

PROFESORADO *

Wanted a teacher.

No hay enseñanza donde no hay profesores de verdad.—ESTRADA.

La cuestión de educación es esencialmente una cuestión de profesorado.—GONZÁLEZ.

GENERALIDADES.—NECESIDAD DE UN PROFESORADO PROFESIONAL.

Pocas épocas en la historia se caracterizan, como la presente, por una mayor complejidad de fenómenos y manifestaciones de toda especie, así en lo económico, intelectual y político como en lo artístico, científico y social. Se han transformado las condiciones de la vida; el periodismo, el vapor, la electricidad, el telégrafo, la aviación, han acercado a los pueblos y la ciencia ha revolucionado al intelecto contemporáneo.

En situación semejante, se busca en la educación la solución de problemas de vital importancia. Háse comprobado que las intrincadas tareas de la vida moderna exigen forzosamente una generación más fuerte y sana, con instrucción seria, con criterio

* Este es un capítulo apenas retocado de la tesis que desde 1914 permanece inédita. Complacido lo entrego a VERBUM, accediendo a una amable solicitud de su dirección.

propio, con firmeza de carácter y pronta a consagrar tales aptitudes al servicio de la Nación, a fin de que no quede a retaguardia en el avance triunfal de la humanidad. Nunca como hoy tiene más resonancia el viejo postulado de Séneca: "Non scholæ, sed vitæ dicimus", ni más fuerza la sentencia spenceriana: "Preparar al hombre para la vida completa". De ahí una serie de medidas tendientes a mejorar la enseñanza. Pero bien pronto se cayó en la cuenta de que ni la modificación de los planes de estudios y programas, ni el perfeccionamiento de los métodos, ni la mejora y abundancia en la construcción de edificios escolares, ni la dotación de gabinetes y laboratorios, ni el cambio de los sistemas docentes, entrañaban una solución completa, mientras no existiesen profesores capaces de poner en práctica las nuevas ideas.

Wanted a teacher, se dijo entonces, y con esta lacónica frase, debida a un eminente educacionista americano, y ya incorporada a la tecnología pedagógica, se ha querido expresar la importancia extraordinaria que reviste la formación de un profesorado profesional.

Iniciado el movimiento en Europa y Norte América, ha repercutido en nuestro país, donde no solamente lo relativo a planes de estudios, programas y regímenes escolares ha agitado el debate público, sino que la misma cuestión del profesorado ha ocupado tempranamente la atención de nuestros estadistas.

Esta cuestión se encuentra expresada en mensajes de presidentes, memorias y decretos de los ministros, informes de la Inspección General y de los rectores de los colegios nacionales, así como ampliamente debatida en artículos de revistas y diarios. Ya en 1865, Jacques pensaba formar los profesores para la enseñanza secundaria en el Colegio Nacional de Buenos Aires, transmitiéndoles "en primer lugar una cierta instrucción superior a aquella que puede dar la enseñanza preparatoria, porque la condición para enseñar bien es dominar su ciencia y saber más de lo que se tiene que enseñar; en segundo lugar, la práctica, siempre difícil, aún para aquel que mejor sepa de enseñanza (*Antecedentes*, págs. 900 y 901). Estrada decía en 1878: "La República no tendrá un sistema de instrucción competente, en tanto que no tenga profesores y será doloroso postergar indefinidamente su adquisición, cuando se admite que

ella es fácil y puede ser rápida" (Idem, pág. 142). Zubiaur, en su calidad de subinspector de enseñanza secundaria y normal, proclamaba la "necesidad de dictar leyes de garantía y estímulo para el personal docente con el fin de convertir en una verdadera carrera el profesorado secundario, que hoy día es nada más que un simple *modus vivendi*" (Idem, pág. 323). Pizzurno, después de citar la resolución del Congreso Internacional de Enseñanza Superior, celebrado en París en 1900, que declaró: "es menester que los maestros de la enseñanza secundaria reciban una educación pedagógica, a la vez teórica y práctica, por medio de la historia, de la psicología, la discusión de los métodos y los ejercicios profesionales de aplicación", manifiesta que nadie debería obtener la efectividad de una cátedra, ni mucho menos la dirección de un establecimiento, sin poseer un certificado de aptitud para el profesorado". El doctor Fernández, en sus *Antecedentes*, después de examinar amplia y seriamente el estado de la enseñanza secundaria (págs. 721 a 735), agrega: "Esta situación irregular es el resultado lógico de la carencia de un instituto especial donde se formen con disciplinas propias, los profesores de los Colegios Nacionales, lo que contribuiría con otros medios (aumento de asignaciones, garantía de estabilidad y preferencias fundadas en el buen desempeño de las cátedras), para constituir una verdadera carrera profesional". El doctor González, que es el que en nuestro país se ha ocupado con más decisión y entusiasmo de este problema, sintetiza así su opinión: "Se atribuye por el vulgo a los planes de estudios y a los programas una importancia y un papel que no tienen en el sistema general de la enseñanza. . . Ninguna combinación de estudios puede dar resultados por sí misma. No hay planes sino enseñanza. Todo consiste en los métodos y en los hombres. La cuestión de educación, es esencialmente una cuestión de profesorado." (Fundamentos del decreto de 4 de mayo de 1905).

En otra oportunidad escribió: "Un hombre vale más que un sistema; una inteligencia y una consagración en cuerpo y alma a la obra educativa, harán inútiles los reglamentos oficiales, desde que el supremo modelador de caracteres y voluntades, es la convicción de la superioridad del que enseña, educa o dirige".

Si no fueran suficientes estos testimonios nacionales, óiganse los juicios de algunos escritores extranjeros: "El primer medio de reorganizar la enseñanza secundaria, escribe Vial, será preparar a los profesores *para su tarea* de tal manera que estén penetrados del mismo espíritu profesional, de los mismos principios pedagógicos, de una misma doctrina general de educación: tal es la verdadera reforma, la sola verdaderamente eficaz y fecunda. Cuando ella se haya cumplido, el resto vendrá por sí mismo y a su tiempo".

"La educación filosófica y pedagógica de los maestros: he aquí la solución a la vez más simple, más elegante y la más radical del problema de la enseñanza secundaria", afirma Langlois (1). Ribot, Gréard, Lavissee, Liard, Seignobos, Durkheim, Lecky, Le Bon, Lanson, se expresan en iguales o parecidos términos. Más todavía: El libro de Giner, *Pedagogía Universitaria*" (Soler Hermanos, ed. Barcelona) y el extenso artículo que bajo el título: *La Pedagogía en las Universidades* publica Aguayo, distinguido profesor de la Universidad de Habana, en el *Boletín de la Institución Libre de la Enseñanza* (Nº 594, septiembre de 1909), donde relata la historia del movimiento pedagógico universitario operado desde comienzos del siglo pasado en los principales centros de cultura superior, demuestran acabadamente la magnitud del problema. Y es así como hoy podemos afirmar que: *En materia de educación el espíritu importa más que la letra; el método más que los programas, y el profesor más que todo eso.*

Si aún no fueran suficientes opiniones tan autorizadas, plácame recomendar el notable discurso que bajo el epígrafe *Los altos estudios pedagógicos y su relación con la enseñanza secundaria y primaria*", pronunció el presidente de la Universidad de La Plata el 1º de abril de 1907 con motivo de la incorporación de los Colegios Nacionales y de la Escuela Graduada Anexa; y el capítulo I, extenso, sencillo y convincente, que Keiper inserta en su meritorio opúsculo: *La Cuestión del Profesorado Secundario* (pág. 11 a 31), capítulo que finaliza con la siguiente afirmación: "La tarea docente y educativa en los

(1) LANGLOIS, *La réforme de l'ens. sec.*, en *Revue de Paris*, enero 15 de 1900, pág. 380.

colegios nacionales, la misión de preparar la futura generación para los estudios superiores o para la vida, es una de las más nobles y más necesarias para cada nación, y para su desempeño satisfactorio, se precisa crear un profesorado bien preparado y profesional, que se consagre a su labor con todo su corazón, con todas sus energías y con exclusión de otras ocupaciones”.

Establecida esta necesidad, tócanos estudiar la forma cómo se ha de realizar la preparación de ese profesorado; pero antes debemos ocuparnos de la situación actual y de la composición del personal docente en la escuela secundaria.

