

**BACHILLERATO Y
FORMACIÓN JUVENIL**

Juan Mantovani

PRESENTACIÓN

Isabelino Siede

JUAN MANTOVANI (1898-1961) nació en San Justo, Santa Fe, donde a los 15 años se recibió de maestro rural. Enseguida se trasladó a Buenos Aires, donde cursó en la Escuela Normal de Profesores, y luego se graduó en Ciencias de la Educación en la Universidad de La Plata. Sus ideas sobre la «Escuela Nueva», críticas del positivismo, resultaron clave en la formación de los docentes de mediados del siglo pasado, a la vez que contribuyeron a consolidar el campo de la educación en el país. En la década de 1920 fue profesor de secundaria y en institutos de formación docente, dictó seminarios y cursos de lectura y desarrolló tareas ejecutivas en distintas escuelas. Desde la función pública trabajó en el desarrollo de la frustrada reforma de la educación media de 1934. Junto a personalidades como Alejandro Korn y Aníbal Ponce, fue uno de los fundadores del Colegio Libre de Estudios Superiores. Su vasta obra escrita incluye títulos como *La educación y sus tres problemas* (1943), *Ciencia y conciencia de la educación* (1947) y *Educación y vida* (1955), entre otros.

ISABELINO SIEDE (1962) es licenciado en Ciencias de la Educación (UBA), profesor para la enseñanza primaria y doctorando de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Ejerce la docencia en las universidades nacionales de La Plata y Patagonia Austral, en el Instituto de Educación Superior Juan B. Justo y en la Escuela Normal Superior N° 2 Mariano Acosta. Ha publicado diferentes artículos académicos, materiales de desarrollo curricular y textos de enseñanza para nivel básico y medio. Su obra publicada también incluye varios títulos relacionados con la ética y la educación ciudadana y la enseñanza de las ciencias sociales.

Bachillerato y formación juvenil

Bachillerato y formación juvenil

JUAN MANTOVANI

Presentación
ISABELINO SIEDE

unipe: EDITORIAL
UNIVERSITARIA

Mantovani, Juan

Bachillerato y formación juvenil / Juan Mantovani; con presentación de Isabelino Siede. - 1a ed. - La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria, 2012. 224 p. ; 24x16 cm.

ISBN 978-987-27761-1-4

1. Historia de la Educación Argentina. I. Siede, Isabelino, present. II. Título
CDD 370.098 2

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA

Adrián Cannellotto

Rector

Daniel Malcolm

Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

Flavia Costa

Directora editorial

Estudio ZkySky

Diseño de la colección

edit•ar, Lucila Schonfeld

Maquetación y corrección

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Darío Pulfer

Director

Mariana Liceaga

Asistente

Imagen de tapa: sobre la base de un facsimilar de la firma de Juan Mantovani.

JUAN MANTOVANI

Bachillerato y formación juvenil

Ediciones anteriores: 1940, 1948

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2012

Calle 8, n° 713 - (1900) La Plata

Provincia de Buenos Aires, Argentina

www.unipe.edu.ar

© De la Presentación, Isabelino Siede, 2012

Los editores han hecho sus mejores esfuerzos para encontrar a los derechohabientes. Este libro se ha publicado bajo la regla del artículo 6 de la ley 11.723.

Todos los derechos reservados.

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

Esta edición, de 1000 ejemplares, se terminó de imprimir en marzo de 2012

en Altuna Impresores S.R.L. - Doblas 1968 - Ciudad de Buenos Aires

ISBN 978-987-27761-1-4

Presentación de la colección Ideas en la educación argentina

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

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

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

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

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

DARÍO PULFER
Director de la colección

Índice

PRESENTACIÓN.

JUAN MANTOVANI: EL HOMBRE Y EL EDUCADOR

por Isabelino A. Siede..... 11

BACHILLERATO Y FORMACIÓN JUVENIL..... 55

PRIMERA PARTE

El problema de la formación y nuestra
segunda enseñanza..... 59

CAPÍTULO I

El problema y la época..... 61

I. La formación del hombre moderno..... 61

II. Los límites de la escuela y la formación..... 63

CAPÍTULO II

Nuestra segunda enseñanza y su larga crisis..... 67

I. Falta de criterio perdurable..... 67

II. Orientación de nuestro Colegio Nacional. Breve reseña
histórica..... 69

Origen del colegio nacional - La *Memoria* de Jacques - Tendencias de sucesivos planes - La proyectada reforma del ministro Magnasco - Planes transitorios y nuevos proyectos - La escuela intermedia - Restablecimiento y modificación del plan Garro - Intentos de reforma en 1923 - Proyecto de 1934 - Otras iniciativas. 1935-1937 - El liceo y el bachillerato. Proyecto de 1939 - Reformas de 1941 y de 1948 - Experiencias universitarias de segunda enseñanza

CAPÍTULO III

Enseñanza media y enseñanza secundaria..... 95

I. Género y especie..... 95

II. Necesidad de una base formativa común..... 96

III. Educación técnica y cultura..... 97

IV. Ventajas prácticas del ciclo cultural común..... 99

CAPÍTULO IV

La conciencia del problema.....	103
I. El bachillerato como medio.....	103
II. Valor del bachillerato.....	104

SEGUNDA PARTE

Teoría de la formación.....	107
-----------------------------	-----

CAPÍTULO V

Adolescencia y formación.....	109
I. Idea de la formación juvenil.....	109
II. Los términos de este problema.....	110
III. Edad juvenil.....	112
IV. El derecho a la personalidad.....	116
V. Libertad y deber en la adolescencia.....	118

CAPÍTULO VI

Mundos formativos.....	121
I. Los mundos del hombre y la formación.....	121
II. El mundo natural.....	122
III. El mundo de la cultura.....	124
IV. La persona.....	129

CAPÍTULO VII

Formación humana y comunidad.....	131
I. Poder formativo de la comunidad.....	131
II. Poder formativo de la comunidad nacional.....	133
III. Nuestro colegio y su sentido nacional.....	137

CAPÍTULO VIII

Necesidad pedagógica de una intuición de la realidad argentina.....	143
I. La realidad argentina y la educación.....	143
II. Rasgos típicos de nuestro país.....	145
III. Indefinición del ser argentino.....	149
IV. Intentos de definición.....	150
V. La era de nuestra prueba espiritual.....	153

TERCERA PARTE

Humanismo y formación juvenil.....	155
------------------------------------	-----

CAPÍTULO IX

Medios de la formación juvenil.....	157
I. Estática y dinámica del bachillerato.....	157
II. La formación juvenil y la vida.....	158
III. Ciencia de la naturaleza y ciencia del hombre.....	159

CAPÍTULO X

Humanismo y humanidades.....	161
I. Origen y desarrollo de la idea humanista.....	161
Antropología filosófica y principios educativos de los griegos - Las	
<i>humanitas</i> de los romanos - El Humanismo del siglo XV - Las le-	

tras humanas y la educación - Decadencia de las humanidades clásicas. Siglo XVII - Sentido pedagógico del Neohumanismo alemán

CAPÍTULO XI

El Humanismo y nuestra época.....	175
I. Humanismo histórico y Humanismo actual.....	175
II. Las humanidades modernas y la educación.....	185
III. El educador y la conciencia humanista.....	210

PREFACIO A LA SEGUNDA EDICIÓN.....	217
---	------------

Presentación

ISABELINO A. SIEDE

Juan Mantovani: el hombre y el educador

EN 2011 SE CUMPLE MEDIO SIGLO del fallecimiento de Juan Mantovani. Sus textos, que tuvieron influencia considerable en la formación docente y los estudios pedagógicos durante buena parte del siglo XX, hoy son poco conocidos para las nuevas camadas de educadores. Algunas reseñas lo ubican entre los pedagogos espiritua- listas que rompieron lanzas con el positivismo; otras enfatizan sus compromisos con las propuestas renovadoras de la «escuela nueva» y varias lo mencionan entre los intelectuales que se enfrentaron al peronismo desde los años cuarenta. Sin embargo, estas filiaciones genéricas resultan insuficientes para caracterizar una larga actuación docente y un pensamiento pedagógico de rasgos peculiares, que dejaron una fuerte impronta en el sistema educativo argentino.

Mantovani fue, desde mi punto de vista, fruto personal de una red escolar que funcionó como promotora cultural y social de varias generaciones. En su actividad pública y académica formó parte de una generación de docentes que buscaron reformar sustantivamente los lineamientos escolares que veían agotados o desviados de su sentido original. Finalmente, se destacó entre quienes dieron impulso a los estudios pedagógicos en la construcción de un campo intelectual específico. En esas tres claves me interesa presentar una de sus obras más emblemáticas: *Bachillerato y formación juvenil*. No se trata de su libro más conocido, pero cobra una relevancia particular entre las discusiones contemporáneas de la educación argentina que han puesto a la escuela secundaria en el centro de la escena.

La Ley de Educación Nacional (n° 26.206), sancionada a fines de 2006, establece la obligatoriedad del nivel medio para todo el país. Esto implica un cambio radical de los propósitos y el sentido formativo de un nivel de enseñanza, que se considera en crisis desde tiempos inmemoriales. Los dispositivos institucionales y didácticos de este tramo de la escolaridad fueron pensados para seleccionar a los mejores y prepararlos como una élite, pero en los últimos tiempos se le pide a este nivel que desempeñe una tarea de inclusión universal, sin perder excelencia. Los

aportes de Mantovani se produjeron a mitad del recorrido histórico de la escuela media, entre los fundamentos de la era mitrista y las reformas de los años noventa. Como funcionario y como pedagogo, Mantovani enfrentó los primeros desafíos vinculados con la expansión creciente de la matrícula y las reformulaciones internas que se demandaban a la propuesta curricular. ¿Cómo se veía entonces la crisis escolar? ¿Dónde encontraban fundamento las intervenciones políticas y pedagógicas de Mantovani? En pos de responder estas preguntas, nos adentramos en el personaje y en la gestación de sus ideas.

1. EL JOVEN MANTOVANI¹

Juan Mantovani nació el 14 de octubre de 1898 en la localidad de San Justo, provincia de Santa Fe. Era hijo de Juan Mantovani y Clara Pincelli de Mantovani (Gómez, 1998), quienes probablemente habían migrado desde las colonias cercanas hacia la capital del departamento cuando sus hijos estaban próximos a iniciar la escolaridad. Los Mantovani eran siete hermanos, cinco varones y dos mujeres. Entre ellos, Juan construyó un vínculo fuerte con Ángel, su hermano mellizo. El ambiente cultural en que se criaron era la «pampa gringa», poblada de inmigrantes recientes abocados al trabajo duro para hacer producir la tierra y progresar al grupo familiar. El clima cultural de las comunidades inmigrantes estaba teñido de preocupaciones prácticas e inmediatas, para superar la mera subsistencia hacia posiciones más holgadas, en un país que prometía progreso como compensación del esfuerzo productivo.

Desde 1906, aproximadamente, Juan y Ángel hicieron sus primeras letras en la Escuela Graduada Provincial dirigida por el señor José Von Oertel. Cuatro años después, cuando abrió sus puertas la Escuela Normal Rural Mixta de San Justo, ambos se inscribieron en ella e hicieron una prueba de nivel para ingresar al curso normal. Aunque las expectativas de Juan eran más altas, fue inscripto en 4° grado. Una vez en ella, su desempeño fue altamente valorado y a fin de año se le permitió rendir libre los exámenes para ser promovido a 6° grado. En la Escuela Normal de San Justo se conserva la solicitud que presentó al Director, el 22 de febrero de 1911: «El alumno de Cuarto Grado que suscribe promovido al Quinto de doce años de edad, hijo de Don Juan Mantovani y de Doña Clara Pincelli de Mantovani, deseoso de rendir examen de las materias del Quinto Grado para ingresar al Sexto, solicita del Señor Director se digne concederle la autorización correspondiente».

En 1912 cursó y aprobó el primer año del curso normal y al año siguiente egresó como escolta de la bandera, con el certificado de Maestro Rural, en el plan de dos años, que lo habilitaba para la docencia. Como puede apreciarse en este derrotero, la gradualidad escolar estaba entonces más ceñida a los méritos que a las cohortes etarias y los hermanos Mantovani se destacaron por su apego al estudio, en un denodado esfuerzo por superar las limitaciones culturales de su entorno.

1. Agradezco a la profesora Sandra Equis, de la Escuela Normal de San Justo, quien me facilitó valiosa documentación y bibliografía de difícil acceso para la reconstrucción de los primeros años de vida de Juan Mantovani.

Según relatos orales reseñados por Colombo (1987) y Gómez (1998), el contexto familiar no era sencillo. Los Mantovani vivían frente a la plaza del pueblo, pero un quebranto económico del padre lo empujó a irse de San Justo. La madre se hizo cargo de la prole y estableció una casa de pensión poblada generalmente por alumnos de la Escuela Normal. Esa casa fue demolida en las décadas siguientes. Se cuenta que en esa casa los hermanos Mantovani, junto con sus compañeros de la Escuela Normal, dieron origen al Club Colón, que todavía funciona en San Justo.

En 1914, Juan viajó a Buenos Aires junto con su hermano Ángel, y se inscribió en la Escuela Normal de Profesores, que luego tomaría el nombre de su fundador: «Mariano Acosta». En ese entonces, la institución recibía numerosos estudiantes del interior del país, que se alojaban, según recuerda Valentín Mestroni (1965), en casas de pensiones cercanas al edificio escolar. Los Mantovani conocieron Buenos Aires desde sus arrabales, en las cercanías de la bulliciosa Plaza Miserere, un barrio obrero, cosmopolita y militante. Allí Juan se recibió de maestro y bachiller, lo que le permitió ingresar a los estudios superiores. Él mismo comentaba, hacia el final de su vida, que ingresó en la Facultad de Derecho pero no terminó la carrera: «Estuve dos o tres años. La abandoné porque una vocación ya dominante en mí me llevaba hacia los estudios pedagógicos» (J.C.F., 1961: 19).

La formación que le interesaba no existía entonces en Buenos Aires, por lo que ingresó en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata. Allí recibió la influencia de Alejandro Korn, Alejandro Carbó, Víctor Mercante y Rodolfo Senet, «señores todos de la cátedra», según los define mucho después en una entrevista: «Era una época positivista... Más tarde, ya graduado, comprendí [...] que el equipo de ideas y de conocimientos recibidos resultaba insuficiente y tal vez inadecuado para interpretar la realidad» (ibíd.). En 1918 se graduó como profesor en Pedagogía y Ciencias Afines. No eran pocos los que cursaban la promisoriosa carrera de Pedagogía, que constituía una novedad en el medio académico. Entre sus compañeros, se destacaron posteriormente Celia Ortiz de Montoya,² David Kraiselburd,³ Jacinto Cavenaghi⁴ y María Teresa Pucciarelli.⁵

En las aulas universitarias, Mantovani se comprometió en el estudio de las teorías pedagógicas, pero también participó de debates mucho más reñidos en torno a la reforma universitaria, el movimiento que había estallado en Córdoba y se propagaba raudamente hacia los claustros de todo el país e incluso se extendía hacia otras latitudes. Relataría tiempo después: «En 1918 estalla el movimiento de la Reforma. En 1919 fui delegado de los estudiantes universitarios de Santa Fe ante la F.U.A. [Federación Universitaria Argentina]. Con este movimiento se renovaron los estudios y la Facultad de Filosofía y Letras cambió la orientación de sus planes. Comenzaba

2. Nacida en Entre Ríos, fue la primera mujer en alcanzar el Doctorado en Ciencias de la Educación. Condujo la Escuela Normal de Paraná durante 1931 y 1932. Editó numerosas publicaciones, entre las cuales se destaca su *Historia de la educación y la pedagogía* (http://www.aimdigital.com.ar/ver_noticias.php?id_nota=26541).

3. Realizó uno de los primeros estudios sobre la historia de la educación de adultos en Argentina, que fue publicado en 1935.

4. Fue rector del Colegio Nacional «Almirante Brown» de Adrogué, desde 1937 hasta 1949.

5. La escuela n° 30 de La Plata lleva su nombre.

a imperar un acento humanista» (ibíd.: 20). Esta referencia a la facultad de la UBA concierne al ámbito en que se realizaba la entrevista, en 1961, pero su inserción en el movimiento universitario estuvo más ligada a los debates platenses y a la Universidad del Litoral, fundada como consecuencia del movimiento reformista.

Durante los años veinte reformistas Juan Mantovani forma parte activa de la dirigencia estudiantil platense vinculada a la intelectualidad progresista latinoamericana desde los primeros congresos estudiantiles en años anteriores a la reforma. Desde el '18 la intervención de los jóvenes estudiantes reformistas se orientó no solo hacia los problemas educativos del ámbito universitario a partir de la participación estudiantil sino que levantó en su programa político las consignas del anticlericalismo, el solidarismo social, el americanismo, el antimilitarismo y el antiimperialismo (Aguirre, s/f).

A diferencia de lo que sucedió en Córdoba, donde el ideario reformista fue predominantemente antiescolástico, en La Plata se desarrolló como una reacción contra el positivismo, liderada por Alejandro Korn, entre los profesores, y dirigentes estudiantiles como Carlos Sánchez Viamonte. Mantovani fue uno de los estudiantes que se movilizó para lograr que se creara una universidad nacional en Santa Fe, sobre la base de diferentes instituciones provinciales preexistentes (Ciria y Sanguinetti, 1968: 36). Asimismo, figuró en calidad de tesorero de la Federación Universitaria Argentina, durante la presidencia de Gabriel Del Mazo (AA.VV., 2010: 43).

En noviembre de 1920 interviene Juan Mantovani representando a Santa Fe, junto con Alberto Palcos, Gabriel Del Mazo por Tucumán y Ernesto Figueroa por La Plata, en la redacción de un documento publicado en el Boletín de la Federación Universitaria Argentina, dirigido al pueblo de la República, tomando partido ante la problemática mundial, contra el imperialismo y el belicismo y a favor de la autonomía de las naciones, reivindicando como «héroes del pensamiento pacifista y libre» a Einstein, Bertrand Russell y Nicolai (Aguirre, s/f).

