contra la libertad de enseñanza atenta, también, la función educacional del Estado, a menos que reconozca la libertad de colación de grados, y que la sanción de los estudios privados sea

(9) NAMIAS: *Trattato di Legislazione Scolastica comparata*. Torino, 1908.

(10) ALCORTA: Obra citada.

conferida por los propios institutos particulares en que cursan (11). Por último, según estos partidarios de la libertad de enseñanza, “el monopolio del Estado atenta contra el derecho divino de la Iglesia de enseñar a todas las gentes; derecho que le dió su fundador, Cristo, y del cual nace, por consiguiente, la obligación sagrada que le incumbe de vigilar la educación que reciben los que le pertenecen, a fin de tener la seguridad perfecta de que dicha educación está en todo conforme con su doctrina y enseñanzas. Puede por lo tanto prohibir, con perfecto derecho, que se introduzcan en las escuelas textos de doctrinas erróneas o maestros impíos, herejes, incrédulos, etc. (12). Como se ve, estos enemigos del Estado enseñante y “monopolistas” no batallan en pro de la libertad de enseñar, sino en favor del monopolio de la Iglesia. No se trata de asegurar el derecho de exponer, enseñar, difundir libremente las ciencias, las letras, la filosofía, las artes, sino de enseñar esta o aquella filosofía, esta o aquella doctrina científica.

La larga lucha entre los “estadistas liberales” y “liberales católicos” ha terminado ya, afortunadamente. Los viejos argumentos contra la acción educacional del Estado apenas si son citados como antecedentes históricos para explicar la lucha que hubo necesidad de sostener para difundir la instrucción y elevar el nivel de la cultura.

La libertad de enseñanza, por otra parte, levemente reglamentada, es una realidad en casi todos los países. A nadie se le impide enseñar, ensayar métodos y procedimientos didácticos, exponer doctrinas, refutar teorías,

(11) CROZAT: *Des droits et des devoirs de la famille et de l'enfant*. París, 1884.

(12) GAMBÓN: *Manual de Instrucción Cívica*.

proponer hipótesis, etc. La Universidad, foco de la Ciencia, es, además, como dijo L. Liard, escuela de espíritu público: educa con la libertad que reina en sus cátedras, con la tolerancia que se respira en sus aulas, con la aplicación inteligente de métodos de comprobación y de investigación científicas, etc. En general, en los institutos oficiales de casi todos los países reina la libertad, y nadie teme al "monstruo" del Estado. Las escuelas públicas, por otra parte, se difunden día a día. ¿Qué importa que ante la buena escuela del Estado se cierre uno que otro establecimiento fundado por particulares? El bien público, antes que nada: fuera que ese educador privado, cuando es bueno, encuentra siempre un puesto entre los maestros del Estado. Por centenares cuentan los maestros particulares que se incorporaron a nuestro cuerpo docente. Algunos, hasta le pasaron al Estado los edificios de sus escuelas: edificios mediocres, casi siempre, que cuando no fallaban por su deficiente arquitectura, resultaban peligrosos por su falta de estabilidad.

A este resultado se arribó después de luchas de carácter político, que apenas si se recuerdan. Algunas de ellas, la que se combatió en Francia, repercutió entre nosotros.

Después de la caída del Segundo Imperio, volvió a agitarse en Francia, la cuestión de la libertad de la enseñanza superior. La Ley Guizot, de 1833, había reconocido la libertad de la enseñanza en la Instrucción Primaria; la Ley Falloux, de 1850, la había reconocido en la Instrucción Secundaria.

La discusión de la Ley sobre libertad de la enseñanza superior, se inició a fines de 1874, estando de acuerdo, en lo esencial, católicos y liberales. La disidencia se

produjo en lo que respectaba a la sanción de los estudios libres o, en otros términos, a la colación de grados, de la que me ocuparé en seguida. La Ley de *libertad de la enseñanza superior* fué sancionada el 12 de julio de 1875. En su primer artículo se declara: "La enseñanza superior es libre" (13). La Ley establece las condiciones requeridas para abrir un establecimiento de enseñanza libre y los títulos que se requieren cuando se trata de una Facultad de Medicina o Farmacia; exige que, para denominarse Facultad, cuente con un número de profesores graduados igual, por lo menos, al de las Facultades del Estado de menor número de cátedras; autoriza a tres Facultades libres de distinto orden de estudios a constituirse en Universidad; reglamenta el derecho de asociación con el propósito de fundar establecimientos libres de enseñanza superior, etc.

Como se ve, y dejo expresa constancia de ello, la Ley de 12 de julio de 1875, que inspiró a nuestros legisladores de 1878, es, por su forma y por su fondo, una verdadera Ley de libertad de enseñanza. Lo que no pasa con nuestra Ley N^o 934, que sólo *reproduce uno de sus aspectos: el de la sanción de los estudios*.

La única disidencia, pero fundamental, por cierto, que dividió a la Cámara francesa, tuvo su motivo en el derecho de la colación de grados, como se ha dicho. Para los católicos, las universidades libres debían ser autorizadas para examinar a sus propios alumnos y conferirles los grados universitarios. Laboulaye sostuvo esta tesis. La

(13) Véase el texto de ley, y los comentarios en DUVERGIER: *Collection complete des lois, décrets, ordenances, réglaments et avis du Conseil d'Etat*. Volumen 65, año 1875, págs. 273 y siguientes. Se puede consultar en la Biblioteca del Congreso.

mayoría de la Cámara no pensaba de la misma manera, pues consideraba que la colación de grados, y en consecuencia, el examen previo, debía corresponderle por derecho al Estado. Los grados no eran, como antes de la Revolución, simples *títulos académicos*. Desde el Consulado, el Estado moderno los había transformado en *títulos profesionales*, los había convertido en garantías sociales. ¿Podía renunciar al derecho de conferirlos? ¿Podía renunciar a lo que hasta entonces considerara como una garantía necesaria? No, dijeron los miembros que constituían la mayoría, y en particular los universitarios: libertad de enseñanza y colación de grados son cosas radicalmente distintas, y no principio y consecuencia; la colación de grados es una función política, y cuando se pide un diploma, es decir, una garantía y un privilegio, el Estado, en nombre del interés social, para cuya protección ha sido creado, tiene el derecho de intervenir, pues en tal caso ya no se trata del simple ejercicio de la libertad de enseñanza (14).

Entre las dos tesis opuestas: sanción de estudios y colación de grados, por el Estado: sanción de estudios y colación de grados, por los Institutos libres, resultaba difícil encontrar una solución. Los católicos se empeñaron, entonces, en obtener, por lo menos, la presencia de los profesores particulares en el tribunal que debía examinar a los alumnos de las facultades libres (15). La proposición (enmienda París) fué presentada y votada, a pesar de las protestas de un intransigente jesuíta, P. Marquigny, que clamaba por la "independencia absoluta de

(14) Véase LIARD: *L'enseignement Supérieur en France*. II, páginas 306 y 307.

(15) CROZAT: Obra citada, pág. 80.

las universidades libres, a fin de que pudiesen conferir todos los grados sin examinadores extraños; por la igualdad de los títulos expedidos por las universidades oficiales y por las libres: nada de jurado oficial, ni de jurado especial; nadie debe ser juez de la enseñanza libre y cristiana, fuera del que la imparte en las condiciones dadas por la ley” (16).

La Ley de 12 de julio de 1875 dedica a la sanción de los estudios el título III. En el artículo 13 se dice textualmente: “Les élèves des facultés libres pourront se présenter pour l’obtention des grades devant les facultés de l’Etat, en justifiant qu’ils ont suivi les cours, les inscriptions voulues par les règlements. Les élèves des universités libres pourront, s’ils le préfèrent, se présenter devant un Jury spécial formé dans les conditions de l’article 14”. Y el artículo 14 decía: “Le jury spécial sera formé des professeurs ou agrégés des Facultés de l’Etat et des professeurs des Universités libres, pourvus du diplôme de docteur. Ils seront désignés pour chaque session par le Ministre de l’Instruction Publique et si le nombre des membres de la Comision d’examen est pair, il seront pris en nombre égal dans les facultés de l’Etat et dans l’Université libre a laquelle appartiendront les candidats a examiner. *Dans les cas où le nombre est impair, la majorité sera du côté des membres de l’enseignement public. La présidence appartiendra a un membre de l’enseignement public*”.

Así, pues, decía un escrito católico: “el Estado no sólo se reserva la colación de grados, sino también la preponderancia en el examen”.

(16) LIARD: Obra citada, pág. 313.

Con todo la Ley de 1875 fué un triunfo para el partido católico, triunfo que debía durar hasta 1880, esto es, hasta la sanción de la Ley de 18 de marzo, que abrogó los citados artículos 13 y 14.

LA LEY N^o 934, DE 30 DE SEPTIEMBRE DE 1878

Estudiada la Ley francesa del 12 de julio de 1875, resulta fácil explicarse el origen, el alcance y la finalidad de la Ley N^o 934.

Por lo pronto, basta leer el debate de 1878 para advertir que los legisladores argentinos repitieron el acto parlamentario francés. En los discursos de Garro y López, se ve la influencia ejercida por la lectura de los pronunciados en la Cámara francesa. El punto más debatido entre nosotros —la constitución de un tribunal mixto— es también el que más se debatió en Francia.

¿Se propusieron los autores de esta Ley sancionar la Libertad de Enseñanza? ¿Acaso no existía? “La libertad de enseñanza la tenemos; todo el mundo puede enseñar aquí, todos pueden presentar sus discípulos a examen en la Universidad”, afirmó el doctor López, en pleno debate. Y como había estado al frente de la Universidad, aseguró: “¿De qué se pueden quejar los colegios particulares? Todos ellos tienen el derecho de llevar sus alumnos al examen de la Universidad de Buenos Aires y de los Colegios Nacionales (17).”

(17) Hacían algo más, según el doctor López: “He estado algunos años a la cabeza de la Universidad de Buenos Aires, y he tenido que hacer severas reprensiones a los Directores y Profesores de Colegios particulares que vendían certificados de estudios. Se sienta en este Congreso el Rector actual de la Universidad: que diga él si no es notoria la lucha que hay que tener con los Cole-

El doctor Terry sostenía, también, que la libertad de enseñanza existía entre nosotros, y que consideraba innecesaria la nueva Ley: "Tomo la Constitución, que es la Ley suprema de la República, y encuentro que se ha proclamado para nosotros la libertad de conciencia y la libertad de enseñanza. Me bastan estas dos declaraciones, estos dos derechos, y con ellos puedo decir que, en la República, toda opinión puede tener su representante y toda doctrina y toda creencia su púlpito". (*Debates*, tomo I, págs. 180 y 181).

Pero los autores de la Ley N^o 934 no se propusieron darnos una Ley de libertad de Enseñanza.

Si se lo hubiesen propuesto, se habrían referido, naturalmente, a todos los grados de la enseñanza primaria, secundaria, profesional y superior. No lo hicieron desde ningún punto de vista. Como no lo hicieron más tarde los autores de la Ley Universitaria. Sólo reglamentó la enseñanza libre, en el aspecto primario, la Ley N^o 1420.

Como, con toda razón, observó el doctor Terry (páginas 81 y 82 de *Debates Parlamentarios sobre Instrucción Pública*, tomo I), el artículo 1^o del proyecto era "contrario a las prescripciones constitucionales, pues "dispone—decía Terry— que sólo los alumnos de los colegios particulares sean los que puedan, únicamente, ingresar en los colegios nacionales, previo examen". Es que el proyecto de ley no tuvo otro propósito inicial que favorecer a los colegios particulares. Y bien se vió esto con motivo del artículo 3^o, presentado por el Diputado Acuña. El doc-

gios particulares para que no desquicien la disciplina, para que mantengan el nivel de la enseñanza y pueda darse una educación sólida y verdaderamente científica a nuestra juventud": (*Debates parlamentarios sobre Instrucción Pública*, tomo I, pág. 33.)

tor Garro, miembro informante de la Comisión, oponiéndose en nombre de ésta al artículo propuesto, decía: "Un joven de doce a catorce años, ¿cómo podría hacer por sí mismo y con éxito todos los estudios que comprenden los planes de enseñanza secundaria de los Colegios Nacionales, sin tener la dirección de un profesor? Indudablemente, no podía hacerlo. He aquí por qué la Comisión cree inconveniente, tratándose de los estudios secundarios, el artículo propuesto, y que no ha de dar ningún resultado benéfico; ha creído por lo tanto, que era necesario exigirles certificados de haber cursado, de haber tenido la dirección de un profesor, para ser admitidos a desempeñar, en los Colegios Nacionales, exámenes de esa materia". (*Debates*, tomo I, pág. 76.) Por otro lado, basta leer el discurso que pronunciara el doctor Garro al informar el proyecto para comprobar que la Comisión se propuso favorecer el desenvolvimiento de la enseñanza privada. ¿Cómo la favorece? ¿Por la libertad de estudios? ¿Qué necesidad había de la Ley? ¿Acaso no podían los colegios particulares enseñar como quisiesen, siguiendo los métodos y programas que estimasen más convenientes a sus fines? No; la Ley los favorece haciendo intervenir a los profesores del colegio particular en el tribunal examinador que ha de dar sanción a los estudios de sus alumnos. Y que es ley de privilegio, lo prueba este hecho: los alumnos del artículo III —me refiero a los estudiantes libres—, de acuerdo con la Ley, rinden examen en la misma forma en que lo hacían antes los alumnos de colegios particulares y los libres: esto es, ante un tribunal oficial. Si ese alumno libre se inscribe en un colegio particular, el tribunal que lo examinará será distinto. ¿Dónde está la igualdad en la libertad?

Que la Ley N^o 934 no puede llamarse de Libertad de Enseñanza, se prueba, además, con estas dos declaraciones de los miembros de la Comisión que redactó el proyecto. El doctor Garro, en la sesión del 9 de agosto de 1878, al terminarse el debate sobre el artículo 2^o contestando a los que negaban que la ley 934 fuese una Ley de libertad de enseñanza, decía en forma vacilante: “Se dice que esta no es una ley de libertad”. Puede ser.

“Nosotros creemos lo contrario: que si no es una Ley de completa libertad, *por lo menos contiene un principio de libertad*. Más tarde podrá irse más adelante en este camino; ¿podrá dictarse, como decía el señor Diputado, una Ley más completa, que venga a coronar la obra de la presente: en que la libertad de la enseñanza sea amplia, lata y completa en todos los sentidos?”. (*Debates*, tomo I, pág. 314.) ¿Qué necesidad había de esta Ley? ¿Acaso hay algo más amplio que el precepto constitucional? Pero la palabra neta y definitiva, que limitaba el valor del “nosotros creemos” del doctor Garro, la pronunció el Presidente de la Comisión de Legislación, don Vicente Quesada, en la sesión del 29 de julio de 1878: “No se discute ahora una Ley de enseñanza libre; esa no ha sido la mente de la Comisión, ni a eso se refiere el proyecto originario de la Cámara de Senadores, y en ningún caso tal Ley podría comprender ni alcanzar a la Universidad de Buenos Aires”. (*Debates*, tomo I, página 108.)

La Ley N^o 934 es, pues, una simple ley de examen de alumnos de colegios particulares que permite a los profesores de éstos intervenir en la aprobación de sus discípulos. Nada más. El carácter de “Ley sobre libertad de enseñanza” se lo dió el debate francés traducido al caste-

llano. Las mismas palabras: “monopolio”, “juri”, “juri mixto o combinado”, son palabras del debate francés. En todo el debate se habló de “jury”. En el texto de la Ley, sin embargo, se emplearon palabras castellanas: “Comisión” o “tribunal mixto”.

EL TRIBUNAL MIXTO

Toda la Ley N^o 934, en lo que tiene de beneficiosa para los colegios particulares, está en el artículo 2^o, tomado de la ley francesa (18).

El concepto de este Tribunal resulta claro conociendo la Ley Francesa y el debate del 78. Si fuese un tribunal igual al de los Colegios Nacionales, como lo pretende el Consejo Superior de Educación Católica, no se habría producido el debate; no habría sido el artículo 2^o de la Ley el más discutido (19). No contó el artículo con el voto

(18) Es singular esto: que al discutirse la Ley, el miembro informante se apoya en una Ley extranjera que se refiere —por lo que hace al tribunal mixto— a la enseñanza universitaria y no a la secundaria. (El bachillerato de los colegios particulares, de acuerdo con la Ley del 75, se rendía ante tribunales oficiales.) El doctor Quirno Costa se lo hizo notar al doctor Garro: “Señor Quirno Costa: —Me parece que tanto la ley belga, como la ley francesa que ha citado, se refieren a las Facultades libres establecidas, a las Universidades, a personas jurídicas que se reglamentan y se crean con arreglo a ciertas leyes. No citaré a un colegio particular. — Señor Diputado Garro: La objeción que hace el señor Diputado no atañe a los fundamentos del artículo 2^o, que está en discusión. Es indudable que, tanto la ley belga como la ley francesa, se refieren a Universidades o Facultades del Estado. (*Debates*, tomo I, pág. 162.)

(19) El Consejo Superior sostiene que todos los tribunales de examen de los que forma parte el profesor de la asignatura son mixtos. No es exacto. Basta que el profesor carezca de voto para que el tribunal pierda ese carácter. Así ocurrió muchas veces entre nosotros. En el Colegio Nacional de Buenos Aires, en los tiempos

del Ministro de Instrucción Pública, a cuyo proyecto se adhirió Mitre. (*Debates*, tomo I, págs. 154 y 315.) Como la institución del tribunal mixto había sido solicitada con la franca manifestación de que se dudaba de la imparcialidad de los tribunales de los colegios oficiales, el Ministro Lastra, al proponer la creación de un tribunal especial designado por el P. E., rebatió brillantemente las injustas imputaciones que se hacían a la enseñanza oficial y defendió sus prestigios morales. “Entre nosotros el Estado no hace competencia en materia de educación; esto que se llama monopolio del Estado en la enseñanza superior, está establecido por los hechos, por la necesidad, por la falta de recursos misma de los pueblos; el Estado entiende que responde a una necesidad, y como tal, tiene el derecho de reglamentar la forma en que esa ense-

que era Rector el ex ministro doctor Tomás R. Cullen, los profesores de los Colegios incorporados asistían a los exámenes orales de sus alumnos; podían interrogar... pero no clasificar. El tribunal no era mixto. Lo era, sin embargo, en el examen de las pruebas, en noviembre, en que el profesor particular clasificaba. Lo mismo en tiempos de Sarmiento: cuando el catedrático, como auxiliar del tribunal, clasificaba, el tribunal podía ser considerado mixto; pero cuando no clasificaba —en las pruebas orales— dejaba de serlo. Cuando se habla de tribunales oficiales no se clasificaban como mixtos los tribunales en que figura el profesor de la asignatura. En todo caso entre nosotros, y para la enseñanza secundaria, tribunales mixtos son aquellos en que intervienen elementos distintos por su origen o autoridad. Cuando la ley del 78 habló de comisión o tribunal mixto, se refirió a los formados por elementos oficiales o privados. Es lo que entienden todos los que intervienen en el debate. Garro los llama tribunales mixtos o continuados. Son mixtos porque son formados por elementos distintos (“oficiales y privados”) y no porque en ellos intervengan siempre los profesores privados. Así se deduce de esta aclaración del doctor Garro: “... lo sustancial, señor Presidente, a juicio de la Comisión, es que las Comisiones examinadoras no sean únicamente compuestas de profesores oficiales, que tomen participación también los profesores de los Colegios libres, o bien personas que designen esos mismos colegios liberales...”. (*Debates*, I, pág. 163.)

ñanza ha de ser dada y la extensión que ella debe tener. No hay, pues, competencia entre la industria particular; la industria privada y la industria del Estado, en materia de enseñanza”, y agregaba con todo acierto y con toda justicia: “El Poder Ejecutivo no puede aceptar que en una ley se establezca como base legítima la desconfianza en el poder social que representa; esto sólo haría inaceptable la Ley. Su misión es salvaguardar todos los intereses y todos los derechos, y como tal, la Ley no puede aceptar que el poder público se subleve contra la sociedad y busque, en presencia de este peligro, una garantía: la garantía de la acción del mismo Gobierno”. (*Debates*, tomo I, páginas 156 y 157.) Pero a pesar de las manifestaciones de quien hablaba en nombre de Nicolás Avellaneda y del voto adverso de Mitre, Quintana, Vicente Fidel López, Terry, etc., la mayoría impuso al país una Ley inspirada en las luchas político-religiosas de otros países.