LA MISION DEL PROFESOR

En los capítulos precedentes vimos cuán simple era la enseñanza secundaria antigua y cuán compleja la contemporánea; cuál su naturaleza, concepto y fines, tan diversos en la actualidad que se hace necesario la *pluralización* de sus cursos a fin de dar a todos cumplida satisfacción; expusimos el papel que le correspondía en la formación del tipo nacional, tanto más cuanto que se trata de un país como el nuestro donde el elemento étnico se caracteriza por su enorme vastedad, y en la preparación de ciudadanos austeros, emprendedores, capacitados para la explotación de las riquezas naturales y para el ejercicio de la vida republicana. Presentamos el cuadro del asombroso desarrollo de las ciencias, no solamente en lo que a su naturaleza se refiere, sino a sus múltiples aplicaciones, lo que planteaba nuevos problemas en el terreno de su enseñanza; trazamos un bosquejo de la psicología del alumno secundario, tanto en su edad infantil como cuando transpone los umbrales de la pubertad, y finalmente analizamos las diversas cuestiones que caen bajo el dominio de la legislación escolar.

En presencia de tales hechos cabe preguntar: ¿Es juicioso, es patriótico, es medida de buen gobierno poner la suerte de la instrucción secundaria, la salud moral de nuestros hijos, el porvenir de una juventud brillante en manos de cualquier advenedizo? ¿Es posible que en esta época de las capacidades probadas se nombren profesores a personas extrañas a la enseñanza? ¿Es concebible que a despecho de los graduados en institutos especiales se olvide a sabiendas su preparación y sus es-

fuerzos y se distribuyan las cátedras como prebendas para recompensar servicios políticos? Llega hasta mí la voz de José Manuel Estrada que hace más de medio siglo condenaba estos abusos en nombre de la cultura y de los grandes destinos que estaban reservados a la juventud argentina. Obran en mi poder recortes de la prensa, en los cuales se analiza la cuestión y se clama porque alguna vez el profesorado sea una verdad. Ciertamente que, como lo veremos más adelante, algunos ministros se ocuparon del asunto y que están en vigencia varios decretos cuyo estricto cumplimiento mejoraría en parte la situación actual del profesorado. Pero tales disposiciones o tienen una válvula de escape para torcer su espíritu en beneficio de los ineptos o son letra muerta cuando se quiere hacer primar determinados intereses. No es de extrañar entonces que sin perspectivas en el futuro, sin estímulos ni recompensas, falten los maestros, los maestros de vocación con almas de argentinos, que amen a los niños, que se encariñen con el noble apostolado que desempeñan; que hagan como los griegos, clarividenciaban un fin (en un cuerpo bello un alma buena, por ejemplo) y a él se consagraban con amor, constancia y carácter.

La misión del profesor es sagrada; la cátedra debe ser un altar donde sólo pontifiquen los misioneros del deber, del patriotismo, de la belleza, de la virtud, y sería crimen de lesa cultura confiar la educación de la juventud a manos inexpertas.

Un espectador imparcial, observando el cuadro del profesorado nacional, ha de notar enseguida que hay catedráticos que dominan su materia, pero no saben enseñarla; que no conocen la materia ni saben transmitirla; que podrían conocer la asignatura y podrían enseñarla, pero que no trabajan. Profesores que enseñan geometría, álgebra, zoología, sin haberlas estudiado jamás; discípulos de aquéllos que enseñan los mismos ramos; catedráticos que se preparan a la par de sus alumnos, en el texto oficial; que comienzan a dictar sus cursos en mayo o junio; que señalan lección, examinan siempre y nunca explican; que no conocen el dibujo ni las ilustraciones para usarlas; que se ocupan de acumular sueldos y cátedras, de donde resulta que la fatiga de muchas obligaciones impiden dos o tres horas de estudio reposado exigido por toda lección antes de darse; que faltan hasta donde el reglamento les permite y entran al curso

cinco, diez, quince minutos después del toque de campana. Profesores sin entusiasmo por el trabajo, apáticos, en cuyos ojos se nota el deseo de que la hora termine y los días feriados se multipliquen; que no compran jamás un libro, no consultan una revista, no están al día de lo que en su materia pasa; por el contrario, la rutina los infantiliza y disculpan su injustificable regresión por aquello de que los muchachos no necesitan conocer tanto; que no saben hablar, que explican en un lenguaje imposible, fríos, malhumorados, dispuestos a cualquier incidente para que la hora pase. Catedráticos que no fijan los conocimientos, y que no estudian a los alumnos, que ignoran hasta los nombres, que no se cercioran de lo que aprenden; que simpatizan, odian, maltratan; que explican sus fracasos culpando a todos menos a sí mismos; que sin nociones de la propia responsabilidad, no se convencen de que el alumno asiste para aprender y no para ser examinado; que ignorando el método, emplean una semana para transmitir lo que sólo exige media hora; que disipan candorosamente el tiempo en cuestiones fútiles; que no dan deberes ni se preocupan de la capacidad de sus educandos para el trabajo; profesores cuya edad, a menudo el carácter jocosos o adusto, los incapacita para mantener la disciplina y dictan sus lecciones sin aquella entereza imposible de exigir, tan celebrada por Herbart.

Existen profesores ancianos, sensibles a los achaques de cada estación, dolorosos, fatigados, sin cariño a la enseñanza, difíciles al libro, más difíciles a las ideas nuevas, al trabajo, a las frases alentadoras, acres, fóbicos, maniáticos, siempre irritados, irónicos o graciosos, hechos de una manera en su lenguaje, en sus gestos, en sus pensamientos, en su rutinarismo deplorable, manifestación la de más relieve en el cuadro sintomático de la senilidad. Finalmente, hay profesores sin fe en la ciencia, rebeldes a cada palabra, negativistas, descontentadizos, pesimistas y profundamente adversos a todo lo que es orden, disciplina, método; que siembran en el espíritu de los jóvenes la duda, la vanidad, la soberbia, una moral acomodaticia, un falso concepto de la propia capacidad, cuyo resultado es la ignorancia, la pereza y un insolente desprecio por los hombres y las cosas. A menudo estos profesores que no han distribuido la materia ni hecho nunca la preparación especial de las lecciones, porque son prác-

ticas del "pedantismo pedagógico" — como diría Giménez —, abren los cursos con aparatosas conferencias y luego discurren sobre política, la guerra entre Rusia y China, la huelga, los Canales del Norte o sectarizan las exposiciones, suplantando un tema que debió ser sobre el siglo de Pericles por la provincia de Santa Fe.

Desgraciadamente, el cuadro se presenta así, en toda su irritante realidad y no se crea que hablo sólo por mi cuenta; escudo esta larga enumeración en la opinión autorizada de un hombre cuya experiencia y autoridad docentes son indiscutibles: el profesor Mercante.

Si a esto se agrega la completa heterogeneidad del cuerpo de profesores de los Colegios Nacionales (1), se verá cuán sentida es la necesidad de formar un profesorado de verdad.

Felizmente, los diplomados con títulos especiales son ya numerosos y es fuera de duda que frente a los catedráticos cuyas deficiencias acabamos de señalar, se encuentran meritorios profesores, universitarios de vocación que hacen honor a la cátedra.

Pero el problema subsiste, y si hoy es un principio elemental de que no basta saber una ciencia para enseñarla, si la tarea docente requiere una capacidad especial, si los más eminentes educacionistas se han pronunciado unánimemente en el sentido de que el profesor secundario reúna a su preparación científica una completa preparación didáctica, no será tarea inútil averiguar en qué ha de consistir y cómo y dónde se ha de adquirir esa capacidad.

PREPARACION.

Keiper, a quien complacidos seguimos en el desarrollo del asunto, considera que la competencia del profesor de enseñanza secundaria debe manifestarse en estos tres órdenes de ideas:

1º Una preparación amplia y especialista en las materias que dicte en el colegio.

(1) Un dato ilustrativo: En 1902 (ver *Antecedentes*, pág. 752), el personal se descomponía así: maestros provinciales 3, maestros normales 50, profesores normales 79, con títulos universitarios 208, con títulos extranjeros 18, con título especial 3, *sin título* 154.

2º Una orientación general de carácter filosófico y pedagógico sobre los principios y fundamentos de la educación.

3º Un dominio perfecto de la técnica de la enseñanza.

a) *Preparación científica.* — En presencia del sorprendente desarrollo del saber contemporáneo, no es concebible ni el profesor, simple recitador de textos, ni el catedrático enciclopédico. Tiéndese hoy a formar las *especialidades*. Esta necesidad surge de dos razones principales: el progreso actual de la investigación científica y el perfeccionamiento de los métodos de enseñanza. Sencillo y limitado era el plan de estudios a comienzos del siglo pasado: reducíase a un estudio intenso del latín y tal vez del griego, de la religión y de parte de la filosofía y matemáticas, algunas crónicas de historia y como un apéndice la geografía, una enseñanza muy mediocre de idioma nacional y extranjeros y elementos rudimentarios de ciencias naturales.