Más allá de estas relevantes intervenciones, su participación en el movimiento estudiantil no parece haber tenido larga duración. Es probable que pronto la haya dejado de lado para abocarse a la docencia. Sin embargo, siempre valoró aquella experiencia. En una entrevista realizada en el año 1929 y publicada en el diario *El Sol* de Madrid bajo el título «Actividades y estudios pedagógicos en la Argentina», publicada luego en su libro *Ciencia y conciencia de la educación*, Mantovani alude al contenido pedagógico del movimiento reformista:

Aparte de su significado social e institucional, [la reforma] encierra un gran contenido pedagógico. Desde este punto de vista representa un esfuerzo para convertir la vida universitaria en actividades espontáneas, flexivas e integrales de la juventud. A la inversa de la vieja Universidad, que negaba personalidad al estudiante, constantemente sometido a las im-

posiciones dogmáticas de la cátedra, la reforma aspira a dar a cada joven la libertad suficiente para que en la investigación y en el estudio pueda manifestar las fuerzas originales de su mentalidad. Es decir: quiere convertirlo en un ser activo, creador de su cultura, no mero receptor de la elaborada por otros, o simple imitador de la ajena (Mantovani, 1947: 177).

Nuevamente en Buenos Aires, Mantovani aprovechó los primeros años posteriores a su graduación para profundizar estudios y reflexiones que escogía en forma autónoma, en una búsqueda voraz por revisar y completar la formación recibida: «Desde 1921 hasta 1925 frecuenté asiduamente la facultad; no como alumno regular, sino como concurrente permanente. Hice cursos completos de gnoseología y metafísica, lógica, ética y uno sobre Sarmiento que dictó Ricardo Rojas. Fui uno de los veinte concurrentes al seminario que, en 1928, dictó Ortega y Gasset» (J.C.F., 1961: 20). Tanto Alejandro Korn como José Ortega y Gasset se constituyeron en fuentes ineludibles de los aportes que Mantovani haría poco después a la pedagogía. En ellos encontró categorías que le permitían cuestionar y desplazar las herencias positivistas para dar sustento filosófico a su visión particular de la «escuela nueva». En 1926 participó de las conferencias que dictó María Montessori en la Universidad Nacional de La Plata y en la Universidad de Buenos Aires, como así también del curso sobre su propio método que dictó en la Escuela Normal de Profesoras «Roque Sáenz Peña». Mantovani publicó luego un resumen de esas tres actividades de Montessori en el anexo *Nueva Era* de la revista *La Obra* (Mantovani, 1970: 159).

En este breve recuento de sus años de formación inicial, se puede apreciar el acelerado recorrido desde un entorno cultural poco vinculado con la actividad académica a las instancias mismas en que el conocimiento se crea y se nutre. Mantovani había recibido, al promediar su tercera década de vida, una formación intelectual sólida y profunda. Era, sin duda, fruto de un sistema educativo que prometía y otorgaba oportunidades efectivas de ascenso cultural. Sus cualidades intelectuales y una persistente voluntad de estudio sacaron los mejores jugos de un sistema educativo que los ofrecía en abundancia.

2. ACTUACIÓN PROFESIONAL Y PRIMEROS APORTES PEDAGÓGICOS

Tras la formación inicial, Mantovani comenzó a desplegar sus actividades profesionales entre la docencia del aula y la producción académica. Según comentaba más tarde, refiriéndose a aquella época: «Después vino mi actuación en la educación secundaria y normal y mi iniciación en la docencia universitaria. Me presenté a concurso en La Plata y en Buenos Aires. Fui designado adjunto aquí y allá; aquí en Ciencias de la Educación, cuyo profesor titular era Juan P. Ramos; allá en Didáctica General que tenía como titular a José Rezzano. Fue grande mi actividad docente en ese tiempo. Dirigí seminarios y cursos de lectura y comentarios de textos pedagógicos y actuaba, al mismo tiempo, en cátedras libres, no oficiales» (J.C.F., 1961: 20). Fue profesor de pedagogía, psicología y lógica en la Escuela Normal de Profesores «Mariano Acosta» de la ciudad de Buenos Aires, de la que

llegó a ser secretario en 1921 (Mestroni, 1965: 219). También se desempeñó como vicedirector de la Escuela Argentina Modelo (Puiggrós, 1997: 53), como secretario de la Universidad Nacional de Tucumán (Arévalo, 1975: 151) y como interventor en el rectorado del Colegio Nacional «Almirante Guillermo Brown» de Adrogué, entre octubre de 1930 y junio de 1931 (Donnantuoni, 2006: 15). Participó de la Primera Convención Internacional de Maestros, que se inauguró en Buenos Aires en enero de 1928. A propuesta del magisterio chileno, la Convención fue fruto del esfuerzo personal de Julio Barcos, quien congregó buena parte de la intelectualidad que buscaba renovar las prácticas y las teorías pedagógicas, teñido del espíritu americanista de la Reforma Universitaria. Mantovani formó parte del Comité organizador, tuvo actuación destacada en las sesiones e integró también la primera conducción de la Internacional del Magisterio Americano (IMA), institución creada para dar continuidad a los lineamientos de esa primera asamblea (Arévalo, 1975: 72-82).

En los años treinta, Mantovani mantuvo una activa vida intelectual y académica. Se vinculó a una élite de intelectuales de reconocida notoriedad, procedentes de disciplinas y perspectivas bastante heterogéneas pero aunados en la preocupación por discutir los problemas de su tiempo. El 20 de mayo de 1930, muchos de ellos convergen en la fundación del Colegio Libre de Estudios Superiores. Entre los miembros fundadores se encuentran Luis Reissig, Alejandro Korn, Aníbal Ponce, Roberto Giusti y Carlos Ibarguren, entre otros. Mantovani también participó desde el inicio en esta institución, que desplegó una intensa actividad cultural y política (Aguirre, s/f).

Resulta difícil reconstruir a la distancia la variedad y extensión de aquellas primeras actividades profesionales, desplegadas en ámbitos diversos, aunque muchas de esas intervenciones culminaron luego en publicaciones. Por ejemplo, Mantovani participó de la intensa campaña de extensión universitaria desarrollada en el segundo lustro de la década de 1920 desde la Facultad de Humanidades hacia los maestros bonaerenses. En el mes de julio de cada año, profesores de la casa e invitados de renombre desarrollaban conferencias que luego se publicaron bajo la denominación de *Cuadernos de temas para la escuela primaria*. Mantovani disertó sobre «El problema de la educación: fundamentos, significados y contenido en los tiempos actuales» y «Las edades del hombre y su significado pedagógico». De este modo, inició tempranamente una producción escrita que engrosaría sin pausa hasta los últimos días. Muchos de aquellos primeros trabajos fueron publicados en revistas de escaso tiraje y circulación limitada. Uno de los primeros es su artículo «Educación de los retardados», publicado en 1929 en un *Boletín de Educación* de la ciudad de Santa Fe. La elección del tema, sobre el cual no profundizaría posteriormente, muestra que el espectro de sus intereses era variado y aún no definido hacia una problemática específica.

Algo semejante ocurre con su conferencia «El problema cultural Oriente-Occidente», pronunciada en Santa Fe, bajo el auspicio del Departamento de Extensión de la Universidad del Litoral, el 6 de octubre de 1928, y publicada por la misma entidad dos años más tarde. En ella, Mantovani escoge un tema aparentemente alejado de sus preocupaciones primarias, en tanto no se centra en cuestiones educativas. Sin embargo, anticipa en esta conferencia varios de los temas centrales de su pensamiento pedagógico posterior. Con versada erudición, cita a Bertrand Russell,

Paul Valéry, Blas Pascal, Spengler, Hermann Keyserling, Maquiavelo, Mariátegui, Tagore, Romain Rolland, Max Scheler, Ortega y Gasset. Ellos son sus fuentes e interlocutores al meditar sobre la condición de la tradición occidental frente a la emergencia de nuevas situaciones en Oriente. Puede observarse en Mantovani una gruesa simplificación, común en la época, que dividía al mundo en estas dos regiones inmensas y atribuía una tradición preponderante a cada una de ellas. Tras ese primer diseño de posiciones, resaltaba la oposición entre ambas. Sin embargo, se trataba de una oposición que, al mismo tiempo, presentaba fenómenos de imbricación entre tradiciones contrastantes:

Tal vez, andando el tiempo, se diga que la realidad histórica más profunda de nuestros días es la iniciación de la gigantesca oposición entre Occidente y Oriente. [...] El despertar social y político del Asia de los últimos tiempos, el afán emancipador de sus pueblos, la sublevación de los orientales contra la dominación o penetración material de los occidentales, la democratización de sus grandes colectividades en momentos que en Europa está en crisis la democracia, parecía algo así como la occidentalización de Oriente. Y al mismo tiempo la penetración de formas de la cultura asiática en Europa parece encarnar la orientalización de Occidente (Mantovani, 1930b: 10-29).

Ahora bien, si Mantovani veía este conflicto claramente desde la óptica occidental, era para destacar los rasgos decadentes de una tradición excesivamente subyugada por sus propios avances tecnológicos, que amenazaba con vaciar sus propios cimientos éticos:

El fenómeno de la decadencia, tan mentado en los últimos tiempos, no es más que el largo proceso de materialización que ha sufrido Occidente y que ha culminado en las postrimerías del siglo XIX; pero es halagador advertir que en los días que corren han comenzado a florecer corrientes espiritualizadoras de esa cultura que quizá le devuelvan los atributos perdidos (ibíd.: 18).

La proyección de sus efectos no era, para el joven Mantovani, alentadora, en tanto tendía a resentir el tipo de saber que da forma y cohesión a una sociedad:

Las consecuencias culturales de este proceso son adversas al hombre, aunque materialmente favorables. No domina el mundo sino lo aprovecha. El saber se torna saber pragmático, saber de utilidad. La realidad esencial de las cosas no preocupa. La técnica, el maquinismo y el industrialismo son las palabras que resumen la imagen de la sociedad occidental de fines del siglo XIX y comienzos del actual (ibíd.: 21).⁶

6. Aníbal Ponce critica con saña las posiciones de Mantovani: «[...] el señor Mantovani parece ver en el conflicto una lucha entre la vida burguesa desecada y los avances de otra clase que brega por imponer sus ideales» (PONCE, 1974).

En su texto «La reforma escolar y la formación del maestro primario», publicado como separata de la *Revista Humanidades*, de la Universidad Nacional de La Plata, se advierten también algunos de los interrogantes y posicionamientos que desplegaría con posterioridad. Allí afirma:

A la educación tradicional le faltó espiritualidad. Paralela de una cultura de cortos ideales pragmáticos que solo reveló afanes de dominio exterior, olvidó la intimidad humana. La nueva educación, sin sustraerse al mundo de la experiencia externa, quiere que cada uno se sumerja en la propia interioridad espiritual. Que cada uno sea el que es. Por mucho que el educador intente imponer con su heterónoma intervención, no podrá más que asistir al propio desarrollo que cada uno autónomicamente realiza. Educar equivale entonces, a estimular el crecimiento plenario del hombre; a exaltar lo que hay de íntimo y propio en cada uno, para elevarlo hasta las más ponderadas formas de cultura y humanidad (Mantovani, 1930a: 142).

En estas palabras se plantea una toma de posición y se anticipa un programa de acción, que devela un clima de época pero también anticipa una impronta particular en los énfasis y prioridades que Mantovani asumía desde la crítica a la enseñanza positivista y la adhesión al movimiento escolanovista. Dando respuesta al título de ese artículo pionero, culmina afirmando:

Será mejor maestro quien sea más universalmente hombre. Y es tal quien es más culto, no más especializado. Más cultura y menos técnica será mayor estímulo a las fuerzas creadoras que a la mera imitación. La cultura eleva hasta la universalidad. La técnica mantiene el espíritu en la especialidad (ibíd.: 156).

En estos fragmentos, se puede apreciar la preocupación de Mantovani por dotar de espiritualidad a procesos formativos que veía excesivamente centrados en aspectos utilitarios. Dicha espiritualidad se vincula estrechamente con el despliegue de la interioridad de cada sujeto, sus dotes, sus intereses y sus potencialidades. Asimismo, vislumbra la necesidad de desarrollar un nuevo perfil en los educadores, porque no podrían asumir los desafíos de la hora quienes siguieran atrapados en la inercia del normalismo positivista.

Para sus contemporáneos, el mismo Mantovani fungía como modelo del docente que quería formar. Juan José Arévalo, el maestro y pedagogo guatemalteco que se formó en Argentina y llegó luego a presidir su país natal, lo recuerda en su autobiografía: «Expositor fluido, se empeñaba en dar a sus clases (igual que Levene) un énfasis retórico que gustaba a muchos. Guapo, talentoso y soltero, llegó a ser una “vedette” con público femenino abundante. Militaba en las filas de los que pedían un retorno de la pedagogía a sus raíces filosóficas, espiritualistas, y combatía por eso la Escuela Positivista. Mostró simpatía y devoción por las corrientes filosófico-pedagógicas nórdicas: Kant, Dilthey, Spranger, Simmel y por las italianas más recientes: Gentile y Maresca (Arévalo, 1975: 151-152).

Con el estilo frontal que caracteriza su relato, Arévalo reseña rasgos personales y estilo docente, junto con referentes teóricos y prioridades ideológicas de un

joven Mantovani que empezaba a descollar en el campo de la pedagogía argentina. En una de esas actividades académicas conoció a quien sería su esposa inseparable poco tiempo después: «En el Instituto Libre de Estudios Superiores, fundado por Luis Reissig en Buenos Aires (que fue algo así como una universidad libre de alto nivel) desarrolló un memorable curso de pedagogía, cuyos temas sirvieron de base para *Educación y plenitud humana*, libro que ayudó a consagrarlo. Asistió a ese curso una fuerte dotación de damas intelectuales, entre las que recuerdo [...] a una pequeñita y bella poetisa: Fryda Shultz» (ibíd.: 152).

Él mismo rememoraba, tiempo después, la significatividad de su primer libro como ensayo de sistematización de ideas: «De resultas de esos cursos publiqué mi primer libro en 1933: *Educación y plenitud humana*, y luego los demás, cerca de doce, frutos todos de la educación y de la acción pedagógicas. [Ese primer libro] tuvo bastante fortuna. En estos días saldrá la séptima edición. [...] Si pudiera volver a escribirlo, cuánto más habría por decir» (J.C.F., 1961: 20). La primera versión de este libro fue la publicación de la versión taquigráfica del curso en la revista *Cursos y conferencias*, de la misma institución donde se había dictado. Tras una introducción dedicada a presentar el problema filosófico de la educación, dedica un capítulo a cada uno de los siguientes problemas: elementos integrantes del proceso educativo; autoridad y libertad en la educación; problema filosófico y problema pedagógico; la educación frente al problema de la concepción del mundo; la vida y el hombre, racionalismo y mecanicismo en el campo pedagógico; la antropología filosófica y sus aportes al problema de la educación; concepción plena del hombre y su repercusión en el problema pedagógico.

Educación y plenitud humana no presenta todavía un aporte original de Mantovani al campo de la pedagogía, sino que recoge sistemáticamente aportes de diferentes vertientes sobre los problemas claves de la reflexión pedagógica. Se advierte en el texto un manejo fluido de las principales tradiciones y los autores en boga, cuyos aportes se presentan de manera clara y concisa, a modo de manual introductorio. Ya en 1947, en el prólogo de la tercera edición, el autor menciona la cálida acogida que el libro tuvo en las cátedras universitarias e institutos superiores. Según relata su sobrino, Mantovani tuvo siempre cierta predilección por ese texto que, al recorrer los problemas pedagógicos fundamentales, anticipa sutilmente algunas de las posturas que desarrollaría más tarde en diferentes escritos. Es quizás en el último capítulo, «Concepción plena del hombre y su repercusión en el problema pedagógico», donde se puede observar un posicionamiento más decidido:

En síntesis diremos que la crisis pedagógica actual es un esfuerzo claro y efectivo por pasar de la parcialidad a la totalidad, de lo unilateral a la plenitud humana. Se quiere restituir sus derechos a la *vida plena*. Tales son los valores y el ideario de la nueva educación. Figuras filosóficas como las de Dilthey, Nietzsche, Paul de Lagarde, Langbehn, Simmel, Scheler, Heidegger, Ortega y Gasset, Spranger, Wyneken y otros ejercen poderosos influjos en amplios círculos de la pedagogía moderna. Merced a ellos se dilata el campo visual de esta disciplina. Ya no puede sostenerse circunscrito a preocupaciones y menesteres estrictamente intelectuales. [...] La educación, en rigor, no era sino una adición de educaciones: intelectual,

moral, estética, cívica, física, religiosa, etc. Es decir, franco y resuelto proceso de análisis y descomposición, de cuyas partes a veces una era la preferida; generalmente, la educación intelectual. Tal era el esquema de la pedagogía *atomística* tradicional. Pero nuestra época ve el problema de modo distinto. Cada ser no es un individuo aislado y autónomo. El hombre real es aquel que supera la mera individualidad biológica y trasciende hasta la comunidad cultural. La educación, en su elevado sentido de formación, es la realización del individuo en la comunidad cultural. Es la formación del individuo socializado, y vinculado a los valores objetivos de la cultura. En una palabra, la formación de la *persona*. De donde resulta que el ser humano tiene sentido y significado no en el aislamiento individual, sino en la convivencia con sus semejantes y en sus conexiones con los valores del reino cultural (Mantovani, 1933: 228-229; *italicas en el original*).

El fragmento manifiesta quiénes eran los referentes principales de la reflexión filosófica de Mantovani y la relevancia que le otorgaba ya entonces a la integralidad del proceso educativo, un nudo problemático recurrente en sus obras posteriores y prioridad de su accionar en la gestión pública. En los años siguientes, las publicaciones de Mantovani son transcripciones de conferencias desarrolladas en la función pública y proyectos presentados en carácter de funcionario. Tal es el rasgo sobresaliente de los textos que separan *Educación y plenitud humana* (1933) de *Bachillerato y formación juvenil* (1940), que puede ser considerado su segundo libro.

3. MANTOVANI EN LA FUNCIÓN PÚBLICA

Junto con sus actividades académicas y docentes, Mantovani fue convocado tempranamente a desempeñar la función pública, donde tuvo una actuación destacada durante los años treinta. La disponibilidad para ocupar cargos técnico-políticos durante los cuestionados gobiernos de esa década dividió aguas entre los cultores de la «escuela nueva». Muchos de ellos acotaron su trabajo a la tarea cotidiana de las escuelas, donde ensayaron relevantes innovaciones, a veces bajo la sospecha o la abierta persecución de las autoridades. Otros, como Mantovani, apostaron a la posibilidad de cambiar el sistema educativo desde los órganos de Gobierno, lo cual permitía acompañar y proteger experiencias educativas valiosas, que podrían luego expandirse y replicarse en otros ámbitos del sistema.