Porque esta Ley no es sino una inadecuada aplicación de la francesa del 12 de julio de 1875, de que ya hablamos: sólo que la francesa se refiere a la enseñanza superior, y la nuestra se dictó para la enseñanza secundaria. De los tres primeros artículos de la Ley nuestra, sólo el 3º es argentino, pero es, justamente, el más innecesario, pues los estudiantes libres, antes como después de la Ley, rinden examen ante tribunales oficiales, cuando lo desean. El artículo 1º de la Ley argentina, en la parte general, es el artículo 13 de la Ley Francesa. El artículo 2º es el 14º de la Ley francesa. Más aún; el inciso 1º del artículo 1º en la parte en que se refiere a la remisión del “programa o programas de estudios, también ha sido tomado de la Ley francesa del 75, cuyo artículo 4º establece: que “ la liste des professeurs et le programme

des cours seront communiqués chaque année aux autorités designées dans le paragraphe precedent”.

De tal manera la Ley N^o 934 está inspirada en la francesa, que sólo conociéndola puede uno explicarse con claridad ciertas explicaciones del miembro informante de la Comisión. Al hablar del artículo 2^o, decía el doctor Garro en la sesión del 31 de julio de 1878: “Cree, por lo tanto la Comisión, que los alumnos de los colegios particulares que se encuentran en las condiciones del artículo 1^o, si nada tienen que temer de las Comisiones especiales nombradas por el gobierno para examinar en los Colegios Nacionales; si no hay motivo alguno que les haga sospechar que los miembros de esas comisiones proceden con parcialidad, tienen perfecto derecho para presentarse a desempeñar su examen ante las mismas”. (*Debates*, tomo I, pág. 158.) Es el artículo 13 de la Ley Francesa. Cuando le parezca bien, el alumno de instituto particular puede clasificarse como libre y rendir examen ante el tribunal oficial.

El mismo doctor Garro ha reconocido, en parte, que la Comisión se inspiró en la Ley francesa, y que la tomó como modelo, por lo menos, para redactar el artículo 2^o. Son sus palabras: “Se ve, pues, señor Presidente, que el juri mixto propuesto por la Comisión, se asimila más al juri francés de 1875 que al juri belga de 1849”. (*Debates*, tomo I, pág. 311.)

No es de este parecer, sin embargo, el Consejo Superior de Educación Católica. En su afán de sostener “que es contraria a la verdad” nuestra afirmación de que “el pensamiento de la Comisión de la Cámara de Diputados al redactar el artículo (el 2^o), no ha sido sino el de que

el tribunal mixto fuera constituido en su mayoría por representantes del Estado" (véase fojas 17 y 18 del informe del 8 de noviembre último) ⁽²⁰⁾, el Consejo Superior afirma que los dos modelos imitados por la Comisión son: el artículo 7º de la Ley de marzo de 1861, de Bélgica, y el artículo 32 de la Ley de marzo de 1876, de Francia (fojas 43) ⁽²¹⁾.

Está en un gravísimo error. Veamos, primero, la ley belga. El artículo 7º establece, efectivamente, que cada tribunal deberá estar constituido "de manera que los profesores de la enseñanza dirigida o subvencionada por el Estado y los de la enseñanza privada entren en número igual. El Presidente es elegido fuera del cuerpo docente".

Si los redactores del memorial hubiesen estudiado el texto de la ley belga del 61, sabrían que, por lo que hace al "jury", la Ley se limitaba a prorrogar hasta el año 62 lo dispuesto en el artículo 24 de la Ley del 1º de mayo de 1857; y, si hubiesen consultado esta última, y la de julio del 45, habrían advertido que el artículo 24 de la Ley del 57 es el 40 de la Ley del 49, pues, en ambas se establece la igualdad de representantes oficiales y privados ⁽²²⁾. Y bien: la Comisión, de acuerdo con las palabras

(20) El propio doctor Garro lo manifestó así, con toda claridad, en la sesión del 9 de agosto de 1878. Dijo: "Indudablemente que el elemento oficial, es decir, las personas nombradas por el Gobierno para tomar examen, estarán en mayoría; prevalecerá siempre sobre los profesores de la enseñanza libre, que, al fin, no serán más que dos". (*Debates*, I, pág. 311.)

(21) Página 79 del folleto "La Ley Nº 934".

(22) La Ley belga, que es de 27 de marzo de 1861, dice en su artículo 7º: "Le Gouvernement procède a la formation des jurys chargés de la verification des certificats et des examens susmentinés. Il prend les mesures réglementaires que leur organisation nécessite. Il compose chaque jury de sorte que les professeurs de l'enseignement dirigé ou subsidié par l'Etat, et ceux de l'enseigne-

del doctor Garro, sostiene que el artículo 2º de la Ley Nº 934 “se asimila más al de la Ley francesa del 75 (con mayoría oficial) que al de la belga del 49 (de igualdad de profesores oficiales y libres); y como en la Ley del 49 se repiten, en este punto, las del 57 y 61, creemos poder afirmar con la Comisión, y contra el Consejo Superior de Educación Católica, que el modelo lo dió la Ley francesa del 75.

Pero el Consejo Superior insiste con otra referencia legislativa: “el artículo 32 de la Ley de marzo de 1876, de Francia”.

Trabajo me ha dado la verificación de algunas de las citas del Consejo Superior de Educación Católica; pero de todas las verificaciones ésta es la que me obligó a revisar más leyes y tratados de legislación. Y con un resultado completamente negativo, pues no existe. Ley francesa sancionada en 1876, que contenga el artículo 32 citado por el Consejo Superior⁽²³⁾. Revisé, primero, la *Colletion complète des lois, etc.*, de Duvergier, año 1876,

ments privé et soiyent appelés en nombre égal. Le president du jury est choisi en dehors du corps enseignant”. (*Recueil des Lois et Arrêtes Royaux de Belgique*. Anné 1861. Tome XLVIII, Bruxelles, 1861.) (Se puede ver en la Biblioteca del Congreso.) Los redactores del memorial transcriben la ley así: “... el Consejo hace, etc.” (Fojas 43.) Si hubiesen conocido directamente el texto de la Ley, se habrían evitado los puntos suspensivos iniciales y no habrían traducido *gouvernement* por Consejo.

(23) He aquí la cita del Consejo Superior de Educación Católica: “Y el art. 32 de la Ley de marzo de 1876, de Francia, expresa: “... el Gobierno formará cada año y para cada grado, si le es posible, un jury especial, y lo compondrá de manera que los profesores de la enseñanza dirigida por el Estado y los de la enseñanza privada sean llamados a él en número igual”. “El Presidente será elegido de fuera del cuerpo docente”. (Fojas 43 del Memorial y pág. 79 del folleto *La Ley Nº 934*, etc.

...tomo 66. Consulté los índices alfabéticos y cronológicos: no aparecía; recorrí el libro, página a página: tampoco. Revisé, entonces, el Journal Officiel de la République Française (se lo puede consultar en la Biblioteca del Congreso) y en tomo del año 76 no aparece ley alguna en favor de la enseñanza libre. Recorrí los diarios de sesiones del Senado y de la Cámara de Diputados correspondientes al año 76, desde el día de la apertura del período parlamentario (8 de marzo) y nada. Sólo encontré (sesión del 23 de marzo, Journal Officiel, pág. 2052, columna 3ª), la proposición del Ministro Ricardo Waddington para abrogar los artículos 13 y 14 de la Ley del 12 de julio del 75!

Llegué a la conclusión de que, en 1876, el Parlamento francés no había sancionado Ley alguna en la que figurara el artículo 32 citado por el Consejo Superior de Educación Católica. Pero como no creo que, en cuestiones de esta naturaleza, persona alguna sea capaz de sostener conscientemente una falsedad, proseguí mi investigación... y encontré que la Ley citada existe, pero que, en vez de ser francesa es belga, y que, en lugar de haber sido promulgada en "marzo de 1876" lo fué el 20 de mayo de 1876 (24). Si el Consejo Superior de Educación Católica hubiese conocido la Ley, no se habría equivocado, pues el artículo 31 habla precisamente de "un jury central constituido bajo los auspicios del Gobierno y con asiento en Bruselas".

Como en lo que respecta a la constitución del tribunal mixto, el artículo 32 de la Ley belga del 20 de marzo de

(24) *Recueil des lois et arrêtés Royaux de Belgique. Année 1876. Volumen LXIII, págs. 195 y siguientes.*

1876 es igual al 7º de la Ley de marzo del 61, no tenemos nada que agregar a cuanto dijimos precedentemente.

LA LEY Nº 934 EXIGE EL EXAMEN Y NO ESTABLECE IGUALDAD ENTRE COLEGIOS OFICIALES Y PARTICULARES

Nos ratificamos en nuestra opinión de que la Ley Nº 934 exige el examen, y que no establece igualdad entre Colegios nacionales y los particulares.

a) La Ley del 78 no establece igualdad entre Colegios oficiales y particulares.

Nuestra Ley se inspiró en la francesa de libertad de enseñanza del 12 de julio de 1875. Ahora bien: al discutirse esta Ley se planteó la cuestión de la igualdad: los católicos querían que la sanción de los estudios de los alumnos de los colegios particulares la diesen estos mismos: “Mêmes droits afférents aux grades des universités libres qu’a ceux de l’etat; ni jury officiel, ni jury mixte ni jury spécial; pas d’autres juges de l’enseignement libre et chrétien que ceux qui la distribuent dans les conditions fixés par la loi” (P. Marquigny). Es decir, la igualdad. Pero los liberales se opusieron. Entonces “les catholiques —habla un caracterizado escritor católico— desespérant de pouvoir reunir una majorité pour enlever a l’Etat ce dernier rétranchement du monopole (la collation des grades) finirent par ne demander pour les futures Universités, que le droit de faire, par leurs professeurs, partie du Jury d’examen devant lequel devraient comparaître leurs students”. Este mismo autor, al juzgar el artículo 14, que establece la mayoría oficial, dice: “ainsi l’Etat

ne se réserve pas seulement la collation des grades, il se réserve encore la preponderance dans l'examen. C'est dire combien la liberté a été étroitement mesuré aux Universités que l'on a appelés libres (25).

Nuestra ley, pues, que se inspira en la francesa del 75, y se propone, al igual que la Ley belga, y la de otros países, permitir a los alumnos de colegios particulares la sanción oficial de sus estudios, no puede considerarse ley de igualdad entre Colegios Nacionales y privados: no lo fué la ley modelo; no puede serlo la nuestra. Y prueba de ello es que los certificados de los colegios oficiales tienen por sí mismos validez oficial, y que los de los colegios particulares sólo la tienen cuando sus alumnos rinden examen ante los tribunales mixtos del artículo 2º. La Ley sólo establece igualdad entre los Colegios Nacionales y los creados por autoridad del Gobierno de provincia (26), precisamente porque da igual valor a sus certi-

(25) CROZAT: *Des droits et des devoirs de la famille et de l'Etat*, etc. París, 1884, págs. 88, 89 y 90.

(26) La situación de los Colegios creados por autoridad de gobierno de provincia es de statu-quo. Así se estableció durante el Ministerio de Magnasco, de acuerdo con el decreto que transcribimos continuación, y del cual se desprende que el doctor Magnasco, "cuya ilustración y autoridad jurídica está por encima de toda sospecha", no consideraba redactado con claridad el art. 5º. "Buenos Aires, febrero 27 de 1899. No siendo suficientemente explícitos los términos del art. 5º de la Ley de fecha 30 de septiembre de 1878, como lo demuestran las numerosas resoluciones contradictorias adoptadas por el Gobierno en distintas ocasiones, todo lo que impide al Poder Ejecutivo discernir con acierto el carácter de los establecimientos de educación secundaria a que se refiere dicho artículo, es decir, si deben ser Colegios fundados, administrados y dirigidos por los gobiernos de Provincia o simplemente autorizados por éstos, el Vicepresidente de la República, en ejercicio del Poder Ejecutivo, decreta: Artículo 1º Manténgase el statu-quo relativamente al Colegio de la Inmaculada de Santa Fe y al de

ficados. La igualdad, pues, depende de la sanción. ¿Podría ingresar en la Universidad, de acuerdo con la Ley N^o 934, un alumno que hubiese cursado regularmente sus estudios en un colegio particular, acogido a los beneficios de la Ley y que hubiese rendido sus exámenes anuales ante las solas autoridades del Colegio particular? No. Y bien: si ese alumno, después de cursar los cinco años y de rendir todos sus exámenes ante los profesores del incorporado, tiene necesidad de someterse a un examen general para tener derecho al certificado oficial, es prueba acabada de que el colegio acogido a los beneficios de la Ley del 78 no es igual al nacional, porque el alumno de éste, después de cursar sus cinco años, y de aprobar los exámenes parciales correspondientes, no necesita rendir examen general.

Otro argumento que constituye un antecedente muy curioso, pero insospechable, en favor de la no igualdad de los Colegios Nacionales y privados, lo da el decreto del Presidente don Luis Sáenz Peña, del 27 de octubre de 1892, dictado a raíz de una solicitud del Colegio del Salvador. Se trata de lo siguiente: el Ministro Balestra había resuelto, el 17 de junio de 1892, que los alumnos de los colegios particulares acogidos a la Ley del 78, al igual que los regulares, debían rendir un examen de ingreso. El Colegio del Salvador recurrió ante el nuevo Presidente, y a los pocos días se dictó el Decreto del 27 de octubre, en virtud del cual los alumnos incorporados podían presentarse a examen de primer año, sin aprobar

San José de Paraná y recábese oportunamente del Honorable Congreso la ley interpretativa del caso. Art. 2^o Comuníquese, publíquese e insértese en el Registro Nacional. — Quirno Costa — O. Magnasco”.

previamente el examen de ingreso, que, según el Decreto, “no es de aplicación ni tiene razón de ser tratándose de alumnos que disponiendo de medios propios para adquirir el aprendizaje fuera de los institutos de enseñanza oficial, se someten voluntariamente a examen, sin erogación ni sacrificio alguno para el Estado, de las materias de la segunda enseñanza, y a las pruebas reglamentarias prescriptas a los que cursan dichas materias; demostrando con ello, de una manera evidente e incontestable, la suficiencia de la preparación con que se han iniciado en sus tareas de aquella enseñanza”. Cuando se dictó el Decreto de privilegio de acuerdo con el cual la mayor o menor preparación para cursar estudios secundarios depende de la posibilidad de ser alumno particular, los colegios incorporados no pusieron el grito en el cielo para reclamar la igualdad: al contrario, todos se acogieron a él (Decreto del 29 de octubre de 1892).

b) La Ley del 78 exige el examen.

El Consejo Superior de Educación Católica sostiene que es aplicable a los colegios particulares acogidos a los beneficios de la Ley N^o 934 todo sistema de promoción que exima de examen a los alumnos oficiales.

Para sostenerlo, se ve obligado, primero, a interpretar caprichosamente el artículo 1^o de la Ley, en lo que tiene de fundamental; y segundo, a afirmar que el examen establecido en el artículo 2^o de la Ley no es, ni puede ser entendido sino como sistema de promoción; y que, en consecuencia, todo cambio en el régimen de los institutos oficiales debe aplicarse por igual a los colegios incorporados. Además, pretende poder afirmar que el

examen era la única forma de promoción conocida de los legisladores del 78.

Trataremos de demostrar los errores de interpretación y de información en que incurre el Consejo Superior de Educación Católica.

I. — Intepreta el Consejo que los exámenes a que se refiere el artículo 2º de la Ley son los que rinden en los colegios particulares (inciso 4º del art. 2º) y no los que se autoriza a rendir en los Colegios Nacionales (fojas 18 y 19). Si fuesen aquellos que pueden presenciar las comisiones del gobierno nacional, ¿a qué el tribunal mixto? ¿A qué el artículo 4º del Decreto Reglamentario del 8 de marzo de 1879, estableciendo que “los alumnos inscriptos en sus matrículas de los colegios particulares) podrán presentarse a examen en uno de los Colegios Nacionales”? Si fuese como afirma el Consejo Superior de Educación Católica, ¿por qué el Reglamento de 1886, del Ministro Wilde, exige, respecto de los alumnos incorporados que aspiren a rendir examen general? ”4º Que se compruebe igualmente que el alumno ha sido aprobado en los exámenes anuales del colegio, y ha pasado con esta aprobación de un curso a otro. Si los exámenes a que se refiere el artículo 2º son los del inciso 4º del artículo 1º, qué necesidad tendría de rendir examen general el alumno que hubiese aprobado, año tras año, todos los cursos de enseñanza secundaria en un colegio particular incorporado? En el Reglamento de julio 20 de 1893, siendo Presidente don Luis Sáenz Peña y Ministro E. S. Quintana, reglamentó que negaba a los alumnos oficiales el derecho a rendir exámenes generales, se mantenía en el artículo 210 lo dispuesto en el Reglamento del 86.

Si no se considerase suficiente esta argumentación, ahí está el debate de la Ley con las explicaciones del miembro informante. Para probar que el examen del inciso 4º del artículo 1º no tiene sanción, y que no se refiere a el artículo 2º de la Ley, me bastará con anotar las siguientes manifestaciones del doctor Garro, miembro informante de la Comisión: “Puede suceder que un alumno de un colegio particular, después de haber cursado dos o tres años de estudios, quiere pasar a uno de los Colegios Nacionales. ¿Qué necesita hacer para esto? La Ley lo dice: desempeñar parcialmente esos exámenes, los exámenes de las materias que ha cursado y de las cuales ha dado ya examen en el colegio particular, a condición de presentar certificados de haber seguido curso regular, y entonces se incorpora al Colegio Nacional, en el curso correspondiente, para cursar sus estudios secundarios. (*Debates*, tomo I, págs. 22 y 23.) En consecuencia, los exámenes del inciso 4º del artículo 1º no son aquellos a los cuales se refiere el artículo 2º porque, en este último caso, los certificados serían válidos para pasar directamente, sin examen, al Colegio Nacional.

Sigue diciendo el doctor Garro: “El beneficio que se acuerda a los alumnos particulares, consiste en esto: en que presentándose con los certificados parciales de los colegios particulares, donde han cursado las materias de enseñanza, pueden tener derecho para desempeñar un examen general en cualquiera de los Colegios Nacionales ante la comisión compuesta de la manera que establece el artículo 2º. . .” (*Debates*, tomo I, pág. 28.) No se trata, pues, de los exámenes parciales a que se refiere el artículo 2º porque, si así fuera, no habría necesidad de rendir examen general.

II. — Pretende el Consejo Superior de Educación Católica, que si el Poder Ejecutivo modifica el régimen de promoción y suprime el examen en los colegios oficiales, debe suprimirlo también en los particulares acogidos a la Ley N° 934, porque, en su opinión, la ley es de igualdad y el sistema de examen establecido por ella no es, ni puede ser entendido sino como sistema de promoción.

Sostenemos lo contrario, porque no admitimos la afirmación hecha por el Consejo Superior de que los legisladores del 78 no conocían otras formas de promoción, y que, en consecuencia, “no nos es dado caer en la ingenuidad de adjudicarles conocimientos de cosas que ni siquiera se presentaban como posibles en su tiempo”. De la supresión del examen, agrega el Consejo Superior, en cualquiera de sus formas oral o escrita, sólo se empezó a hablar veinte años después de la discusión de esa Ley. En 1900, regía el examen como único sistema de promoción en Estados Unidos, en Inglaterra, en Bélgica, Suiza. ” (fojas 12). Analicemos estos argumentos:

De lo que se preocupó el legislador no ha sido del sistema de promoción de los alumnos, sino de la sanción de sus estudios. El sistema de promoción, entonces, era el mismo en los colegios oficiales y en los particulares, pero mientras tenían sanción, validez legal los exámenes que se rendían en los primeros, carecían de ella los que se rendían en los segundos. Si se hubiese tratado de igualar el sistema de promoción no se hubiese proyectado y sancionado la ley. De lo que se trató, lo que se propuso la Ley, fué dar sanción legal a los estudios particulares. ¿Cómo? Mediante un examen que debía ser rendido ante un tribunal con la presencia de profesores particulares, según unos; ante los tribunales comunes oficia-

les, según otros, o ante un tribunal especial, designado por el Gobierno, según el Ministro Lastra. Lo que se discutió en la Cámara fué la sanción de los estudios hechos en colegios privados. Para darla, la Ley estableció el tribunal examinador a que se refiere el artículo 2º. Si se autorizara a los colegios privados a promover a sus alumnos, con sanción legal, por la sola clasificación de sus profesores, se iría en contra del propósito perseguido por la Ley, pues se concedería la sanción sin la prueba de competencia oficial que la Ley quiere.

Si el legislador hubiese querido igualar a los colegios particulares con los oficiales, en lo que se refiere al valor de las pruebas rendidas en cada colegio, se habría limitado a manifestar que los exámenes rendidos en los colegios particulares tendrían la misma validez que los rendidos en los Colegios Nacionales. Pero a pesar de que el sistema de promoción de ambos colegios era el mismo, la Ley exigió que los alumnos de colegios privados rindiesen todas las pruebas parciales, o un examen general, si querían tener derecho a un certificado equivalente al de los colegios oficiales (27).