Pero hoy cada asignatura ha intensificado su estudio conforme a la ampliación de su contenido, a la variación de su sujeto, a los fines de su objeto y al nuevo espíritu que informa su método. Ejemplifiquemos: La geografía, en vez de ser una enumeración escueta de nombres y cifras estadísticas, con algunos datos sobre instituciones, cultura, religión, se ha convertido en una ciencia muy compleja que comprende el estudio de la tierra con el hombre que la habita y se vale de una cantidad de auxiliares, como la geología, climatología, antropología, historia, economía política. Gracias a los importantes trabajos de Makinder, de Martone, Ray Lankester, Strachey, Ratzel, Ritter, Humboldt, de Candolle, Vidal de la Blanche, Redway, Hebertson, Reclus, Young, etc., se ha transformado, como advierte González (prólogo al libro *La Naturaleza y el Hombre*, del profesor Gigena), en una ciencia natural, biológica, económica y sociológica por excelencia. La historia, liberándose de sus moldes teológico y clásico, ha dejado de ser la suprema glorificación de la Providencia, el estudio de Dios y de sus atributos, la narración exclusiva de sucesos políticos y militares, para presentarse como una ciencia *integral*, en el sentido de que se ocupa actualmente de todos los hechos históricos. Gloria grande será de Bonasse y Monod, Langlois y Seignobos, Berheim, Lacombe, Xénopol, Lamprech, Letelier, Quesada y en particular del inolvidable maestro don Rafael Altamira, el

haber conquistado para la historia, y sobre todo para la metodología de la historia, el punto de honor que hoy ocupa en el cuadro general de los conocimientos humanos. Las ciencias biológicas, limitadas antes a transmitir a los alumnos nociones áridas sobre nomenclatura, sistemas artificiales y clasificaciones de los organismos, se han enriquecido inmensamente por la observación profundizada y estudian el organismo en su larga evolución filogenética y ontogénica, en el ambiente natural de su vida y con todos los medios de una investigación detallada y exacta. Y lo propio ocurre con las otras disciplinas.

Paralelamente a este ensanche de las asignaturas, se opera igual transformación en los métodos: los gabinetes y laboratorios se pueblan de instrumentos, se multiplican las ilustraciones y los aparatos de proyección; aspirase hoy a transformar a nuestros alumnos en *elementos activos* de su propio aprendizaje; y esto no sólo en las ciencias genuinamente experimentales, sino en aquellos que revisten un carácter menos concreto como la Historia, Idiomas, Economía Política, Instrucción Cívica.

Se comprende que tareas tan importantes no pueden ser realizadas por los que sólo conozcan superficialmente su asignatura.

Concluimos, pues, que el profesor de instrucción secundaria debe poseer un conocimiento profundo de la materia que enseña y de sus ciencias afines y auxiliares.

b) *Preparación filosófica*. — La pretensión de ciertos sistemas filosóficos que aspiraban a explicar la verdad absoluta, ha traído como resultado la flojedad de esta clase de estudios. Sin embargo, una fuerte reacción nótase en estos últimos tiempos y "no cabe duda de que aquel desprestigio toca a su término y que no estamos lejos de superar la antítesis positivista por una nueva síntesis entre la filosofía y las ciencias especiales. Seguramente no en el sentido de hacer revivir la filosofía en la forma anterior de un sistema metafísico intransigente, pero sí de un ensayo de certeza relativa que tienda a reunir los resultados de las diversas ramas del saber humano, subordinarlas a principios superiores, examinar el valor que posean en el conjunto y llegar de esta manera a erigir un sistema filosófico que satisfaga al estado actual de las ciencias y a las necesidades de nuestra época".

La metafísica no cesará nunca de existir como tampoco cesarán la ciencia, la religión y el arte.

La necesidad de que el profesor conozca filosofía no solamente se funda en estas razones "de hecho", sino que ha menester de conocimientos de crítica, lógica y ética, para elevarse de los fenómenos puramente materiales a los grandes principios que los informan. No se trata de que el profesor realice un curso completo de filosofía, sino que tenga "espíritu filosófico", que su mente adquiera ese vuelo, esa amplitud y agilidad que conducen a las grandes concepciones; una inteligencia aguda y perspicaz que haga descubrir a los alumnos las causas, los efectos, las relaciones de los fenómenos. En esta forma la enseñanza dejará de ser una simple exposición de hechos, de verdades ya conocidas o pálida narración de los sucesos, para convertirse en una clase cuyos alumnos piensen con criterio propio, rechacen el dogma y mediante un método adecuado, descubran por sí mismos nuevas verdades.

c) *Preparación pedagógica.* — A la sombra de la filosofía vivieron por largos siglos la Psicología, la Ciencia de la Educación y la Pedagogía; pero gracias a pensadores ilustres, estas asignaturas adquirieron personalidad suficiente para aspirar a la categoría de verdaderas ciencias.

Y henos aquí en un terreno donde podemos contestar victoriosamente a los que no creen en la eficacia de la Pedagogía. Cierta Rector, cuyo nombre no hace al caso, opina que esta materia se aprende por intuición natural; es suficiente conocer bien un ramo para enseñarlo y tener por guía los recuerdos del catedrático que mejor impresión haya dejado en nuestro espíritu.

Más categórico es de Vedia. Oidlo: "El profesor que sabe, el que conoce su asignatura, tiene por eso solo todo el *pedagogismo* necesario para enseñarlo a sus alumnos, es decir: para hacer entrar "lo consciente en lo inconsciente". . . (Nuestras Facultades universitarias instruyen cumplidamente y lo harán mejor cuanto mejor sea la condición intelectual y moral del estudiante secundario que llegue a ellas, y no necesita más por

ahora. Todo lo demás es sencillamente carnestolendas que sólo produce "príncipes" de alpargata y careta de alambre (1). "Carnestolendas", "cosas de pequeñuelos", "de sentido común", "de maestritos de escuela"; ¡claro! para aquellos que jamás han abierto un tratado de Pedagogía o que si lo han hojeado, lo hicieron con el prejuicio de que sólo se trata de estudios que competen a los normalistas.

Hé aquí la protesta de los "doctores". Un profesor egresado de la Universidad posee un título que lo acredita docto en su materia y eso basta. ¿Para qué el método y todo ese fárrago de reglas? Sí, pero ese catedrático ignora que son precisamente esas reglitas las que evitan sus fracasos en la enseñanza. Creen que porque conocen una asignatura están ya en condiciones de dictarla, olvidando que el método universitario es diferente del que debe emplearse en la escuela secundaria. Menos mal si se tratara de hombres experimentados; pero el hecho diario es el siguiente: egresado un joven de la Facultad, lo primero que piensa es conseguir una cátedra, porque cree que no hay tarea más fácil que la enseñanza. El ingeniero opta por las matemáticas, el médico, el veterinario y el farmacéutico por las ciencias naturales, el abogado por instrucción cívica, historia o "cualquier cosa", con tal que lo nombren. Lo demás, es decir, el tiempo, el aprovechamiento de los alumnos, ¿qué importan?

Un profesor que realmente se ha ensañado contra la Pedagogía es Giménez, del Colegio Nacional de Santiago del Estero (2). Vamos a refutar sus argumentos en el orden que los presenta. Empieza por distinguir la pedagogía arte "que se diferencia fundamentalmente de la pedagogía ciencia. La primera es la destinada a la enseñanza primaria. Su tarea es casi mecánica, de impulsión. . . La segunda no puede surgir de los institutos o de las universidades sino en forma muy restringida". Como se ve, el autor exhibe un argumento cierto; pero lo refuerza, a nuestro juicio, con razones inconsistentes. Desconoce que la Pedagogía es una, así en sus principios como en sus apli-

(1) De Vedia: *La enquête Naón*, pág. 104.