El 23 de agosto de 1928 asumió como Inspector General de Escuelas de la provincia de Santa Fe, durante la gobernación del radical Pedro Gómez Celso. En el acto de asunción del cargo reafirmó su identidad santafesina, enunció un somero diagnóstico del momento y expresó algunas de sus preocupaciones, como anticipo de sus prioridades en la gestión: «Soy hijo de esta provincia, de la que he estado ausente entregado a estudios y tareas que hoy vengo a proseguir aquí, sin desvincularme de ella y sin alejar mi mirada ansiosa de su interesante proceso educacional. [...] La educación común, tradicional, después de la historia de la educación, empieza, como todos lo sabéis, a vacilar en sus fundamentos y a vacilar en sus me-

dios» (diario *El Orden*, 24 de agosto de 1928, p. 2). Entendía que se estaba viviendo una «hora de encrucijada» en el ámbito pedagógico, en la cual se abrían dos caminos en la gestión: mantener lo existente o explorar nuevas respuestas, pues una nueva noción de hombre y de cultura exigía la revisión de los criterios organizativos y los fundamentos teóricos de la tarea escolar. Claramente, Mantovani se manifestaba partidario de «los nuevos ideales pedagógicos», una renovación que percibía urgente y necesaria. De este modo, asumía una marcada impronta pedagógica para el ejercicio de su nueva tarea, frecuentemente desviada hacia preocupaciones administrativas. Describía las funciones de la inspección en el acompañamiento y orientación de los docentes, de los cuales esperaba compromiso, invención y autonomía.

Es probable que la presencia de Mantovani en un puesto de relevancia provincial haya suscitado entusiasmos y expectativas en los equipos docentes. Sin embargo, poco tiempo después él y sus superiores presentaron la renuncia, debido a ciertas «susceptibilidades políticas» que el diario *El Orden* atribuye a las relaciones entre el Gobierno provincial y el nacional. Según el periódico, los maestros pidieron la continuidad de Mantovani al frente de la Inspección General de Escuelas de Santa Fe: «El hombre que, visitando las escuelas y hablando con los maestros ha ido sembrando entusiasmo y optimismo, ha sido el inspector general señor Mantovani. El señor Mantovani se ha reputado un guía espiritual del magisterio. [...] Por su método de entender y hacerse entender, en el próximo curso escolar se harían ensayos de la escuela activa, amén de haber creado ya los primeros grados de niños retardados. Entusiasmados los maestros con tales innovaciones, en las que encuentran el placer de educar y el placer de aprender, lamentan sobremanera que el señor Mantovani haya presentado su renuncia» (diario *El Orden*, 31 de enero de 1929, p. 1).

Este diario solía dispensar elogios hacia Mantovani, como ocurrió en la entrevista que le realizó poco tiempo después: «Una hora de charla con el señor Mantovani es un festín espiritual de libación constante, porque este excelente catador prueba todos los vinos del intelecto, desde el añejo y sabroso clasicismo, hasta el chirle y liviano neosensible. Su agilidad mental, veloz, vertiginosa, nos arrastra sin que podamos evitarlo: tan pronto nos eleva hasta las austeras cumbres de la filosofía, como nos hace descender al multicolor valle de la política. Bebe de todas las actividades del pensamiento [...]» (diario *El Orden*, 5 de febrero de 1929, p. 2). En el mismo reportaje, expresa públicamente su ideario pedagógico y su lectura de los desafíos de la época: «El momento pedagógico actual es de lucha entre los sistemas tradicionales de educación y las concretas manifestaciones de una denominada “educación nueva”. La diferencia está en que aquellos creen que educar es “construir” la personalidad del niño mediante un proceso que parte del mundo externo y concluye en el interior; y estos afirman que educar es permitir al niño la libre expresión de sus fuerzas innatas, el florecimiento de sus naturales predisposiciones y una expansión y amplio desarrollo de sus posibilidades latentes». Más adelante manifiesta los criterios que considera necesario atender desde las esferas de Gobierno del sistema educativo para llevar a cabo un programa reformista: «Una reforma requiere comprensión. Más vale no intentarla si no se comprenden los medios y los fines de ella. Preferible es el reaccionario convencido al reformista lleno de diletantismo y afanes esnobistas sin con-

ciencia del ideal ni conocimiento de la realización. Es por eso que nosotros, durante nuestro breve paso por el gobierno escolar, no impusimos a nadie tareas reformistas. Pensamos con el expresidente del Consejo⁷ y demás miembros del cuerpo que debíamos aplazar toda realización de reforma hasta que hubiésemos desarrollado un amplio programa informativo de doctrinas y preparatorio de prácticas. Y aun después de eso, no intentar la generalización de la reforma sino estimular y fomentar ensayos parciales». Esta manera de entender un proceso reformista, centrado en la gradualidad, el cambio de convicciones y la multiplicación de experiencias particulares, se contraponía a las modalidades de generalización rápida e impacto masivo.

En los años posteriores, Mantovani se embarcaría alternativamente en una u otra modalidad, una oscilación que caracteriza las políticas educativas que, en el siglo XX, intentaron llevar a cabo reformas significativas: o bien se han hecho de manera abrupta, mediante cambios normativos y estructurales, con el costo de no lograr las transformaciones subjetivas y culturales que les dieran sustento, o bien se exploraron cambios menudos y puntuales en ámbitos acotados, cuya extensión posterior se veía truncada por los avatares políticos del país. Finalmente, Mantovani expresa en ese reportaje una idea que iba transformándose en el núcleo duro de sus preocupaciones pedagógicas: «La lucha es franca entre el utilitarismo y el idealismo educacional. O seguimos educándonos para las exigencias de una vida práctica y empírica; o nos educamos para vivir una vida superior saturada de fe y idealismos» (*sic*). Nuevamente alude, en este fragmento, a la plenitud humana que titulaba su primer libro y que, en el pensamiento de Mantovani, se contraponía a la fragmentación utilitaria de la tradición positivista.

Las tensiones entre el Gobierno provincial y el nacional que, según el diario citado, motivaron la pronta renuncia de Mantovani a su cargo en Santa Fe, ponían de manifiesto la crisis del radicalismo gobernante, dividido en facciones irreconciliables, bajo el liderazgo de un Yrigoyen añoso y cansado. Resulta difícil evaluar el posicionamiento político de Mantovani en los convulsionados tiempos de Uriburu, pero el hecho de haber sido designado interventor en el rectorado del Colegio Nacional «Almirante Guillermo Brown» de Adrogué (Donnantuoni, 2006: 15), pocos días después del golpe militar, indica que no era un abierto opositor al nuevo régimen. Lo mismo ocurre con su designación como Inspector General de Escuelas de la Nación, en marzo de 1932, bajo la presidencia de Agustín P. Justo y el ministerio de Manuel de Iriondo. Nuevamente, el diario *El Orden* de Santa Fe saludaba eufóricamente su nombramiento, en una nota con una foto del pedagogo: «Un santafesino de legítimo prestigio en los círculos intelectuales del país, don Juan Mantovani, ha sido designado inspector de enseñanza secundaria y especial de la nación. En los centros de investigaciones pedagógicas, el señor Mantovani figura como un serio trabajador en orden a las relaciones de la filosofía con la pedagogía. Su concepción acerca de los fines de la enseñanza han provocado justificado interés entre los que se dedican al estudio desinteresado de tan complicados problemas, y para bien del país cuya fama moral es la suma de las famas de sus hijos, el hoy inspector de enseñanza secundaria es una personalidad citada

7. Se refiere a González Zimmermann.

en el extranjero y acogida con franca simpatía» (diario *El Orden*, 22 de marzo de 1932, p. 3).

Mantovani asumía responsabilidades públicas en un gobierno de talante conservador, apoyado por radicales antipersonalistas y socialistas independientes, que perseguía abiertamente a los partidarios del yrigoyenismo, a los militantes de las izquierdas y a todo aquel que bregara por reformar el orden social. Los años treinta, que el periodismo caracterizaría como «década infame», enfatizaron las divisiones en la corriente escolanovista, pues algunos de sus cultores fueron separados de sus cargos, como Florencia Fossatti en Mendoza, o relegados a escuelas alejadas, como Luis Iglesias en Buenos Aires, mientras otros parecían apostar a una inserción técnica en la gestión política de la educación. Mantovani expresó esta vertiente posibilista, que guardaba expectativas de reformar el sistema educativo desde la cúspide y apañar experiencias renovadoras que, sin algún aval gubernativo, serían barridas prontamente. En cumplimiento de estas funciones, Mantovani participó en 1934 de la Segunda Conferencia Interamericana de Educación, reunida en Santiago de Chile (Mantovani, 1957: retirada de tapa) y presentó su Proyecto de Reforma a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media, que desarrollaremos más adelante.

Su vida personal fue sacudida por un hecho desgarrador. El 11 de noviembre de 1935 fue asesinado su hermano mellizo Ángel, destacado catedrático de la Universidad Nacional del Litoral, por un alumno y auxiliar de investigación, José Francisco Sobrero, quien le disparó un tiro en un acto de locura momentánea. Ángel Mantovani era doctor en Bioquímica y había creado el Instituto Bromatológico (diario *El Orden*, 11 de noviembre de 1935, p. 3). Tiempo después, su asesino fue declarado inimputable (diario *El Orden*, 24 de febrero de 1937, p. 4). La trayectoria profesional y académica de Juan Mantovani no registra titubeos ni altibajos motivados por este episodio, pero poco tiempo después le dedicaría su segundo libro a este hermano mellizo con quien compartió buena parte de la formación inicial.

En el ejercicio de su cargo, Juan Mantovani solía representar al Ministerio en actos oficiales. El 30 de octubre de 1937 leyó un discurso en representación del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, en la inauguración del nuevo edificio de la Escuela Normal Mixta de Maestros «Joaquín V. González» de Chilecito (provincia de La Rioja). El discurso se publicaría posteriormente bajo el título «La escuela normal y su misión de cultura». En ese discurso, Mantovani elogia copiosamente el legado intelectual de Joaquín V. González, a quien dice sentirse vinculado desde sus tiempos de estudiante en la Universidad Nacional de La Plata. En carácter de funcionario, reivindica la gestión a la que pertenece al plantear: «La edificación escolar, que tanto impulso ha recibido del actual gobierno, especialmente en el interior, es un indicio vivo de la preocupación permanente por la cultura pública que caracteriza a nuestro país» (Mantovani, 1937a: 7). Sin embargo, su intención central es utilizar la ocasión para reivindicar los fines de la educación:

Hoy nos reunimos para festejar el mejoramiento de los medios de trabajo, la mayor comodidad para la acción de los maestros y de los alumnos. Pero esta fiesta no significa solamente la celebración de nuevos y eficaces medios e instrumentos. También celebramos los fines de la educación. No

hay educación real y eficiente, si no toma en cuenta fines formulados de antemano. Los medios se convierten en ciegos instrumentos si no los mueven e impulsan fines superiores. La edificación escolar no puede ser mirada como el triunfo de la exterioridad. Es la base para alcanzar efectos profundos, a veces invisibles, pero siempre ciertos y reales, como es la creciente formación humana que se produce en los que experimentan el influjo de sus maestros y las enseñanzas de la escuela (ibíd.: 8-9).

En las referencias a la escuela normal como centro de cultura, podemos encontrar una clara referencia a su propio recorrido vital, que Mantovani tiene el pudor de no mencionar:

[L]a escuela normal argentina ha cumplido una función más vasta que la delicada tarea de formar el magisterio de la primera enseñanza. Es un centro de cultura de considerable alcance, de poderosa influencia. Tal vez no lo sea en igual medida en las grandes ciudades, donde otros órganos de estudios y de vida intelectual, más extensos y elevados, se imponen con mayor fuerza sobre los individuos y la comunidad. En cambio, en las ciudades del interior, como en esta y otras de menor importancia, se ha convertido en un factor decisivo de progreso, en una fuerza de liberación. Fuerza liberadora que aumenta la cultura de las personas y el clima espiritual de las poblaciones; despierta energías y fomenta aptitudes en multitud de jóvenes, que sin ese estímulo se malograrían. Penetra en los hogares humildes y los levanta con el aporte que significa la carrera de maestro en algunos de sus hijos; eleva la condición social de ese hijo y por su influencia mejora la de sus padres, la del grupo familiar, que no pudo antes por exigencias del trabajo y de la vida acercarse a distintas formas de la espiritualidad. Comienzan así a reflejarse, insensible, espontáneamente, en el seno de la familia manifestaciones de nacionalidad, de cultura y de vida intelectual, cambios de gustos, de modos de pensar y de vivir (ibíd.: 10-11).

Aunque no lo menciona, seguramente recordaba en ese instante que la escuela de Chilecito fue fundada en 1910 por el mismo decreto que dio origen a la escuela normal de San Justo, en la que él mismo se recibió de maestro rural:

Cuántos hogares modestos, llenos de la dignidad que imprime el trabajo, iniciaron a uno de sus hijos en las aulas de la escuela normal. Ese primer paso, firme base para otro, permitió a ese joven, con la ayuda económica de la profesión de maestro, pasar a otros centros –Córdoba, Buenos Aires, La Plata, el Litoral o Tucumán– y después de probarse en los estudios universitarios, escalar destacadas posiciones en distintas actividades de la vida nacional. Son muchos los que han cumplido ese derrotero. Sus nombres dan lustre a sus provincias; exaltan el humilde rincón natal. Hijos de la escuela normal, demuestran que sin ella, acaso, no habrían ascendido a alturas tan honrosas y fecundas (ibíd.: 11).

Al mismo tiempo que encomia la tradición normalista, se muestra partidario de una urgente reforma de su estructura y su plan de estudios, con la intención de postergar la preparación pedagógica (que se iniciaba entonces a los 13 años) y fortalecer la formación cultural, por encima de los estándares requeridos para la tarea docente del nivel primario:

Sin una acentuada formación del espíritu y una firme conciencia pedagógica el maestro no puede responder a la tarea de enseñar y a la de alentar el crecimiento de la cultura en su medio. Con el plan de estudios actual en las escuelas normales no es posible alcanzar esos resultados. Falta rigor y profundidad en esa preparación, y con ello pierde vigor la escuela popular donde ese maestro actuará. Hay que aproximar el maestro primario a la cultura superior, no porque se lo exija así el saber que debe enseñar, sino porque se lo impone, irremisiblemente, la necesidad de que él alcance una formación personal. Más que nada el maestro influye sobre los niños y adolescentes por el valor real de su personalidad (ibíd.: 15).

En esta concepción de Mantovani se advierte su preocupación por la integralidad de la formación docente y su habitual repudio, también en este campo, de los énfasis instrumentalistas. En consecuencia, reivindica su propuesta de modificar los estudios normales, contenida en la reforma integral de la escuela secundaria que había planteado pocos años antes:

Sin restarle valor a la preparación universitaria del maestro primario, que algunos países europeos han adoptado, la Inspección General a mi cargo propuso, a fines de 1934, un criterio distinto: elevar considerablemente los estudios del magisterio y mantener las escuelas normales que en nuestro país representan una respetable tradición. Comprenderían seis años de estudios, que podrían comenzar a los 12 años de edad, y no a los 14 o 13 como ahora, divididos en dos ciclos: uno inferior de cuatro años, integrado por materias formativas y culturales, y otro, superior, de dos, de carácter profesional, que tendría por objeto la preparación pedagógica y el entrenamiento didáctico. Numerosas y fundamentales ventajas entraña esta reforma proyectada. Ellas han sido expuestas, por el que habla, en el «Proyecto de reforma a los planes de estudio de la enseñanza media», que el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública editó en 1934. Esas innegables ventajas han sido estimadas por la opinión, el magisterio y el profesorado (ibíd.: 17).

El 16 de agosto de 1937 leyó también un discurso en representación del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, con motivo de la inauguración oficial de la Escuela Industrial de Artes y Oficios de Rosario. El discurso se publica posteriormente como *La enseñanza técnica industrial*. Allí plantea:

Nuestro movimiento de educación técnica es moderno. Ha progresado de un modo extraordinario en los últimos años, y ha recibido del actual gobierno nacional y varios gobiernos de provincias, un vigoroso impulso.

La nación, desde 1932 hasta la fecha, ha aumentado las instituciones de este género dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, en la siguiente proporción: una escuela industrial, cuatro escuelas industriales de artes y oficios, cuatro escuelas técnicas de oficios, y treinta de artes y oficios y de oficios rurales. Todas ellas, distribuidas en lugares cercanos y apartados, van creando una especie de conciencia favorable al desarrollo de la educación técnico-industrial, y que se pone en evidencia, si se repara que en 1936, las escuelas profesionales de mujeres, de artes y oficios, técnicas de oficios, e industriales, de la nación y provincias, y privadas, reunieron 42.625 alumnos, cifra que, si aun es susceptible de crecer, no hay duda que ya representa un índice muy alto del desarrollo de este tipo de enseñanza, cuyo origen no tiene fecha muy lejana (Mantovani, 1937b: 16-17).

Estos datos presentan y defienden los lineamientos de una gestión. En perspectiva histórica, nos informan de los avances habidos en una rama de la educación que se vería impulsada en la década siguiente, pero que ya se consideraba prioritaria en tiempos de los gobiernos de la concertación conservadora, mientras se estaba desarrollando el proceso de industrialización por sustitución de importaciones. Más adelante, el discurso abunda en consideraciones pedagógicas que llevan la impronta de Mantovani:

A la enseñanza secundaria que se imparte en los colegios nacionales y liceos, le atañe una función profundamente unificadora, desde que sirve con acentuado predominio a dos conceptos esenciales para la vida de nuestro pueblo y de cada individuo: la nacionalidad y la cultura. De ahí la uniformidad de sus planos. Las escuelas técnicas necesitan, en cambio, planes diversos, de acuerdo con sus fines diferenciados. Pero esto mismo les impone, por otro lado, una tarea de unificación, que difiere de intensidad según se trate de escuelas técnicas elementales o medias, y esto se logra por los conocimientos generales, que son los que aclaran, en gran medida, las cuestiones especializadas. Solamente por el órgano de una cultura suficiente que facilite la realización del trabajo común o la iniciativa y creación en el esfuerzo original –variable según la realice un obrero, un artesano o perito director–, adquieren fertilidad la técnica y la profesión. Lo opuesto es mero automatismo, es pura mecanización. Sin algo creador no hay en el trabajo ni emoción ni continuidad, es decir, rastro esencialmente humano (ibíd.: 17-18).

De este modo, el pedagogo reconoce rasgos específicos de la educación técnica, pero advierte la necesidad de mantener un sustrato común de formación general, tal como propone para todo el nivel secundario. Como hemos visto en otras de sus producciones, una de sus preocupaciones centrales es evitar el divorcio entre la tecnología y las humanidades, pues entiende que estas últimas son el soporte espiritual de la formación. Asimismo, en la lucha contra toda fragmentación, alude a los procesos culturales que han acompañado la modernización occidental:

La lucha contemporánea por lo económico, el gran impulso del industrialismo, ha conducido a un tipo de civilización mecánica y de hombre-máquina, admirablemente descrito por grandes pensadores de nuestra época. La máquina y todas las formas técnicas del trabajo y las grandes organizaciones industriales han disminuido la conciencia y la fe del hombre en sí mismo, en sus propias fuerzas. Han realizado un proceso de deshumanización. [...] La excesiva lucha por el apoderamiento del mundo exterior concluye por empobrecer espiritualmente al hombre. Esta es, en su fondo, la actual crisis de la cultura occidental. A esa pobreza moral, a esa falta de vida interior, a la ausencia de fe en los valores supremos, ha conducido la excesiva valorización del progreso material (ibíd.: 19-20).