En consecuencia, no es posible igualar a los Colegios Nacionales con los particulares en la sanción de los estudios. Cuando los institutos oficiales adopten el régimen del examen, su situación será igual a la de los colegios particulares; pero cuando adoptan otro sistema, la promoción por clasificaciones diarias, por ejemplo, su situa-

(27) Es lo que pasa hoy, en la enseñanza primaria. Los Colegios particulares promueven a sus alumnos, año a año. Sólo les hacen rendir sus exámenes, ante las autoridades nacionales o provinciales, al final de cada curso, o al final del ciclo primario, cuando necesitan certificado oficial.

ción es distinta de la de los incorporados, que siempre, por imperio de la letra y del espíritu de la Ley, deben demostrar, ante el Estado, la suficiencia de sus alumnos.

Así lo entendió el Presidente Quintana, que “mantuvo el espíritu de igualdad” de la Ley, según el Consejo Superior de Educación Católica, al firmar el Reglamento del 1º de marzo de 1905, que le presentó Joaquín González, reglamento de acuerdo con el cual los alumnos oficiales eran promovidos de curso por las clasificaciones del año, y los incorporados, por examen escrito y oral; así lo entendió el doctor Magnasco al establecer distinto régimen de promoción para los alumnos regulares e incorporados; así lo entendió, por último la Universidad de Buenos Aires, en cuyo Colegio Nacional, en los años en que fué Rector el doctor Cullen, los alumnos regulares se eximían del examen oral cuando obtenían 7 puntos de promedio anual, sin rendir prueba escrita; y, los incorporados, sólo una vez aprobada ésta, y cuando fuese de 7 puntos el promedio entre la prueba escrita y las clasificaciones del año.

Definido claramente el espíritu de la Ley, me ocuparé del segundo argumento: esto es: que los legisladores del 78 no conocían otro sistema de promoción que el examen; y que de la supresión de esta prueba, oral o escrita, sólo se comenzó a hablar 20 años después. Se trata de una afirmación antojadiza, por lo que hace a la primera parte, e inexacta, por lo que se refiere a la segunda.

Muchos legisladores del 78, que intervinieron en el debate, habían sido profesores o rectores. Tenían una cultura vasta y estaban al corriente de la vida educacional de Europa, sobre todo en Francia. El general Mitre,

don Vicente Fidel López, don Manuel Quintana, Terry, don Vicente G. Quesada, eran hombres de biblioteca: leían buenos autores: recibían las mejores revistas extranjeras; y algunos habían recorrido los países más adelantados de Europa. ¿Cómo imaginar, pues, que ignorasen la existencia de otros sistemas de promoción que no fuesen los exámenes? ¿Cómo iban a ignorar que, en muchos de los institutos primarios y secundarios de Europa, se promovía a los alumnos, curso a curso, sin examen, y que éste sólo se rendía cuando se aspiraba a la sanción de los estudios? Porque promoción y sanción no son siempre una sola y misma cosa. En casi todos los países de Europa, y de los Estados Unidos, existe el régimen de promoción sin examen anual, de curso a curso, y el del examen, como sanción, al final de los estudios de un ciclo, o de cada una de las secciones de un ciclo.

Entre nosotros, la promoción, año a año, equivale a la sanción, para los alumnos regulares e incorporados; el regular que rinde todas las asignaturas, año a año, y las aprueba, es bachiller; lo mismo lo es el incorporado que las rinde ante el tribunal mixto. Pero no busca la promoción, sino simplemente la sanción, el que dinda exámenes generales, en dos o en tres términos.

No pasa lo mismo que entre nosotros, en Francia, por ejemplo. Allí la promoción, el "passage", de año a año, no significa sanción; la sanción la dan los exámenes de bachillerato, que se rinden al final de los estudios secundarios. El legislador del 78 no ignoraba esto, porque conocía la ley francesa del 75, en cuya virtud un estudiante universitario, que había cursado sus estudios en forma regular en una Facultad libre, rendía examen general, que era de sanción, ante un tribunal mixto, lo

mismo que el secundario rendía examen de sanción ante un tribunal oficial. La promoción de estos estudiantes dentro de los institutos libres quedaba librada a las autoridades de los mismos; la sanción se la reservaba el Estado. Es el criterio que inspira la Ley del 78: el Colegio particular promueve directamente, año a año, a sus alumnos; éstos, con los certificados expedidos por el colegio particular tienen derecho a rendir, en un Colegio Nacional, ante tribunal mixto, examen general: si lo rinden, y aprueban, se les extiende el certificado oficial correspondiente: se da sanción legal a sus estudios.

Los legisladores del 78 tenían sobre estas cuestiones una información más amplia y más segura que la reconocida por el Consejo Superior de Educación Católica al señor Becerro de Bengoa, autor de ese deficiente libro intitulado "La enseñanza en el siglo XX", terminado en 1899 y publicado en 1900. La omnisciencia del señor Becerro es índice seguro de su enciclopédica ignorancia (28). Con semejante fuente de información se explica que el Consejo Superior de Educación Católica afirme, confundiendo exámenes con promociones, que "de la supresión del examen, en cualesquiera de sus formas, oral o escrito, sólo se empezó a hablar en el mundo, veinte

(28) El señor Becerro de Bengoa ha escrito sobre todo. Véase los títulos de algunos de sus trabajos: *La electricidad Moderna*, *Los viciosos*, *El romancero Alavés*, *Tendencias de la química moderna*, *Excursiones arqueológicas*, *Crónica de los progresos de las ciencias*, *El derecho de propiedad intelectual*, *El convento de la Rábida*, *Etiologías alavesas*, *El estudio del gran pintor Casado*, etc. La razón pedagógica del examen, según el señor Becerro, se funda en lo siguiente: "Necesario es el temor de Dios, y en él se sabe que estriba el principio de la sabiduría; pues necesario y provechoso, por los bienes que inmediatamente produce, es el temor al examen, verdadero principio de la disciplina escolar". (*La educación en el siglo XX*, pág. 364.)

años después de la discusión de la Ley N^o 934", esto es, más o menos en 1900, y que sostenga, además, que el examen era el único sistema de promoción de Estados Unidos, Suiza, Alemania, etc. ¡A qué extremos conduce la deficiente información!

Si los redactores del Memorial del Consejo Superior de Educación Católica hubiesen revisado con un poco más de atención nuestros antecedentes educacionales, sabrían que, mucho antes de 1900 ya se "hablaba" entre nosotros, no sólo de la supresión de ésta o aquélla forma de examen, sino del examen mismo; y que, desde 1886 se comenzó a suprimir una de las dos formas del examen. He aquí las pruebas:

Hasta 1886 se exigía aprobación del examen escrito y del examen oral. Wilde, en el Reglamento de 1886 (Art. 156), suprimió la prueba escrita para todos los estudiantes regulares, incorporados y libres. Posse (Decreto de 15 de noviembre de 1888), mantuvo la supresión para los regulares e incorporados. En esos mismos años (Memoria de Instrucción Pública, año 1889, Tomo II), el Rector Fitz Simón afirmaba: "éstos, (los exámenes), que se suponen prueba de competencia, por lo general, muy poco o nada prueban; y, en su forma actual, no hacen sino esterilizar en vez de fecundar la buena semilla que a costa de tanto sacrificio se ha sembrado". De acuerdo con el doctor Kyle, "plenamente convencido que nuestra práctica en materia de exámenes es mala y que es necesaria una forma radical", Fitz Simón se manifestó partidario del sistema de los examinations papers "modo de examinar que no debe confundirse con nuestros antiguos exámenes escritos que hicimos bien en abolir". El doctor Balestra hizo más que hablar: ensayó la supresión de los

exámenes anuales mediante el promedio de clasificaciones diarias y pruebas escritas bimestrales. (Decreto de 30 de marzo de 1892). El doctor Enrique S. Quintana (Decreto de julio 20 de 1893) volvió, en materia de exámenes, a sostener el Reglamento de Wilde, con la única modificación de no permitir que rindiera prueba oral el alumno regular que no obtuviese un promedio mínimo de clasificaciones anuales.

En esos mismos tiempos, Zubiaur, Rector del Colegio del Uruguay, hablando del sistema ensayado por Balestra, opinaba: "Tendía, además, tal como lo había proyectado el ex-inspector Fitz Simon, a desalojar paulatinamente la prueba oral, contra la cual se han pronunciado al unísono la pedagogía y filosofía moderna". Y se declaraba "convencido de que el examen oral no da, como dice el psicólogo Herzen, de ninguna manera, la medida exacta del valor absoluto o relativo de los discípulos" (29). Zubiaur abogaba por el restablecimiento del examen escrito y por "el sistema que más acertadamente da la medida del valor de los alumnos, el término medio de las clasificaciones mensuales" (Memoria de Instrucción Pública, 1894, Tomo II). Y así, en plena y constante polémica, respecto al sistema de promociones, se llega en 1899 (Decreto de 28 de marzo), a implantar de nuevo, con alguna que otra leve variante, el sistema ensayado por Balestra; y, por Decreto de 30 de setiembre de 1899, se suprime el examen escrito para incorporados y libres, a quienes se promueve oficialmente mediante examen oral.

(29) El trabajo de Herzen a que se refería Zubiaur fué publicado en 1889. Se titulaba: *Ce que valent les examens*.

Como se ve, mucho antes de 1900, no solo “se hablaba” entre nosotros de la supresión de éste o aquél examen mismo, sino que se ensayaba su supresión.

En cuanto a los países europeos, la supresión del examen, en la promoción de alumnos, ha sido práctica corriente en muchos de ellos. Y apenas se ha discutido al respecto. De lo que se discutió fué del examen de sanción de los estudios secundarios, o de los exámenes anuales de la Universidad. Y, por supuesto, muchísimo antes de 1900.

Hablemos de la promoción. En Francia, país cuya legislación conocían los congresales del 78, la promoción, curso a curso, se hacía sin examen, tanto en la escuela primaria como en la secundaria. La sanción se obtenía, en la escuela primaria, mediante dos exámenes: uno, que nosotros llamaríamos de obligación escolar, y que allí denominaban “du certificat d'études primaires elementaires”, y otro de instrucción primaria completa: “du certificat d'études primaires”. Ambos exámenes se rendían y rinden, ante tribunales especiales. No constituyen un acto escolar. En la enseñanza secundaria no existía examen de promoción: sólo se rendía, al final, el de bachillerato. Pero, Jules Ferry dió vida a los exámenes de passage, que no equivalen a nuestros exámenes por cierto ⁽³⁰⁾, y que sólo rendían los alumnos mediocres. Los

(30) La Circular Ministerial del 12 de diciembre de 1889, dice al respecto: “Los examens de passage ne doivent pas être una sorte de session d'examens analogue a celle du brevet superieur ou du baccalauréat: le passage d'une année a l'autre ne doit pas dépendre exclusivement d'une composition, d'une journée ou d'une semaine d'épreuves exceptionnelles. Ce doit être le résumé des resultats combinés de l'année entière”. (PICHARD-WISSEMAN: *Nouveau code de l'instruction.*)

profesores hacían conocer sus clasificaciones al provisor (rector) y éste resolvía respecto a la promoción.

Más tarde (circular de 27 de marzo de 1890), se resolvió que, un mes antes de terminar los cursos, los profesores clasificarían a sus alumnos: el que no obtuviese 10 puntos (escala cero a veinte), debería rendir examen⁽³¹⁾. Con todo, los profesores continuaron promoviendo directamente a los buenos y mediocres. De ahí las quejas que, respecto a los “Exámenes de passage”, se formularán contra la encuesta de Ribot.

La sanción de los estudios secundarios la da el examen de bachillerato, examen en el que ningún profesor secundario puede examinar a sus propios alumnos. Desde 1850, este examen no se rinde en los liceos, sino en las Universidades.

Tampoco existía en 1878, ni existe hoy, examen de promoción en los establecimientos secundarios de Alemania. La promoción, de curso a curso, la determina el Consejo de profesores del curso, reunido bajo la presidencia del Director. La sanción la da el examen de madurez, que se rinde al fin de los estudios secundarios, en el propio instituto oficial y en presencia del delegado del Consejo Provincial Escolar⁽³²⁾.

En Suiza, la promoción y la sanción no son uniformes. Así en Ginebra, la promoción se determina por dos exámenes semestrales y la clasificación del año. En el cole-

(31) DOIN: *Recueil complet de la législation de l'enseignement secondaire*.

(32) GIRARD: *Questions d'enseignement secondaire*. KEIPER: *La enseñanza secundaria alemana*.

gio cantonal de Vaud, por el trabajo del año; en Neuchâtel, por el Consejo de profesores, etc. (33).

Por lo que hace a la discusión respecto a la conveniencia o inconveniencia del examen de bachillerato que es al que se refiere Brouardel, citado por el Consejo Superior de Educación Católica, así como al régimen del examen en Inglaterra, a los exámenes anuales y bienales italianos, etc., podemos asegurar que, contra la afirmación de que sólo se “comenzó a hablar” de la supresión de los exámenes alrededor de 1900, ya Romagnosi, hace más de cien años, criticaba el régimen de los exámenes anuales; que Cournot había demostrado, en su obra sobre las instituciones públicas de Francia (1864), la ineficacia del bachillerato; que Ferneuil sostenía y ampliaba la tesis de Cournot, en su obra “La réforme de l’enseignement publique en France”, cuya segunda edición es de 1881. Naville, en 1832, combatió, asimismo, el examen de bachillerato, Herzen, a quien cita el doctor Zubiaur en su informe de 1894, se dedicó a analizar y combatir los exámenes, en un notable estudio publicado en 1889, bajo el título: “Ce que valent les examenes” Lo mismo hizo J. Raunié en su obra “La réforme de l’instruction”, en aquellos tiempos en que (1889) sostenía “qu’on voit se produire partout, entre les examens, un mouvent d’autant plus accentué qu’ils sont plus encyclopéliques et d’une portée pratique plus grande pour la carrière a venir des candidats; que partout on cherche a faire contrapoids a leus résultats illusoirs... voire même a substituer entierement le corretif en question, la moyenne annuelle, etc.”.

(33) Ver GIRARD. Tomo I, págs. 145 a 197.

Podríamos todavía recordar las campañas emprendidas en Inglaterra —donde hay exámenes de toda naturaleza: los hay hasta de escuelas— para reducir o suprimir esta clase de pruebas: podríamos referirnos a un movimiento análogo iniciado en Suiza en 1890, pero que no contó con el apoyo de la mayoría de los profesores... Pero, ¿A qué seguir? Basta, con lo dicho, para poder afirmar: 1º Que en los países de Europa, cuya legislación escolar conocían los redactores de la Ley N° 934, la promoción era cosa distinta de la sanción: y que, generalmente, la promoción se determinaba por la aplicación del estudiante durante el año; por sus clasificaciones, por el voto del Consejo de Profesores o por un tipo especial de examen como el de “passage”; 2º Que a pesar de lo sostenido por el Consejo Superior de Educación Católica, el debate sobre el valor, la conveniencia y eficacia de los exámenes de sanción, y los ensayos de supresión total o parcial, de dichas pruebas, son anteriores en mucho al año 1900.

LOS DECRETOS QUE REGLAMENTAN LA INCORPORACION

El Consejo Superior de Educación Católica dedica todo un capítulo de su memorial a sostener que las reglamentaciones vigentes de la Ley N° 934 son ilegales, pues contienen “Extralimitaciones irritantes” y ultrapasan las exigencias de la Ley.

Los decretos en vigor, de 3 y 4 de noviembre de 1904 llevan las firmas de Manuel Quintana, que intervino en la discusión de la Ley, y de Joaquín V. González, uno de los más ponderados valores intelectuales con que contó la República en los últimos tiempos. Ambos decretos los

han respetado, y los han hecho cumplir, los ministros Pinedo, Bibiloni, Naón, Garro, (el verdadero autor de la Ley del 78) Iburguren, Cullen, Saavedra Lamas, Salinas y Marcó. Ninguno de estos Ministros, algunos de los cuales son afamados juristas, estimó jamás que la vigencia de ambos decretos contrariase el espíritu de la Ley N° 934. Es que en realidad sólo exigen las pocas condiciones que el Estado considera imprescindibles para hacer merecedor de su confianza a un colegio particular.

Por lo pronto, las de carácter higiénico. Ciertamente es que el doctor Wilde ¡Quién sabe en que perverso espíritu de ironía! propuso, en el debate del 78, que se les exigiese a los colegios particulares algunas condiciones referentes a la higiene de los locales y a la posesión de gabinetes y laboratorios, y que la Cámara no consideró su proposición.

Pero no era necesario, tampoco, que la considerase, pues la exigencia de condiciones higiénicas es básica para permitir el funcionamiento de un colegio o escuela. Desde que no se permite la apertura de un café mientras su local no reúna determinadas condiciones higiénicas. ¿Cómo concebir que podría permitirse la de un colegio? La salud de nuestros niños, los permanentes intereses de la raza, son ley suprema en este caso. Consideremos, ahora las otras condiciones que se refieren al personal docente, material didáctico, al plan de estudios y a los programas y horarios. Después de promulgarse la Ley de 30 de setiembre de 1878, el ministro Lastra designó una Comisión para que lo asesorara respecto a la reglamentación de la Ley. Figuraban en esta Comisión don José M^a Torres, don José Manuel Estrada, don Enrique Corona Martínez,

don Clodomiro Quiroga y otros. Como consecuencia de la labor de la dicha Comisión se dictó el decreto de 8 de marzo de 1879, cuyo artículo 3º obligaba a los directores de los colegios particulares “a dotar a los establecimientos a su cargo, del personal y material científico y especial que los programas requieren”. El doctor Wilde, que como el ministro Lastra, intervino en el debate del 78, exigió más tarde, lo mismo (Art. 5º del Decreto Reglamentario de marzo 1º de 1886).

La exigencia de ambas condiciones es elemental. ¿Cómo podría un establecimiento particular de enseñanza conformar su plan de estudios al de los colegios oficiales, sino dispusiese del material científico y didáctico imprescindible? Porque no se dicta un plan de estudios sin un espíritu o sin una orientación dada, ni puede ser anacrónica la enseñanza de sus ramos ¿Cómo admitir que ciencias experimentales y de observación, como las físico-químicas y naturales, cuyo fin en la enseñanza secundaria es fundamentalmente educativo, puedan impartirse en forma libresca y mnemónica, con la única finalidad de responder a las preguntas de un examinador? ¿Cómo aceptar que las ciencias geográficas se enseñen sin cartas y globos? ¿Cómo concebir un colegio secundario sin material didáctico? ¿O es que podría tolerarse un establecimiento de enseñanza en el que los profesores se limitasen a exigir el recitado de las lecciones? Esto, por lo que se refiere al material. Ahora, por lo que hace al personal. Si el Artículo 2º de la Ley establece que el tribunal mixto debe ser formado de cinco personas que tengan título profesional o diploma de maestro superior, nombrados, dos por el colegio de que procede el examinando y dos por aquel en que haya de recibirse, y si agrega que

dichos nombramientos podrían recaer también en profesores de los mismos colegios, se comprende fácilmente que es perfectamente legal exigir título de capacidad a los profesores, sin el cual éstos no podrían examinar, por no deunir los títulos de capacidad que el artículo 2º exige.

El Ministro González no se apartó de lo decretado por los Ministros Lastra y Wilde. Su modificación sólo consistió en detallar el mínimo de materia didáctica y científica necesaria y en especificar los títulos que debía exigirse al personal directivo y docente. Por lo pronto respecto a éste y al igual que el doctor Magnasco, estableció que debían poseer la nacionalidad argentina los que aspirasen a dictar cátedras de Instrucción Cívica e Historia y Geografía Argentinas. Como condición general para el ejercicio de la docencia exigió “tener título de Maestro Normal de la Nación o extranjero, lebidamente legalizado, o carrera liberal en las mismas condiciones”.