(2) *Formación del profesorado secundario en las universidades e institutos especiales*, trabajo presentado al Congreso Pedagógico de Córdoba. Véase la publicación oficial, págs. 202 y siguientes.

caciones; lo único que puede variar es la metodología, según que se refiera a la escuela primaria o a la secundaria. Olvida además que es precisamente en los cursos de 1º y 2º año que por la naturaleza de los conocimientos y la capacidad de los estudiantes, se asemejan a los grados de la escuela elemental, donde el profesor debe poseer mayor habilidad en esa ciencia y en ese arte que tanto se desdeña. Declara más adelante que desde Pestalozzi hasta hoy, las reglas de la Psicología infantil han permanecido invariables. Ignora por completo los enormes progresos realizados por las ciencias psicológicas. Sin duda, no han pasado por sus manos los libros de Preyer, Pérez, Compayré, Schuyten, Yoteyko, Senet sobre psicología infantil; no sabe que los norteamericanos forzados por la necesidad han inventado una expresión, el *child study*, que ya ha tomado carta de ciudadanía en el tecnicismo pedagógico; e ignora igualmente que en 1912 se reunieron en Bruselas los más notables psicólogos del mundo para ocuparse exclusivamente de este asunto, y que los resultados de esa Asamblea corren publicados en dos gruesos volúmenes bajo el título *1er. Congrès International de Pédologie, Comptes Rendus et Communications*. Y vaya uno a creer que no han variado las reglas de la psicología infantil.

“Un defecto de raza nos conduce con frecuencia a la volubilidad, somos innovadores por carácter, llevamos en la sangre impulsos de lo nuevo y soñamos *con hacer lo que nadie ha hecho y decir lo que nadie ha dicho*”, escribe más adelante. En el párrafo que dedicamos a la legislación comparada, se verá cuán grande es el camino andado por las naciones extranjeras en lo que a la Pedagogía universitaria se refiere. Nuestro país hubiera quedado atrás si no se hubiese preocupado de la formación de su profesorado secundario. Ya diremos por qué.

Reconoce Giménez que la política ha poblado los colegios de “elementos incapaces”. Incapaces, ¿quiénes y por qué? Sencillamente, porque se *universitarizó* — permítasenos la expresión — la cátedra secundaria que careciendo de un profesorado especial echó mano de los más audaces o mejor recomendados.

Manifiesta en otro lugar que los profesores traídos por Sarmiento y Avellaneda “formaron la generación más intelectualmente robusta del país”. Señor mío: si usted no posee estadísticas, no tiene derecho para hacer una afirmación tan categó-

rica. No creemos que los Colegios Nacionales del presente sean ni mejores ni peores que los anteriores. Es cuestión de circunstancias, de ambiente, de preocupaciones de índole muy diversa y de nuevos y variados motivos de aprendizaje. Por aquello de que, según reza la conocida copla, "cualquier tiempo pasado fué mejor", se viene perpetuando este prejuicio, sin recordar que si el alumno de esta época no profundiza tanto los conocimientos, posee en cambio una multitud de nociones adquiridas por acción refleja de la sociedad, y en este sentido aventaja por mucho a sus colegas de antaño. A renglón seguido se contradice: "son los mismos profesores que enseñaron a Joaquín V. González, a Juan R. Fernández, a Zubiaur, a Pizzurno, a Lugones. . . que han venido preconizando una nueva orientación en el profesorado".

Claro, porque se dieron cuenta que el mal que se achaca a la enseñanza secundaria reside precisamente en la falta de preparación de los catedráticos.

"De todos modos, ni las universidades ni los institutos especiales han de dar los resultados que se buscan. No es el diploma lo que ha de consagrar profesores". Fuera de duda que nadie garantizaría la preparación técnica del egresado de un instituto pedagógico, por cuanto es en el desempeño diario de su misión, donde en realidad se ha de formar; pero no debe olvidarse que el diploma *presupone una capacidad*.

El largo artículo de Giménez nos daría motivos para seguir con nuestras observaciones. Pero basta con lo dicho.

En honor de la verdad, debemos advertir que las críticas del autor y con él un buen contingente de profesores universitarios, como se ha visto en el último Congreso de Córdoba, se dirigen especialmente al Instituto Nacional del Profesorado Secundario por motivos que la prudencia aconseja silenciar. Que tenga o no defectos, no interesa saberlo. Conocemos personalmente al distinguido caballero que lo dirigía, nos atraen sus bellas prendas de carácter y su clara inteligencia; que se haya equivocado, que no sea ese el sistema que convenga a nuestro país, que sea preferible encomendar sus tareas a profesionales nativos, no corresponde averiguarlo; pero en manera alguna el fracaso o no del Instituto los autoriza para *generalizar la cuestión* o hacerla extensiva a otros establecimientos que también gradúan

de profesores de enseñanza secundaria, ni menos inferir por ello que sean inútiles los estudios pedagógicos.

Por de contado, que no se trata de un curso completo de Pedagogía, misión correspondiente a la Escuela Normal que gradúa maestros para dirigir a los niños; el propósito es dar a conocer al futuro profesor los principios generales de esta ciencia y de sus afines: legislación escolar, ciencia de la educación, sistema nervioso, antropología, higiene escolar y especialmente psicología, materia esta última que entendida a la manera como la concebimos en nuestra obrita, *Estudio psico-pedagógico de un grado*, sirve de auxiliar eficaz al educacionista, a tal punto que bien pudimos titularlo *Guía psico-didáctica del maestro*. De la Pedagogía lo que más interesa al catedrático es un curso de metodología general y, sobre todo, de metodología especial de cada una de las asignaturas comprendidas en el plan de estudios; porque en realidad, lo que ha menester es un conjunto de reglas útiles, de indicaciones y consejos que aplicará inmediatamente en el desempeño de su tarea.

d) *Preparación práctica*. — Admitida la necesidad del conocimiento pedagógico, veamos cómo se ha de realizar en el terreno de los hechos. Enseñar es un arte y un arte difícil y para que sea ejecutado con éxito es indispensable su técnica. Empero, no faltan quienes niegan la necesidad de esta preparación especial práctica. Keiper los agrupa así: 1º Los que rechazan en absoluto tal aprendizaje porque él depende del talento innato o natural; 2º los que consideran suficiente la preparación científica porque de ella emana espontáneamente la técnica adecuada; 3º los que sin desconocer la necesidad de la preparación práctica piensan que ella se adquiere por el uso y la experiencia de la práctica misma.

El autor discurre extensamente sobre cada uno de estos grupos, refutándolos con éxito. Basta a nuestro objeto sintetizar sus opiniones porque los argumentos en que fundamos la necesidad de la preparación pedagógica pueden ser aplicables al caso que nos ocupa.

Los opositores se escudan en el antiguo lema: *Magister non fit, sed nascitur*, manifestando que ningún adiestramiento práctico es capaz de reemplazar a la espontaneidad, a la intuición inspirada, al talento ingénito, cualidades que nacen con el indi-

viduo y por consiguiente imposible de enseñarse y aprenderse. Es cierto, pero con la misma fuerza de aquel aforismo, podemos oponer estos otros: *Magister non nascitur, sed fit; fit fabricando faber*. Nadie se atrevería a desconocer el valor de las disposiciones innatas para la enseñanza; quienes no se sintiesen con vocación para el noble apostolado, fuera preferible que abandonaran su puesto; pero, por lo común, tales facultades sólo se encuentran en forma rudimentaria, *latentes*, por así decirlo. Es entonces indispensable despertarlas, desarrollarlas y si fuera necesario disciplinarlas. A la buena voluntad, afición y entusiasmo debe unirse una labor consciente bajo la dirección de personas expertas que sepan fijar rumbos y evitar desviaciones inútiles. Este es el verdadero propósito de una preparación práctica para el profesorado y en esto consiste el mérito reconocido de tal preparación, como, en forma análoga, se efectúa para cualquier otra profesión: la del médico en la clínica, la del abogado en el foro, la del militar en el campo de maniobras, la del artista en la escuela técnica de un maestro. Pero se pregunta también: ¿No bastaría para el desempeño del profesorado, la preparación científica por aquello de que *rem tene, verba sequuntur*?

Si el método científico es el mismo que el didáctico, ¿podría negarse que el sabio más competente sea también el profesor más eficaz? ¿Para qué entonces un curso práctico? "Se nace profesor — escriben Boissier y Perrot —, y todos los cursos de pedagogía del mundo no sabrán reemplazar este don. Por otra parte, *es suficiente saber bien para enseñar bien* y la instrucción que reciben en las Universidades los futuros catedráticos es la mejor de las preparaciones pedagógicas" (1).

No es preciso, a mi juicio, combatir extensamente el error de tales ideas; la refutación se encuentra en el párrafo anterior, donde se ha hablado de la diferencia entre el método empleado en la enseñanza secundaria comparado con el que se usa en la superior. En ésta, el método está indicado por la misma ciencia; el profesor puede presentar a sus alumnos el resultado de sus experiencias, o lo que es mejor, conducirlos por el mismo camino que ha seguido la investigación para llegar a tales o cuales

(1) Contestación a la *Encuesta parlamentaria francesa*.

resultados; pero en aquélla, el catedrático debe *elementalizar* y simplificar los problemas, seleccionar la materia eligiendo lo esencial y lo que se adapte a la inteligencia de los alumnos; dividir las dificultades, proceder "paso a paso y acabadamente", según la sentencia pestalozziana.