Se trata, es claro, de un discurso que excede las funciones de un inspector de enseñanza secundaria, pues Mantovani prestigiaba el cargo y trascendía sus aspectos burocráticos. Sus preocupaciones político-pedagógicas iban más allá de las inauguraciones de edificios escolares y generaban expectativas en torno a su figura. Mientras desempeñaba ese cargo a nivel nacional, Mantovani se mantenía cercano a las políticas educativas de su provincia natal, donde era reconocido y valorado por su prestigio.

En abril de 1937, el doctor Manuel María de Iriondo asumió la gobernación santafesina tras un comicio sesgado por el fraude. En el acto de asunción, lo acompañaban los dirigentes conservadores Manuel Fresco, Alberto Barceló y José Arce (diario *El Litoral*, 10 de abril de 1937, p. 3). A Mantovani se le ofreció la presidencia del Consejo de Educación de la provincia de Santa Fe (diario *El Orden*, 28 de abril de 1937, p. 4). En 1938 fue designado ministro de Instrucción Pública y Fomento, en reemplazo del doctor Pío Pandolfo, quien fue electo diputado nacional. Este ascenso en el ámbito político conservador aumentó aun más la brecha que distanciaba a Mantovani de los sectores renovadores de la educación, que militaban mayoritariamente entre los denodados opositores al Gobierno nacional y sus acólitos provinciales. En la Universidad Nacional de La Plata, los estudiantes manifestaron pronto su rechazo hacia este posicionamiento político de su profesor:

Mantovani asistía pocas veces porque había sido nombrado ministro de Instrucción Pública en Santa Fe, cuando asumió la gobernación de aquella provincia el doctor Manuel de Iriondo. Esto rebajó mucho la figura política de Mantovani, porque para todo el mundo Iriondo era producto de un fraude electoral. Cierta vez, noticiados los estudiantes de que Mantovani vendría a dictar clase como profesor suplente en didáctica, prepararon contra él una agresión masiva. Lo supe a tiempo y mandé a la estación de ferrocarriles un mensajero que aconsejase al querido amigo se volviese a Buenos Aires en el tren siguiente (Arévalo, 1975: 394).

Desde un realismo político que exigía suspender el juicio sobre falencias éticas del Gobierno que integraba y a bastante distancia de sus posiciones principistas en el campo pedagógico, Mantovani desempeñó su cargo de manera notable. Tiempo después recordaría un logro de su gestión: «Conseguí –me agrada re-

cordarlo- la Ley de estabilidad y escalafón para el personal docente» (J.C.F., 1961: 21). Asimismo, pudo acompañar y sostener diferentes ensayos pedagógicos, entre los cuales se destaca, sin duda, el llevado a cabo por las hermanas Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Experimental «Gabriel Carrasco», del barrio Alberdi de Rosario. Ovide Menin reconoce a Mantovani como soporte político y mentor de aquella experiencia, que se vio trunca durante el primer peronismo:

Las Cossettini eran antipopulistas y por ende, antiperonistas como la mayor parte del magisterio argentino de aquellos años. Juan Mantovani, el gran propulsor del ensayo en Rosario, era ministro de un gobierno llamado «radical antipersonalista» de raíz liberal-conservadora, por lo cual la filosofía idealista de base, atenuada por «las misiones de divulgación cultural», «las representaciones teatrales», «los dibujos, pinturas y esculturas de los niños ricos y pobres», «las excursiones al barrio», «las visitas a las barrancas del Paraná», «las rondas», «el coro de pájaros», «los laboratorios», «las bibliotecas del aula» y «la biblioteca ambulante», «los diálogos con artistas, pensadores y científicos» [...] poco podían perturbar el orden general. Los liberales fueron abiertos, tolerantes, aun en las disidencias, es preciso reconocerlo (Menin, 1998).

La gestión de Mantovani publicó un libro de Olga Cossettini sobre la experiencia, *El niño y su expresión*, en 1940. En su prólogo, Mantovani expresa la valoración que le merecía el trabajo desarrollado por Olga:

Tanto como experiencia de principios, estos ensayos son experiencias de educadores. Eso es lo que ocurre en la Escuela Experimental «Gabriel Carrasco» instalada en el barrio Alberdi de Rosario. [...] Allí se cumplen los programas de la escuela primaria común, pero se aplica una organización del trabajo escolar y procedimientos didácticos apoyados en los más hondos resortes psicológicos del niño, particularmente en la libre expresión de su quimérico mundo interior y de su fértil y animada fantasía (prólogo de Mantovani al libro de Olga Cossettini *El niño y su expresión*, citado por Menin, 1998).

Durante su gestión al frente del Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de la provincia de Santa Fe, Mantovani dictó varias conferencias que luego fueron publicadas por la misma institución. El 10 de septiembre de 1938 dictó una conferencia en el acto de homenaje a Sarmiento, a cincuenta años de su muerte, en el Paraninfo de la Universidad Nacional del Litoral. El trabajo sería luego publicado bajo el título *La pasión civilizadora de Sarmiento*. Allí despliega elogios hacia el sanjuanino y su obra, lo califica como «hombre de acción» y «escritor militante». Fuera de las valoraciones y adjetivos, su caracterización de Sarmiento no presenta originalidad, pero cabe destacar dos referencias al contraste entre la época en que él vivió y la suya:

Preconizaba el mejoramiento de las costumbres, de los hábitos y de las instituciones para asegurar el bienestar material que sirve de base a la vida

moral. No concebía la vida como un juego de medios solamente, sino también como un sistema de fines, de fines morales. Su vida entera fue una lección moral. Ha transcurrido medio siglo, y los instrumentos que el progreso ha incorporado a la vida moderna crearon comodidades y facilidades necesarias, pero han reducido la vigencia de los fines sobre los medios. La vida práctica, el trabajo técnico, las máquinas, los valores utilitarios generan especiales intereses y despiertan nuevas pasiones. Como herederos de Sarmiento necesitamos realizar desde el campo de la cultura un trabajo enérgico para hacer de cada vida individual no solo una habilidad manual o profesional, económicamente amparada, sino una existencia humana intensa, preocupada y movida por altos valores del espíritu, de la cultura y de la historia. Necesitamos alejarnos, cuanto antes, de lo que él llamó la era cartaginesa (Mantovani, 1938: 44-45).

El fragmento vuelve a denunciar la dicotomía que Mantovani advierte entre la técnica incentivada por el progreso económico y la elevación moral del espíritu, desdeñada por la nueva fase de la modernidad. Poco después, insiste en evaluar su propia época como devaluación de tiempos pretéritos, a los que adjudica mayor entereza y virtud:

Con la vida de Sarmiento nos queda el recuerdo de un maestro en el más alto y amplio sentido del término. Iluminó una época, impulsó generaciones, impresiona nuestros días. Sarmiento constituye una época. Encarnó los ideales del «progresismo» que caracterizaron a los hombres de su generación, pero los sostuvo y realizó con extraordinaria pasión. Quiere apasionadamente las cosas y las soluciones y sin demora las alcanza y ejecuta. Él es toda su época. Error es juzgarlo como si hoy existiese. Él mismo sería distinto porque entendía la realidad social, y esta hoy es otra. Estaría lejos o cerca tal vez de los que aún lo combaten. Muchos rasgos de nuestros días no favorecen las existencias superiores, originales. El advenimiento de las masas ha hecho que la vida de los demás sea la de uno; ha traído el reinado de la impersonalidad. No hay estímulo para el desarrollo de las fuertes individualidades. Sarmiento se hubiera impuesto lo mismo, por el alcance de su genio y la fuerza de su pasión, pero sus esfuerzos habrían sido más dramáticos porque los obstáculos son mayores. La época de Sarmiento, en cambio, está llena de hombres grandes, que son, inclusive sus adversarios, incentivos para la lucha, y emulación para su vida espiritual (ibíd.: 56-57).

Aquí aparece un tópico que Mantovani retomaría y ahondaría en trabajos posteriores: su preocupación por el avance de las masas y el proceso de desindividuación que esto conlleva. A fines de la década de 1930, las masas argentinas se habían expresado recientemente bajo el paraguas del yrigoyenismo, pero pronto reaparecerían bajo la faz de un peronismo que Mantovani rechazaría de cuajo. Algo de este discurso sarmientino anticipa ese posicionamiento.

El 6 de enero de 1940 disertó durante la colocación de la piedra fundamental del edificio de la Biblioteca Popular «Mariano Moreno» de Santa Fe. Su discurso fue luego publicado bajo el título *Protección y difusión de la cultura*. Allí, entre

otras referencias a la promoción del libro y de la cultura llevada a cabo desde el Ministerio, Mantovani alude a la próxima edición del libro de Olga Cossettini (1940a: 12). El mismo volumen incluye el discurso que pronunció el 24 de mayo de 1940, cuando se inauguró la Escuela de Artes Plásticas de Santa Fe, que tomaría luego el nombre de Juan Mantovani desde 1962. En él se aprecian algunos rasgos características de la «escuela nueva» en la educación artística:

Esta escuela no tiene el objeto de ciertas academias que coronan rápidos estudios con un certificado que muchas veces registra lo que no se ha formado, ni tiene por objeto el hacer de todos los que acuden a recibir enseñanza grandes artistas. No se propone ni lo aparente ni lo imposible sino un intento serio y honrado: alentar posibilidades de cada uno y desenvolverlas hasta la altura que sea capaz de alcanzar. Trabaja con las peculiaridades individuales de sus alumnos en el campo de la creación y el esfuerzo artísticos. No viene a imponer un criterio de arte ni a sofocar los espíritus con un solo estilo o una regla única. Si trabaja sobre condiciones personales debe reconocer a cada uno las suyas, las propias. El único régimen pedagógico que hace posible este tipo de formación para el arte, es el del taller, y esta escuela será esencialmente taller (ibíd.: 25).

Al día siguiente, leyó un nuevo discurso al inaugurar el XVII° Salón Anual de Pintura, Escultura y Grabado en el Museo de Bellas Artes «Rosa Galisteo de Rodríguez» de Santa Fe. Allí avanzó en consideraciones sobre el contexto mundial y sus repercusiones en la vida cultural. Europa se ahogaba en una nueva guerra encarnada y Mantovani, como muchos otros intelectuales sudamericanos, se preguntaba qué nuevo desafío implicaba la crisis europea:

En medio de los inmensos males que producirá la situación del Viejo Mundo, nosotros, que necesitábamos acudir a sus valores de cultura para vigorizar nuestra formación y espiritualidad, tendremos forzosamente que buscar nuestra expresión, y para ello no salir de nosotros mismos sino para proyectarnos y trascender. Es decir, tendremos que recobrarlos a la esencia de nuestro pueblo, a nuestra historia, intuición de la vida, naturaleza y paisaje, a nuestras fiestas populares, leyendas y mitos, a nuestros dolores y alegrías, a nuestras creencias y anhelos, a nuestra realidad social. De estas sustancias tiene que enriquecerse el arte plástico, la música, la poesía y la prosa de nuestra literatura. El artista es factor poderoso y capaz de hallar expresión y revelar su misterio, descubrir nuestra alma y auscultar su intimidad (ibíd.: 51-52).

Más adelante, para ahondar en el nuevo posicionamiento cultural que propone, se remite a *Bachillerato y formación juvenil*, el libro que acababa de publicar:

Como lo señalé en un libro reciente, teníamos un concepto exagerado de la superioridad de los valores europeos. Estos nos fascinaban, y nos cubrían al punto de no sentir la necesidad ni la capacidad de dar nacimiento a valores genuinos. Nos creíamos sustancialmente europeos porque Euro-

pa nos dio a fines del siglo pasado sus pensamientos y sus principios y la solución de nuestros problemas sociales, económicos, políticos y culturales. Entonces esa postura era necesaria, ineludible. Había que organizar con premura el país, crearlo material e institucionalmente. Ahora hay que entrar en lo íntimo de su existencia, enriquecerla con aportes que reflejen la esencia de nuestro pueblo, y sobre todo hallar su unidad de expresión, si existe, y si no existe, intentarla. Esa es la tarea de nuestra cultura. La cultura argentina no puede ser ya remedo, sino original y creadora expresión (ibíd.: 54-55).

Es interesante observar el énfasis nacional que se advierte en el discurso de Mantovani, en quien se puede apreciar un incremento de preocupación identitaria a lo largo de la década de 1930, en paralelo a sus incursiones en el ámbito público y en consonancia con el giro nacionalista de buena parte del contexto intelectual de la época. Frente a su identificación juvenil con el Occidente en crisis, aquí parece más preocupado por una cultura nacional. De todos modos, su preocupación se asienta en la articulación entre lo local y lo universal, sin caer en localismos o encierros, que denosta y rechaza. Durante el discurso que da el 16 de agosto cuando funda el Departamento de Estudios Etnográficos y Coloniales de la provincia, creado por iniciativa del Poder Ejecutivo por la ley n° 2902, avanza sus reflexiones sobre la identidad. Allí sostiene:

Necesitamos buscar nuestra propia expresión, no para reflejarnos en ella, porque eso no sería cultura estricta, sino cultura cerrada, y la cultura es negación de toda estrechez y limitación. La cultura es amplitud, equivale a trabajar desde nosotros mismos y desde aquí trascender y proyectarnos. Ninguna cultura es más nacional que la cultura francesa. Ningún francés deja de ser reconocido a través de las expresiones de su cultura, pero ninguna cultura es al mismo tiempo, quizá, más universal que ella. El Quijote, que es una obra monumental de la cultura de todos los tiempos, es la expresión más española que haya producido el genio de esa raza, y es el libro más universal de todas las letras. Cuando una cultura es auténtica, nunca es cultura nacional en su proyección; lo es en su raíz. La raigambre nacional y la proyección universal es lo que la cultura busca, y nosotros, en la modesta esfera de nuestra provincia y con este proyecto, buscamos estímulo local y órgano local de cultura, pero no un sentido estrechamente local de ella, porque debe ser siempre elevación de lo individual a lo universal y de lo nacional a lo humano. Es decir, todo afán en la cultura debe tender a que el valor que rige para el propio país o para el propio individuo sirva para regir a los demás. Nadie puede vivir un tipo de cultura por el cual sus valores sirven para que se rija únicamente a sí mismo y sean excluyente de los demás; sería una forma del aislamiento, y si se quiere, de incultura. Un pueblo debe reconocerse a sí mismo en la expresión de su cultura y de ella deben participar todos los demás pueblos (ibíd.: 96-97).

Del mismo modo, su visión de la actividad cultural está teñida del creciente protagonismo estatal que registran los gobiernos de la década, avanzando desde una

tradición liberal hacia la intervención de los organismos públicos en ámbitos que antes le resultaban vedados. Así lo expresó en el discurso pronunciado ante la Cámara de Diputados de la provincia, en la sesión del 7 de junio de 1940, con motivo de defender el mismo proyecto de ley:

El Estado no tiene como función regentear la cultura, y mucho menos un Estado liberal y democrático como el nuestro. Tiene a su cargo, en cambio, la tarea de apoyar todo intento cultural, de difundir sus conclusiones y proteger a los trabajadores de esa actividad. Acerca de la función del Estado en la cultura, no están de acuerdo todas las opiniones. [...] La posición nuestra, la de nuestro país, la que más se aviene a las costumbres y tradiciones argentinas, es aquella en que el Estado debe garantizar la libertad necesaria para que la cultura pueda desenvolverse y expandirse en su forma específica, y al mismo tiempo concurrir con los medios de protección para que la labor en el campo cultural pueda realizarse con ventaja, amplitud y facilidad, tomando sobre sí, en cierto modo, la tarea de proporcionar seguridad de vida a los hombres que trabajan en la cultura y que generalmente deben afrontarla en precarias condiciones económicas. [...] Los deberes del Estado frente a la cultura son de protección por un lado y de fomento y difusión por el otro (ibíd.: 68-70).

En los textos reseñados, observamos la amplitud y la profundidad de miras con que Mantovani encaraba la función pública, inserto en un contexto institucional que, a la distancia, se ve poco merecedor de sus esfuerzos. Gran parte de sus aportes se perderían poco después. Entre ellos, la que probablemente haya sido su obra más emblemática como funcionario: el proyecto de reforma del plan de estudios de la escuela media.

4. MANTOVANI Y LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Aunque nunca abandonó una mirada pedagógica global, durante la década de 1930 buena parte de la acción pública de Mantovani se concentró en la segunda enseñanza. Fruto de su accionar como Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, publicó el *Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media* (1934), un proyecto ambicioso que incluye textos de diferentes comisiones y solo una parte, bien que considerable, es fruto de su pluma. *Bachillerato y formación juvenil*, publicado poco después, fue el primer libro que Mantovani escribió, sin que mediara previamente una disertación o transcripción de sus clases. Allí sintetiza su visión de la enseñanza secundaria y recoge la experiencia de su paso por la Inspección General.

Tomó posesión del cargo al comenzar el ciclo lectivo de 1932 y el 9 de mayo dirigió una circular a todas las escuelas dependientes de la Inspección General.⁸ Allí consideraba que:

8. La circular fue transcrita en su libro *Adolescencia. Formación y cultura* (1950: 127-138).

Es indispensable para que la vida de un instituto de enseñanza media sea efectiva y fomente el desenvolvimiento de las calidades humanas que en cada uno asoman, colocar a este hombre que nace espiritualmente y empieza a ligarse a los bienes comunes de la cultura y a responder a las demandas de la convivencia social, bajo el influjo de valores morales, estéticos, científicos y filosóficos, más extensivos que profundos, pero recientes, actuales, extraídos de las corrientes culturales de nuestros días, lo que impone la exigencia de estudiar permanentemente para renovar el saber y aprovechar los efectos formativos del saber renovado, y para enlazar al hombre de la nueva generación a las ideas y al espíritu dominantes en la cultura de su tiempo (Mantovani, 1950: 129).