Estas dos condiciones se fundaban en que “las lecciones de la experiencia de un régimen de irrestringida libertad, son demasiado severas para que la autoridad pública no se apresure a subsanar las graves deficiencias conocidas, a punto de haber hecho constar que la elevada función del Maestro, degenera fácilmente en un verdadero comercio y lucro a expensas de la salud, integridad intelectual y el tiempo, irreparablemente perdido para la instrucción de los jóvenes, aparte de que la falta de preparación especial y mínima en materias atinentes a la nacionalidad, expone al país a colocar bajo la protección de sus leyes a personas que, por aquella causa, no concurren a su cultura general o se apartan necesaria-

mente de las vías que a ella conducen” (Considerando 5º del Decreto de 3 de noviembre de 1904). Respecto a la exigencia del material didáctico y científico, advertía el Ministro González, que “si en épocas anteriores se creyó ya deber hacer práctica la obligación de los colegios particulares, de poseer todos los elementos materiales que requiere una buena enseñanza, en los tiempos actuales, en que los progresos científicos y didácticas se han extendido de modo tan completo, la prescindencia del maestro y el alumno en la clase o fuera de ella es considerada en realidad como causa de inhabilidad e imposibilidad para transmitir los conocimientos más esenciales, a menos de consentir voluntariamente en hacer de la enseñanza privada una simple fórmula o un empleo estéril de la memoria, lo cual contribuiría a degenerar la cultura pública y alejar toda esperanza de una buena y suficiente instrucción general y universitaria como la Constitución lo exige” (Considerandos 2º y 3º).

He dicho que los Decretos de 1904 no han sido modificados por ninguno de los ministros que se sucedieron en el ejercicio de la cartera. Debe corregirse. El doctor Garro, por Decreto de 23 de marzo de 1812, modificó el artículo 10 en la siguiente forma: “Todo profesor de colegio incorporado o por incorporarse, que carezca de los títulos mencionados en el inciso a del artículo 8º, será sometido por la Rectoría del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, a un examen de competencia, renovable para cada nueva cátedra de que se quisiera hacer cargo”. Con lo que el doctor Garro no sólo aceptaba todos los términos del decreto, sino que afirmaba, de manera precisa y clara, que quien no posee título deberá compro-

bar previamente su capacidad para la enseñanza. ¡Y el doctor Garro fué el verdadero autor de la Ley N° 934!

Podemos estar tranquilos pues, y confirmar en que a pesar de las terminantes manifestaciones del Consejo Superior de Educación Católica, los decretos de 3 y 4 de noviembre de 1904 ni constituyen “extralimitaciones irritantes” ni contrarían el espíritu de la Ley.

La observación referente al número máximo de horas que puede dictar un profesor de colegio incorporado, tampoco nos parece atendible. Se ha fijado el máximo de 30 horas, a pesar de que, por los citados Decretos del doctor González, no podía exceder de 24. La limitación obedece a la razón apuntada por el doctor González, para quien “la acumulación de cátedras redundaría en evidente daño a la enseñanza misma, a la que no pueden prestar los profesores la misma atención debida ni la suficiente intensidad en la preparación de cada lección o ejercicio” (Considerando 5º, segunda parte). Treinta horas de clase es con todo, el máximo que puede dictar un profesor, pues de acuerdo con el plan no excede de ese número la tarea semanal. Los colegios incorporados que no siguen el horario continuo, acostumbran dar tres clases de mañana y dos de tarde. La primera sección es de 8 u 8,30 a 11 u 11,30; la segunda de 14 a 16. Las demás horas las dedican al estudio, a clases de repaso o de otras asignaturas y tareas que no son oficiales.

Pasemos a ocuparnos de la adopción de los programas y del horario mínimo. Según el Consejo S. de Educación Católica, la Ley no impone a los colegios particulares la

Nacionales. Sólo impone los programas a los colegios creados por autoridad de gobierno de provincia (Art. 5º). Es de lamentar que el Consejo S. de la E. Católica, a pesar de haber leído los dos artículos de la Ley, y de transcribirlos en la parte pertinente, no haya advertido que para la Ley, las palabras “programas” y “plan” significan, a veces la misma e idéntica cosa. El inciso 2º del artículo 1º que cita el Consejo Superior, dice: “. . . que el plan de estudios comprenda las mismas materias que el de los institutos nacionales”; y el artículo 5º “. . . que sus programas comprendan las mismas materias que las de los Colegios Nacionales”. Como se ve, en este caso, programa y plan significan la misma cosa. En otro (inciso 1º del art. I), parecería que “programa o programas” tuviesen el significado que, en general, se le da hoy entre nosotros. Con todo, sigue siendo impreciso el empleo del vocablo. Si los colegios particulares (art. 1º, inc. 2º), adoptan el plan de estudio de los colegios nacionales, ¿cómo es posible que envíen el programa o los programas? A menos que los redactores de la Ley hayan podido imaginar también una enseñanza secundaria con una materia por curso.

La falta de precisión en el empleo de ambos vocablos ha sido común en los países de habla castellana. Ni el Diccionario de la Lengua ha definido especialmente la acepción “plan de estudios” que es común ya hasta en España. Los mismos textos de legislación francesa que consultaban los congresales del 78, han sido imprecisos. Hoy se dice, por ejemplo: “Plan d’Etudes et programmes de l’enseigne-

ment secondaire” pero antes del 86, la palabra “programme” se empleaba también, para significar “plan d’études” El Dictionnaire de Pedagogie, de Buisson, que es de 1886, definía la palabra programmes, así “L’expression programmes appliquée aux choses de l’enseignement, peut être entendue dans deux sens. On a quelque fois appelé programme la simple énumération des matières de l’enseignement telle qu’on la trouve par exemple, dans un article de loi. Plus souvent, on a réservé ce nom a un tableau détaillé indiquant, por chacum des objets d’enseignement, le cham a parcourir par le maitre, marquant le point de départ et le point d’arrivé: en ce sans, programme est synonyme de plan d’études (en allemand Lehrplan) (Parte 1ª, tomo II, pág 2454).

La interpretación, pues, de lo dispuesto en el artículo 1º, inciso 2º, y en el artículo 5º, no esclarece la cuestión. La esclarecerá el estudio del inciso 2º, del mismo artículo.

Claro es que si la ley exige que el plan de estudios de los colegios particulares comprenda las mismas materias que el de los institutos nacionales (art. 1º, II), exige también, lógicamente, que sean los mismos el carácter y orientación de los estudios, y su extensión e intensidad. Si así no fuese, si el plan se redujera, como quiere el Consejo Superior, a la enumeración de las materias con sus horas, no habría diferencia entre un plan primario y uno secundario.

En los planes de estudios primarios y secundarios, muchas disciplinas tienen el mismo título: Aritmética, Geometría, Idioma Nacional, etc. ¿Cómo se determinaría el carácter primario o secundario de estas asignaturas, la

extensión o intensidad de su estudio? Cuando la ley no lo fija, o cuando la ley no existe, el carácter, la extensión y la intensidad son determinadas por los programas. Ahora bien: cuando la Ley N^o 934 en el inciso 1^o del artículo 1^o, establece que los colegios particulares deben pasar al Ministerio el programa o programas de los cursos, lo establece precisamente, para que el Ministerio compruebe si se dicta la enseñanza de acuerdo con el concepto y la extensión e intensidad del plan oficial. Si así no fuese, holgaría la presentación de los programas. Y también holgaría, si el Ministerio no pudiese observarlos o rechazarlos.

Por otra parte, el artículo 1^o y el artículo 2^o autorizan para rendir examen ante los Colegios Nacionales. Y bien: ¿Con qué programa examinarán éstos?

¿Con el del colegio particular o con el del oficial? Si fuese con el del colegio particular, ¿podría el tribunal sujetarse a él, sin previa aprobación del Ministerio? Y el Ministerio, ¿podría aprobarlo si no concordase en su carácter, extensión e intensidad, con el de los Colegios Nacionales?

La realidad a llevado, poco a poco, a que los colegios particulares se rijan totalmente por el programa de los Colegios Nacionales, por el programa por el cual deben ser examinados sus alumnos. Y tan de acuerdo están con esta práctica, que constantemente llegan a la Inspección General directores de colegios particulares para solicitar que se ordene a esta o aquella Escuela Normal que les haga entrega de los programas analíticos del año, pues en su opinión, los programas sintéticos de las escuelas normales no les permiten preparar convenientemente a sus

alumnos a los fines del examen. Resumiendo nuestra opinión sobre este punto, decimos: 1º que si los colegios particulares tienen derecho a proyectar sus programas, el Ministerio tiene también derecho a observarlos; y 2º que los alumnos de los colegios particulares deberán rendir examen de acuerdo con el programa oficial, a menos que el programa del colegio particular, conformado al oficial, hubiese merecido la aprobación del Ministerio.

A las observaciones precedentemente consideradas, el Consejo Superior de Educación Católica agrega otras dos: la una, se refiere a los horarios, la otra, a la limitación de alumnos.

Según el Consejo Superior de Educación Católica, el Ministerio no tiene derecho a fijar la duración de la hora de clase, la que puede ser de 30 minutos, si así lo considera conveniente el colegio particular. No existe colegio que haya propuesto semejante tipo de clase a la Inspección General: muy por el contrario, la Inspección ha comprobado que, en algún colegio particular se dictan clases de hora y media. Pero si algún colegio lo propusiese, es posible que la Inspección General, a la que le placen las experiencias y ensayos didácticos, lo aceptase; pero con una condición: el colegio particular debería dictar tres clases en vez de dos por semana, por ejemplo. En cuanto a la limitación de alumnos, claro está que el Ministerio no puede conceder incorporación al establecimiento que no cuente con un mínimo de inscriptos. Colegio es palabra que implica pluralidad: no hay colegio ni clase de un solo alumno. El Ministerio ha fijado, pues, con toda razón, un número mínimo de alumnos; pero consta a los colegios particulares que no se ha sido riguroso en el fiel cumplimiento de esta disposición. Así como se tiene dere-

cho a fijar un mínimo, se tiene derecho también a fijar un máximo de alumnos por clase. El horario de un curso y la duración de la hora de clase se relacionan, forzosamente, con la extensión de los programas, con el carácter práctico o experimental de los mismos, con la asistencia media, etc. Si un 5º año, por ejemplo, cuenta con 50 alumnos, no le será posible al profesor de Historia dictar correctamente su enseñanza, pues las cuatro horas semanales no bastan para explicar, leer y considerar con los alumnos los puntos fundamentales del programa, hacer exponer como se debe exponer en 5º año, etc. Para hacerlo aquel necesitaría dictar 8 a 10 clases por semana. El Ministerio, pues, de acuerdo con los dictados de la experiencia en salvaguardia de los bien entendidos intereses de los alumnos y por el mismo prestigio de la enseñanza tiene derecho a establecer un máximo de inscriptos por división. El máximo fijado no es muy reducido, por otra parte: 35 alumnos; número adecuado, sin duda al 1º 2º y 3er. año; pero que resulta inconveniente en 4º y 5º. Y esto no lo ignora nadie que entienda un poco de enseñanza.

En cuanto a la última observación, referente a los textos, me limitaré a manifestar que el Ministerio no impone textos, como lo afirma el Consejo Superior de Educación Católica.

EL ESTADO Y LA ENSEÑANZA

Por haber sostenido que la función primordial del Estado argentino consiste precisamente en educar al pueblo, el Consejo Superior de Educación Católica me acusa ante S. E. el señor Presidente de la Nación, de atacar la

tesis de la misión subsidiaria del Estado en materia de instrucción. Se diría que hubiese atacado yo un dogma consagrado y que viviésemos en los buenos tiempos aquellos en que no le era dado a uno pensar libremente sin incurrir en pena de excomunión o de algo peor. Lo he dicho, vuelvo a sostenerlo, a plena conciencia, pues sin ser monopolista estimo, efectivamente, que al no considerar el Estado argentino como función primordial suya la educación pública, no podrá realizar sus altos destinos: ni podrá afianzar la justicia, ni promover el bienestar general, ni asegurar los beneficios de la libertad, ni constituir la unidad nacional, ni promover la defensa común. La democracia no es posible sino a condición de que el pueblo sea educado. Lo creo así; y haciendo uso de la libertad de pensar, lo manifiesto, y acogiéndome a la libertad de enseñar, lo enseño.

¿Qué se opone a mi modo de ver la doctrina de los maestros del Derecho Público, la opinión de estadistas y hombres de ciencia? Y bien: reconozco que no soy como aquellos personajes de un tiempo, cuya fría y dogmática manera de opinar guardaba relación con la campanuda gravedad de sus levitas. Soy hombre de mi tiempo y sé gozar de la bella libertad de acción y de pensamiento. Respeto al hombre que se desvela por alcanzar una verdad o por imaginar una teoría, pero nadie me impone que repute verdad lo que él sostiene, ni que considere real el castillo que levante con sus hipótesis. Estudio, y busco honestamente penetrar el fondo de lo que leo, pero con la misma honestidad, sino comprendo, lo confieso, y si no creo, lo digo.

No me imponen tampoco las citas, y menos los nombres sin las citas. Que Dionisio dijera esto o aquello de

Heliodoro, no basta para tener una noción exacta de la relación que existió en Roma entre el Estado y la Instrucción Pública. Conozco la obra inmortal de Gibbon, el soberbio estudio que en "La Fin du Paganisme" consagra Boissier a la instrucción pública romana; el admirable libro de Barbagallo "Lo Stato e l'Istruzione Pública nell Imperio Romano", y apenas si podría llegar a una conclusión exacta respecto a uno que otro de los momentos que corren desde fines de la República hasta la caída del Imperio. ¿Cómo puedo, pues espantarme ante una cita latina?

¿Y por qué, estudiando como estudio, los problemas de la Instrucción Pública he de cambiar de opinión porque no concuerde con Bluntschli, Portalis, Tapparelli... y el señor Becerro de Bengoa? ¿Acaso sus opiniones son las únicas autorizadas en esta materia? ¿Acaso sus doctrinas valen más que las experiencias sociales y políticas realizadas? Cruet (*La Vie du Droit*, pág. 63) recuerda que Portalis, cuyo espíritu anima todo el Código Civil Francés, consideraba el seguro como "un pacte odieux ou la cupidité que spécule sur les jours du citoyen est voisine du crime qui peut les abrégés" y sin embargo en el transcurso del siglo XIX, el seguro sobre la vida, acto legítimo de previsión, se ha convertido en un contrato usual. La vida tiene razón propia, y en materia de legislación, la voluntad al servicio de una necesidad pública, puede mucho más que las doctrinas. Por eso, mucho más que las opiniones de Bluntschli sobre la relación del Estado con la enseñanza, me interesan los resultados de la acción educacional realizada en Alemania, donde el Estado actuó una doctrina distinta a la sostenida por Bluntschli en una universidad alemana.

Se ha cansado el Consejo de "amontonar citas" en favor de su tesis. ¿Citas? No; nombres simplemente con el agregado de que no siempre las autoridades que cita están de acuerdo con su tesis.

Podría yo, a este respecto, aceptar tal manera de controvertir y salir airoso, con oponer a la cita de Dionisio las opiniones emitidas por Aristóteles en "La Política"; al nombre de Portalis los de Filangeri, Romagnosi y Genovesi; al jesuita Tapparelli, Gioberti; a Laboulaye, Jules Ferry; podría citar a Kant, Helvetius, Fichte, etc. con la seguridad de que oscurecería, por lo menos, el nombre del señor Becerro de Bengoa, como estadista y hombre de ciencia... Podría por último, traerlo al viejo Sarmiento, para que con su aliento de titán derribara a alguno de los políticos o escritores, de muy escasa o nula acción constructiva, que se me citan en contra; pero prefiero demostrar que muchos de los autores citados no tienen nada que hacer con la tesis sostenida por el Consejo Superior de Educación Católica. Y no me refiero sólo a los extranjeros cuya equivocada cita podría atenuarse por la buena fe con que se la recogió en algún mal libro, sino también a los escritores argentinos.

El Consejo Superior de Educación Católica cita a Gentile. ¿Gentile en favor de la tesis de que la acción del Estado es subsidiaria? ¿Gentile en concordancia con Blunstchli? Olvida el Consejo Superior de Educación Católica que Gentile sostenía en 1918 "che lo stato debba insignare, perche ha in sequal cosa di piú della religione, ha cuna filosofia", y que la Civiltá Cattolica combatió esta afirmación diciendo: "Affermazione quanto blasfema, altrettanto insensata ed assurda". Cierto es que Gentile es un extremado defensor de la libertad de enseñar,

pero siempre que ésta no se oponga al Estado, pues como lo ha dicho (Iscrizione al Partito Fascista, 31 de mayo 1923), cree “nello Stato forte e nello Stato concepito come un realtà ética”. No es monopolista, pero considera que la cultura es el fin esencial del Estado. “La cultura certamente e fine essenziale dello Stato moderno e laico, ma ciò non vuol dire debba essere un suo monopolio” (Il Fascismo al Gobierno della Scuola, pág. 60). Explica la relación entre el Estado y la instrucción pública en esta forma: “Noi crediamo e affermiamo che lo Stato non é un sistema di freni e di controlli giuridici esterni, ai quali sfugga tutta la vita interiore del’uomo. Lo Stato per noi é sostanza etica”. “Questa coscienza attiva e dinamica dello Stato é pensiero, sistema di idee e interessi da soddisfare: vita morale da realizzarse. Perciò lo Stato insegna, e deve insegnare. Deve mantenere e favorite scuole, le quali promuovano questa vita morales, in cui esso si viene attuando. Nella scuola lo Stato realizza se stesso”. (La Reforma della Scuola, pág. 8 y 9). A propósito de las relaciones entre el Estado y la Ciencia, manifestaba en el Congreso de las asociaciones italianas en favor del progreso de las Ciencias, celebrado en Catania, en 1923: “ La Scienza restava al disopra dello Stato, e però estranea alla competenza dello Stato, como in generale era estranea e superiore a tutte le espressioni della vita. Ma questo non e piú il concetto moderno della scienza”. ¿Por qué razón, pues, el Consejo Superior de la Educación Católica cita a Gentile como sostenedor de la tesis de la misión subsidiaria del Estado? ¿Por qué implantó la enseñanza religiosa en las escuelas?

Otro de los autores citados en favor de la tesis del Consejo Superior de Educación Católica es Luigi Credaro.

¡Gentile y Credaro! Dos nombres que representan precisamente doctrinas educacionales distintas.

Si el Consejo Superior supiese que Credaro es el verdadero autor de la Ley 1911, por la que se amplían los términos de la obligación escolar, si supiese que por circular de setiembre de 1911, recomendó a los delegados del Ministerio de Instrucción Pública en provincias, intervenir en los institutos privados para prohibir el uso de libros que considerasen inconvenientes; y por último, que mientras fué ministro, se intensificó la “Vigilancia, en forma efectiva y continua, de los colegios particulares, a fin de que no desarrollen acción contraria, o que no corresponda a los fines supremos del Estado”. (Circular de agosto de 1911), si el Consejo Superior hubiese sabido esto, estoy seguro de que no lo habría citado. Cita el Consejo Superior a Benedetto Croce. Y bien: cuando Benedetto Croce fué Ministro demostró ser un sincero defensor de la libertad de enseñanza, pero, como hombre superior, no se dejó clasificar dentro de escuelas que no convenían a su particular manera de considerar el problema educacional. Al presentar su proyecto sobre “Exámenes” manifestó claramente: “Che questa riforma tecnica del sistema degli esami implichi un concetto dell’azione o dei compiti dello Stato in materia di educazione, io non negheró certo. Ma errerebbe assai chi nella parità di condizioni fatte agli alunni della Scuola pubblica e privata scorgesse un propósito di abdicazione. L’educazione, prima che pubblico o privato istituto, é un prodotto della convivenza civile” Y, después de manifestar que quería para la escuela oficial la libertad substancial de que gozaba la escuela privada, agregaba: “ed io penso precisamente che quanto della libertà di cui queest’última

(la privada) fruí e fruisce potremo concedere alla scuola dello Stato, será di guadagnato per questa, e ciò che piú importa a tutti, per la cultura nazionale. E quanto piú rafforzeremo la scuola di Stato nella sua vita esteriore ed interiore, quanto piú la eleveremo nella estimazione del Paese por i frutti che se ne raccolgano tanto piú stimoleremo gli sforzi dei private educatorio per reggere al suo confronto. (B. Croce, La riforma degli esami e la sistemazione della Scuola media. Relazioni al Parlamento).

Abandonamos a los autores extranjeros, que no pueden plantear los problemas educacionales en la misma forma que los nuestros, para pasar a ocuparnos de Alberdi y Alcorta.

Dos citas le son suficientes al Consejo Superior de Educación Católica para enrolar a Alberdi entre los defensores de su tesis. Una Espigada en "Misceláneas", que dice: "La enseñanza debe ser libre, libre para todo el mundo". Nadie se opone; pero esto no implica que Alberdi sea partidario de la tesis subsidiaria. Otra sacada de "Las Bases": "las constituciones serias no deben constar de promesas sino de garantías de ejecución". ¿Qué tiene que hacer esto con la tesis de la misión subsidiaria, etc.? Si en lugar de recoger una frase, el Consejo Superior de Educación Católica se hubiese preocupado en conocer el verdadero pensamiento de Alberdi, lo habría encontrado en "Las Bases". Ahí, en el artículo 32 del proyecto de Constitución, Alberdi concretó su doctrina: "La Constitución asegura en beneficio de todas las clases del Estado la instrucción gratuita, que será sostenida con fondos nacionales destinados de un modo irrevocable y especial a ese destino".