El diplomado universitario enseña como ha visto enseñar a sus profesores, a base de conferencias y discursos, que sólo deleitan por la armonía de la frase o se prefieren porque evitan el esfuerzo, pero que luego caen en el vacío porque ahogan toda iniciativa personal: y de ahí la desilusión, el abandono, el agriamiento que se apodera del espíritu del profesor, por cuanto ve que a pesar de sus intenciones y del profundo dominio de la materia, su enseñanza es un fracaso. La metodología especial por un lado y la práctica por otro, le indicarán cómo es necesario proceder para despertar el interés en los alumnos, cómo se han de distribuir los pasos y salvar las dificultades de una lección, utilizar las ilustraciones, fijar los conocimientos por medio de ejercicios adecuados; en una palabra, garantizar el éxito de la enseñanza y el progreso de los jóvenes confiados a su cuidado, porque jamás debe el maestro dejar de preguntarse: ¿Qué ha quedado hoy como sedimento intelectual en el espíritu de mis alumnos? ¿Habrán comprendido? ¿Qué habrán aprovechado? Trátase, amables colegas, de volcar dosificada en la mente de nuestros discípulos la ciencia que se aprende en la escuela superior universitaria.

Se dice también que con un solo curso de práctica cuya duración será siempre limitada a uno o dos años, no es posible adquirir la habilidad suficiente para desenvolverse con éxito en una clase. Es verdad, el dominio de la técnica, el manejo de los métodos, procedimientos, formas de enseñanza, interrogatorio, y más todavía, el conocimiento íntimo del alma del alumno, no se consiguen en un tiempo tan reducido, sino que son el fruto de continua y atenta ocupación en largos años de experiencia. El ejercicio forma al maestro: *Docendo dicimus*, según el viejo consejo de Séneca.

Es insuficiente, no hay duda, tal preparación; pero ¿es por esta razón superflua? El adiestramiento para el profesorado se encuentra exactamente en el mismo caso que cualquier otro curso de instrucción práctica, y al fin y al cabo, que cuales-

quiera de las ocupaciones humanas. Y esta sola consideración basta, a mi entender, para refutar aquellas observaciones.

Por otra parte, háse dicho ya que no es el propósito atiborrar el espíritu del practicante con reglas y prescripciones abstractas, sino darle consejos útiles y oportunos, dirigir sus primeros pasos, iniciarlo sistemáticamente en la tarea de enseñar y educar, hacerle perder el encogimiento tan característico del debutante, hacerle conocer algunos principios que la experiencia ha señalado como seguros y útiles, enseñarle cómo debe preparar una lección desde el punto de vista pedagógico, cómo ha de ilustrar sus exposiciones, dirigir a sus alumnos para el trabajo inteligente y fecundo, cómo ha de despertar mentes dormidas, cómo ha de tratar casos difíciles de disciplina, cómo debe *interrogar*, asunto mucho más difícil de lo que generalmente se supone y todo esto mediante discretas indicaciones para que el practicante por sí mismo corrija sus deficiencias.

Si algún valor puede tener la experiencia recogida en muchos años dedicados a la enseñanza secundaria, séame permitido invocar la sinceridad de mis convicciones: profesor normal, graduado en la vieja y benemérita escuela de Paraná, no me creí con capacidad suficiente para desempeñar una cátedra en un colegio nacional, consideración que me obligó a estudiar el profesorado secundario en la Sección Pedagógica de la Universidad de La Plata, y reconociendo que aún no estaba capacitado científicamente para llenar misión tan delicada, cursé los seis años de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Conocidos estos antecedentes, puedo decir a mis colegas que para dirigir con éxito una clase en la enseñanza secundaria es menester unir a un dominio perfecto de la materia, una preparación no menos completa de la metodología y práctica de la enseñanza.

Claro está que entre un pedagogo de pacotilla que no sabe nada y un universitario que domina su materia aunque no conozca pedagogía, es preferible el último.

INSTITUTOS DEL PROFESORADO SECUNDARIO.

La preparación del catedrático de los colegios nacionales debe realizarse en un establecimiento de altos estudios, donde reine

el espíritu de una enseñanza libre, independiente, científica y de carácter universitario.

Durante muchos años y aún hoy mismo, la cátedra secundaria estuvo encomendada a los profesores normales, quienes por sus amplios conocimientos de metodología, sus hábitos, disciplina y puntualidad, su dedicación exclusiva a la cátedra, su vida metódica y ordenada, resultaron siempre excelentes funcionarios, especialmente en los primeros cursos del colegio. No ocultamos que al recordar este hecho honramos nuestro diploma y la casa que dirigió el eminente maestro don José María Torres. Desde 1874, año en que se instaló definitivamente la Escuela Normal del Paraná, hasta 1909, han pasado por sus aulas 24.386 alumnos, y durante ese mismo lapso de tiempo se han graduado 127 maestros, 34 profesores de jardín de infantes y 526 profesores normales (1). Tal es el haber intelectual, la fecunda labor de aquella institución que, con el Colegio Nacional del Uruguay y la Universidad de Buenos Aires, puede compartir la gloria de haber realizado la cultura general y superior de la República.

Este recuerdo es más que categórico para desvanecer cualquier tacha de inconsecuencia que pudiera atribuírse nos leyendo lo que vamos a decir: Pensamos que el profesor normal, insustituible en la enseñanza de la aritmética, castellano e historia de 1º y 2º año, no podría desenvolverse con soltura en la enseñanza de la física, química, fisiología, psicología, lógica, instrucción cívica y otras materias de los cursos superiores (2).

Faltaríale el dominio completo de la ciencia y de sus relaciones, el único que permite el amplio vuelo del pensamiento. Careciendo de criterio para formar su propia opinión sobre cualquiera de los tópicos que se susciten y no pudiendo liberarse de la dictadura de los textos y compendios, infanti-

(1) *La Escuela Normal del Paraná*. Informe anual correspondiente a 1910, por el ex director, don M. S. Victoria, págs. 33 y 34.

(2) El artículo 1º de la ley de 13 de junio de 1870, fundando la Escuela del Paraná, dice: "Créase en la ciudad del Paraná una Escuela Normal con el designio de formar maestros y profesores competentes *para las escuelas comunes*". Tal fué su misión particular; pero como se carecía de universitarios y de intelectuales, los colegios nacionales aprovecharon la preparación, más que suficiente en ese entonces, de los normalistas.

lizarían la enseñanza. Claro está que existen honrosas excepciones y ante un advenedizo que llega a la cátedra sin mayor preparación y prestigio moral, es mil veces preferible el profesor y hasta el maestro normal.

Alguna vez se ha intentado (ministerios de Magnasco y Fernández) crear en las mismas escuelas normales el profesorado en ciencias y letras, elevando a siete años la duración de la carrera. Tal pensamiento acaba de ponerse en práctica, conforme al dictamen de la comisión especial encargada de proyectar la reforma de las escuelas normales.

Persiguiendo iguales propósitos pero con fines más científicos, el ministro Naón fundó la Escuela Normal Superior, que puso bajo la dirección de un eximio maestro, el señor Leopoldo Herrera, secundado por un selecto cuerpo de profesores. Mas, por uno de esos vaivenes tan comunes en nuestros hombres de gobierno, aquel instituto cerró sus puertas porque el sucesor de Naón entendió que no hacía falta.

Establecido que la preparación para el profesorado secundario debe efectuarse en un instituto especial o en una facultad universitaria, antes de ocuparnos de la cuestión entre nosotros, veamos cómo se cumple en el extranjero esta aspiración.

LEGISLACION COMPARADA.

a) ALEMANIA *.—En este país, según lo afirma Keiper, de quien tomo estas noticias, a fines del siglo XVIII el profesorado ofrecía una completa anarquía, pues los catedráticos eran ya maestros, estudiantes o doctores en teología, o ya aficionados con preparación irregular o sin ningún título.