Por ello, encomendaba a los inspectores a su cargo la tarea de observar y aconsejar, en las escuelas donde fuese necesario, una serie de actitudes y prácticas que ayudarían a enriquecer la formación cultural ofrecida por el nivel medio. Entre ellas se destacan:

- [...] Si fomentan entre los alumnos la lectura elevada, más allá de los textos, para superar la enseñanza sistemática con otra forma complementaria de aquella que realice una función fermentativa y excitadora. Si se han indicado libros o series de libros adaptados a los intereses y aspiraciones de la edad juvenil;
- si han recomendado o facilitado a los alumnos algunas de las revistas contemporáneas en lengua española o idioma accesible, de contenido ilustrativo, estimulante y moralizador. Y si les han sugerido la importantísima institución de la *revista estudiantil*, literaria y cultural, expresiva de las nacientes formas internas de la personalidad juvenil, y no para ataques ni diatribas contra nadie, ni para recopilación de apuntes y notas de las clases;
- si plantean estas mismas exigencias educativas y hondamente espirituales de la enseñanza media a los profesores para que ellos no limiten su labor a una mecánica y fría transmisión de nociones dosificadas y a recoger exámenes esquemáticos; [...]
- si se han preocupado por introducir, independientemente de las precarias formas de la educación estética que ofrecen los planes vigentes, el arte en la vida del colegio y en la escuela. Si han organizado audiciones y conciertos combinados con explicaciones preliminares. Si llevan o invitan a los alumnos a las exposiciones de arte, con referencias previas sobre los valores que van a observar;
- si la presencia en el país de figuras extranjeras de prestigio en alguna actividad cultural da motivo para que la dirección lo haga notar por intermedio del profesor que más se preste sobre todo a los alumnos de los cursos superiores, a fin de que se interesen por sus enseñanzas y penetren en las corrientes del pensamiento actual a través de sus maestros;
- si el aniversario de figuras de valor universal es aprovechado para el conocimiento de sus obras, y para hacer experimentar sus poderes sugestivos;

- si mantienen relaciones directas con los padres. Si los han reunido alguna vez para referirse al papel de los mismos como educadores y especialmente como colaboradores de la escuela;
- si fomentan la vida deportiva auténtica entre los alumnos, y si les hacen notar los peligros de la exageración del deporte, que constituye uno de los fenómenos característicos de nuestros días (ibíd.: 131-133; itálicas en el original).

Recomienda al personal directivo y a todos los equipos docentes de los establecimientos de su dependencia:

Que no desmayen ante la escasez, a veces penosa, de materiales más difíciles de obtener hoy que en otras horas, con lo que podría resentirse parcialmente la enseñanza experimental de muchas asignaturas y la concepción activa del educando en este ciclo de la educación. Que sustituyan este vacío, en la medida de las fuerzas posibles, con elementos propios del lugar, con iniciativas originales –de las que se tomará nota como loable antecedente–, advirtiendo que es en circunstancias así donde más se prueba el espíritu docente y el temple moral del profesorado (ibíd.: 134).

Reafirma sus convicciones espiritualistas y su preocupación por encuadrar el conocimiento disciplinar ofrecido por las escuelas en una propuesta formativa más integral, que acentúe los componentes morales:

Equivocados están los que creen que la esencia de toda actuación educadora está en los conocimientos. Estos son indispensables, más como instrumentos formativos que como información pura. Poco favor presta una noción estricta para orientar la vida, pero, inversamente, mucho ilumina el camino que hay que tomar en ella una idea moral, un objetivo superior, un ideal. Nada importa que se haya suprimido la cátedra de moral. Ni la conducta ni los ideales pueden estar aprisionados en la estrechez de una sola clase, ni brotar de preceptos fríos que apagan en lugar de encender el alma juvenil. *Todo el colegio debe ser una cátedra viviente de moral.* En las clases, en los trabajos, en los descansos, en las conversaciones, en la enseñanza de las disciplinas que giran en torno del hombre, como en las ajenas a él, en todas las actividades del ámbito escolar debe circular un acento moral, un fondo humano (ibíd.: 134-135; itálicas en el original).

A tal fin, abunda en sus recomendaciones para el personal directivo y los equipos docentes:

- [...] Cada profesor debe disimular las actitudes antieducadoras que pudieran brotar de su temperamento, y en cambio, ejercitar los resortes sutiles de lo que se ha dado en llamar *el tacto pedagógico*, o sea, la capacidad rápida y espontánea para resolver las inesperadas situaciones que se presentan en la actividad didáctica y en el resto de la vida escolar; [...]

- que la cátedra de segunda enseñanza no se convierta en instrumento propagador de ideologías militantes o sectarismos partidarios, políticos, religiosos, ni sociales. La cátedra representa un estado de pureza espiritual donde viven ideas y gravitan valores, que rozando la intimidad juvenil, dan conciencia clara del mundo y despiertan y afirman ideales para la vida; [...]
- que en los institutos de educación femenina sobresalgan referencias alrededor de la mujer, en primer término, en el hogar, luego, en las actividades de la vida social donde más interesa su participación. Conviene destacar las conquistas que en distintos órdenes ella ha alcanzado en la sociedad contemporánea, hasta ocupar sitios elevados en funciones que solo el varón desempeñó hasta ayer. Pero al mismo tiempo se debe rehabilitar el fondo sentimental y el sentido maternal de la vida femenina, que aparecen debilitados en nuestros días por los efectos demasiado rudos de algunas de sus actividades; [...] (ibíd.: 136-138; itálicas en el original).

En esta circular se aprecian las intencionalidades de Mantovani tanto como la intensidad y pasión con que espera utilizar las potestades del cargo para provocar transformaciones profundas. Por eso mismo, poco después de enviar este texto a las escuelas, se inicia un complejo proceso de consultas para reformar el plan de estudios. El proyecto, publicado en 1934, da cuenta minuciosamente de ese proceso. En la «Advertencia preliminar», se plantea que el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública autorizó a la Inspección General de Enseñanza a designar comisiones encargadas de proyectar las reformas que estimasen indispensables para la escuela media. En consecuencia, la Inspección General designó cuatro comisiones, que se constituyeron en septiembre de 1933, bajo la presidencia de Juan Mantovani:

- El subinspector general Manuel S. Alier fue designado al frente de la Comisión de Escuelas de Comercio de varones y mujeres. La integraban también los inspectores de Enseñanza Secundaria señorita Teresa Carlevato y el señor Florencio Jaime; los profesores de la Escuela de Comercio Sur señor Antonio García Morales y doctor Arturo Ardoino Posse, el profesor de la Escuela de Comercio de Ramos Mejía doctor Juan Roberto Rojo y el doctor en Ciencias Económicas César Lorente Solá (Mantovani, 1934: 9).
- El inspector de Enseñanza Secundaria Ernesto Nelson presidió la Comisión de Colegios Nacionales y Liceos. La integraban también el presidente de la Universidad de La Plata doctor Ricardo Levene, el decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata doctor José Rezzano, el rector del Colegio Nacional de Buenos Aires doctor Juan Nielsen, el rector del Colegio Nacional Bartolomé Mitre doctor René Bastianini, el profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires señor Francisco Romero y la profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y del Liceo Nacional de Señoritas señora Lydia Peradotto (ibíd.: 8-9).
- El inspector de Enseñanza Secundaria Juan E. Cassani encabezó la Comisión de Escuelas Normales. La integraban también los directores de la Escuela Normal n° 3 señor Pascual Guglianone y de la n° 2 de Rosario señorita Dolores

Dabat, el inspector técnico general de las escuelas primarias de la Capital profesor Julio Picarel; el profesor de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata y de la Escuela Normal de La Plata doctor Alfredo D. Calcagno; la ex directora y profesora de la Escuela Normal n° 5 señora Clotilde G. de Rezzano y la profesora de la Escuela Normal de Profesoras Roque Sáenz Peña señorita Isabel Belsunce (ibíd.: 9).

- El inspector de Enseñanza Secundaria ingeniero Juan José Gómez presidió la Comisión de Escuelas Industriales. La integraban también los directores de la Escuela Industrial de la Capital y de La Plata ingenieros Francisco González Zimmerman y José M. Sagastume, el vicedirector ingeniero Pedro Bertucci, el ingeniero Emilio Mallor, el arquitecto José A. Grasso y el señor Vicente Gómez Bonnet (ibíd.: 7).

La conformación de las comisiones ponía de manifiesto una interesante articulación de aportes proveniente de las universidades públicas y de docentes y directivos de la enseñanza media. Sin embargo, también se puede advertir una convocatoria casi exclusivamente centrada en la Capital Federal y la provincia de Buenos Aires, que a su vez se ceñía a representantes de La Plata y localidades aledañas a la Capital Federal.

En el acto de constitución de las comisiones, Mantovani expuso las ideas básicas que el Ministerio solicitaba tener en cuenta para realizar el trabajo:

1. Aumento de los años de estudios en la enseñanza media.
2. Estrecha vinculación entre las distintas direcciones de la enseñanza media, con propósito de unificación cultural.
3. Apoyar los estudios de la enseñanza media sobre una estructura general, sobre la base de dos ciclos: uno inferior, común, cultural y otro, superior, de intensificación cultural en el bachillerato y de especialización técnico-profesional en las demás direcciones (normal, comercial e industrial).
4. Necesidad de fomentar los estudios relativos al conocimiento del país y de orientar dentro de un espíritu acentuadamente nacionalista la educación de la juventud que se forma en los institutos de enseñanza media (ibíd.: 4).

Puestas a funcionar, las comisiones se dieron una serie de reuniones internas y otras de carácter general para todas ellas. En una de estas últimas, se decidió crear una subcomisión para el análisis del ciclo inferior de la enseñanza media, que quedó a cargo de Juan E. Cassani.

El proyecto de reformas incluye dos partes centrales: en primer lugar el informe de todas las comisiones y, en segundo lugar, el «Proyecto de planes de estudio» en sí, presentado como informe de la Inspección General de Enseñanza, una vez reunidos y articulados los cinco informes de comisión. A esto se agregan, como apéndices, los planes de estudio en vigor en los institutos de enseñanza media, dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y los planes de estudio en vigor en los institutos de enseñanza media, dependientes de universidades nacionales.

Los informes de las comisiones plantean unos cuantos aspectos a reformar, pero se manifestaron un tanto más conservadores que el propio Mantovani, incli-

nado a renovar significativamente estructuras y criterios formativos que consideraba ya vetustos. Este es un extracto de lo producido por los diferentes equipos:

- La Subcomisión de Ciclo Inferior, encabezada por Juan E. Cassani, reconoce como problema prioritario la necesidad de ofrecer una cultura general y no iniciar tempranamente la enseñanza técnico-profesional. Sustenta este juicio en un punto de vista doctrinario y también en circunstancias especiales del contexto local: «Los alumnos del interior, que no pueden ser enviados, a los doce años, a localidades distantes de su domicilio, no tienen a su alcance, generalmente, más de un tipo de instituto de enseñanza media y deben asistir a él si desean iniciar estudios medios. Retardando las iniciaciones especializadas, el alumno llega a conocer mejor su vocación, forma su cultura general de una manera más definida y se halla en condiciones de trasladarse a otra ciudad para continuar en la orientación que elija» (ibíd.: 13-14). También admite la posibilidad de que algunos estudiantes no deseen continuar estudios superiores, pero sí busquen obtener «una mejor formación espiritual, antes de iniciar en el medio su actuación como adultos» (ibíd.: 14). A tal fin, al terminar el ciclo, se entregaría un certificado de «Estudios secundarios generales», que tendría preferencia en el ingreso a la carrera administrativa. La comisión propone «la fijación de cuatro años como tiempo indispensable para que el ciclo inferior pueda cumplir sus fines» (ibíd.: 14). Evalúa que tres años resultarían insuficientes, pero promueve que el pasaje entre especialidades se realice al finalizar el tercer año, de modo tal que el cuarto año implique, al mismo tiempo, el cierre del ciclo inferior y el inicio de la formación especializada. En los tres primeros años, las escuelas comerciales e industriales iniciarían «en forma suave» algunos ejercicios básicos referidos a su especialidad. Por tal motivo, quienes pasaran a estas escuelas al terminar tercer año, deberían rendir un examen elemental de contabilidad y mecanografía, en el primer caso, y de trabajo manual y dibujo técnico en el segundo. Las materias se agrupan en algunos ejes:
 - a. cultura lingüístico-literaria, que abarca castellano (5, 5, 4 y 3 horas en los años de 1° a 4°) e idioma extranjero (4, 4, 3 y 3 horas);
 - b. ciencias histórico-sociales, que abarca historia (3 horas en todos los años), instrucción cívica y nociones de derecho (3 horas en 4° año) y geografía (3, 2, 2 y 2 horas);
 - c. matemáticas (6, 6, 5 y 4 horas);
 - d. ciencias físico-naturales, que abarca ciencias biológicas (3 horas de 2° a 4° año), elementos de química (2 horas en 3° y 4°) y elementos de física (3 horas en 3° y 4°);
 - e. materias de cultura estética, de expresión, etc., que abarca cultura musical (2, 2 y 1 horas de 1° a 3°), dibujo (2 horas de 1° a 3°) y caligrafía (2 horas en 1°);
 - f. materias de aplicación práctica, variables en cada zona o establecimiento (3, 3, 2 y 4 horas); y
 - g. cultura física (una sesión semanal de 2 horas fuera del turno de clases) (ibíd.: 17-18).La comisión prevé que los programas sean iguales para todos los establecimientos y que se estudie una reforma del nivel primario a fin de que haya

mayor vinculación entre sus planes y los de este nivel medio inferior. Asimismo, afirma que solo se designarán profesores con título habilitante y solicita que se reforme el sistema de designación por horas, sin volver a la designación por cátedras sino avanzando hacia la designación por asignaturas.

- El informe de la Comisión de los Colegios Nacionales y Liceos, elevado por su presidente Ernesto Nelson, considera improbable preparar un plan de estudios articulado con los cuatro años del primer ciclo, en el tiempo que media entre el ciclo lectivo de 1932 y 1933. Por eso prefiere formular una serie de principios de carácter doctrinario, que considera básicos para emprender una reforma. Así, plantea cuatro grandes finalidades de los colegios nacionales y liceos: «(1°) [...] *formar* espiritualmente al adolescente, esto es, *organizar* en él la capacidad para observar, comprender y valorar tanto los fenómenos del no-yo como los del yo»; (2°) «despertar y fortalecer en los alumnos los que podrían llamarse valores de convivencia, es decir, todo aquello relacionado con los deberes de cooperación y nuestra consideración impuestos por la vida en sociedad, y cuyo descuido es una de las deficiencias que más urge corregir [...]»; (3°) impartir una suma de conocimientos que sea, a la vez, contenido de cultura general y preparación para los estudios superiores y (4°) proveer al adolescente de algunos instrumentos útiles cuya naturaleza sea tal que haga más completa la preparación de los estudiantes que puedan terminar sus estudios secundarios y coloque en condiciones más ventajosa que las actuales (para incorporarse a otras actividades) a aquellos que por cualquier circunstancia se alejen de esos estudios antes de concluirlos» (ibíd.: 26-27; itálicas en el original). La comisión enfatiza su interés por provocar una renovación cultural, que no cree posible asentar en un aumento de años o una sustitución de materias: «El fin primordial de la enseñanza media, insistimos, es la formación cultural del hombre que despierta a la vida de la autoconciencia y asoma a la vida social. Y bien: el logro de ese fin depende en primer término de la calidad de los profesores y directores de la enseñanza y en segundo término de la organización del trabajo de los docentes y de las docentes. El mejor plan de estudios resultaría ineficaz con profesores que lo fuesen solo por accidente» (ibíd.: 28). A fin de asegurar la eficiencia de los educadores, la comisión considera que debe exigírseles título habilitante y prueba de concurso, «probada vocación pedagógica» y dedicación exclusiva a la enseñanza. Como contrapartida, habría de ofrecérseles la estabilidad de un «decoroso estado docente», el estímulo mediante ascensos y aumentos progresivos en el rango y derecho a retiro «cuando sus condiciones mentales o físicas lo requieran» (ibíd.: 28-29). Más adelante, aboga por la dedicación de cada docente en un único establecimiento, evitando «el tipo de profesor que pasa vertiginosamente de un establecimiento a otro» (ibíd.: 30). Del mismo modo, la comisión manifiesta su preocupación por la organización de la tarea de los estudiantes: «Un cambio análogo debe operarse en la organización del trabajo del estudiante y, tal vez acaso no fuera excesivo decir, en la organización de su vida. Nuestro adolescente, a pesar de las buenas cualidades que naturalmente posee, realiza un tipo de estudiante imperfecto. Muchos de nuestros jóvenes tienen del colegio nacional una visión desoladora: el colegio, para ellos, es el recinto en el cual escuchan o recitan, por obligación, cinco lecciones diarias, durante nueve largos meses, cinco años seguidos... Es

el túnel forzoso que conduce a la universidad. Nada más. No es mejor el concepto que de él tienen muchos padres. Este estado de cosas debe terminar» (ibíd.: 31). Entre las soluciones, la comisión propone ampliar el horario a seis u ocho horas diarias, en lugar de «las exiguas cinco horas del plan actual» (ibíd.: 32). Por más que describa una variedad de actividades que podría hacerse en ese horario, la ampliación no parece ser una respuesta adecuada al desinterés y la «visión desoladora» mencionada anteriormente. Finalmente, la comisión propone que estas reformas se apliquen inicialmente en uno o dos institutos, de manera experimental.

- La Comisión de Escuelas Normales, encabezada por Juan E. Cassani, propone un nuevo plan de materias para los años 5° y 6°, en conformidad con un listado de criterios que explicita: (1) separación de los estudios culturales de formación general y los estudios profesionales; (2) establecer el ciclo medio común inferior como requisito para ingresar a los estudios normales; (3) fijar dos años de estudios normales, pero señalar la conveniencia de extenderlos posteriormente a tres años; (4) intensificar los estudios pedagógicos; (5) intensificar las horas destinadas a la observación, práctica y discusión de problemas planteados por aquella; (6) vinculación del maestro con la zona en que actúa, estudiando la potencialidad económica de la región; (7) mantener ciertos estudios de cultura general, pero no como asignaturas sino como sesiones semanales con participación activa de los estudiantes; (8) aumentar las tareas de investigación, observación y experimentación, y (9) dar a los cursos una fisonomía que revele la preocupación dominante por los asuntos de la enseñanza. A partir de esos criterios, plantean una nueva distribución de materias para ambos años:
 - en 5° año (1° de maestros): elementos de biología general (2 horas), psicología (3 horas), pedagogía general (3 horas), didáctica general y especial (3 horas), historia de los sistemas pedagógicos (3 horas), higiene escolar y antropología pedagógica (3 horas), observación (1° cuatrimestre) y práctica (2° cuatrimestre) (6 horas), discusión de problemas planteados por la práctica y observación (1 hora), trabajo de taller, para la preparación del material educativo de la escuela primaria (dos sesiones de dos horas cada una) (4 horas), sesiones culturales de conjunto (organizadas y planeadas por los alumnos de ambos cursos, en colaboración con los profesores, sobre temas científicos, literarios, artísticos o de actualidad, una vez por semana) (2 horas). Total: 30 horas.
 - en 6° año (2° de maestros): filosofía general, lógica y ética (3 horas), psicopedagogía, observaciones y experiencias (3 horas), organización y legislación escolar (2 horas), didáctica especial (3 horas), didáctica y experimentación de los nuevos sistemas pedagógicos (3 horas), práctica (6 horas), discusión de problemas planteados por la práctica (2 horas), trabajo de taller y estudio práctico de manualidades necesarias para la escuela primaria (3 horas), sesiones culturales (con los alumnos de 5° año) (2 horas), conversaciones sobre asuntos de ética y orientación profesional (a cargo del Director, como tarea anexa) (1 hora), investigación directa y bibliográfica sobre la potencialidad económica de la zona (3 horas). Total: 30 horas.