Y para terminar con esta comprobación de falta de seriedad en las citas, paso a ocuparme de las opiniones de Alcorta.

Con un párrafo trunco de un discurso de Alcorta, el Consejo Superior de Educación Católica pretende afiliar bajo sus banderas a este esclarecido jurisconsulto y estimable tratadista de cuestiones educacionales.

No basta no ser monopolista, como no lo era Alcorta, para sostener la tesis de la misión subsidiaria del Estado. El no ser monopolista puede significar —y es mi caso— que se acepte la acción subsidiaria de los particulares.

El doctor Alcorta ha expresado sus opiniones, en forma clara y sistemática, en su obra “La Instrucción Secundaria” (edic. Lajouane, Bs. As., 1886).

Helas aquí (vale la pena transcribirlas in extenso):

“El Gobierno de todos y para todos nos dió la democracia en la vida política y el ejercicio de los derechos personales en la vida privada.

Y esta doble evolución en el Estado y en el hogar adquirió la instrucción general para saber gobernarse, y obligatoria para tener no sólo el derecho, sino el deber de hacerlo y manejar por sí mismo todos sus intereses: le dió el carácter laico para asegurar más la libertad de gobernarse, rompiendo el exclusivismo de la Iglesia, a cuyo lado es imposible otra dirección ni pensamiento que el suyo, y haciendo desaparecer la antigua forma del Estado como entidad separada del pueblo y siendo su gobierno el gobierno del pueblo, la dirección de la instrucción por el Estado o por el Gobierno del Estado, tiende a predominar, sin desconocer la libertad de enseñanza

que es, en realidad la libertad de las ideas y de las doctrinas solamente (págs. 10 y 11) “ Los publicistas y legisladores franceses alemanes o ingleses pueden discutir con calma y como una grave cuestión política si la intervención del Estado es indispensable en la educación o si ésta debe ser obligatoria o gratuita; pero los educacionistas y hombres de estudio de los Estados Unidos, cuya población se duplica rápidamente con gran cantidad de analfabetos que toman parte en la vida pública y deciden con su voto de los más graves problemas, donde los intereses materiales dominan y dejan de lado todos los intereses de la educación, consideran necesario que la acción concurrente del Estado se manifieste bajo formas que, por defectuosas que sean, conduzcan prontamente a los resultados que se deseen. ¿Podemos, acaso, decir otra cosa de los Estados Sudamericanos? ¿Cuál sería su suerte si esperasen de la acción individual el resultado deseado? “La República Argentina así lo comprendió desde sus primeros pasos y dando a la educación la importancia que debía tener, impuso a las Provincias y a la Nación la concurrencia para su fomento, y aceptó sin vacilar la acción directa del Estado en la legislación, en la creación de las escuelas, y fué sin dificultades ni grandes discusiones, a la instrucción obligatoria en la primaria y a la gratuidad en todos sus órdenes.” “ ha sido y es necesario que el Estado dirija la Educación de que ninguno, o muy pocos, relativamente, se acuerdan, evitando el charlatanismo y las explotaciones, abra las escuelas y las ponga al alcance de todas las distancias, y las costee con fondos comunes creando especialmente, etc.. ” (páginas 35, 36 y 37). Lo que no quiere decir que el doctor Alcorta sea monopolista. Admite la libertad de enseñan-

za, pero “si amparándose en la libertad —dice— se pretende llegar al libertinaje, es decir, a hacer una burla de la enseñanza, convirtiéndola en un tráfico, haciendo creer a las familias que dan la ciencia que quieren para sus hijos sin darla, debemos reglamentar esa libertad y colocar a cada uno en el lugar que le corresponde. Si so pretexto de opiniones religiosas se conspira contra el orden político y se pretende gobernar al país por autoridades que viven en el extranjero, dando la enseñanza una tendencia más o menos marcada en este sentido, debemos intervenir en la enseñanza, establecer sus rumbos e impedir que la sociedad pierda en un día lo que ha sido fruto del esfuerzo perseverante de muchas generaciones. No es posible tener las sociedades en continuas conmociones, trayendo a discusión lo que es una conquista, porque intereses que ya fueron desechados hayan creído encontrar un momento propicio para su triunfo” (páginas 8 y 9).

Con lo transcripto, queda terminantemente demostrado que el doctor Alcorta no es autor que se pueda citar en contra de la tesis sustentada en mi informe del 8 de noviembre último.

Y vuelvo a cuanto entonces dije: No es posible realizar los postulados de la civilización argentina sin considerar como función principal del Estado la instrucción pública. Así lo comprendieron nuestros mayores, aunque el Consejo Superior de Educación Católica pretenda negarlo en su deficiente reseña de historia educacional de 1810 a 1850, en que ni siquiera aparece el nombre glorioso de Bernardino Rivadavia, “el más grande genio civil de los argentinos”, al decir de Mitre. Así lo com-

prendieron nuestros mayores, los que hicieron la Revolución; los que sufrieron en el ostracismo las consecuencias de un régimen tiránico, cuyo gobierno se desentendía, precisamente, de la instrucción pública; así lo comprendieron los hombres del 53 y la generación del 80. Así se refleja en los estatutos y Constituciones: en el Estatuto del año 15, que consideraba deber del cuerpo social “aliviar la miseria y desgracia de los ciudadanos, proporcionándoles los medios de prosperar e instruirse”, y que autorizaba a las provincias para fundar “todos los establecimientos que crean serles útiles y promueven sus industrias, artes y ciencias con los fondos que ellas arbitren, sin perjuicio de los del Estado (capítulo final, providencia nona): providencias que se repetían en el Reglamento de 1817; en la Constitución de 1819, que prescribía entre las atribuciones del Congreso: “formar planes uniformes de educación pública y proveer de medios para el sostén de los establecimientos de esta clase”; en la Constitución del año 26, por la que corresponde al Congreso “formar planes generales de educación pública”, y por último, en la Constitución del 53, cuyo solo artículo 5º está diciendo a las claras si la instrucción pública es o no función fundamental para el Estado argentino.

Y agréguese a esto la obra cultural realizada por Rivadavia, por Mitre, por Urquiza y Avellaneda. Y por último, la obra de Sarmiento, el civilizador por excelencia. ¡Qué vida y qué ejemplo! ¡Qué soberano maestro de energías! ¡Cómo multiplica nuestros esfuerzos, cómo acrisola nuestra fe! Cuando leí las citas que el Consejo Superior de Educación Católica oponía a mi convicción de que educar al pueblo era función capital del Estado

argentino, me fuí a leer al viejo maestro. Leí: "Ha de ceder al fin la roca. Suele ser la energía de los Capitanes decir a sus soldados: vamos a morir por la patria. Yo me guardé una vez que el caso llegó de decir otro tanto, porque ya eso lo habían hecho el año anterior. Nosotros, les dije, vamos a matar, no a morir. A matar egoísmo, ignorancia política y científica española colonial, vamos nosotros, me he de morir muy pronto si no me les río en los hocicos, antes que me entierren, con doscientos mil argentinos en las escuelas aprendiendo a empezar por el principio, a ser pueblo, nación, república" (42). Cuando se oye la gran voz de Sarmiento, ¿cómo no sonreír de las doctrinas de ciertos juristas y de la pobreza ideológica de los políticos reaccionarios? No son ellos los que podrán enseñarnos a hacer historia: para hacerla se necesita fe, voluntad y espíritu de sacrificio.

Nuestro pueblo, por obra de Sarmiento, sobre todo, fué capaz de sentir esa fe, de producir esa voluntad, de vivir ese espíritu de sacrificio. Y por eso ha podido realizar en años la obra que otros realizaron en siglos.

Por eso nuestra escuela pública gratuita y obligatoria, escuela de igualdad, en la que caben, sin diferencias de clases ni de creencias, los mismos que deben caber bajo la misma bandera, ha podido adelantarse a países de más antigua civilización, pero a los que un mal entendido individualismo no les permitía, hasta hace muy poco, considerar la Escuela como función del Estado. Por eso nos hemos adelantado a cuantos reclaman en Europa la Escuela Unica, que no es otra cosa que gratuidad de

(42) En 1888, año de la muerte de Sarmiento, concurrían a las escuelas argentinas 250.000 niños.

la escuela media: gratuidad que existe ya entre nosotros. (El derecho de matrícula no significa el pago de la enseñanza.)

Si hemos llevado a cabo esta magnífica obra, ha sido porque fuimos capaces de sacrificarlo todo en pro de la educación del pueblo. Bien sé que algunos legisladores del 78, como lo recuerda el Consejo Superior de Educación Católica, clamaban a causa de la "inmensa carga pública" que representaba la educación para las finanzas del Estado; pero sé, también, que afortunadamente el país, con el certero sentido de su misión histórica, no los escuchó. ¿Dónde estaríamos si los temores de aquellos pocos congresales se nos hubiesen entrado al corazón? ¡Seríamos una miserable republiqueta, y no la República Argentina! Tuvo fe el país en su destino; comprendió que sólo emancipándose de adentro para afuera seríamos capaces de ejercer el Gobierno propio, y la población de escuelas y colegios que era en 1878 de 100.000 alumnos, ha ascendido, en menos de cincuenta años, y con una población general cinco veces mayor, a más de 1.400.000.

¿Entendió o no el país como misión del Estado la de educar al pueblo?

Es pues anacrónico que venga a sostener el Consejo Superior de Educación Católica que "la gratitud en el orden de los estudios no tiene defensa legítima" (fojas 34).

Y tan anacrónico consideramos este argumento, que ni lo discutimos.

Por otra parte, no nos agrada sostener discusiones estériles, propias de gabinetes en los que viejos, aperga-

minados y polvorientos libros están diciendo a las claras que allí impera el pensamiento de los tiempos que fueron, y no el pensamiento de nuestros días, y menos el de mañana.

Y no queremos tampoco comentarlo, para evitar en toda forma que llegue a los niños y adolescentes argentinos la triste noticia de que viven entre nosotros quienes sostienen que “la instrucción que no se paga, no se estima” Es preferible que al acercarse a las escuelas y colegios los estudiantes argentinos sigan oyendo las místicas palabras de Manuel Belgrano: “Venid, que de gracia se os dará el néctar agradable y el licor divino de la Sabiduría”.

Termino aquí. No quiero comentar la añoranza que siente el Consejo Superior de Educación Católica por la disciplina del rigor. ¿A qué? En las escuelas argentinas ya no se castiga ni humilla a estudiante alguno.

Y no es posible que retrocedamos.

Hace pocos meses, el Presidente de la Nación visitaba la Penitenciaría Nacional; un penado se arrodilló ante él para formularle un ruego. El Presidente lo hizo levantar, diciéndole: “Ningún hombre, cualquiera que sea su situación, debe arrodillarse ante otro hombre”.

¿Qué maestro, en adelante, sería tan osado como para infligir a sus alumnos la humillación del arrodillamiento?

Saludo a V. E. con respetuosa consideración.

Pascual Guaglianone.

ESTUDIO E INTERPRETACION DE LA LEY DENOMINADA "DE LIBERTAD DE ENSEÑANZA"

(Ley N^o 934, del 30 de septiembre de 1878)

Nota del Consejo Superior de Educación Católica

Buenos Aires, 18 de octubre de 1926.

Al señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública,

Doctor don Antonio Sagarna.

El Consejo Superior de Educación Católica, de acuerdo con los fines de sus Estatutos que lo obligan a velar por los intereses de la enseñanza, privada, en todo cuanto afecte a los institutos docentes a él adheridos, en su nombre y en el de los 67 establecimientos incorporados, que representa, ha resuelto elevar a la consideración del señor Ministro las observaciones pertinentes al último Decreto sobre "Régimen de promociones, clasificaciones y exámenes", que paso a exponer respetuosamente.

Ante todo, merece nuestra más franca felicitación, la supresión de los exámenes escritos, no tan solo por los inconvenientes que anota el referido Decreto sobre las dificultades originadas en la práctica para la concienzuda

apreciación de tales pruebas, sino también por los males educativos, mucho más graves, que de ellas se derivaban.

De igual manera nos merece franco aplauso el elevado propósito de estimular al buen alumno con la total exención de exámenes, cuando su aplicación y conducta en el aula le distinguen en forma notable. Pero no podemos silenciar la extrañeza con que vemos quiere hacerse de ello un privilegio para los estudiantes de institutos oficiales, contrario al espíritu de equidad y buen gobierno de la educación argentina, cuya legislación de forma y de fondo rechaza toda clase de privilegios.

Al establecerse en el segundo párrafo del “Considerando 6º”, “que no procede el mismo temperamento para los Colegios incorporados porque la clara letra de la Ley N° 934 sólo acuerda el derecho al examen y porque el Estado carece de los medios de inspección y contralor constante de la enseñanza para validar como suficientes elementos de promoción las notas de clase”, se incurre en un doble error de interpretación de la citada Ley.

En efecto, cuando ella fué dictada, en 1878, no existía en el país *ningún otro* sistema de promoción, y al determinar en su texto el derecho al examen, no hizo más que *igualar* a los alumnos de los institutos privados con los de los establecimientos oficiales. Tal es, en consecuencia, lo significado por la letra de la Ley, cual lo confirma elocuentemente la discusión parlamentaria, que aceptó como principio básico de aquélla las palabras de su miembro informante: “Para que la libertad de enseñanza, declarada en el artículo 14 de la Constitución, sea práctica y dé resultados satisfactorios, es necesario a

juicio de la comisión, que los establecimientos particulares de enseñanza sean colocados en el *mismo pie de igualdad*, en lo posible, con los sostenidos por la Nación. ”. Y si se creyera que ese *en lo posible* autoriza la desigualdad establecida en el decreto último, la clara letra de la misma Ley se encarga de refutar tal presunción al establecer en el último párrafo de su artículo 2º que el personal docente de los institutos incorporados, para los cuales no exige ninguno de los recaudos de los decretos en vigor, que ultrapasan a nuestro juicio las exigencias de dicha Ley, puede tomar los exámenes de promoción, y clasificarlos válidamente, a sus propios alumnos, con tribunales constituidos por “los profesores de los mismos Colegios”.

Surge, pues, en forma evidente: 1º que la Ley Nº 934 no contiene impedimento legal de ninguna clase para la *igualdad* en el sistema de promociones entre los alumnos incorporados y los oficiales; y 2º que la misma Ley reconoce a los profesores de los institutos incorporados el *derecho* de promover ellos solos a sus propios alumnos.

Es curioso a este respecto, el criterio que informa el último decreto al conceder a los profesores de los institutos incorporados la facultad de *aplazar* a sus alumnos negándoles la de *aprobarlos*. En uno y otro caso no se trata más que de la validez reconocida a las clasificaciones bimestrales, y mal se puede entonces invocar el mismo texto legal para acordar lo primero y negar lo segundo. La contradicción es tan evidente que acredita el error con que se ha procedido al interpretar la Ley número 934.

Hay más, señor: por el sistema que pretende implan-

tarse resultaría inocua para los alumnos de la enseñanza privada la clasificación de clase. ¿Cuál sería, en efecto, el estímulo que con ella se brindaría a sus discípulos? ¿Un promedio que sólo ha de tener validez para aplazarlos? ¿La comprobación de una aplicación que ha de equiparar al alumnos mediocre con el sobresaliente ante la obligación común del examen? ¿La constancia de su inferioridad ante el alumno privilegiado de los institutos oficiales?

La carencia “de los medios de inspección y contralor constante de la enseñanza”, que se anuncia en el referido “Considerando 6º”, es *la misma* para los institutos oficiales que para los incorporados, ¿por qué, entonces, establecer diferencias contrarias al espíritu de igualdad? No debe olvidarse, por otra parte, que en toda clase los propios alumnos ejercen un verdadero contralor, pues nunca tolerarían en silencio las clasificaciones elevadas para condiscípulos que no las merecieran. El juicio severo de los estudiantes en estas materias está por encima de toda duda. Ningún profesor puede impunemente hacer excepciones odiosas al sentimiento de justicia.

Al sancionarse la Ley Nº 934 se estableció la necesidad de “que el gobierno comience a ser aligerado de la inmensa carga que la educación pública impone sobre sus hombros”, y que para conseguirlo debe “estimularse y fomentarse por todos los medios” la iniciativa de los particulares, de las asociaciones, de los municipios y de los poderes públicos provinciales, a fin de que contribuyan con él a la grande y patriótica tarea de dar mayor desenvolvimiento a la enseñanza y elevar el nivel intelectual del pueblo argentino”. El señor Ministro que ante el Congreso, en escritos y discursos, ha manifestado

públicamente el merecido elogio de la enseñanza privada, sus meritorios esfuerzos y su abnegado concurso a la obra educativa, ¿puede apartarse del principio consagrado en la citada Ley N° 934, para, en lugar de estimular y fomentar por todos los medios a los institutos particulares, venir ahora a colocarlos en una situación de inferioridad respecto de los institutos oficiales? No podemos creerlo ni aceptarlo, y por eso venimos, convencidos del error de interpretación en que se ha incurrido, a solicitarle la modificación de todo aquello que en el último decreto atenta contra la necesaria e imprescindible equiparación.

Nos corresponde señalar a ese respecto además de la diferencia anotada sobre las clasificaciones bimestrales, la que establece para la aprobación de determinadas materias prácticas, tales como Dibujo, Caligrafía, Música y Ejercicios Físicos (estas dos últimas para 3° y 4° años normal), en las que se exigen examen para los alumnos incorporados y no para los oficiales; y la que determina el artículo 5° al eximir tanto del pago de derechos de exámenes cuanto del derecho de matrícula del año a que pase, al alumno cuyo promedio sea de 8,51, siempre que pertenezca a establecimientos oficiales y no a incorporados.

Choca, señor Ministro, que tratándose de acordar una franquicia económica, ella se conceda exclusivamente al alumno oficial, cuya enseñanza cuesta al Estado, según los datos ministeriales (Memoria de 1924, "Estadística") de 574.08 pesos a 5.950.80 por año y por alumno en los Colegios Nacionales (ob. cit. cuadro N° 9); de pesos 910.56 a pesos 2.490.48 en las Escuelas Normales (ob. cit. cuadro N° 21), y de pesos 507.00 a pesos 849.12 en

las Escuelas de Comercio (ob. cit. cuadro N^o 43); y se la deniegue a los alumnos de la enseñanza privada que no tan solo no le cuestan un centavo a la Nación, sino que le ahorran al erario público más de “cinco millones” (\$ 5.317.785 m/n.) de pesos anuales y todavía le entreguen cerca de “trescientos cincuenta mil” por derechos de matrícula, de exámenes y de certificados. Solicitamos, por lo menos, la equiparación en esta franquicia, ya que sería de toda equidad liberar de todo pago a los estudiantes que nada cuestan a fin de estimular y fomentar, dentro del espíritu de la Ley, “por todos los medios” la difusión y arraigo de los establecimientos docentes particulares, a quienes incumbe la función social de la enseñanza, ajena a la misión del Estado, que no puede ser sino subsidiaria.

Réstanos formular otra observación de carácter general sobre la clasificación definitiva de los alumnos aplazados (art. 29). Exigir que la clasificación de marzo se promedie con la del aplazamiento de diciembre anterior, implica exigir que un alumno mediocre en el curso regular del año se convierta, en sus estudios de vacaciones, en un alumno distinguido; y que, a las veces, un estudiante que en marzo merezca *seis* puntos, por ejemplo, resulte aplazado si tuvo *un* punto en diciembre; y que otro que obtenga *cinco*, es decir, menos que el anterior, salga aprobado porque antes tuvo *tres*. No se estimula así el deber de estudiar, sino el arte de equilibrar posibilidades para jugar la suerte de pasar en los exámenes, que es el peor de los resultados educativos que puedan lograrse. Tal situación merece ser contemplada, modificando lo dispuesto, dentro del laudable propósito que se ha deseado perseguir, al querer evitar que un alumno

aplazado en diciembre pueda resultar en marzo como estudiante distinguido en su clasificación definitiva. Para ello bastaría disponer, a nuestro juicio, que las aprobaciones de marzo sólo pudieran ser clasificadas entre 4 y 5 puntos, con carácter definitivo, sin promedios de ninguna clase.

Para los previos, vale decir, para aquellos alumnos que preparan su asignatura aplazada en un nuevo curso escolar, la clasificación definitiva sería la de dichos exámenes dentro de la escala general, también sin promediarla con anteriores clasificaciones.