Esta situación fué cambiada de golpe en Prusia por un decreto del Ministro de Instrucción Pública, en 1810, estableciendo que ningún profesor podría dictar clases en la enseñanza secundaria sin haber obtenido el diploma en alguna de las Facultades de Filosofía del país. Este ejemplo fué imitado poco

(*) Sobre el sistema de *residencia* y *repeticiones* en Inglaterra y el rigorismo en cuanto a la preparación, entrenamiento y práctica del excelente profesor alemán, véase el Cap. VII de la "Educación Contemporánea" de Bunge.

a poco por los demás Estados. En consecuencia, las antiguas Facultades de Filosofía que antes tenían el carácter de un Colegio Superior, preparatorio para el estudio de otras facultades, se transformaron rápidamente en institutos del profesorado secundario, no solamente en filosofía y letras, sino también en ciencias exactas.

b) FRANCIA.—Esta nación, que había organizado su instrucción pública de un modo definitivo, por el famoso decreto de Napoleón, de 10 de mayo de 1806, creando "L'Université Impériale", ha necesitado, sin embargo, casi un siglo para llegar a un régimen unitario en la preparación del profesorado secundario. Durante más de cincuenta años, desde 1808 en adelante, los aspirantes al profesorado realizaban sus estudios científicos en la célebre Escuela Normal Superior de París, la única y verdadera Universidad de París en aquel tiempo, según el criterio de Charles Langlois, que por la preparación de sus alumnos y el carácter de su enseñanza, no debía considerarse, de ningún modo, como una escuela normal para formar maestros primarios, sino como una facultad especial para el profesorado secundario.

Desde las grandes reformas de la instrucción pública realizadas en 1903 como consecuencia de la *Enquête parlementaire* de 1898, todos los que aspiran al profesorado secundario deben cursar en una de las universidades nacionales, las facultades de Letras o de Ciencias Exactas respectivamente, para obtener allí los diversos grados universitarios, el "baccalauréat", la "licence" y la "agrégation". Además de esos exámenes que comprueban la competencia científica del aspirante, deben presentarse a un concurso ante una comisión examinadora del Estado, el cual tiene el carácter de una prueba especial y técnica en las materias de su especialidad. De esta manera queda garantizada la uniformidad de preparación y de equivalencia de estudios para todo el personal docente de las escuelas nacionales secundarias y no se admite ningún aspirante que no haya cumplido con estos requisitos.

c) ESTADOS UNIDOS.—En este país no fué la iniciativa del gobierno sino la privada que, mancomunando esfuerzos con

las asociaciones del profesorado, consiguió perfeccionar la educación de los docentes. Existían en el siglo anterior, en los diversos Estados, institutos pedagógicos de muy diferente organización y valor, bajo el nombre de Escuelas Normales, *Teachers Colleges*, *Teachers Institutes*, etc., que al mismo tiempo formaban maestros primarios y profesores secundarios. Algunos de ellos, que se distinguieron por la seriedad de su enseñanza y habían ensanchado sus planes de estudios, fueron anexados a las universidades, y en el año 1873 la Escuela Normal de Iowa fué incorporada a la universidad de dicha ciudad como parte integrante de la misma y sobre una base más amplia, ejemplo que imitaron bien pronto otras universidades.

Un paso más adelante dió en 1879 la Universidad de Michigan, a iniciativa de su presidente Angell, con la creación de una cátedra de "ciencia y arte de la educación", que tenía el triple propósito:

1º De contribuir al progreso de las ciencias pedagógicas.

2º De obtener la preparación profesional de los profesores.

3º De asegurar a las personas dedicadas a la enseñanza los derechos y prerrogativas de una profesión legalmente constituida y de dar a la organización escolar del Estado de Michigan más unidad, poniendo en relaciones más estrechas los establecimientos de segunda enseñanza con la Universidad.

Desde entonces, en la mayor parte de las universidades norteamericanas se crearon cátedras de pedagogía y se fundaron "escuelas de pedagogía", siendo entre ellas la más completa, eficaz y científica, la de la Clark University en la ciudad de Worcester, Massachusetts, que funcionaba desde 1889 bajo la dirección inteligente del más eminente pedagogo de los Estados Unidos, Mr. G. Stanley Hall.

La Asamblea de Profesores de Pedagogía de las Universidades norteamericanas celebrada en Wáshington en 1898, proclamó los siguientes requisitos para los futuros profesores secundarios: 1º El título de bachiller, expedido por un *College*. 2º El diploma universitario en una, dos o tres materias especiales. 3º El certificado de estudios pedagógicos hechos en los cursos de ciencia de la educación. 4º Cierta práctica en la enseñanza, adquirida en las escuelas de aplicación.

La evolución siguió su marcha natural, pues las universidades

más adelantadas comprendieron la necesidad de reunir en una sola facultad los estudios del profesorado, hasta entonces distribuidos entre varios institutos.

En el mismo año de 1898, la Columbia University de Nueva York inauguró la primera Facultad de Educación de los Estados Unidos y del mundo entero, y actualmente en la célebre Harvard University se ha organizado, sobre la base del *College*, una facultad graduada para el profesorado secundario.

d) CHILE.—Entre los países de la América del Sud, la República de Chile fué la primera que inició los estudios profesionales del profesorado secundario, fundando el Instituto Pedagógico en Santiago y contratando con tal propósito un grupo de profesores alemanes para todas las materias que abarca el plan de estudios secundarios. Dicho establecimiento funciona en forma de una Facultad de Pedagogía y ha dado al país un notable número de profesores de enseñanza secundaria, teórica y prácticamente preparados.

e) REPÚBLICA ARGENTINA.—*Noticia histórica.*—Ya hemos dicho en otro lugar que las tentativas de formación de un profesorado secundario empiezan en el año 1865, con la propuesta de la comisión nombrada por el Poder Ejecutivo para proyectar un plan de instrucción general y universitaria, y que consistía en realizar los estudios profesionales en el Colegio Nacional de la Capital, "convenientemente habilitado para sus nuevas funciones, en una forma que se acercaba por sus caracteres al de un seminario pedagógico de la escuela alemana".

Desde esa época, durante más de treinta años, se redactaron muy diferentes proyectos y se hicieron algunos ensayos prácticos, sin llegar a un resultado satisfactorio.

El primero, realizado en 1876, por Sarmiento, con la organización de la Academia de Ciencias de Córdoba, fracasó "por falta de dirección y por deficiencia en el apoyo moral y material con que debió contar siempre en el Ministerio para ser eficaz", y además porque "el medio, los elementos, la forma adoptada para la preparación del profesorado, no eran los más convenientes".

Para historiar en forma concisa la marcha ulterior de tan

loable pensamiento, nos basta citar las palabras del doctor Juan R. Fernández (*Antecedentes*, págs. 751, 752):

"Si todos estaban contestes en patrocinar la formación de un profesorado secundario, el desacuerdo surgía en el modo de llevar a la práctica la ejecución de la idea. José M. Estrada pedía la organización de los estudios del profesorado en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1877), en una forma que, de acuerdo con Jacques (1865), se aproximaba al seminario pedagógico alemán. El doctor Juan A. García (hijo), inspector de enseñanza secundaria y normal, en un erudito informe (1888) proyectaba la fundación de la Escuela Normal Superior en la capital de la República, con sus tres especialidades: literatura, historia y filosofía; ciencias físico-matemáticas; y ciencias naturales. El ministro Carballido en 1891 y el ministro Bermejo en 1895 solicitaban la creación de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires, para que en uso de una de sus funciones, preparase para el profesorado secundario. Obtenida la autorización, la facultad organizó los estudios del profesorado en filosofía, en literatura y en historia en 1898.

Una tentativa posterior tuvo lugar en 1900 con motivo de la reorganización de las escuelas normales, encargando a estos institutos la formación del profesorado normal, secundario y de *toda otra escuela*. Estas fórmulas eran las únicas netamente expresadas en este largo período de simples discusiones y ensayos. Además de ellas, los rectores y profesores, en sus informes anuales o especiales, opinaron con frecuencia a favor de la fundación de la Escuela Normal Superior, contando inmediatamente con el apoyo del Ministerio de Instrucción Pública, pero sin llegar a encontrar la forma práctica de la ejecución del propósito.

Una de las preocupaciones más urgentes era buscar la forma de realizar la preparación práctica del futuro catedrático. Refiriéndose a esta situación, en 1902 escribe el doctor Fernández: "El profesorado secundario, como el profesorado normal, necesita de dos clases de conocimientos: 1º Aquellos que debe transmitir a sus discípulos desde la cátedra, según el plan de estudios en ejecución, y para lo que no debe olvidarse la sentencia de Bersot: *On ne sait pas assez, si l'on ne sait que ce*

qu'on enseigne. 2º Los que habilitarán como profesor idóneo, comunicándoles virtudes educativas, mediante estudios teóricos y prácticos de pedagogía general y especial." (*Antecedentes*, páginas 752 y 753.)