- La Comisión de Escuelas de Comercio, encabezada por Manuel S. Alier, inició su trabajo consultando a los directivos de las escuelas mediante una circular que se transcribe en su informe. También se transcriben las respuestas de escuelas de Bahía Blanca, Buenos Aires y La Plata. Entre ellas, hay muestras de satisfacción por los resultados del plan vigente y sugerencias de modificaciones particulares. Se destaca por su crudeza el diagnóstico presentado por A. Mavet, directivo de una escuela de La Plata:⁹ «En una aplastante mayoría, nuestros alumnos provienen de hogares pobres, iletrados, de evidente origen extranjero que son el sustrato de nuestra nacionalidad en formación. ¿Qué busca ese elemento? Un título adquirido a corto plazo, de inmediata utilización para abrirse camino en la lucha por la vida. ¿Cuál es su base para estos estudios? Una deficiente escuela primaria (ya que no ignoramos las fundamentales fallas de esta última) agravada por la procedencia extranjera del hogar y su paupérrima cultura. ¿Qué hace la escuela, ante ese alumnado heterogéneo, desorientado, infantilizado y mal encaminado por esa escuela primaria? Necesariamente, rebaja el nivel de su primer y segundo año y hace un plano inclinado que va en desmedro de la preparación total del Perito Mercantil» (ibíd.: 56-57). Sobre la base de estos aportes y la discusión de los lineamientos generales, la comisión es reacia a realizar reformas, pues evalúa que el plan vigente (del 14 de marzo de 1924) «responde precisamente a la finalidad que hoy se persigue» (ibíd.: 58), pero admite hacer ajustes debidos a la ampliación de la enseñanza media a seis años. A continuación, reproduce el plan del ciclo inferior, acordado en la subcomisión específica con los representantes de las demás comisiones. Luego propone una serie de ajustes en el ciclo superior y sintetiza los cambios producidos con respecto al plan anterior: «En el primer ciclo se ha reducido en una hora semanal el número de las asignadas a ciencias biológicas, física, cultura musical de 2° y 3° años, dibujo de 2° y 3°, instrucción cívica y castellano de 2°, para dar cabida en ellas y en las destinadas para materias de aplicación práctica, a las que son propias de la enseñanza comercial: caligrafía de 2° y 3° años, mecanografía de esos mismos cursos, contabilidad y estenografía. Se aumenta una hora semanal a la asignatura química (segundo curso) para iniciar conjuntamente con ella el estudio de la merceología. La reducción de una hora de instrucción cívica y nociones de derecho se basa en que en 5° y 6° años de las escuelas de comercio se estudiará con mayor detenimiento el derecho. Consideraciones análogas justifican la disminución de una hora de botánica y zoología, ya que se complementará más adelante su estudio en los cursos de merceología. La caligrafía, a su vez, complementará al dibujo. En el segundo ciclo se incluyen dos cursos de práctica de la técnica comercial y contable, destinados a familiarizar al alumno con los procedimientos modernos que adquieren cada día más difusión en las instituciones comerciales y bancarias. Se desdoblán los cursos de nociones de derecho, y de economía política y se agrega uno de organización, dirección y administración de los negocios (con nociones de ética)

9. Probablemente se trate de la Escuela Nacional Superior de Comercio Libertador Gral. Don José de San Martín, actualmente EEM n° 31.

y otro de propaganda y publicidad (con nociones de psicología) a fin de que los egresados de las escuelas de comercio sean verdaderos peritos mercantiles» (ibíd.: 63).

- La Comisión de Escuelas Industriales, presidida por Juan José Gómez, plantea un plan común para los tres primeros años y especialidades de 4° a 6°. Esas especialidades son: mecánica, eléctrica, construcciones y química. En su informe, reconoce la valiosa colaboración del doctor Magnin, delegado de la Unión Industrial Argentina, y critica la «unilateralidad» de los planes vigentes, que alejan a los estudiantes de la formación cultural, al iniciarlos tempranamente en el estudio de las técnicas especializadas. Cita extensamente a Lombardo-Radice para cuestionar el contraste entre trabajo intelectual y trabajo manual. En esa línea, se justifica que el plan proyectado comprenda 39 horas más destinadas a asignaturas de cultura general que el plan vigente.

El proyecto de reformas, tras los informes de todas las comisiones, presenta un nuevo plan de estudio que avanza bastante sobre el tono moderado y reacio a los cambios que ellas habían planteado. Se observa en ese tramo la voz propia de Mantovani, que discute con sus propios colegas y subalternos para instarlos a soltar las amarras de un formato institucional anquilosado casi desde sus inicios. Ese texto se desarrolla con mayor profundidad aun en *Bachillerato y formación juvenil*, publicado cuando ya Mantovani había dejado el cargo desde el cual diseñó su proyecto, cuando ya el fruto de sus esfuerzos habitaba algún cajón de la burocracia, cuando empezaba a tornarse costumbre menear la necesidad de una reforma sin meter mano en su concreción.

5. BACHILLERATO Y FORMACIÓN JUVENIL

La primera parte de este libro alude a «El problema de la formación y nuestra segunda enseñanza», en cuatro capítulos que reseñan la historia y la actualidad de la educación secundaria. El capítulo I, «El problema y la época», encuadra las reflexiones en el tono melancólico de la primera posguerra mundial. Según nuestro autor, la conflagración había puesto en el tapete los vicios y las ausencias de las orientaciones pedagógicas preexistentes y demandaban un nuevo rumbo para la formación de las nuevas generaciones.

El capítulo II, «Nuestra segunda enseñanza y su larga crisis», se inicia advirtiendo la larga crisis de la escuela media y sus efectos epocales. Luego presenta una breve reseña histórica del colegio nacional en la Argentina. En ese derrotero, destaca la temprana emergencia de voces que reclamaban una reforma y menciona el proyecto fallido de Amadeo Jacques, los decretos de Avellaneda y otros intentos de duración muy breve, la osada propuesta del ministro Magnasco, nuevos planes transitorios en la primera década del siglo XX y la investigación de Rómulo Naón, el plan prontamente trunco de Juan M. Garro, las «reformas orgánicas» de Carlos Saavedra Lamas, los intentos de reforma durante la presidencia de Alvear, su propio proyecto de 1934, otras iniciativas habidas entre 1935 y 1937 (entre las cuales destaca el proyecto de su amigo Américo Ghioldi y el del ministro De la Torre), el proyecto de 1939 elaborado por el ministro Coll y las expe-

riencias universitarias de segunda enseñanza. En la segunda edición, publicada en 1948, agrega a esta reseña original los proyectos de 1941 y 1948. En ambos casos, destaca como valiosos los aspectos comunes con su propuesta de 1934.

Ese somero recorrido provoca cierta desazón al lector que haya seguido los avatares de la escuela media en la segunda mitad del siglo. Mantovani no pudo verlo, pero siguieron brotando proyectos truncos y experiencias fallidas, algunas más dañinas que otras. El derrotero que él reseña muestra que este nivel educativo estuvo en crisis y sometido a discusión casi desde el momento mismo de su gestación, al mismo tiempo que cayeron en saco roto todos los intentos por transformarlo, más allá de ajustes coyunturales y retoques superficiales. No en vano, podemos apreciar, la enseñanza secundaria se ha constituido en el desafío político pedagógico que, al despuntar el siglo XXI, desvela a intelectuales y administradores de la educación.

A partir del capítulo III, «Enseñanza media y enseñanza secundaria», Mantovani despliega sus convicciones al respecto, ahondando en aquellos aspectos que su carácter de funcionario le impedía profundizar en el proyecto de 1934. Su distinción de la «enseñanza media» como género y la enseñanza «secundaria, normal, comercial, industrial, etc.» como especies, es equivalente a lo que plantea en el proyecto de reforma (1934: 113). Según nuestro autor, el proyecto se caracteriza por cinco aspectos destacables, que retoma en este libro y que pueden servirnos para manifestar su estructura interna.

Según Mantovani, su proyecto de 1934 propuso fijar un término no menor de seis años para todas las ramas de la enseñanza media (secundaria, normal, comercial e industrial), cuya iniciación no se debía autorizar, en ningún caso, antes de los 12 años de edad y sin la aprobación de la escuela primaria completa. Estas limitaciones apuntan a establecer edades regulares de inicio y fin de cada nivel, al mismo tiempo que postergan las decisiones vinculadas con la orientación formativa y profesional futura: «De acuerdo con los planes y reglamentos en vigor, el estudiante debe decidir su vocación prematuramente. A los 12 años de edad elige el camino de la cultura general y preparación preuniversitaria o el de los estudios comerciales; a los 13, el de la enseñanza industrial, y a los 14 el correspondiente al magisterio. Decidirá el camino a seguir en un momento difícil e impreciso –a los 12, 13 o 14 años–, en el cruce de infancia y adolescencia» (ibid.: 118). En *Bachillerato y formación juvenil* dedica el capítulo V, «Adolescencia y formación», a describir los rasgos prototípicos de esta etapa vital. Se advierte allí un manejo menos fluido de los problemas y conceptos psicológicos, lo cual lo obliga a respaldarse en otros pensadores. Cita principalmente a Eduard Spranger y William Stern.

Fijar el inicio de la enseñanza secundaria en los 12 años supone, al mismo tiempo, postergar la definición de orientaciones específicas. Por eso, el proyecto postulaba, en segundo lugar, dividir este período en dos ciclos: uno inferior, de cuatro años, y otro superior, de dos, salvo en las escuelas industriales, que sería de tres años. Esto no solo respondía a los rasgos e intereses de la adolescencia, sino al concepto que Mantovani asume sobre la formación técnica o específica. Así lo plantea en el proyecto de reforma: «No todos los que quieren seguir estudiando, una vez terminada la escuela primaria, pueden adquirir las nociones y disciplinas que comprende corrientemente el bachillerato. Había, pues, que ase-

gurar, en los proyectos de planes para las escuelas normales, comerciales e industriales, un mínimo de *formación*, y esto no a costa de la especialidad sino en su indudable beneficio. Los estudios medios generales constituyen la mejor base de los estudios especializados. Merced a ellos la actividad técnico-profesional de las carreras menores adquiere seguridad, comprensión y claridad. Solo es válida la técnica cuando el que la aplica sabe que es técnica y que más allá de ella hay otros dominios de la realidad, tan importantes y valiosos al menos como el suyo. Peritos muy expertos en ciertas técnicas carecen de la cultura que los capacita para comprender y estimar el significado de su propia actividad» (ibíd.: 116; itálicas en el original).

Esto explica por qué Mantovani destaca un tercer rasgo de su proyecto: «Dar unidad al contenido de cultura a impartir en la enseñanza media, creando para ello el *ciclo inferior*, común, que evitaba la iniciación en forma anticipada y brusca de la enseñanza técnico-profesional de los estudios normales, comerciales e industriales; y aseguraba, a los que siguen el bachillerato, una base de información y de cultura mínima para proseguir, en los dos últimos años, estudios generales de matemáticas, ciencias sociales y filosóficas, idiomas y sus respectivas literaturas, etc.» (*ByFJ*: 87; las páginas de *Bachillerato y formación juvenil* que aquí se citan corresponden a la presente edición). El cuarto rasgo que menciona va en la misma dirección: «integrar el *ciclo inferior* con disciplinas formativas, sin excluir, según el tipo de escuela, la iniciación en la especialidad, en los casos en que fuera rigurosamente indispensable; en las escuelas industriales y comerciales, empezarían en el *ciclo inferior* algunas materias y ejercicios de especialización. Los proyectos de planes establecían la forma de pasar de un tipo de instituto a otro al final del ciclo inferior» (ibíd.: 88).

En quinto lugar, Mantovani señala que su proyecto intentaba «destacar la importancia de lo nacional en el contenido y en el espíritu de la enseñanza media. Con este propósito se incorporaban algunas asignaturas y se proponía el aumento del número de horas semanales para otras» (ibíd.: 88). La justificación de este énfasis se encuentra en el documento de 1934: «Nuestro país precisa constituirse en comunidad definida, y esa comunidad deberá elaborar una determinada concepción del mundo, propia y específica de ella. Tal es la dirección a que tiende toda la historia argentina, y que podríamos llamar su tradición. Arraigando en ella, este proyecto de planes continúa la línea de la tradición, como los planes utilitaristas a su hora, cuando el país necesitaba urgentemente profesionales y técnicos. Hoy el país precisa hombres de plenitud humana, hombres cultos. Sostuve en un trabajo reciente que ese era el problema educativo actual. Formar hombres totales, completos, de *vida plena*. ¿Cómo hacerlo con la enseñanza media? Pues estableciendo asignaturas-eje que tiendan a la formación de hombres así. El estudio a fondo del *castellano* –que vinculará al adolescente, que proviene en gran parte de hogares extranjeros, con la tradición hispánica del país y lo dotará del instrumento de relación imprescindible–, de la *historia* –que lo ubicará en el punto y momento justo en que ha nacido y le hará ver el camino de sus esfuerzos posibles– y de un *idioma extranjero* –que lo pondrá en contacto con una cultura de gran magnitud– es, seguramente, el que lo logrará mejor. Las demás asignaturas girarán en torno de este eje, y contribuirán, en menor o mayor medida, a formar hombres cultos» (Mantovani, 1934: 125-126; itálicas en el original). No es difícil

enlazar estas preocupaciones de Mantovani con sus aportes de *Educación y plenitud humana* (1933), un texto que estaba fresco en su cabeza cuando abordó la reforma. Del mismo modo, despliega este problema en los capítulos VI, VII y VIII de *Bachillerato...* En el capítulo VI, citando a Scheler, Ortega y Gasset, Romero y Korn, nos introduce en la idea de «mundos formativos», detrás de la cual se percibe también a Heidegger. En el capítulo VII intenta articular las tensiones entre la cultura universal y los rasgos nacionales de la formación escolar, postulando una comunidad abierta a cambiar e integrar aportes de otras culturas.

Finalmente, el capítulo VIII recoge su lectura epocal de la realidad argentina, en la que destaca la escasa población en un territorio amplio, el contraste entre la vida urbana y los hábitos rurales y la indefinición de la identidad nacional debida al abundante flujo migratorio. A la distancia, llama la atención la omisión de toda referencia a las desigualdades sociales y a las tensiones que, en los ámbitos económico y político, había inaugurado la década de 1930. La única alusión cercana a estos temas, leve pero no menor, es su rechazo de la expectativa de formar una «élite ilustrada», como había sido tradición en la escuela media. Al formular los rasgos típicos del país, enfatiza aspectos culturales y regionales diferenciales entre la sociedad urbana y rural, sin advertir aún los flujos migratorios que ya entonces empezaban a dislocar esa caracterización disyuntiva. Del mismo modo, su evaluación sobre el predominio absoluto de la raza blanca y el desangelado aserto de que «los indios ya no cuentan en la Argentina» son la expresión de una generación de intelectuales que habría de sorprenderse poco tiempo después cuando los «cabecitas negras» emergieran a la superficie política de la mano del primer peronismo. Del mismo modo, retoma el diagnóstico sarmientino sobre la «falta de preocupaciones centrales»,¹⁰ aunque ahora extendida a toda la población y no solo al gaucho. La referencia a la «ley del utilitarismo» parece aludir a los rasgos que la inmigración europea había aportado a la sociedad local. Uno y otro aporte, la molicie y el afán de lucro, habrían alejado a la sociedad argentina de los afanes culturales de superación espiritual y este era, sin duda, el desafío que Mantovani invitaba a encarar. Por eso, en los «intentos de definición» alude al papel transformador de la escuela en un «país joven», en el que la heterogeneidad de los hogares no provee herramientas suficientes de nacionalidad. Entre los europeizantes y los nacionalistas excluyentes, opta por «un sello nacional, pero con un poder de comunicación universal», para la formación de «un ser creador y responsable, es decir, auténtico, dotado de cierta profundidad». Estos párrafos expresan el núcleo duro de la visión que Mantovani aporta a la escuela secundaria, a la que intenta volcar hacia unas preocupaciones espirituales que él veía desdeñadas por la tradición institucional.

La formación humanística es, entonces, el eje de la tercera parte del libro. Tras establecer la tensión entre enfoques pragmatistas e idealistas, busca una tercera vía en la idea clásica de *Bildung*, pero advierte, tal como había desarro-

10. «La vida del campo, pues, ha desenvuelto en el gaucho, las facultades físicas, sin ninguna de las de la inteligencia. Su carácter moral se resiente de su hábito de triunfar de los obstáculos i del poder de la naturaleza: es fuerte, altivo, enérgico. Sin ninguna instrucción, sin necesitarla tampoco, sin medios de subsistencia, como sin necesidades, es feliz en medio de su pobreza i de sus privaciones, que no son tales, para el que nunca conoció mayores goces, ni extendió más altos sus deseos» (SARMIENTO, s/f: 15).

llado en su artículo de 1933, que la formación no puede dirigirse únicamente al desarrollo de la intimidad, sino que debe buscar conexiones entre el hombre y su contexto histórico. Puede advertirse aquí una reminiscencia de Ortega y Gasset. El pasaje de las humanidades clásicas a la «ciencia del hombre», como la llama Mantovani, implica un proceso de síntesis entre opuestos de equilibrios entre lógicas que, hasta entonces, se repelían mutuamente. Por eso dedica el capítulo X a realizar un recorrido histórico por las ideas que orientaron al humanismo, hasta desembocar en el humanismo actual en el capítulo XI. En el «agitado panorama del tiempo que vivimos», Mantovani postula un nuevo humanismo occidental que parte de la base de reconocer una ausencia: la de un «macrocosmos» de valores con alcance universal. El nuevo humanismo habría de postular una conciencia de la situación histórica, de un «estar en movimiento», que reconoce la influencia de Heidegger aunque no lo cita en este segmento. En una etapa confusa y de tendencias masificadoras, Mantovani propone como «primera ley del humanismo actual» la «necesidad de restablecer el ideal de la persona humana». Ante el embate de lo colectivo, que disuelve las existencias individuales, entiende que la formación humanística debería propender a recuperar el centro de la propia voz. Nuevamente Ortega y Gasset, a quien cita, es referencia inspiradora de estas preocupaciones que Mantovani traduce a la pedagogía. Sintetiza su propuesta en que «hay que enriquecer interiormente al hombre porque las fuentes de la creación –libertad y responsabilidad– son interiores. Son el hombre mismo». En tal síntesis parece resurgir la temprana influencia que Alejandro Korn tuvo sobre Mantovani, pero él advierte, en la segunda edición de este libro (1948), que muchos autores señalan este mismo punto en la crisis contemporánea del mundo occidental.