He ahí las principales observaciones que nos hemos creído en el deber de presentar a la consideración del señor Ministro, con la recta intención de obtener la mejora de un Decreto que juzgamos puede ser beneficioso para la enseñanza siempre que se lo despoje de la tacha de desigualdades contrarias a la Ley, a las costumbres nacionales y a la necesidad de mantener en alto el prestigio de la enseñanza privada.

Tal es lo que anhelamos y solicitamos.

Nos es grato saludar al señor Ministro con nuestra más distinguida consideración.

*Tomás R. Cullen, Presidente. — Mario
Gorostarzu, Secretario.*

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LAS RELIGIONES (1)

La creación de esta cátedra, la primera que se dicta en lengua castellana, ratifica el generoso propósito que alienta a nuestra joven Universidad de abarcar horizontes de cultura cada vez más amplios; confirma la libertad que reina en sus aulas, y asegura la existencia de un ambiente de tolerancia, que permite y favorece la serena consideración y el riguroso análisis de las doctrinas, sistemas y credos más opuestos: porque sólo es posible el estudio de la religiones, desde el punto de vista histórico o filosófico, donde se respira el aire sano y fuerte —aire de alturas— de la libertad espiritual. No son propicios a su estudio ni el dogmatismo ni el sectarismo, ni el prejuicio religioso ni el antirreligioso. El intolerante que, creyendo haber monopolizado la verdad, considera hijas del Espíritu Maligno las religiones por él no profesadas, es tan incapaz de hacer obra histórica como el ingenio racionalista que las considera mentiras inventadas por reyes y sacerdotes para mantener sometidos a los

(1) Conferencia inaugural del curso de Historia de las Religiones, leída por el Profesor Guaglianone el 19 de octubre de 1927, en el Aula mayor de nuestra Facultad.

pueblos. La atmósfera de intolerancia que ambos respiran, impide, al uno, advertir en el creyente de otra religión o secta una elevación de aspiraciones semejantes a la propia, y una fe, una conducta y una práctica del culto que no son inferiores a las suyas ni en cuanto a la limpieza de la primera, ni a la austeridad de la segunda, ni a la mística unción de la última; y lleva al otro, al racionalista, a confundir la acción política de los sacerdotes, la obra de las instituciones y de las iglesias, — opuestas, a veces, hasta al propio sentido moral de las religiones cuya representación pretenden investir—, con lo que hay de permanente, de profundo y natural en cada religión, esto es, con sus creencias y ritos, cuya larga existencia no sería explicable si sólo los determinara el interés o el capricho de los poderosos.

La intolerancia y el sectarismo están reñidos con la ciencia histórica, como que para ambos la realidad debe conformarse al apriorismo filosófico o religioso que los apasiona.

Lejos de partir de la serena observación de los hechos y acontecimientos, los contemplan a través del prisma de sus prejuicios y los juzgan al impulso de sus sentimientos. De ahí que sus obras no sólo adolezcan de las mismas deficiencias y errores de método, sino que se equivalgan por su falta de valor científico. Y que sea tan poco aceptable la tesis de una humanidad esclarecida por la Revelación, como la del hombre primitivo sintiendo inefablemente una suave Religión Natural; y que tan antihistórica resulte la noción de aquellos primeros hombres que alcanzaron por gracia divina las más profundas verdades religiosas y morales, como la de los salvajes que idealizara Juan Jacobo.

El estudio de las religiones, encarado histórica y científicamente, sólo fué posible en el siglo XIX, una vez que la libertad política aseguró de manera efectiva el normal ejercicio del derecho de investigación y de crítica y que el progreso de los métodos científicos, sustituyendo a los teológicos y racionalistas, enseñó a observar la realidad, a clasificar y comparar hechos y fenómenos, a generalizar y arribar a conclusiones desprovistas de todo carácter absoluto y dogmático.

Favoreció su estudio integral, por otra parte, el estu-
pendo desarrollo de las ciencias auxiliares: la arqueología, la epigrafía, la lingüística, la exegética bíblica, etc.; el incremento de las ciencias antropológicas, y el nuevo y amplio concepto que inspiró la labor de quienes al investigar el pretérito humano, lo consideraron no sólo desde el punto de vista de la acción de hombres eminentes, o en su aspecto político y militar, sino en todos los órdenes de la actividad, desde las formas de la producción y cambio hasta las manifestaciones de la cultura, desde los movimientos étnicos hasta las revoluciones religiosas, y relacionaron todas estas formas de la actividad, a través de un dado tipo étnico y social a su tiempo y a su medio, mostrando cómo se influyen mutua y constantemente.

Por su universalidad, y por la profunda influencia que ha ejercido, y ejerce, en la vida de las sociedades y de los individuos, el fenómeno religioso solicita ahora el interés del historiador de la civilización, del sociólogo y del etnólogo, de la misma manera como comprometió antes el interés del filósofo y del teólogo. Sólo que el historiador no observará ya el fenómeno a través del

prisma utilizado por el filósofo ni lo considerará con el espíritu apologético del teólogo. No es misión suya la de juzgar y estimar las doctrinas, ni menos la de intentar, una vez más, la conciliación de la religión y la ciencia. De ahí que convenga determinar, ante todo, qué debe entender el historiador por fenómeno religioso.

Bien sabido es que la idea de religión cuenta entre las menos precisas, como que varía según las sociedades, los centros de cultura, los individuos, etc. Confesión de un ensueño en éste; balbuceo de un ideal en aquél; es más allá, rígido dogma. La definición de un filósofo excluye del mundo religioso a quienes viven grados de civilización inferiores al nuestro; la de otro, convierte en religioso a quien no practica culto alguno. Para éste, la religión se confunde con la ciencia —y es explicación del origen del mundo—, o con la Etica, y se reduce a un sistema de ideas morales; para aquél sólo tienen religión quienes adoran un solo y mismo dios, creen en un dado dogma y sienten una misma fe. Afirman unos: “No existe religión sin iglesia”; responden los otros: “La conciencia es el único altar”. Para éstos, la religión se confunde con el sentimiento de lo infinito; para aquéllos, encierra la profunda explicación del Misterio y nos relaciona con lo sobrenatural. Suena una voz rebelde: ¡La religión es consecuencia del miedo! Responde la voz de la fe: Es gracia de Dios.

¿A cuál de estas definiciones se atenderá el historiador?

Todas presuponen un dado momento de la evolución de las ideas religiosas; pero ninguna comprende el fenómeno general ni se refiere a la religiosidad que se manifiesta en la vida del australiano como en la del blanco

europeo, en la historia de Asiria como en la del Medioevo cristiano. Se trata de definiciones que contemplan la religión casi exclusivamente desde el punto de vista intelectual; que confunden la religión con la doctrina de una determinada iglesia; o que sirven para cohonestar la falta de religión de algún tímido filósofo. En casi todas ellas, sólo se contempla el fenómeno religioso en relación con el individuo, como si cada uno pudiese tener una religión propia y exclusiva.

No existen (para el historiador por lo menos) religiones individuales. La religión que no se traduce en acción, que no compromete la simpatía de los demás, que no alcanza adhesiones, ni forma grupo, no es religión. Sólo el apóstol, el profeta, el reformador, el genio religioso, en una palabra, puede tener una religión individual, en el sentido de dar impronta personal, de sintetizar en una nueva doctrina las ansias, deseos, lamentos, protestas y ensueños de su pueblo, de su raza, de su iglesia y de procurar fervorosamente traducirlas en realidad sacudiendo el espíritu de las multitudes, comprometiendo el fervor de su entusiasmo, creando otro grupo u otra iglesia.

El otro individualista religioso, el que sólo cree en Dios y en la inmortalidad del alma, pero que no practica culto alguno, ni exterioriza su fe en la acción, será un moralista, un metafísico y hasta un teólogo, pero no un religioso.

El fenómeno religioso, observado en la imprecisión de líneas con que se presenta en la vida del salvaje o en el aspecto extremadamente complejo con que aparece en los pueblos de nuestra civilización, es por su natura-

leza de carácter social, como que lleva en su seno una pujante fuerza de expansión, que permite al creyente entablar relaciones, y vivir en comunidad, no sólo con los hombres de su clan, de su tribu, de su ciudad, de su raza, sino también con los espíritus de los muertos y con las divinidades. Su sociedad, como dijera Guyau, llega hasta las estrellas... Podrá pasar, esta relación de comunidad, de lo físico a lo metafísico y de lo metafísico a lo ético; podrá modificarse su expresión espiritual y suceder al ingenuo comercio de las fuerzas, el contrato, la ofrenda, el sacrificio; podrá la confianza reemplazar al temor que inspiran pavorosos dioses, y superarse la confianza en el puro amor, podrá el vínculo religioso extenderse de la tribu a la ciudad, a la nación, a la humanidad: el carácter social, lejos de debilitarse, se acentúa.

De ahí que, sin dejar de atender las creencias, el historiador deberá preocuparse, ante todo, de cómo se desarrolló la vida religiosa en este pueblo o en aquella civilización: qué culto practicaba, cómo evolucionaron sus prácticas negativas y positivas, cómo se organizó su sacerdocio, etc.

Hasta nuestros días, la historia de las religiones se ha reducido, casi siempre, al estudio de lo intelectual — creencias y mitos— y de la acción política o social de las iglesias. Se ha descuidado algo más vital y dinámico: las prácticas del culto. Como que la religión, antes que una filosofía, es una particular acción. El religioso no se conforma con creer en la divinidad o en la inmortalidad del alma: quiere elevarse, ponerse en comunicación con lo divino, para ser feliz en la tierra y asegurarse una beata paz después de la muerte. Y este deseo es alenta-

do, por la acción ritual. Una excelente demostración de la existencia de Dios conmoverá, sin duda, al religioso de nuestros días; pero no lo conmoverá tan profundamente, ni de la misma manera que el asistir al momento de la Elevación de la hostia.

Para el creyente, el culto es la manera positiva de vivir su fe: en practicarlo, reside la sinceridad de su adhesión. En esto se diferencian, precisamente, un filósofo deísta de un religioso: en que para el primero basta conformar la conducta con la moral de sus creencias, para que la paz reine en su espíritu; y en que para el segundo es necesario, imprescindible, realizar periódicamente determinados actos religiosos, o participar de ellos.

Sin acción ritual no existe religión. Y toda acción ritual, aun cuando se realice en la más profunda intimidad y soledad, reviste siempre carácter social: el creyente, según sea la índole de su religión sacrificará para su tribu, su ciudad, su nación, la humanidad, por los muertos: nunca por sí solo. "Padre nuestro", dice el cristiano, "venga a nos el tu reino"

Aquello de Goethe: "en el principio era la acción", conviene, por excelencia, a las religiones. En el principio y siempre: como que el culto es el elemento fundamental para el creyente. Sólo para quien no es religioso carecen de sentido real, o lo tienen de mero simbolismo los ritos sagrados. El creyente confía en la eficacia de la acción ritual de la misma manera, o más, que confía como profano en la de ciertos sueros. No importa que el efecto perseguido no guarde relación con los medios empleados para producirlo, pues la dificultad que puede presentarse en el orden de las cosas comunes no existe

en el de las cosas sagradas. Y es que el religioso, además de la realidad común, admite, cree, siente otra realidad, la que, a pesar de ser invisible, intangible, casi inconcebible, es para él la suprema realidad. Podrá variar en su aspecto, pasar de lo impersonal a lo personal, ser fuerza, espíritu, divinidad, pero siempre continuará siendo una realidad esencialmente distinta de la que llamaremos, por comodidad de expresión, realidad profana. Esta realidad está en el alma de todo creyente. Y, en admitirla o no, reside el ser o no ser religioso; y el aceptar esta o aquella religión. No será católico quien no admita que en la hostia consagrada se encuentre realmente el cuerpo de Jesucristo. (Hoc est corpus meum.)

La acción ritual se desenvuelve dentro del mundo sagrado. Es su expresión dinámica. Como tal, nos permite advertir el grado de evolución de las distintas religiones, su mayor o menor espiritualidad.

Más que en las doctrinas, la evolución religiosa de un pueblo se comprueba efectivamente en la modificación de los ritos del sacrificio.

La consideración de las prácticas religiosas permitirá al historiador comprender mejor las creencias y los mitos, y observar su desenvolvimiento en relación con el progreso de la asociación humana en todos sus aspectos.

Creencias y mitos dejan de ser, entonces, una fría y sistemática exposición, para adquirir cierta vitalidad, que les permite adaptarse al culto y transformarlo. El mito se convierte en un vehículo de emoción religiosa, que al influjo de la cultura y del arte, eleva la espiritualidad de la acción sagrada. La emoción religiosa que experimentaba el griego ante la Venus de Milo era forzosa-

mente más delicada y serena que la experimentada por quien sacrificó ante la Afrodita arcaica de Olimpia; y la manera de concebir y comprender los mitos del ateniense del siglo IV era forzosamente más alegórica, simbólica y abstracta que la del espartano del siglo VII. Y esta transformación del mito, que va acompañada de una distinta disposición espiritual ante el sacrificio, modifica las formas de éste, hace surgir a su lado los misterios, eleva a moral el sistema de prohibiciones y cosas permitidas que transmite la tradición religiosa, y contempla a la divinidad a la luz de la Filosofía. Y la vida religiosa que, en un principio, nos hace ver a los hombres correr alucinados, como los niños tras las mariposas, en procura de espíritus sonrientes o huyendo de los malhumorados; y más tarde crear espíritus para explicar los fenómenos cósmicos, de cuya producción regular son constantes guardianes, nos los presentan, por último, transformados en celosos defensores de las leyes de la ciudad o como jueces de la conducta de los hombres, o en principios absolutos.

En consecuencia, el historiador de las religiones no ha de encarar el estudio de las creencias, mitos, cultos e instituciones desde un punto de vista estático, o anatómico. La religión es algo vivo, cuya naturaleza se comprende precisamente por la acción que desarrolla. Misión del historiador será la de mostrar cómo evoluciona cada uno de sus elementos, y cómo se integran éstos, desde las sociedades primitivas hasta las más modernas; cómo el proceso religioso de un pueblo o de una civilización se enlaza naturalmente, penetrándolos profundamente a veces, con el de los otros aspectos de la actividad social, política y moral; cómo la religión de una nación o raza

llega a expandirse y a modificar o sustituir la religión de otras razas y civilizaciones, o como éstas al adoptarla le imprimen su característica moral o étnica, o le incorporan elementos rituales y místicos que le son propios; cómo la religión, en fin, en su progresivo desarrollo modifica, por obra del arte, el valor y significación de los mitos, la psicología de sus dioses y héroes, las formas del culto, etc., etc.

Se comprenderá, con lo dicho, cuán vasta y difícil resulta la tarea que deberá realizar la historia general de las religiones. La posibilidad de su realización finca, solamente, en la división del trabajo histórico y en la ininterrumpida y cada vez más amplia colaboración de las ciencias auxiliares. Sin ellas proseguiríamos en el campo de las fáciles generalizaciones, pues sería imposible hacer historia.

Así como ya no se concibe que un solo hombre escriba la historia política o económica de cada uno de los distintos pueblos y civilizaciones, así tampoco sería concebible que escribiera la historia religiosa de todos los pueblos; a veces, ni siquiera la historia de una religión. Fácil era hacerlo cuando se carecía de documentos; no hoy, que vemos aumentar, día a día, la masa documental y constituirse disciplinas especiales para su estudio científico.

Pero si no es posible escribirla, debe ser posible a través de la obra que realizan historiadores, etnólogos, filólogos, arqueólogos y sociólogos, alcanzar un punto de vista que permita comprender el desenvolvimiento de la religión, aun cuando muchas conclusiones, como es natural, resulten forzosamente apresuradas o incompletas.

De cualquier manera, esta visión de conjunto es necesaria, no sólo porque, a no converger en ella, la labor de los especialistas resultaría amable pasatiempo de eruditos, sino porque dicha visión orienta el trabajo de investigación, ofrece nuevos puntos de referencia y de comparación y permite ver con más claridad el desenvolvimiento particular de un culto, de un mito, de una institución.

Si esta visión es necesaria para el especialista, ¿cómo no ha de serlo, también, para el que se dedica a otras formas de la actividad histórica, o para el filósofo, el sociólogo, el teólogo, el jurista, el psicólogo, y, en general, para todo hombre culto? ¿Cómo no ha de resultar imprescindible para el profesor encargado de atender la enseñanza de las disciplinas históricas y filosóficas en los institutos de cultura media, en los que, frecuentemente, el estudio de la religión se reduce, por lo que se refiere a la antigüedad, al conocimiento de una pobre mitología, alegóricamente explicada, o a un infundado juicio, casi siempre de tono desdeñoso, sobre las religiones de pueblos que no pertenecen a nuestra civilización; y, por lo que hace a la Edad Media y Moderna, a pocas referencias sobre la acción externa de las iglesias, sobre su política, sobre la intolerancia, etc.? Por otro lado, ¿cuántos de los que egresan de nuestros colegios, y hasta de nuestras universidades, tienen un claro concepto de las diferencias que median entre judaísmo y cristianismo, entre catolicismo y protestantismo? ¿Cuántos saben, en sus líneas esenciales, en qué consiste el islamismo, el budismo, el shintoísmo? Y ¿cuántos conocen la vida religiosa que practican los pueblos en que dichas religiones dominan?

Esta lamentable ignorancia explica, precisamente, por qué, en el pasado, las luchas religiosas se caracterizaron por la violencia más extremada, por el más sangriento odio y el más torvo de los rencores. La falta de comprensión, derivada de la ignorancia, originó el fanatismo: el fanatismo oscureció las almas y llevó al crimen a quienes precisamente alegaban practicar una religión de amor.

Por esto creo que, fuera de sus otras proyecciones culturales, la creación de esta cátedra tiene una alta significación moral, como que ha de contribuir, sin duda alguna, a desarrollar el sentimiento de la tolerancia, que no excluye, por cierto, ni el análisis ni la crítica; pero que permite realizarlas en un plano superior, sin odios ni rencores, y respetando siempre la libertad espiritual. Será un mérito más que deberemos a esta plausible iniciativa de nuestro decano y amigo el doctor Ricardo Levene.

La visión de conjunto de la historia de las religiones no se alcanza ni en una sola cátedra, ni menos en un año de estudios. Tampoco se la alcanza si no se realizan trabajos de investigación. De ahí que, en los últimos cincuenta años, casi todas las universidades que instituyeron esta disciplina la incorporaron a la Facultad de Filosofía y Letras, esto es, a los institutos en cuyas aulas se cursan disciplinas auxiliares, que favorecen el conocimiento de la vida religiosa: etnografía, arqueología, lenguas clásicas, lenguas orientales, psicología, filosofía, historia de la filosofía y de la civilización, sociología, etc. El estudio de la religión en cada una de estas disciplinas, lejos de excluir, impone el conocimiento de la historia general de las religiones, como un curso de historia comparada.

La cátedra de historia general tiende precisamente a buscar el punto de concordancia de las distintas escuelas metodológicas: antropológica; filológica, sociológica y psicológica; somete sus criterios de interpretación, sus paradigmas de comparación y sus propias conclusiones a una nueva, y más general, crítica de valoración fundada en el conocimiento no sólo de un grupo social sino de todas las distintas formas de asociación; no sólo de un momento prehistórico, protohistórico o histórico, sino de todos los momentos de la evolución humana; no sólo de la vida de las instituciones, sino también de la psicología individual colectiva y étnica.

Las escuelas citadas contribuyen, sin duda, eficazmente al estudio de este complejo fenómeno religioso, pero es necesario que una nueva escuela, valiéndose de los materiales que aquéllas le ofrecen, y de los propios, adecuándolos al tiempo y al lugar geográfico, a la raza y a la cultura material y moral de cada momento histórico, controlándolos mutuamente y coordinando sus comprobaciones, permita satisfacer la necesidad de conclusiones generales; de leyes que expliquen al evolución de las distintas formas de la actividad religiosa.

Grande es la experiencia metodológica recogida en los pocos años que lleva de vida el estudio de las religiones, como que el desvanecimiento de más de una luminosa ilusión ha enseñado a ser cautos y acentuar el rigor científico en los procedimientos de investigación. Esta cátedra ha contribuído, precisamente, a evitar las consecuencias de la estrechez de visión de los especialistas haciendo confluír hacia un solo y mismo cauce las corrientes de todas las escuelas. ¿Por qué se habría de prescindir

de la espléndida labor realizada por la Escuela Filológica, de la que fueron corifeos, en la edad heroica de la lingüística, Max Müller, Brehal y Kuhn? Ciertamente es que su explicación —nómina numina— que tanto entusiasmó a los sabios de su tiempo, se ha desvanecido como una bella fantasía científica; cierto es que su consideración del fenómeno religioso se limita casi exclusivamente al aspecto mítico, cuyo origen explica con la famosa “enfermedad del lenguaje”; pero no es menos cierto que algunos tipos de mitos se explican precisamente por sinonimia o alteración fonética; que la expresión de la divinidad guarda una indudable relación con la índole y evolución de las lenguas; que la clasificación lingüística de los pueblos ha permitido descubrir en algunos cierta comunidad espiritual, que se explica, tanto por arrancar todas de un mismo origen, cuanto por haber sufrido las demás la preponderante influencia de uno de ellos.