Los distintos ensayos de formación del profesorado secundario en la República no habían comprendido en sus disciplinas los dos grupos de conocimientos que se acaban de indicar como indispensables. Por otra parte, la composición del personal docente, distribuída así: 40 % de diplomados universitarios, 30 % de profesores sin título, 25 % de maestros y profesores normales y 5 % con títulos especiales o extranjeros, demostraba la profunda perturbación del concepto de la enseñanza secundaria en 1902, lo que contribuía a desquiciar el régimen de los institutos y rebajar el nivel de los estudios.

Vista esta falta de uniformidad y armonía, de preparación científica, dirigida especialmente a los fines de la enseñanza media, de carencia de un estudio filosófico y pedagógico y de adiestramiento práctico antes de iniciar la labor docente, el doctor Fernández, a quien tantas veces hemos citado en estas páginas, emprendió con seriedad y energía la resolución del problema, a cuyo efecto dictó los decretos de 17 y 30 de enero de 1903, estableciendo la "fórmula argentina" para la preparación del profesorado secundario. Según estas disposiciones, para obtener el título se requería: 1º El diploma universitario en la asignatura correspondiente; 2º Un curso teórico y experimental de ciencias de la educación seguido en la Facultad de Filosofía y Letras; 3º Un curso práctico de pedagogía dividido en dos años de enseñanza: el primero de pedagogía general en la Escuela Normal de Profesores, con la práctica en la escuela de aplicación y en las normales de maestros, y el segundo de pedagogía especial en el Seminario Pedagógico, con su metodología propia y la práctica del aspirante, bajo la dirección de su personal docente.

Inconvenientes que fácilmente se perciben, determinaron a su sucesor el doctor González, en diciembre 16 de 1904, a suprimir el año en la Escuela Normal y ordenar que la práctica se realizara sólo en el Seminario Pedagógico, que desde entonces recibió el nombre de Instituto Nacional del Profesorado Secundario.

El mismo ministro, al fundar la Universidad de La Plata, creó la Sección Pedagógica, hoy Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Y para finalizar esta breve reseña histórica, recordaremos que Terán al proyectar la Universidad de Tucumán creaba un Departamento de Pedagogía calcado en el modelo del de La Plata y que uno de los organismos más importantes de la actual Universidad del Litoral es la Facultad de Ciencias de la Educación fundada sobre la base de la benemérita Escuela del Paraná.

NOMBRAMIENTO — ESTABILIDAD — JUBILACION.

Pero no basta que la Nación sostenga institutos donde se gradúen los profesores encargados de la enseñanza media. Si los alumnos egresados de tales escuelas van a ser desalojados por personas sin título o que, poseyéndolo, carecen de competencia pedagógica; si los ministros van a dar siempre preferencia a los *recomendados*; si se ha de desoir los informes de los rectores y de la Inspección General para reemplazar a los propuestos por los incapaces; si se ha de pasar por alto disposiciones terminantes emanadas del mismo Ministerio, no vale la pena hacer un sacrificio semejante. No hay que olvidar que *si el Estado ha impuesto a los candidatos una labor de tres o cuatro años de estudios especiales, está en el deber de premiar sus esfuerzos*. Lo contrario es ahogar el estímulo, entregar la enseñanza en manos ineptas o dejarla que corra la suerte de la Cenicienta.

Dándose cuenta de esta situación, Fernández en el decreto de 17 de enero de 1903 estableció la forma en que en adelante debían efectuarse los nombramientos y fijó ciertas garantías y preferencias para los que hubiera cumplido con las condiciones de preparación práctica exigidas por el mismo decreto. Recordemos algunas disposiciones principales: Se abría en el Ministerio un *registro permanente* de candidatos, quienes debían presentarse con sus comprobantes ante la Dirección respectiva y dejar constancia de los trabajos personales que abonaran su idoneidad en la enseñanza (art. 13); los nombramientos se efectuarían tomando de los anotados en el registro, y no habiéndolos en las condiciones requeridas, se designarían con

carácter provisorio a las personas que ofreciesen mayores garantías de capacidad (art. 14); la Dirección de Instrucción Pública debía llevar para cada profesor de enseñanza secundaria su *expediente profesional* respectivo, conservado en reserva y para uso exclusivo del Ministro, utilizable en casos de ascensos o en los de aplicación disciplinaria (art. 15).

González se declaró partidario decidido de las ideas de su antecesor y por el decreto de 16 de diciembre de 1904, estableció (art. 12) que a partir de 1905 todo diplomado universitario que aspirase a dictar clases en los colegios nacionales debería aprobar el curso teórico-práctico del Instituto Nacional del Profesorado, y por el 13 creaba en la Subsecretaría de Instrucción Pública el registro permanente de profesores de enseñanza secundaria, disposición que fué repetida en el decreto de 23 de noviembre de 1905, organizando los cursos del Instituto.

Por su parte, Naón, por decreto de abril 30 de 1909, estableció (art. 48) los requisitos para ser nombrado catedrático. Estos eran: 1º Tener título de profesor de enseñanza secundaria otorgado por el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, de acuerdo con el decreto de fecha 15 de febrero próximo pasado, o de la Sección Pedagógica de la Universidad de La Plata. 2º Tener buena conducta. 3º No padecer enfermedad repugnante o contagiosa o defecto físico que lo imposibilite para la enseñanza.

Disposiciones semejantes se leen en la resolución de 15 de diciembre de 1911 (Ministro Garro) y en el proyecto de Ley Orgánica de la instrucción pública elevado al Congreso en 1918 por el actual Presidente.

Es de advertir que Naón se ajustó estrictamente a las resoluciones citadas, conducta que produjo un efecto saludable en el profesorado e hizo aumentar el número de los aspirantes en los establecimientos encargados de su preparación.

Era la primera vez que en la historia de la educación pública argentina se daba un gran paso en la formación y garantía del profesor secundario. Y bien; sea porque se tenía la seguridad de que algunos ministros olvidarían aquellas prescripciones, sea porque se quería dejar constancia de una aspiración

nacional, el Congreso de Córdoba, a pesar de las incidencias conocidas, se pronunció en el sentido que dejamos bosquejado.

Cabe aquí ampliar un asunto del que me ocupé incidentalmente al hablar de las facultades de los rectores. Ha sido desde tiempo atrás y sigue siendo práctica invariable que la designación del personal directivo y docente sea hecha por el P. E. en uso de la atribución constitucional conferida por el inciso 10 del art. 86. Decretos dictados en uso de otras prerrogativas, han reglamentado la forma de proceder: a propuesta por la Inspección General según el inciso 10 del art. 11 del decreto de 1892, que crea y organiza la Inspección, y a propuesta en terna, según posteriores resoluciones que completan o modifican la primera; a propuesta en terna por orden alfabético de los candidatos hecha por la Inspección, según decreto del ministro Garro, pero elevadas las ternas por la Dirección General según el art. 5, inciso *i*) del decreto de 15 de diciembre de 1911. Por excepción se modificó la forma enunciada, estableciéndose el *concurso* (ministerio Magnasco) y más excepcionalmente autorizando a los directores para proponer candidatos (ministerio Bermejo, 1895). El procedimiento indicado más arriba es el que prevalece y prevalecerá mientras la enseñanza esté bajo la tutela del gobierno o no se modifique o restrinja la cláusula que le acuerda tal atribución. Nadie desconoce este derecho; pero lo que se trata es buscar una fórmula que satisfaga dando intervención a los más interesados en el éxito y a los más directamente responsables ante el hogar, ante la sociedad y ante los que juzgan de la capacidad de los estudiantes que egresan de las aulas. Mi distinguido amigo, el abogado y profesor Hipólito C. Zapata ha estudiado esta cuestión en el trabajo que presentó a la Asamblea de Córdoba. Me hago cargo de uno solo de los argumentos, entre los muchos con que defiende su tesis: "Contrariamente a lo que algunos sostienen, el favoritismo y la política acusan los caracteres de un mal crónico. . . Debe de ser tan grave y corruptor, que no pudiendo ser encubierto ni contrarrestado, el Ministerio lo denuncia en su última Memoria en el párrafo que transcribo: "Como causas principales de ello deben señalarse lo exiguo de la recompensa, la poca o ninguna selección del personal y también, hay que confesarlo, la práctica funesta de considerarse

los puestos del profesorado como gajes de las influencias políticas." (Bol. de la Inst. Púb., N° 28, pág. 12). El mensaje con que el P. E. somete al Congreso el proyecto de ley orgánica, que conocemos, contiene una expresión de igual condenación, y el señor Director General, en una comunicación también conocida, cree que podrá abroquelarse contra el asedio de la recomendación política" (1). Sí, hay que alejar esta influencia funesta; neutralizar el magisterio, elevándolo a las regiones serenas de la imparcialidad, donde no lleguen las ambiciones bastardas; y un medio de conseguirlo es acordando a los rectores asesorados por el Consejo del Colegio la facultad de proponer los candidatos, porque nadie como ellos conocerán mejor la competencia de las personas que van a colaborar en la obra común. Y ha de ser un solo candidato para cada cátedra, y no en forma de terna, porque son conocidos los trabajos de zapa que los interesados realizan ante el Ministerio para desalojarse, convirtiendo la enseñanza en una lucha de mezuquinas ambiciones.