La traducción de estas reflexiones en la propuesta formativa escolar debería llevar a una enseñanza humanística que presentara la vida como «un conjunto de problemas a resolver» y que diera herramientas para encararlos desde una postura personal. En tal sentido, Mantovani alude a la formación de un «hombre nuevo», capaz de afrontar las circunstancias históricas que lo rodean. Esta defensa de una enseñanza humanística que supere la dicotomía entre lo clásico y lo moderno, para centrarse en lo contextual y en lo trascendental que ambos componentes aportan, es la posición central de Mantovani y lo que define sus énfasis. Por eso aboga por la centralidad de la historia, el castellano y el idioma extranjero en el currículo de la segunda enseñanza, como herramienta para formar «hombres cultos» y superar las orientaciones utilitaristas. Así lo reconoce Bentivegna, cuando evalúa que «el proyecto de Mantovani [...] propone un abordaje de los textos literarios como zonas de condensación de un estilo y de una época, lo que revela un acercamiento del pedagogo a las posiciones de la estilística y de la filología sostenidas por Amado Alonso, que, recordemos, formó parte de las comisiones que intervinieron en el proyecto de reforma» (2011: 159).

Asimismo, entiende que toda asignatura cabe bajo la esfera de las humanidades si, en lugar de centrarse en su contenido, radica su interés en quien se educa y establece un puente entre los jóvenes y ciertos valores. En esta visión, Mantovani no concibe las humanidades como un sector o parcela del currículo sino como un modo de encarar cualquier enseñanza centrada en el componente humano de toda disciplina.

El humanismo que pregona aspira a la integralidad de los valores, por lo cual incluye los valores religiosos, pero aboga por sostener la neutralidad de la tradición laica argentina. En la segunda edición, advierte que esa tradición se ha interrumpido desde la gestión del ministro Martínez Zuviría y deja traslucir su desacuerdo con tal medida, reafirmada por el gobierno peronista.

Hacia el final del capítulo, cobra mayor nitidez el enemigo al cual se enfrenta la propuesta de Mantovani: el «practicismo», que él observa extendido en la opinión pública desde la propuesta curricular del ministro Magnasco. Practicismo, utilitarismo y tecnicismo sin cultura complementaria, para Mantovani, son diferentes nombres de un mismo mal: el que aleja la enseñanza secundaria del espíritu, que debería ser su preocupación central.

El tramo final del libro está dedicado a los docentes, sujetos convocados a reformar desde dentro el nivel secundario. Mantovani los convoca a trabajar en equipo, como cooperadores de un mismo proceso formativo, pues «no hay que especializar los espíritus», según desprende de una preocupación que Durkheim había advertido tiempo antes sobre el liceo francés. Mantovani entiende que no habrá cambios en la escuela media si no se renueva la formación de los profesores y su régimen laboral, deteriorado por la contratación en horas cátedra. En la segunda edición, una nota al pie remite a su libro *Ciencia y conciencia de la educación*, en el cual retoma este problema:

No puede esperarse más tiempo la organización legal de la carrera docente que asegure remuneraciones decorosas y un límite de labores posibles, bonificaciones periódicas en los sueldos y disminución de tareas a medida que los años de servicios crecen. Se podrá exigir correlativamente la exclusiva dedicación a la enseñanza. No solo se podrá imponerla, sino que este régimen la fomentará de un modo natural y la garantizará con preceptos legales. Las tareas inherentes a la enseñanza, cuando revisten carácter formativo, como deben tenerlo en el ciclo secundario, son tantas que no queda tiempo ni energías para otras, salvo ciertas labores intelectuales o culturales que son desprendimiento natural de aquellas, una necesidad vital para la carrera docente. Nada más pesado para los jóvenes que el profesor estacionado en su cultura y en su saber especial. Se lo advierte fácilmente en los contenidos sedimentados de sus clases, en la fatigosa monotonía de su labor (1947: 257-258).

Bachillerato y formación juvenil puede ser analizado como justificación y defensa de una reforma fallida, que Mantovani pregonoó sin éxito desde la gestión. Algunos de los problemas que hoy aquejan a la enseñanza secundaria ya se vislumbraban entonces; otros son novedosos y no están comprendidos entre las preocupaciones de la pedagogía de mediados de siglo. Pero en todos los casos la voz de Mantovani es una referencia ineludible para pensar qué de las tradiciones institucionales y didácticas merece conservarse y qué no, para ahondar en el sentido formativo de este nivel y ajustar todos sus dispositivos a un fin claro, pues la dispersión de esfuerzos y la yuxtaposición de sentidos parecen ser sus vicios atávicos.

6. LOS AÑOS SIGUIENTES

Al comenzar la década de 1940, cuando se publicó *Bachillerato y formación juvenil*, Mantovani era uno de los pedagogos argentinos más reconocidos y destacados. Su paso por la gestión pública, que había suscitado objeciones políticas referentes a la legitimidad de origen de los gobiernos que acompañó, amplió, sin embargo, su prestigio académico y profesional.

El 29 de agosto de 1941 leyó una conferencia en el Instituto Popular de Conferencias de *La Prensa*, en una sesión presidida por el escritor Arturo Capdevila. Allí volvió a abordar el problema de la formación de los adolescentes, del cual ya era un referente ineludible. Ese mismo año, su contenido fue publicado bajo el título *La adolescencia y los dominios de la cultura: El problema de una relación* por el Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Para esa edición agregó unas cuantas notas y referencias bibliográficas. Allí plantea:

Entre nosotros la escuela debe cumplir una doble misión: ser órgano conservador por el cual se comunica al pueblo el espíritu de la nación, y órgano creador de nuevos valores de unificación nacional. [...] El paso por la enseñanza media debe considerarse como una preparación del espíritu en los dominios de la cultura mediante el desarrollo de la vida, esfuerzos intelectuales y un progresivo sometimiento a las normas morales y al espíritu de la nación. [...] El principio de totalidad que debe regir el proceso formativo supone que la relación de la adolescencia con los dominios de la cultura no debe ser parcial, por renuncia o sobreestimación de algunos. Los inconvenientes de los ideales formativos unilaterales los podemos comprobar en la historia y en nuestra época. Formar a los jóvenes dotándolos solamente de amplios dominios instrumentales para la conquista de precarios rendimientos es asegurar el triunfo de los medios sobre los fines, de los automatismos sobre las fuerzas humanas esenciales, de las técnicas sobre los actos creadores. Es asegurarle al hombre algún poderío, pero es el descenso del espíritu, del hombre mismo. [...] Menos cantidad de materia instructiva, más fuerza viva; sobre todo, una voluntad inquebrantable de defensa del espíritu y del clima que haga posible su existencia y creaciones. Por ello, y porque nuestra historia lo manda, la escuela argentina no podría enseñar a los niños y adolescentes a vivir en el seno de una libertad sin orden o dentro de una organización sin libertad (1941: 65-67).

El mismo libro fue reeditado unos años más tarde por Espasa-Calpe, bajo el título *Adolescencia. Formación y cultura*. Para esa edición, Mantovani realizó nuevas correcciones y agregados, entre los cuales se destaca siempre su búsqueda de equilibrios armónicos y el rechazo de los vaivenes producidos por las modas pedagógicas:

La segunda enseñanza tiene que ser un esfuerzo orientador y ordenador. Debe rodear, envolver y presionar con valores y bienes de cultura, con nor-

mas y direcciones espirituales la vida del adolescente, como lo hace también la sociedad con sus costumbres e instituciones. Pero ese esfuerzo no significa imposición ciega, autoridad absoluta. El derecho a la personalidad que el adolescente tiene no entraña, tampoco, lo opuesto: un mero «dejar hacer» extremo. El camino del adolescente no es un hacer lo que se quiere, sino un hacer lo que se debe. Para esto juega un eficaz papel conductor la educación, y el mismo adolescente facilita esta posición porque lleva en su ser el impulso hacia un *deber ser*, cuya imagen busca y no siempre encuentra. En este afán la educación debe ayudarlo, orientarlo (1950: 125; itálicas en el original).

La reforma propuesta por Mantovani suscitó encomios, como el de Lorenzo Luzziaga, publicado en su libro *Reforma de la educación*, y el de Margarita Comas, pedagoga española que, desde Barcelona, lo comparaba con innovaciones habidas en Inglaterra.¹¹ Entre las críticas que se hicieron a Mantovani, puede destacarse la ironía mordaz de Leonardo Castellani, quien lo menciona en su novela *El nuevo gobierno de Sancho*. En ella, un joven engreído cree saberlo todo tras haber estudiado lo que Mantovani proponía en su reforma:

—Quiero ser nombrado Rector de la Universidad de Tucumán.
 —¿Y con qué méritos?
 —Con mi juventud lozana, como dijo Marquina. Hay que apoyarse en la juventud, Gobernador. Todos los movimientos políticos del siglo se apoyan en la juventud, Esplendor. La juventud es la eflorescencia cósmica, como dijo Ortega y Gasset en su «Carta a un joven argentino».
 —Pero ¿qué es lo que sabe usted, así más o menos?
 —Sé de todo, Gobernador. El principio de Arquímedes. El teorema de Pitágoras. Quién fue María Antonieta. Quién era José Martí, Calixto Oyuela, Manuel González, Hipólito Yrigoyen, Juan Pérez y Rubén Darío. Qué son cucurbitáceas y estafilococos. Dónde queda la isla del Peloponeso. Cuál es la población de Oceanía. Qué le dijo un día Federico Segundo a Carlo-magno. En suma, sé todo lo que manda el profesor Mantovani en su libro *Bachillerato y formación juvenil*. ¡Yo he hecho el Bachillerato Insular salvándome de todos los exámenes y con premio de honor del Ministro de Instrucción Pública! (Castellani, 1976: 92-97).

La crítica resulta injusta, si se tiene en cuenta que Mantovani no plantea una concepción intelectualista ni propone atiborrar a los estudiantes con datos inútiles. Por el contrario, concibe la integralidad de la formación como un énfasis de los aspectos humanísticos, que Castellani desdeña en su ironía. Y es esa armonización de una propuesta formativa hasta entonces errática y dispersa lo que puede evaluarse como rasgo fuerte de su aporte:

11. El mismo Mantovani reseña ambos comentarios en su libro *Ciencia y conciencia de la educación* (1947: 173).

En el esquema opositivo desplegado por el discurso de Mantovani, las disciplinas humanísticas modernas son instrumentos que posibilitan el equilibrio entre el individuo y la colectividad, en la medida en que operan en el plano de lo que denomina «verdadera antinomia de la enseñanza media», enseñanza tensionada entre los «intereses del país», por un lado, y las «exigencias del educando», por el otro. [...] Lo que produce el desarrollo de la subjetividad del alumno es el reconocimiento en una entidad colectiva identificada con un «nosotros» («nuestra» cultura, «nuestra» historia, «nuestro» idioma) desplegado en términos de unidad y de homogeneidad cultural y lingüística. Lo que da coherencia a la propuesta pedagógica de Mantovani es el peso puesto en una homogeneidad potencial presupuesta en el pueblo, que se transforma en una colectividad homogénea a través de la mediación institucional del sistema escolar (Bentivegna, 2011: 158).

Si hasta entonces parecía que Mantovani iba a centrarse en la formación de los adolescentes, pronto se vería que su espectro de intereses seguía siendo variado. En 1943 publicó el que sería su libro más famoso, largamente citado y utilizado en la formación de pedagogos y docentes: *La educación y sus tres problemas*. Allí se erguía como filósofo de la educación, con voz propia y meticulosa sistematización.

Otro de los textos que signó sus últimos años fue la conferencia que dictó, en 1946, en la Universidad de San Carlos de Guatemala, adonde fue invitado por su colega y amigo, Juan José Arévalo, por entonces presidente del país centroamericano. Allí defendió la autonomía universitaria y criticó la intromisión del gobierno argentino en ella. Según se dijo entonces, y al igual que otros profesores refractarios al gobierno del incipiente peronismo, ese fue el motivo por el cual fue separado de sus cátedras universitarias. En los años siguientes se dedicó a dar conferencias en varios países de América y Europa. Solo retomaría sus cátedras tras la caída de Perón, una década más tarde.

El despliegue de sus aportes filosóficos, la tensión con el gobierno peronista, su paso por los organismos internacionales, su actuación en el período reformista liderado en la universidad por José Luis Romero y sus últimas producciones bibliográficas son cuestiones que exceden esta presentación. Nos hemos centrado aquí en sus años de formación, sus primeras producciones y sus aportes a la reforma de la educación media, tres vectores que convergen en la lectura de *Bachillerato y formación juvenil*. En el último reportaje de su vida, poco antes de fallecer en Alemania, recordó con cierta melancolía ese aporte fallido que esperaba dejar como legado:

Usted pregunta aquí si he encontrado apoyo, comprensión a mi alrededor... Puedo decir que, en general, sí. Buen apoyo entre mis superiores y colaboradores. Más de una vez encontré oposición en ambientes contrarios a la renovación. [...] Por ejemplo, el citado proyecto de reforma, que tuvo mucha publicidad entre 1934 y 1935, no logró implementarse. Pero no ha perdido su vigencia. Es el caso de la división de la enseñanza media en dos ciclos, que ahora ha sido propuesta para el Colegio Nacional de Buenos Aires... (J.C.F., 1961: 21).

OBRAS DE JUAN MANTOVANI

- 1929¹² «Educación de los retardados», en *Boletín de Educación*, n° 46, 4ª época, Santa Fe.
El problema de la educación, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, serie «Cuadernos para la escuela primaria». Reproducido en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, año LIII, n° 835, 30 de noviembre de 1929.
 «Actividades y estudios pedagógicos en la Argentina», entrevista publicada en el diario *El Sol*, Madrid, 6 de julio. Reproducida en *Revista de Pedagogía*, Madrid, agosto de 1929 y en *Boletín del Instituto de Pedagogía*, Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral, marzo de 1930.
- 1930 «La reforma escolar y la formación del maestro primario», separata de la *Revista Humanidades*, tomo XXII, Buenos Aires, Coni.
Las edades en el hombre y su significado pedagógico, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, serie «Cuadernos para la escuela primaria».
El problema cultural «Oriente-Occidente», Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral; 2ª edición en 1936.
- 1933 «Sobre la idea clásica de “Bildung”», en revista *Verbum*, Buenos Aires, Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras, año XXVI, n° 83, febrero.
Educación y plenitud humana, Buenos Aires, M. Gleizer; 2ª edición en 1944.
- 1934 «Un gran instrumento civilizador», en diario *La Razón*, Buenos Aires, 23 de julio.
Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- 1936 «Problemas de la instrucción pública», en revista *La Obra*, Buenos Aires. Reproducido en *Revista de Pedagogía*, Madrid, agosto de 1936.
- 1937 *La escuela normal y su misión de cultura*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
La enseñanza técnica industrial, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
La función formativa de la historia, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- 1938 *La pasión civilizadora de Sarmiento*, Santa Fe, Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de la provincia de Santa Fe.
- 1939 *La cultura, el arte y el Estado*, Santa Fe, Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de la provincia de Santa Fe.

12. Aguirre (s/f) cita dos trabajos previos, de los que no indica los datos bibliográficos: «Lo ideal y lo real en la educación» (1928) y «La preocupación contemporánea por los problemas educativos» (1929).

- Los museos y la realidad histórica*, Santa Fe, Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de la provincia de Santa Fe.
- La casa del maestro y la cooperación escolar*, Santa Fe, Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de la provincia de Santa Fe.
- «Ilusiones y realidades del mundo pedagógico», en *Revista de Pedagogía*, 2ª época, Tucumán. Reproducido en *Nueva Era*, vol. VIII, Quito, 1940. Traducido al portugués en la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. IV, n° 10, Río de Janeiro, abril de 1945.
- 1940 *Protección y difusión de la cultura*, Santa Fe, Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de la provincia de Santa Fe.
- Bachillerato y formación juvenil*, Santa Fe, Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral; 2ª edición por El Ateneo en 1948.
- 1941 *La adolescencia y los dominios de la cultura: El problema de una relación*, Buenos Aires, Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- «La ciencia de la educación», en *Archeion, Archivo de Historia de la Ciencia*, vol. XXIII, n° 2, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- 1942 «William James. El hombre y el educador», estudio preliminar a James, William, *Los ideales de la vida: psicología pedagógica*, Buenos Aires, El Ateneo.
- «Grecia y su voluntad de formación», en *Revista del Profesorado*, Buenos Aires, enero-julio.
- «Un problema nacional. Formación y carrera del profesorado secundario», en *Revista de Problemas Argentinos y Americanos*, n° 1, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, diciembre.
- 1943 *La educación y sus tres problemas*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán. Reeditado sucesivas veces por El Ateneo.
- «Sentido de la Universidad», en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 3ª época, año I, n° 2, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, octubre-diciembre.
- 1944 «Spranger y las ciencias del espíritu», en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 3ª época, año II, n° 4, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, octubre-diciembre.
- «Mitre y la educación nacional», en Institución Mitre, *Conferencias del año 1943*, Buenos Aires, Imprenta y Casa Editora Coni.
- 1945 «Amadeo Jacques. Su vida y su obra», estudio preliminar a Jacques, Amadeo, *Escritos*, Buenos Aires, Estrada.
- «Deberes de conciencia pedagógica», en diario *La Nación*, Buenos Aires, 25 de marzo.
- «Nuestros libros sobre pedagogía y educación», en *Biblos*, publicación de la Cámara Argentina del Libro, Buenos Aires, tercer bimestre.
- «Rasgos de nuestra segunda enseñanza», en *La Revue Argentine*, 7º año, número extraordinario, París, octubre.
- «Valor y sentido de la ciencia pedagógica», en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 3ª época, año III, n° 3. Reproducido

- en *Nueva Era, Revista interamericana de pedagogía y cultura*, Quito, vol. XV y en *Anales de Instrucción Primaria*, 2ª época, tomo IX, n° 1, Montevideo, marzo de 1946.
- 1946 *Misión de la universidad en nuestra época*, Guatemala, Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
«La pedagogía contemporánea y la educación nueva», en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 3ª época, año II, n° 1, enero-marzo.
«Pedagogía del saber y pedagogía del ser», en diario *La Nación*, Buenos Aires, 15 de diciembre. Reproducido en *Educación, revista para el magisterio*, Caracas, n° 46, diciembre de 1946-enero de 1947.
- 1947 *Ciencia y conciencia de la educación. Problemas, esquemas y experiencias*, Buenos Aires, El Ateneo.
- 1949 «La segunda enseñanza y la universidad en nuestra formación nacional», en *Cursos y conferencias*, Buenos Aires, Colegio Libre de Estudios Superiores de Buenos Aires, abril-mayo-junio.
- 1950 *Adolescencia. Formación y cultura*, Buenos Aires, Espasa-Calpe.
Épocas y hombres de la educación argentina, Buenos Aires, El Ateneo.
- 1955 *Educación y vida*, Buenos Aires, Losada.
«La formación del hombre libre», en revista *Sur*, n° 237, Buenos Aires, noviembre-diciembre.
- 1956 «Apariencia y realidad de un régimen», en revista *Sur*, n° 239, Buenos Aires, marzo-abril.
«Ortega y la idea de Universidad», en revista *Sur*, n° 241, Buenos Aires, julio-agosto.
«La educación gratuita y obligatoria en América Latina», en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 5ª época, t. 1, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
«Crisis y renacimiento de la educación», en revista *Imago Mundi*, n° 11-12, Buenos Aires, marzo-julio.
- 1957 *Echeverría y la doctrina de la educación popular*, Buenos Aires, Perrot.
La crisis de la educación, n° 34, Buenos Aires, Columba, colección «Esquemas».
- 1958 *La educación popular en América: aspectos y problemas*, Buenos Aires, Nova.
- 1960 *Alejandro Korn, bases para una filosofía de la educación*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras.
- 1962 «Idea, forma y misión de las universidades en los países latinoamericanos», en *Revista política*, n° 21, Caracas.
Filósofos y educadores, Buenos Aires, El Ateneo.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

AA.VV.