Ilusiones o puntos de vista, igualmente erróneos, que pecan por extremadamente sistemáticos, se han advertido también en la Escuela Antropológica. Pero, al lado de la ilusión, ¡cuánta útil observación recogida! ¡Cómo se disimulan los errores de doctrina en el vasto horizonte que nos permite abarcar su extraordinaria labor!

A ella se debe la introducción, en el estudio de las religiones, del método comparativo, tomado de las ciencias biológicas; y, si bien es cierto que, en nuestra disciplina, el método ha sido aplicado repetidamente con estrechez de miras, comparando sin tener en cuenta el tiempo ni el espacio, y a veces, hasta a base de diferencias más que de semejanzas, no es menos cierto que su aplicación permitió llenar muchos de los claros que se observaban en la evolución religiosa de la humanidad;

explicar la supervivencia de costumbres, ritos y creencias, y hacernos conocer, sobre todo, la vida religiosa de los pueblos no civilizados, los que en su diversidad, si no constituyen la humanidad primitiva, representan probablemente diferentes estados de la evolución humana.

Han pasado de moda, sin duda, algunas de sus teorías, o se ha reducido la proyección que se atribuía a otras, pero ¡qué singular tarea de investigación exigieron todas ellas!

Los nombres de Tylor y Lang, de Hartland y Marrett, de Marillier, de Jevons, Robertson Smith, Reinach, Mauss, Cushing, Codrington, Spencer y Guillén, de ese gran señor de la erudición que se llama James George Frazer y de cien más, sintetizan el colosal esfuerzo realizado por dos generaciones de etnólogos. Esfuerzo fecundo: pues, ¿qué importa que el animismo no sea ya considerado como el estado primitivo de la Humanidad, y que lo preceda, sin negarlo como hecho posterior, el animatismo; o que la explicación onírica del espíritu haya sido sustituida por otras más recientes; o que no se pueda reducir al solo culto de los muertos el origen de las religiones; o que el totemismo, cuyo carácter universal no ha sido aprobado, no constituya ya, a pesar de cuanto cree Durkheim, la religión primitiva? ¿Qué importan todas estas rectificaciones y limitaciones, si el esfuerzo de los investigadores nos ha brindado un más vasto conocimiento de las manifestaciones culturales de las civilizaciones inferiores; si nos ha permitido advertir el verdadero valor de lo sagrado, la importancia de los ritos, las diversas formas y la naturaleza y función del sacrificio,

etc.? Mérito de esta Escuela, es sobre todo, el de haber planeado la investigación etnográfica sobre bases científicas. Los trabajos de Codrington, sobre los Melanesios, de Cushing sobre los Zuñis, de Spencer y Guillén sobre los australianos, de Roy sobre los Bantus, de los cien colaboradores del Departamento de Etnología de la Smithsonian Institution, etc., constituyen modelos de descripciones etnográficas, como que no son debidas a la pluma de viajeros accidentales, sino a la de hombres de ciencia que, con pleno conocimiento del idioma de los no civilizados, han permanecido durante largo tiempo entre ellos observando su vida, sus costumbres, sus representaciones colectivas, etc. Y modelo de investigación, sobre todo, porque en general ninguno de ellos se dedica a interpretar, a construir teorías, a presentar hipótesis. Que ésta ha sido la debilidad de muchos etnógrafos y viajeros, faltos de capacidad teórica. Conviene advertir, una vez más que, si el investigador, provee a la ciencia de materiales y colabora en su construcción, sólo lo hace bien cuando se limita a presentar con exactitud sus observaciones: no cuando pretende interpretarlas. Esta tarea, requiere la colaboración de otro estudioso, que, ante los hechos reunidos, los observa de nuevo para clasificarlos, y llega a verlos mejor después de haberlos clasificado; y la del hombre de ciencia, de talento o de genio, que sintetiza en su hipótesis o teoría la utilísima labor de cientos de trabajadores, que no por ser incapaces de crear una adecuada teoría son menos dignos de loa, por la paciente y sistemática tarea realizada.

La asombrosa labor realizada por la Escuela Antropológica permitió el desenvolvimiento de la escuela sociológica y psicológica. Pudo Comte advertir que “no proce-

de definir a la humanidad por el individuo sino, y acertó, sin duda, al individuo por la humanidad”, el luminoso espíritu de Guyau cuando puso de manifiesto el lado social del fenómeno religioso; pero ni el consejo del primero podía ser atendido ni admitirse la interesante tesis del segundo, tan lleno de sugerencias mientras no se dispusiese del copioso material etnológico que, por mérito sobre todo de la Escuela inglesa, se ha reunido por fin. De ahí a que sea breve la vida de estas dos escuelas a que me refiero: lo que no impide que su labor sea estimable. Los trabajos de Durkheim, sobre las formas elementales de la vida religiosa, con muchas de cuyas conclusiones disiento; los de Hubert y Mauss sobre la Magia y el Sacrificio; los de Bouglé, de Halbwachs, Blondel y muchos otros colaboradores de “L’Année Sociologique”; que desde hace veinte años presta especial atención al estudio sistemático de las distintas modalidades de la actividad religiosa, constituyen una prueba clarísima de la conveniencia de considerar desde el punto de vista social los ritos, los mitos, las asociaciones religiosas, etc. En cuanto a la Escuela psicológica, y dejando de lado los estudios de psicología religiosa, individual, me bastará referirme a los trabajos de Wundt, Freud, Blondel y Levy-Bruhl, sobre todo a las notabilísimas obras en que éste último estudia las funciones mentales en las sociedades inferiores, verdadera labor de precursor, para comprobar que cualesquiera sean las disidencias que puedan exteriorizarse respecto a sus conclusiones, resulta imprescindible recurrir frecuentemente a la psicología étnica y religiosa, si se quiere esclarecer el origen de los mitos, de las instituciones rituales y demás manifestaciones de la actividad sagrada.

No hay, pues, por qué excluir —por espíritu de sistema— la colaboración de ninguna de las escuelas, ni hay conveniencia tampoco, en seguir esterilizando excelentes esfuerzos en la crítica de la labor realizada en solares que nosotros consideramos de escaso rendimiento. Si existe un fenómeno cuyo estudio requiere la colaboración de todas las disciplinas morales e históricas, ese fenómeno es el religioso. Su complejidad y vastedad reclama que abramos ventanas a todos los rumbos. Con lo que no queremos decir que deba aceptarse como científico lo conjetural ni como cierto y exacto lo que sólo es verosímil.

Por haberlo entendido así, realiza tan fecunda y provechosa obra, desde hace cerca de cincuenta años, la “Revue d’histoire des religions” que fundara Maurice Vernes, que dirigieran Albert y Jean Reville y que hoy cuida un historiador de tantos prestigios como Renée Dussaud, y en la que colaboran caracterizados exponentes de todas las escuelas: Mariller, Farnell, Reinach, Loisy, Víctor Henry, Meillet, Orelle, Moret, Toutain, Van Gennepe, Goblet, d’Alvielle, Soderblom, Mauss, Morritz, Jastroudd y cien más.

Con una semejante amplitud espiritual aspiramos a dictar nuestra cátedra. No desviaremos nuestro espíritu ante escuela o teoría alguna, pero no aceptaremos, tampoco, como acierto sino lo que nos parezca serlo de veras. Nuestra mayor concesión, en todo caso, será la de someter a una nueva revisión toda doctrina que a primera vista no nos satisfaga.

Mientras el presupuesto de la Universidad no nos permita crear otras cátedras —algún día llegaremos a contar

cón una Escuela de altos estudios religiosos, semejante a la que funciona en la Universidad de París—, mientras no arraigue entre nosotros la convicción de que el fenómeno religioso puede y debe ser estudiado a la luz de la ciencia y de la historia y que bien vale la pena dedicar a ello unas gavillas de nuestro dorado trigo, el profesor regentea esta cátedra al igual que aquel que sin poseer condiciones de soldado, y sin disponer de buenas armas, por puro amor a la patria se lanza a la guerra cuando aquella lo llama, ha de procurar, con entusista buena voluntad si no con caudalosa ciencia, atender su enseñanza en la forma más completa y de la mejor manera posible. Y aunque bien sabe que no basta un año para dar una noción acabada de esta disciplina, confía en que podrá alcanzarla el estudiante que siente interés por ella.

Y es porque, siguiendo prácticas de esta Facultad, se ha propuesto dictar el curso general de historia de las religiones en cinco años.

En este primer año, se ha preocupado de los problemas que plantea el estudio de la disciplina y los fenómenos generales de la religión; en el segundo año, considerará la religión entre los egipcios y semitas; en el tercero, la religión de los persas y las religiones de la India, China y Japón; en el cuarto, la religión de los germanos, griegos y romanos y en el quinto, las religiones misteriosóficas, el cristianismo y el islamismo.

No ha olvidado las religiones de América. Ellas serán motivos del seminario de investigación, cuyas tareas se iniciarán con el inventario de toda la documentación édita e inédita que sea posible reunir, proseguirán

con la crítica y valoración de dicho material, y terminarán con una serie de trabajos monográficos.

La labor es vasta, delicada y difícil: como que se trabajará a base de crónicas, narraciones de viajes, colecciones de leyendas, etc., debidas a personas que en general carecían de la cultura imprescindible para saber observar y reproducir exactamente, sin modificaciones sugeridas por la preocupación religiosa y literaria, lo que habían visto.

Vasta labor que emprenderemos, sin embargo con templado entusiasmo. El profesor de Historia Antigua ha visto surgir, crecer, dominar y derrumbarse imperios poderosos; ha seguido la trayectoria de magníficas civilizaciones, en cuyo nacimiento sonrió la gracia de un alba serena; en cuya ascensión alumbró, en cielo sin nubes, la gloria de un sol esplendoroso; y en cuyo descenso, al cubrirse de sombras las colinas sagradas, se oyó un atropellado pisotear de cabras; ha observado el paso hierático y solemne de extrañas religiones que cautivaban las almas de pueblos y emperadores; que cubrían con una sombra de grave misterio la tierra y los cielos; que reclamaban templos cuya construcción costaba la vida de pueblos enteros; que imponía ídolos que hacían temblar de miedo a los poderosos de la tierra y fulminaban de rápida muerte a quienes pronunciaban su nombre sagrado. Y ha visto que la pompa del grave cortejo se ha ido desvaneciendo en un desierto de pardas arenas; y que los magníficos templos que desafiaban la ira de los elementos, yacen derruidos y cubiertos de maleza y que han desaparecido los ídolos enormes y pavorosos, y que solo se sabe de la existencia de estos pueblos por extraños signos que se advierten el desoterrados ladrillos...

Después de esta visión, el profesor de historia antigua, que sin haber terminado una tarea emprende otra, se ha puesto grave. Y ha abierto un viejo libro, y ha comenzado a leer en voz alta, pausadamente. Repasa, parece, versículos del “Ecclesiastés”.

El profesor de historia de las religiones vive sus días en íntima comunión de espíritu con el profesor de historia antigua. De ahí que, al emprender sus tareas, se pregunta: ¿será todo vanidad; todo será inútil? ¿Y, entonces a qué?, duda un momento. Pero de pronto: —No; ¡hay algo que nunca muere, y que como llama, arde perennemente: el ansia de amor, de belleza, de verdad!

Pascual Guaglianone

LA SUPRESION DE LA HISTORIA NACIONAL EN LA ESCUELA PRIMARIA (1)

Los trescientos educadores franceses que, en representación de noventa mil maestros, acaban de reunirse en Lyon, se proponían, entre otras cosas, deliberar respecto a la conveniencia de suprimir, en la escuela primaria, la enseñanza de la historia nacional.

No es la primera vez, ni será la última, que espíritus nobles, pero excesivamente candorosos, tratan con más fervor que lógica, asuntos de esta índole.

El mundo está lleno, afortunadamente, de hombres que, movidos por sentimientos generosos, se proponen resolver, cada uno a su manera, los graves problemas que plantea la vida colectiva; sólo que no sólo poseen el sentido de la realidad, y que su ideal no pasa de ser una inocente fantasía, demasiado infantil, lo más de las veces.

Todas las consideraciones del Congreso de Lyon, —que partiendo del deseo de suprimir, lisa y llanamente, la enseñanza de la historia, arribó, después de una breve y cordial discusión y de un amigable acuerdo de todos los grupos, a recomendar a las federaciones internacionales

(1) Este trabajo fué publicado por "La Nación" el 12 de octubre de 1924 como correspondencia enviada por su autor desde París.

de institutores la substitución de la historia nacionalista por una enseñanza histórica, humana y fraternal, inspirada en la íntima solidaridad de los pueblos—, todas las consideraciones del Congreso, digo, giraron alrededor de una serie de argumentos, archiconocidos, respecto a la historia militar y de otra serie que denuncia, a primera vista, criterios políticos y sociales perfectamente diferenciados.

Entre los primeros, sería el caso de recordar los que se refieren a la perversión del espíritu de la niñez a causa del repugnante espectáculo de odio, de vergüenza, de rapiña y de sangre que ofrecen las guerras; los que comprueban cómo desvía a la infancia de la recta senda del bien y de la vida pacífica y laboriosa la triste evidencia del triunfo de la fuerza, de la astucia, de la mentira; los que recuerdan que la descripción de batallas y las biografías de guerreros, reyes y príncipes comportan, como consecuencia, el demérito de la serena y fecunda labor que realizan los obreros y los hombres de ciencia, autores del creciente progreso de los pueblos, etc.

Entre los otros argumentos conviene señalar los que observan que la enseñanza de la historia cultiva el odio al extranjero y contribuye, por consiguiente, a la supervivencia de la guerra entre los pueblos, los que consideran la historia, tal como la enseñan los manuales, disciplina apta para desarrollar el dogmatismo y para robustecer los fundamentos de la propaganda clerical y militarista; los que afirman que “la historia es un montón de errores y un tejido de mentiras deliberadas”, como se la definió en el Congreso de Lyon, y estiman que su enseñanza falsea el espíritu de los niños, los aleja de la verdad y les hace perder un tiempo considerable,

que sería cuerdo dedicar al mejor estudio de cosas de más utilidad.

Como se vé, nos encontramos ante fervorosas expresiones, sentimentales desprovistas de toda lógica.

Cuando de la enseñanza de la Historia se trata, la mayoría de los educadores suele partir de puntos de vista demasiado unilaterales.

Se habla de la historia como de una cosa única, definida, uniforme, invariable; se le atribuye una virtud de que carece por sí misma: se la considera fuente de verdad, o maestra de la vida, pero de una verdad perfecta y correcta, que nos es exterior, y de una Vida, con mayúscula, que parece ser una misma e idéntica cosa a través de los tiempos. Su conocimiento hará mejores o peores a los hombres, cualquiera sea el punto de vista desde el cual se la considere. A veces, ante el ingenuo afán de generalizar demasiado, se mira con desprecio hasta su propio contenido, en cuyo lugar se borda una inocente filosofía de la historia, que equivale, casi siempre, a un guiso de liebre. sin liebre. Otras veces, y movidos por un insoponible espíritu práctico se acostumbra despreciarla como cosa de ninguna utilidad. De ahí ese discutir sin término ni provecho respecto a la finalidad ética de los estudios históricos a que hemos estado habituados, y del que nos liberó una más inteligente comprensión de dicha disciplina, maltratada hasta aquí por cuantos se la disputaban como cosa propia, desde los campos de la ciencia o del arte.

La Historia de hoy no es la de ayer. Como todas las cosas, también ella tiene su historia: varía a medida que se modifica el espíritu humano, a medida que cambian

la cultura y la sociedad. Hacemos historia de lo que nos interesa, con los documentos que el pasado nos lega, es cierto, pero vistos, estudiados, criticados, interpretados por nuestro espíritu. La documentación reunida por un archivista, por completa que sea, nunca será historia, a menos que la vivifique un espíritu capaz de hacer hablar los papeles, de descubrir las almas que en ellos se anidan, de analizar las emociones que se disimulan tras las palabras. Y el que evoca, reanima, despierta pasiones dormidas hace siglos, no lo hace sin aportar a la obra histórica todo su espíritu. De ahí que medie diferencia —y fundamental— entre un cronista y un historiador que, por ejemplo, y refiriéndonos a la Roma Imperial, se llame Tillemont y otro que responda al glorioso nombre de Eduardo Gibbon. El material puede ser el mismo: la diferencia reside en el constructor, en la visión y en el alma del constructor. Toda la evolución de la historia depende de dos factores: desarrollo de la visión histórica y emancipación del espíritu del historiador. A mayor amplitud de espíritu corresponde siempre mayor comprensión. A todo cambio de la cultura, y a todo acontecimiento del valor de la documentación, tanto por lo que hace a su abundancia cuanto por lo que se refiere a su mejor crítica, corresponde un distinto concepto de la historia, que es decir una historia distinta.

¿Nuestra propia historia, no ha variado, acaso, en gran parte, con el desenvolvimiento de nuestra cultura, de nuestra sensibilidad, de nuestra política? Existe toda una serie de factores que, olvidados, ignorados, o desatendidos hasta ayer, merecen hoy la preferente atención de nuestros historiógrafos: toda la historia colonial, por ejemplo; la evolución de nuestra vida económica; el desarrollo de

nuestra vida espiritual, de nuestra cultura literaria, etc. Un mejor conocimiento del pasado, una más inteligente comprensión de los hechos, permiten advertir más claramente en las límpidas líneas de nuestro origen, en la humildad de nuestros comienzos —que hoy nos complacemos en poner de relieve— los factores que explican nuestro desenvolvimiento histórico y garantizan nuestro magnífico futuro.

Todo ello, para fundar en general mi opinión adversa al deseo expresado y al voto emitido en el Congreso de Lyon, de los que paso a ocuparme más concretamente.

Ante todo, diré que me resulta ingenuo, antihistórico, considerar que la supresión de la enseñanza de la historia en la escuela primaria pueda contribuir eficazmente a evitar nuevas guerras. La escuela primaria, popular, gratuita y obligatoria, es una conquista de la democracia, posterior a siglos y siglos de historia en los que reyes y príncipes declaraban la guerra sin consultar, en forma alguna, la voluntad de sus súbditos, que era nula, como que vivían en pleno despotismo. Con la escuela primaria, y con el estudio de la historia, que los conservadores consideraron en un principio como cosa inútil, el pueblo aprendió a maldecir de la guerra, no obstante soportarla siempre que las circunstancias quisieron que se declarara: pero, y esto ya fué una conquista, se formalizó, mediante el voto del Parlamento y una satisfacción, más o menos honesta, a la opinión pública, lo que otrora dependía del simple capricho de la real voluntad del príncipe. El pueblo no aceptó sacrificio alguno después del triunfo de la democracia, sin que, por lo menos, con la verdad o la mentira, se le justificara la guerra. Directamente el pueblo no quiso, ni impuso, más que las guerras de libertad y de unifi-

cación nacional: y las reclamó; con la bella limpieza de sus sentimientos, cuando ya alboreaba de su espíritu una conciencia histórica. Las otras guerras no las impuso el pueblo. No fué ningún egresado de las escuelas primarias de Francia quien falsificó el telegrama de Ems, ni consultó Guillermo de Hohenzollern la voluntad del pueblo alemán antes de desatar sobre Europa la tremenda guerra cuyas consecuencias aún sufrimos.

En contra de lo que afirman los sindicalistas del Congreso de Lyon, puede asegurarse que el estudio de la historia, por desarrollar inteligentemente el espíritu democrático de un país, contribuye a hacer más sagrada la vida de sus habitantes, a mejorar y robustecer sus derechos, ha hacer más efectivo el poder de su voluntad en la solución de los grandes problemas nacionales, políticos y sociales. La historia es el abecedario de la democracia. Un pueblo que ignora su historia, que ve el pasado como una inmensa boca de tinieblas, no puede tener clara conciencia de su papel ni de la obra que le toca realizar. Y un pueblo que, por ignorar su historia, no alcance a sentirse solidario con quienes, en el pasado, trabajaron y meditaron por la patria común, sacrificaron su bienestar, la paz de sus hogares, la tranquilidad de sus días mejores, su propia sangre, a la conquista de su independencia política, a la afirmación de su personalidad moral, a la obtención de una Constitución democrática o de un régimen económico que asegurara a todos una vida más digna, no puede considerarse sincero, honestamente con la capacidad moral indispensable para sentirse solidario de las civilizaciones pasadas o presentes, en lo que tuvieron y tienen de progresistas.