Pero no es suficiente que se nombre a personas competentes y se otorgue para mayor garantía esta facultad a los rectores. Es menester además que el profesor esté a cubierto de asechanzas, de persecuciones, de odios, de malquerencias y molestias que denigran. El catedrático debe tener seguridad en su puesto, porque sólo así alcanzará la independencia y la tranquilidad requeridas en el apostolado que desempeña. En tal sentido nos parece muy juiciosa la siguiente declaración del Congreso de Córdoba: "La función directiva o docente ejercida durante cinco años consecutivos, constituye un derecho del que el titular no podrá ser privado sino en caso de inhabilidad sobreviniente. Si la cesantía se produjera por causas que no le son imputables, continuará gozando de su último sueldo hasta que se le dé nuevo destino, remunerado por lo menos como el anterior." (Sección A y G, *Declaraciones especiales*, letra d, inc. 2°).

Finalmente, queda el largo capítulo de la remuneración, jubilaciones y pensiones, tan largo y tan interesante que saliendo de la modesta esfera de un tema de conversación privada y de

(1) ZAPATA, *Designación del personal directivo y docente*. Gasperini y Ferreira, editores. La Plata, 1913. Un folleto, pág. 10.

cambio de ideas en corro de profesionales, se ha convertido en asunto de artículos por demás interesantes publicados en diarios y revistas; en proyectos legislativos y aún en libros no menos valiosos; y a fuerza de acentuar su importancia y acrecentar su bibliografía, como efecto de su misma trascendencia para los destinos futuros de la Nación, el simple tema — privilegio de unos pocos — resulta cuestión grave de interés para todos.

Se han iniciado grandes campañas en pro del aumento del sueldo del profesor; no ha habido un solo Congreso Pedagógico donde no se haya tratado la cuestión; se han exhibido datos estadísticos de los cuales por simple comparación se infiere que un escribiente gana más que un catedrático; se ha propuesto un sistema de remuneración por horas semanales; se ha tratado de equiparar a los profesores de idiomas y de dibujo con los de ciencias y letras, medida justa y equitativa, como se comprende; se ha hecho ver que un profesional de los centros de mayor población debe percibir más que el de las provincias donde las exigencias son menores, debiendo en consecuencia establecerse diferencias de sueldos; pero los poderes públicos han permanecido sordos a este clamor uel profesorado.

Y ¿qué decir ahora de la ley 4349 sobre jubilaciones y pensiones con los treinta años que exige de consagración ininterrumpida a la tarea docente, ley que más bien parece haber sido dictada para matar todo estímulo y favorecer deserciones que para recompensar en la dolorosa vejez a los buenos servidores de la educación? Sábese que de todas las profesiones pocas habrá más enervantes que el trabajo que demanda la cátedra. Mientras el organismo intelectual y moral, escribe Hoyos, actúa sin descanso, muchas veces con exceso de actividad, el organismo físico se halla inactivo, no funciona proporcionalmente sino en medida inferior. No habiendo paralelismo en su acción, necesariamente surgen para el primero un cansancio prematuro y para el segundo un enmohecimiento fatal. De aquí, de este desequilibrio, de esta falta de concordancia y de igualdad en su carrera, nacen los agotamientos y las enfermedades, los desfallecimientos y las postraciones que van anulando, lenta pero seguramente, al profesor antes lleno de bríos, ávido de nuevas luces y de nuevas verdades, ansioso de investigar, de profundizar y extender el campo de sus conocimientos para volcarlos

en la mente de sus alumnos". Al cuarto de siglo de labor en la cátedra el profesor está aniquilado. Ya no es el maestro fervoroso y entusiasta, no es el apóstol que con su fe en la ciencia y en las virtudes morales, llevaba a sus discípulos la luz de su espíritu abierto de par en par a las aspiraciones nobles y generosas; vuélvese displicente, regañón y rutinario; llega al aula con su carga de años y el cansancio se exterioriza en la palabra, en el ademán, en la voz, en el gesto. Ya no enseña inteligentemente, despertando ideas, amor al trabajo, educando mentes y formando corazones; es casi un inconsciente que repite frases y fórmulas sabidas. Ya no adelanta; al contrario, retrocede, y de un factor antes útil y necesario, se ha convertido en otro negativo y hasta peligroso para la juventud. ¡Viejo tronco del árbol venerable que ya no da sombra, tronchado por el vendaval de los años! Dió todo lo que debía dar. ¿Por qué el Estado le impone todavía cinco años de sinsabores, penas y sacrificios?

Y basta ya. El desarrollo del asunto, que para algunos podría parecer lírico y que sin embargo está encuadrado en los principios de justicia y humanidad, nos llevaría lejos del objetivo de estas líneas.

Terminemos adoptando para este punto las conclusiones votadas por la Asamblea de Córdoba después de estudiar los importantes trabajos presentados por los señores Oliveros, Keiper, Segovia, Hoyos y Zapata: 1ª La jubilación ordinaria se acordará al empleado que haya prestado cuando menos *veinticinco* años de servicios. 2ª La extraordinaria, al que después de cumplir quince años de servicios fuese declarado física o intelectualmente imposibilitado para continuar en su puesto. 3ª La primera equivaldrá al $3 \frac{4}{5}$ % del último sueldo multiplicado por los años de trabajo. 4ª La segunda al 3 % multiplicado en la misma forma. 5ª Modifícase el art. 35 de la ley N° 4349 en su segunda parte, sustituyéndose los términos "cinco años" por "doce meses". Las declaraciones precedentes no implican el máximo de las aspiraciones de la Asamblea. . . sino tan sólo lo *indispensable* para el mejoramiento del profesorado, dentro del momento actual". Adoptemos asimismo esta otra proposición justísima del delegado Zapata: "Suprímese el art. 51 y en su reemplazo créase un "fondo de

amparo" cuyo monto será de \$ 3.000, que se entregará a la familia del profesor o maestro fallecido que, no teniendo derecho a pensión para sus deudos, hubiera desempeñado funciones docentes en los colegios y escuelas de la Nación, durante cinco años por lo menos. Dicha suma se acordará a petición de partes y con la tramitación más breve."

Tales son los votos más simpáticos de aquel Congreso, tan digno de aplauso por la elevación de sus miras y la serenidad de sus deliberaciones; pueden o no ser tomados en cuenta; pero existen en las carpetas del Parlamento varios proyectos, entre otros el del Poder Ejecutivo, proyecto que como ninguno ha tenido la virtud de reunir mayor suma de adhesiones dentro del profesorado, ni que haya sido tan eficaz y entusiastamente aplaudido por mayor concurrencia de opiniones. Préstele, pues, el Congreso la atención que merece, a fin de satisfacer una imperiosa e impostergable aspiración nacional.

CONCLUSIONES

Expuestos los puntos fundamentales, creo que podemos establecer:

1º Considérase una necesidad la formación del profesor de enseñanza secundaria. Debe poseer una triple preparación: la científica, la filosófica y la práctica.

2º Esta tarea debe ser realizada por las universidades en sus facultades de pedagogía o en institutos destinados al efecto.

3º Es imprescindible que se cumplan las disposiciones reglamentarias sobre las condiciones exigidas para el nombramiento de catedráticos.

4º Las propuestas de un solo candidato para una cátedra deben ser elevados por los rectores con el voto del Consejo de Profesores.

5º Los emolumentos de que goza el personal directivo y docente deberán estar sujetos a una escala de aumentos progresivos.

6º Débese sancionar cuanto antes el proyecto del Poder Ejecutivo elevado al Congreso en 1918.

Cuando todo esto se cumpla y el profesorado adquiera la

personalidad a que tiene legítimo derecho como cualquiera otra carrera profesional; cuando se dicte una ley que asegure su estabilidad, independencia y porvenir, se habrá dado uno de los pasos más decisivos en la solución del importante problema de la enseñanza secundaria argentina.

JULIO DEL C. MORENO.