Si el educador francés a que me refiero posee de veras el espíritu moderno de que alardea en los Congresos —y no hay razón para negárselo—, imparte su enseñanza más con su espíritu que con la letra de los manuales si es capaz de no hablar sino de los hechos históricos que conoce honestamente, y no de las mentiras deliberadas; si ha vivido con toda sinceridad las bellas páginas de la historia que Francia ha escrito —profundamente nacionales y altamente humanas— puede estar seguro que al evocarlas ante sus alumnos tendrá la satisfacción de ver renacer en estos los sentimientos generosos del fuerte y noble pueblo que escribió las tablas de los derechos del hombre. No el hecho histórico, frío y escueto educará el alma de sus discípulos: para ello se necesitará siempre que el espíritu del maestro lo anime, y que el espíritu del niño, inteligentemente desenvuelto alcance a hacerlo motivo de su pensamiento y de su afecto. No hay peligro en que una enseñanza de la historia así impartida despierte en los niños los sentimientos de odio y de venganza que constituyen el acervo moral de las guerras.

Si el educador tiene espíritu pacifista, si el país en el cual actúa es amante sincero de la paz —aunque más no fuese que por haber conocido los horrores de la guerra— ni siquiera habría peligro en hablarles a los niños de las grandes matanzas del pasado.

Bien sabido es que el fenómeno de la guerra puede ser negativo por lo que respecta a la educación moral de la niñez, pero fuera de que en escuela alguna se lo trata ya a la manera de las viejas historias, que no eran sino interminable desfile de batallas y encuentros, conviene hacer notar, primero, que no es posible prescindir de la

guerra cuando se hace historia: el pasado fué como fué, y no pudo ser de otra manera, a pesar, de nuestra actual sensibilidad moral: y, luego, que su conocimiento será de un carácter positivo o negativo, según el aspecto de la cultura moral del educador y la manera como desenvuelva el espíritu de sus educandos. ¿Acaso las tremendas páginas de descripción de batallas debidas a Tolstoi, Zola y a tantos otros no desarrollan en los lectores un sentimiento adverso a la guerra? ¿Y no despiertan las luchas a mano armada, que se leen en los cantos de Homero, y en los de los otros muchos poetas épicos, el noble y bello sentido del heroísmo, que sólo florece al conjuro de las causas nobles? ¿Las guerras de la Revolución, descritas por Michelet no dan vuelo al espíritu democrático y republicano? ¿Las guerras por la libertad —las de nuestra América, las de la unidad nacional en Europa—, no encierran un fondo permanente de educación moral, patriótica, democrática? ¿Es que, por ventura, se equivalen el guerrero que emancipa un pueblo y el ejército que defiende el hogar nacional con el conquistador, que ata a su carro manchado de sangre y lodo la libertad de un pueblo, y con la horda o el ejército que están al servicio del despotismo, de la rapiña o de la conquista? ¿Serán acaso una misma persona, solidarios en su acción, el educador que hace su elogio de la conquista despótica y soberbia y el que enseña a sus alumnos cuantos sacrificios hubo que realizar y cuánta sangre fué preciso verter para alcanzar la propia emancipación o para defender el suelo nativo y su independencia?

Todo depende, pues, del espíritu del educador, de la manera como vé, siente y comprende el pasado.

La guerra ha sido durante muchos siglos manifestación casi normal de la vida colectiva, forma característica de alguna civilización. Así lo enseña la historia nacional, así se desprende del estudio de la historia de la humanidad. La misma historia económica necesita referirse constantemente a la guerra sangrienta, a esta otra, que la sustituye cuando los pueblos necesitan reponerse de sus sangrías: la guerra comercial. Si la guerra, pues, es hecho que domina en el grande cuadro de la evolución de la humanidad, ¿a qué pretender que nuestros niños la ignoren? Sería educarlos en una torpe mentira, fuera de la vida y en oposición a la realidad. Es preferible que la estudien, sin sibaritismos de violencia, y puedan comprender que la guerra oprobiosa, que únicamente desponde a factores de orden económico, sólo podrá desaparecer cuando el pueblo alcance, mediante una adecuada educación cívica, una elevada y profunda conciencia histórica.

No será la mejor manera de alcanzar esa conciencia histórica la de suprimir en la escuela primaria la enseñanza de la historia nacional. Por lo que hace a nosotros, considero que proponer su supresión equivale a algo así como conspirar contra nuestra tradición democrática y contra el destino de la nacionalidad. La enseñanza de nuestra historia, que no excluye la de la historia universal, en su carácter de evolución de la civilización y cultura humanas, constituye precisamente, la más acabada prueba del error en que incurren los maestros sindicalistas franceses. ¿Quién puede desconocer que esa enseñanza se imparte sin desarrollar el odio al extranjero —Dígalo la reforma del Himno Nacional— sin entorpecer con mentiras el florecimiento de la inteligencia de nues-

tros niños, sin despertar sus pasiones violentas y sangrientas? ¿Quién ignora que la bella alma de la niñez argentina se abre con serena felicidad, con fe profunda y religiosa al conjuro de la palabra maestro, que le habla de nuestra historia democrática y liberal, escrita a base de honestidad y levantada a fuerza de trabajo y sacrificio, sin que rapiña alguna la enlode, sin que la violencia injustificada la ensangrenta?

Nuestra historia no conoce más guerras que las que respondieron a alcanzar la libertad propia y ajena, a defender nuestra propia dignidad e independencia: repugna nuestra historia la conquista. Principios inmortales, que son hechos históricos, la iluminan de serenidad y gloria “la victoria no da derechos”; “libre navegación de los ríos”; “arbitraje”; y el final del preámbulo de nuestra Constitución: “para nosotros, para nuestra posteridad y para todos los hombres del mundo que quieran habitar el suelo argentino” Historia de un pueblo vigoroso y confiado que señala, día a día, su progresiva evolución con una nueva conquista de la cultura, con un nuevo triunfo en el trabajo, con una nueva justicia incorporada a la legislación, con un nuevo progreso alcanzado en su vida democrática. ¿Suprimiríamos nosotros en nuestra escuela primaria el estudio de esta historia, que respira nobleza desde sus orígenes, para reemplazarla exclusivamente, por la historia de la civilización humana, por los principios, proclamados, pero no vividos de la Sociedad de las Naciones? Tanto daría renunciar a nuestro destino histórico, el que no puede ser comprendido e ignorarse el espíritu que alienta nuestro pasado, el escenario que nos brinda el territorio y la confianza en la alta empresa de redención que brilla en los ojos, palpita en el corazón y vive

en potencia en el cerebro, en el músculo de la raza argentina.

Continuemos enseñando a nuestros hijos, en la escuela primaria y en la escuela media, historia nacional e historia universal.

PAGINAS PERMANENTES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Presidente

Dr. **DANILO C. VUCETICH**

Vicepresidente

Dr. **CONSTANTINO BRANDARIZ**

Guardasellos

Dr. **JOSÉ MÉNDEZ**

Secretario General y del Consejo Superior

Dr. **JULIO MARIO MARTIN**

Consejo Superior

DECANOS: Dr. Enrique M. Barba, Dr. Constantino Brandariz, Ing. Agr. Edgardo N. Camugli, Dr. Reynaldo Cesco, Dr. Federico Christmann, Dr. Humberto Giovambattista, Ing. Alberto R. Gray, Dr. Sebastián Guarrera, Contador Cayetano Licciardo y Dr. Amílcar Mercader. **DELEGADOS DE LOS PROFESORES:** Dr. Angel Cabrera, Ing. Agr. Italo Constantino, Dr. Raúl E. Dumm, Dr. Edilberto Fernández Ithurrat, Dr. Samson Leiserson, Prof. José M. Lunazzi, Dr. José Domingo Méndez, Dr. Ricardo R. Rodríguez e Ing. Juan Sabato. **DELEGADOS DE LOS GRADUADOS:** Dr. Vicente Antonini, Dr. Pedro J. Aymonino, Ing. Octavio de la Colina, Ing. Agr. Luis G. Cornejo, Dr. Néstor O. Ladd, Dr. Constante P. Moneda, Dr. Gualberto Mostajo, Contador Angel R. Mugetti y Prof. Juan M. Sadi. **DELEGADOS DE LOS ESTUDIANTES:** Señores Roberto Carpinetti, Roberto Manuel Catavolo, Oscar de Córdova, Jorge Alfredo Crespi, Hugo Greco, Miguel Angel Marafuschi, Eduardo Medrano, Enzo Roccia y Heriberto Zardini.

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

Decano

Dr. **ENRIQUE M. BARBA**

Vicedecano

Ing. **LUIS A. BONET**

Secretario

Prof. **HÉCTOR V. CODINO**

Consejo Académico

CONSEJEROS DE LOS PROFESORES: Ing. Luis Antonio Bonet, Prof. Clemente Hernando Balmori, Prof. Luis Farre, Prof. Ricardo Nassif, Prof. Norberto Rodríguez Bustamante y Prof. Augusto Tapia. **CONSEJEROS DE LOS GRADUADOS:** Prof. Elisabeth M. de Adriani y Prof. Beatriz Chambon. **CONSEJEROS DE LOS ESTUDIANTES:** Señores Alejandro Ferreiroa, Ural A. Pérez, Adolfo J. Tessari y Srta. América Vera.

DEPARTAMENTOS E INSTITUTOS DE LA FACULTAD
DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

DEPARTAMENTO DE HISTORIA

Jefe interino: Prof. Carlos Heras

Secretario Técnico: Prof. María Amalia Duarte

INSTITUTO DE HISTORIA AMERICANA: *Director:* Dr. Enrique M. Barba.

INSTITUTO DE HISTORIA ARGENTINA: *Director:* Prof. Carlos Heras.

INSTITUTO DE HISTORIA ANTIGUA (clásica y oriental): *Director:* Prof. Dr. Abraham Rosenvasser.

INSTITUTO DE GEOGRAFÍA: *Director:* Prof. Augusto Tapia.

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Jefe interino: Prof. Julio Caillet-Bois

Secretario Técnico: Prof. Ana Inés Manzo

INSTITUTO DE LITERATURA IBEROAMERICANA: *Director:* Prof. Juan Carlos Ghiano.

INSTITUTO DE LITERATURAS MODERNAS: *Director:* Prof. Bruno L. B. Carpineti.

DEPARTAMENTO DE FILOGÍA

Jefe: Prof. Clemente Hernando Balmori

Secretario Técnico: Prof. Roberto M. de Souza

INSTITUTO DE FILOGÍA: *Director:* Prof. Clemente Hernando Balmori

INSTITUTO DE LENGUAS CLÁSICAS: *Director:* Prof. Rodolfo Schlesinger.

INSTITUTO DE LENGUAS MODERNAS: *Director:* ad-honorem Prof. José A. Oria.

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

Jefe: Prof. Emilio Estiú

Secretario Técnico: Prof. Ricardo Guillermo Maliandi

INSTITUTO DE FILOSOFÍA: *Director:* Prof. Emilio A. Estiú.

INSTITUTO DE HISTORIA DE LA FILOSOFÍA Y DEL PENSAMIENTO ARGENTINO:
Director: Prof. Norberto Rodríguez Bustamante.

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Jefe interino: Prof. Ricardo Nassif

Secretario Técnico: Prof. Angela C. de Galaburri

INSTITUTO DE PEDAGOGÍA: *Director:* Prof. Ricardo Nassif.

INSTITUTO DE EDUCACIÓN FÍSICA: *Director interino:* Prof. Alejandro J. Amavet.

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

INSTITUTO DE PSICOLOGÍA: *Directora:* Doctora Fernanda Monasterio.

CUERPO DOCENTE

Prof. ALEJANDRO AMAVET	Teoría Gral. de la Gimnasia
Prof. RAUL ALTUNA	Geografía Física y Matemática II
Prof. ARMANDO ASTI VERA	Filosofía de las Ciencias
Prof. LUIS AZNAR	Introducción a la Historia
Prof. ANSELMO BARROS	Teoría Especial de la Gimnasia
Prof. ENRIQUE M. BARBA	Historia de América II
Ing. LUIS A. BONET	Geografía Física y Matemática I
Prof. ILSE T. M. DE BRUGGER	Literatura Alemana
Prof. ANGEL BATTISTESSA	Literatura Española I
Prof. JORGE BOGLIANO	Literatura Iberoamericana
Prof. I. GERMAN DE BUTELMAN	Psicometría
Dr. ANGEL CABRERA	Biogeografía
Dr. ALFREDO CALCAGNO	Psicología II
Prof. BRUNO CARPINETI	Literatura Italiana
Prof. RAUL CASTAGNINO	Introducción a la Literatura
Prof. FRANCISCO CIRIGLIANO	Ciencia y Filosofía de la Educ.
Dr. JUAN CUATRECASAS	Antropología
Prof. IVAR DAHL	Historia de la Lengua Inglesa Fonología Hispanoamericana
Prof. IRMA H. DE ECKELL	Literatura y Exp. de Texas In- glés III
Prof. EMILIO ESTIU	Estética Historia de la Filosofía Contemp.
Prof. LUIS FARRE	Historia de la Filosofía Antigua Antropología Filosófica

Prof. CARLOS FRIAS	Literatura y Expl. de Textos Id. Inglés I
Prof. J. C. GARCIA SANTILLAN	Literatura Española III
Prof. GINO GERMANI	Sociología
Prof. CARLOS F. GARCIA	Historia Argentina I
Prof. ATILIO GAMERRO	Leng. y Cult. Griegas II
Prof. A. N. DE GUILLOUIS	Leng. y Eje. Id. Francés I
Prof. JUAN C. CHIANO	Literatura Argentina I Literatura Argentina II
Prof. AMERICO GHIOLDI	Política Educ. y Organiz. Escol.
Prof. NIDIA GUILLAMON	Historia de la Geografía y Geografía Histórica
Prof. NILDA GUGLIELMI	Historia Medieval y Moderna
Prof. CARLOS HERAS	Historia Argentina II
Prof. CLEMENTE H. BALMORI	Filología Hispánica Lingüística
Prof. TRINIDAD B. DE ISLA	Literatura y Exp. de Textos Id. Francés I
Prof. IRIS A. IBAÑEZ	Literatura y Exp. de Textos Id. Francés III
Prof. MAURICIO KNOBEL	Psicología Diferenciada
Prof. GREGORIO KLIMOVSKY	Lógica
Prof. ANDRES LONGCHAMP	Elementos de Fonética y Fono- logía Id. Francés
Prof. A. L. DE LOPEZ SILVA	Fonología Inglesa
Prof. BOLESLAO LEWIN	Historia de América I
Prof. JOSE M. LUNAZZI	Historia de la Educación Pedagogía Diferenciada
Prof. JORGE R. LEWIS	Lengua y Ej. Idioma Inglés I
Prof. ANGEL DIEGO MARQUEZ	Didáctica General
Prof. F. MARQUEZ MIRANDA	Prehistoria y Arqueol. Americana Antropología Cultural
Prof. MARIA R. DE MARTINI	Liter. Inglesa y Norteamericana Liter. y Expl. Textos Id. Inglés II
Prof. LUCIA G. P. DE MARTI	Elem. de Fonét. y Fonolog. Ingl.

Dra. FERNANDA MONASTERIO	Psicología I
Prof. RICARDO NASIFF	Pedagogía
Prof. ISAAC NOVIZKI	Biología Humana
Prof. JOSE ORIA	Literatura Francesa Historia Contemporánea
Prof. DAVID OTEIZA	Geografía del Hemisf. Occiden. I
Prof. SUSANA M. DE PADLOG...	Historia de la Lengua Francesa
Prof. MANUEL PALACIO	Geografía del Hemisf. Oriental I Geografía del Hemisf. Oriental II
Prof. ALBERTO PALCOS	Historia del Pensamiento y de la Cultura Argentinos
Prof. EDUARDO PRIETO	Lengua y Cultura Latinas I
Prof. EUGENIO PUCCIARELLI	Introducción a la Filosofía Historia de la Filosofía Moderna
Prof. ELSA T. DE PUCCIARELLI	Lit. y Expl. Textos Francés II
Prof. ZULEMA QUIROGA	Gramática Superior Inglesa
Prof. RODRIGUEZ BUSTAMANTE	Sociología Argentina
Prof. EDGARDO ROLLA	Neurobiología y Psicofisiología
Prof. JORGE ROMERO BREST	Historia del Arte
Prof. ABRAHAM ROSENVASSER	Historia Antigua I Historia Antigua II
Prof. ERWIN F. RUBENS	Literatura Española II
Prof. LUIS M. RAVAGNAN	Introducción a la Psicología
Prof. N. SANCHEZ ALBORNOZ	Historia Medieval y Moderna
Prof. JUAN SIDOTI	Geografía del Hemisf. Occid. II
Prof. ALBERTO P. SARASOLA	Gramática Superior Francesa
Prof. JOSE SAN ROMAN	Lengua y Cultura Latinas II Lengua y Cultura Latinas. III
Prof. RODOLFO SCHLESINGER	Lengua y Literat. Griegas IV
Prof. GUILLERMO SAVLOFF	Sociología de la Educación
Prof. J. C. DE SORRENTINO	Fonología Francesa II
Prof. ALFREDO SIRACUSA	Geografía Regional

Prof. AUGUSTO TAPIA	Geografía Física Argentina Geografía Econ. y Polít. Arg. Geología
Prof. GUILLERMO THIELE	Lengua y Cultura Griegas I Lengua y Cultura Griegas III
Prof. SEGUNDO A. TRI	Filosofía de la Historia
Prof. NICOLAS TAVELLA	Psicomatemáticas y Estadíst. Psicopedagogía
Prof. CAROLINA TOVAR GARCIA	Psicol. Niñez y Adolesc.
Prof. CARMEN V. VERDE CASTRO	Lengua y Cultura Griegas I
Prof. ANGEL VASSALLO	Ética
Prof. MARTHA VECHIS	Psicología Social
Prof. SELVA ESMERALDA UCHA	Psicología Aplicada
Prof. LUIS JORGE ZANOTI	Organización y Didáctica de la Enseñanza Media

PROFESORES ADJUNTOS

Prof. ANTONIO J. M. CALVO	Historia de la Educación
Prof. FRANCISCA DE LA FUENTE	Filología Hispánica
Prof. BENITO DIAZ	Historia Argentina II
Prof. ARMINDA D'ONOFRIO	Literatura Argentina I
Prof. CARLOS F. GARCÍA	Historia Argentina I
Prof. CELIA PILAR GARRITANO	Didáctica General
Prof. DEMETRIO GAZDARU	Lingüística
Prof. PEDRO GONZALEZ PRIETO	Geog. Econ. y Política Argentina
Prof. NIDIA GUILLAMON	Geografía Física Argentina
Prof. ALMA N. MARANI	Literatura Italiana
Prof. ANGEL D. MARQUEZ	Política Educac. y Org. Escolar
Prof. RODOLFO MODERN	Literatura Alemana
Prof. NELLY M. DE PASCUAL	Lengua y Literatura Griegas IV
Prof. NARCISO POUSA	Introducción a la Filosofía
Prof. HORACIO J. PEREYRA	Sociología Argentina
Prof. ERNESTO ROGG	Gimnástica I
Prof. ERWIN F. RUBENS	Literatura Española I
Prof. A. SANCHEZ GARRIDO	Introducción a la Literatura
Prof. NELIDA SANCHEZ RODILLA	Historia de la Lengua Francesa
Prof. JOSE M. TRIVIÑO	Lengua y Cultura Griegas II
Prof. SILVIA G. DE TRIVIÑO	Antropología
Prof. I. Z. DE VAZQUEZ PRESEDO	Historia Antigua I
Prof. CARMEN VERDE CASTRO	Lengua y Cultura Griegas I

I N D I C E

	PÁG.
Parte pertinente del Acta del H. Consejo Académico de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, por la que se establece efectuar un homenaje al Prof. Pascual Guaglianone	5
Palabras preliminares	7
Discursos pronunciados en el acto de homenaje del día 11 de setiembre de 1958 en el Aula Magna de la Facultad	11
Informe del Inspector General Prof. Pascual Guaglianone del 28 de enero de 1927	53
Estudio e interpretación de la Ley denominada "De Libertad de Enseñanza". Nota del Consejo Superior de Educación Católica	127
La enseñanza de la Historia de las Religiones	135
La suspensión de la Historia Nacional en la Escuela primaria	157
Páginas Permanentes	169

ESTE LIBRO
se terminó de imprimir
el 8 de Julio de 1960,
en los Establecimientos Gráficos
E. G. L. H.
calle Cangallo 2585,
Buenos Aires (Rep. Arg.)