- 2010 *Módulo de inclusión universitaria*, Rosario, Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario. Edición digital en: <http://www.fcm.unr.edu.ar/miu/MIU%20capitulos%203y4%202010.pdf>. Consultada el 24/9/2011.

Aguirre, Alejandra

- (s/f) *El sentido de la política en Juan Mantovani (1889-1961): esbozo de una biografía política*. Edición digital en: <http://uvla.kultur.lu.se/Virtual/politica/Mantovani.htm>. Consultada el 10/10/2010.

Arévalo, Juan José

- 1975 *La Argentina que yo viví. 1927-1944*, México, B. Costa-Amic Editor.

Bentivegna, Diego

- 2011 «Juan E. Cassani y Juan Mantovani: Humanismo, lectura y comunidad nacional en dos pedagogos espiritualistas», en *El poder de la letra. Literatura y domesticación en la Argentina*, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

Castellani, Leonardo

- 1976 *El nuevo gobierno de Sancho*, Buenos Aires, Biblioteca Dicto. Edición original: 1942.

Ciria, Alberto y Sanguinetti, Horacio

- 1968 *Los reformistas*, Buenos Aires, Jorge Álvarez ed.

Colombo, Aída

- 1987 «La plaza y su vecindario hacia 1912», en *Revista del Club Colón*, San Justo, 1° de mayo.

Donnantuoni, Raúl

- 2006 «El Colegio Nacional Almirante Guillermo Brown 1929-1979». Edición digital en: <http://www.nacionaldeadroque.com.ar/pdf/El%20Colegio%20Nacional%20Mixto%201%20al%2010.pdf>. Consultada el 2/9/2011.

Gómez, Raquel G. de

- 1998 Discurso pronunciado en el Centenario del natalicio del profesor Juan Mantovani, en la localidad de San Justo (Santa Fe), el 11 de octubre, mimeo.

J.C.F.

- 1961 «Perfiles biográficos: Juan Mantovani», en *Boletín Informativo de la Facultad de Filosofía y Letras*, Buenos Aires, UBA.

Mantovani, Juan

- 1930a «La reforma escolar y la formación del maestro primario», separata de la *Revista Humanidades*, publicación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, t. XXII, Buenos Aires, Coni.
- 1930b *El problema cultural «Oriente-Occidente»*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- 1934 *Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- 1937a *La escuela normal y su misión de cultura*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- 1937b *La enseñanza técnica industrial*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- 1938 *La pasión civilizadora de Sarmiento*, Santa Fe, Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de la provincia de Santa Fe.
- 1940a *Protección y difusión de la cultura*, Santa Fe, Ministerio de Instrucción Pública y Fomento de la provincia de Santa Fe.
- 1940b *Bachillerato y formación juvenil*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

- 1941 *La adolescencia y los dominios de la cultura*, Buenos Aires, Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- 1947 *Ciencia y conciencia de la educación. Problemas, esquemas y experiencias*, Buenos Aires, El Ateneo.
- 1950 *Adolescencia. Formación y cultura*, Buenos Aires, Espasa-Calpe.
- 1957 *Echeverría y la doctrina de la educación popular*, Buenos Aires, Perrot.
- 1970 *Educación y vida*, 4ª ed., Buenos Aires, Losada.

Mantovani, Ovidio

- 1998 Discurso pronunciado en el Centenario del natalicio del profesor Juan Mantovani, en la localidad de San Justo (Santa Fe), el 11 de octubre, mimeo.

Menin, Ovide

- 1998 «El ensayo de “escuela serena” realizado por las hermanas Cossettini en la República Argentina», en *Revista de la Facultad de Educación*, vol. 24, n° 1, San Pablo, enero-junio.

Mestroni, Valentín

- 1965 *Los maestros que yo he tenido (memorias de la Escuela de Profesores «Mariano Acosta»)*, Buenos Aires, Plus Ultra.

Ponce, Aníbal

- 1974 «Juan Mantovani: el problema cultural Oriente-Occidente», artículo del 21 de noviembre de 1930 en *Obras completas*, Buenos Aires, Cartago.

Puiggrós, Adriana

- 1997 «Espiritualismo, normalismo y educación», en *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna.

Risso de Habichayn, Irma y Colombo, Aída

- 1985 *Escuela Normal Nacional Superior «República de México». Reseña de su trayectoria. Trabajo elaborado con los documentos obrantes en el archivo*, San Justo, Santa Fe.

Sarmiento, Domingo F.

- s/f *Facundo. Civilización i barbarie*, París, Typ. De Rouge.

DIARIOS CITADOS

El Orden, 1928, 24 de agosto, p. 2; 1929, 31 de enero, p. 1, 5 de febrero, p. 2; 1932, 22 de marzo, p. 3; 1935, 11 de noviembre, p. 3; 1937, 24 de febrero, p. 4, 28 de abril, p. 4.

El Litoral, 1937, 10 de abril, p. 3.

Bachillerato y formación juvenil

Nota a la edición 2012

En este libro se reproduce la segunda edición de esta obra publicada en 1948 por la Editorial El Ateneo. La primera edición, publicada en 1940 por el Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral de Santa Fe, formaba parte de la colección «La enseñanza secundaria». La misión del Instituto Social era desarrollar actividades solidarias, políticas y sociales y desplegar una orientación educativa opuesta a la dominante, que carecía de ideales y utopías. Hoy funciona como el Departamento de Extensión Universitaria de la UNL.

A la memoria de mi hermano Ángel

Primera parte

El problema de la formación y nuestra segunda enseñanza

Capítulo I

El problema y la época

I. LA FORMACIÓN DEL HOMBRE MODERNO

Una de las cuestiones que más preocupan a nuestra época es la de la formación del hombre. Es un problema inquietante. No hay reposo en su planteo ni en sus soluciones, y cada día son nuevas las premisas que se sientan. Es que hoy no resulta fácil hallar un fundamento firme para sustentar concepciones educativas. La investigación de los acontecimientos contemporáneos, que son tantos, tan rápidos y profundos, conducen a la idea de que sus causas más importantes hay que buscarlas en la equivocada formación del hombre hasta la guerra de 1914, y ahora podemos agregar hasta la de 1939. Paralelamente a este desconcierto sobre los sistemas formativos reinantes, se experimenta la necesidad de adoptar o elegir un nuevo ideal de formación humana que, en primer término, salve al hombre y exalte sus calidades esenciales. Lo que en esta hora ocurre en el mundo podría hacer desesperar al espíritu menos débil. Pero hay que entender, por lo mismo que se intenta aniquilar los valores humanos más altos, que ningún momento es más propicio que este para meditar sobre el problema de la formación juvenil e influir con ello en sus medios de realización. Los sistemas educativos, que tanto obran en esa formación, atraviesan hoy por una profunda crisis. Parece que fuesen malos sus resultados, o que aún no se hubiesen realizado plenamente. Se siente la necesidad de enfrentar los conflictos del mundo moderno y las fuerzas que los impulsan, políticas, económicas, sociales y técnicas, con nuevos principios de educación y con un firme ideal de cultura que favorezcan la formación del hombre, dándole predominio al espíritu sobre los demás poderes y sobre todas las influencias.

Este es un problema de fondo, cuyo tratamiento no queda hoy encerrado en el sector de los educadores profesionales. Es el problema dominante en todos los círculos donde priva el espíritu, o sea, donde actúan los que desde distintos planos trabajan por el desarrollo de la cultura y la afirmación personal. Hace apenas tres o cuatro años el Comité de Letras y Artes de la Sociedad de las Naciones pidió al Instituto Internacional de Cooperación Intelectual la realización de varias *Conversaciones* sobre el importante problema de «la formación del hombre moderno». Sugería, sin duda, un problema provocado por inaplazables exigencias

de nuestro tiempo. Las profundas transformaciones del mundo en el campo de la economía y la cultura, con los crecientes progresos de la técnica y su repercusión sobre la vida material y moral del hombre, tienen un destacado papel en su formación. Determinan nuevas concepciones de la existencia, nuevas actividades y nuevas esperanzas. La vida colectiva domina y transforma la vida individual. La formación del hombre se halla enérgicamente afectada por fuerzas que detienen el desarrollo personal para imponer las direcciones que provienen de la masa, del Estado o del automatismo material e intelectual.

Estos caracteres plantean la doble cuestión de si existe hoy formación del hombre o si solo se produce una deformación del mismo, considerado en estricto sentido, y cuáles son los nuevos principios para la educación y formación humanas en nuestros días.

La *Conversación* realizada en Niza en 1935, versó precisamente, sobre el citado tema de *la formación del hombre moderno*, y fue seguida de otras en Francfort, Madrid y Venecia, sobre igual cuestión, y, en todas, con la participación en los debates de los espíritus más altos de Occidente. Ese problema general desprendió otro de alcance más particular: *el papel de las humanidades en la formación del hombre contemporáneo*, que se debatió en 1936 en Budapest. Allí se discutió a la vez *las posibilidades de un humanismo contemporáneo*. La cuestión final hacia donde desembocaron esos debates llenos de sugerencias para Europa y América fue la *de saber qué debe y no debe ser desenvuelto en el hombre moderno para evitar que se desencadenen las fuerzas que lo devoran*. En este debate, como en las discusiones más importantes de nuestros días, el hombre ocupa el primer lugar, se convierte en el problema fundamental, y por lo tanto aparece agudamente el problema de su formación. En Budapest, Alejandro Eckardt, profesor de su universidad, afirmó, con alcance de conclusión: «El malestar actual de Europa proviene sobre todo de la desproporción que existe entre los progresos técnicos de la humanidad y su educación moral. La guerra mundial en que Europa hizo todo lo posible por destruirse a sí misma, y la guerra por venir, esta espantosa guerra total de que ha hablado el general Ludendorff, son la consecuencia lógica de la barbarie químico-técnica de los tiempos modernos, el fruto del pretendido triunfo del espíritu humano sobre la materia. He dicho *pretendido triunfo*, pues, como “El aprendiz del brujo” de Goethe, la humanidad no puede más amaestrar a los demonios que ella misma ha evocado. Es que con el progreso técnico y material el hombre no ha progresado nada desde el punto de vista moral y humanitario; nada reglamenta el uso que hace de las armas terribles que se ha fabricado. Por el contrario, la famosa creencia en el progreso lo aleja más y más de este ideal, que el Humanismo grecorromano, depurado por el cristianismo, le había dado».¹

La idea de formar al hombre por la cultura se hace cada día más clara y más firme. Pero hay hechos ineludibles, como se acaba de ver, que contradicen esa tendencia. La vida humana ha entrado en íntima relación con el duro mundo de la técnica, la economía con sus grandes formas, la realidad política, los proble-

1. *Vers un nouvel humanisme. Entretiens*, París, Institut International de Coopération Intellectuelle, 1937.

mas sociales y la civilización material. Son hechos y potencias que han traído nuevas expresiones y exigencias humanas. Han engendrado un predominio de la vida pública, el advenimiento de las masas y un gran desarrollo del maquinismo industrial. Conducen a un rebajamiento espiritual. Crecen la habilidad de las manos y la inteligencia fabril; no el poder creador. No podemos oponernos al desarrollo de estas complejas realidades. Son fatalidades históricas que han modificado los fundamentos de la vida limitando el desenvolvimiento de las fuerzas esenciales del hombre. Pero no es posible caer en la ingenuidad de creer que se debe aniquilar la vida pública, las masas hoy llegadas a su apogeo social, el industrialismo y las demás formas de la civilización técnica cuyos beneficios de orden material son innegables. Hay que buscar potencias y medios que hagan posible la vida personal junto a esas realidades ineludibles. Al triunfo de la materialidad, del maquinismo y de la impersonalidad hay que oponerle un vigoroso fomento de energías esencialmente humanas y creadoras. Hay que dar lugar a que se refleje más el sello de la persona, darle significado espiritual a los productos materiales. Hay que mirar hacia un nuevo humanismo, alentar nuestra época con valores precisos de cultura que restablezcan la unidad derrocada. Hacerse culto no es ya hoy alcanzar un mundo espiritual autónomo, como en la era del clasicismo o idealismo, cuando la vida social no tenía existencia cierta ni el progreso material constituía una fascinante realidad. Hacerse culto hoy es llegar a un dominio de espíritu necesario para comprender con clara conciencia la condición histórica de la época. Por eso la situación de un hombre culto es hoy dramática. Se traduce en una doble y contrapuesta acción: huir de algo y correr hacia algo. Como quería en 1925, unos años antes de su muerte, el filósofo Max Scheler, hay que correr en busca de un cultivo del alma, del cultivo que corresponda al propio destino, al peculiar modo de ser y a la seria y objetiva cultura de la época, para no caer en otra cosa: buscar un amo que prescriba lo que hay que pensar, hacer y omitir.²

II. LOS LÍMITES DE LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN

Entre los diversos caminos que se buscan para reforzar la civilización occidental mediante un nuevo humanismo, no deja de señalarse, como es lógico, la participación de la escuela en la formación del hombre, particularmente por la contribución de la segunda enseñanza. De ahí la necesidad de insistir en nuestra época sobre este problema.

La formación humana no es un hecho aislado y limitado que cumple la escuela en sus diversos grados y ciclos. Es un problema ligado fuertemente a la vida social y al mundo de la cultura. El hombre se halla condicionado en todo su ser por la convivencia con los demás. El proceso de su formación está estrechamente ligado a la comunidad. Su conciencia, su conducta y su sensibilidad están penetradas por la estructura y contenido espiritual de la comunidad en que vive. Así puede responder a la realización del tipo común de un medio social, pero no debe

2. SCHELER, MAX, *El saber y la cultura*, Madrid, edición de la *Revista de Occidente*, 1926.

aniquilar sus peculiaridades, ni hacer desaparecer el desenvolvimiento posible de las disposiciones acentuadamente personales. Los valores y contenidos de la comunidad cultural serán estimulados para el más amplio y alto crecimiento de su personalidad espiritual. En medio de todas las influencias comunes sobresale una fuerza, la escuela. Su función educativa es consciente porque realiza un esfuerzo formativo intencional. La educación inconsciente de la comunidad por medio del lenguaje, la religión, la moral, el arte, la economía, el derecho, contribuye a dar madurez y plenitud a los miembros de un grupo social, pueblo o nación. Afirma y exalta rasgos típicos. La educación consciente o sistemática de la escuela completa y perfecciona esa tarea y, sobre todo, favorece el desenvolvimiento de los rasgos singulares de la personalidad individual. La *formación* no es un concepto abstracto. Tiene un significado real. Se propone dar madurez, plenitud y altura a las nuevas generaciones dentro de un medio y una época determinados, pero con posibilidades para superarlos.

La formación es un trabajo continuo en el que actúan simultáneamente fuerzas conscientes e inconscientes. Se propone infundir en los jóvenes un saber, un poder y un sentir determinados por un tono social particular, y por una aspiración ideal. La realidad social le señala sus límites inmediatos. El ideal lo impulsa hacia nuevas y mayores posibilidades y convierte la formación en un esfuerzo inacabado para el desarrollo de la personalidad.

La escuela no realiza nunca la totalidad de los propósitos formativos de la educación. La escuela es un centro de cultura sistemática. No obra por reflejo sino por influencia directa. Complementa la educación espontánea de la comunidad. Le da un contenido espiritual mayor y somete al que se educa a esfuerzos, normas y disciplinas más constantes. La escuela trabaja de acuerdo con la organización social dominante. Es portadora de sus valores espirituales. Una reforma fundamental de la escuela debe estar precedida de una transformación social profunda. Por eso cada vez que esto ha ocurrido, los reformadores sociales y políticos se han adueñado rápidamente de la escuela y le han infundido nuevas finalidades, de acuerdo con la estructura social impuesta.

La educación sistemática es una tarea de intención y alcance formativos. La actividad escolar perfecciona aquella formación básica de la comunidad. No puede creerse, pues, que únicamente la escuela forma la humanidad del hombre, pero tampoco debe creerse que sin ella la formación alcanza rigor y profundidad. Como premisa previa para toda conclusión sobre este tema suele expresarse que la formación del hombre se realiza por el influjo de los hombres entre sí: relación con los hombres que viven en el propio país y con los extraños, y también con aquellos que ya pasaron. El recuerdo histórico, la tradición, juegan un papel muy importante. Son fuerzas poderosas de humanidad. La formación del hombre es una trama que se teje con el tiempo. El tiempo es una de las más profundas sustancias humanas. Solo en esas relaciones podrá encontrar el contenido y los valores espirituales que necesita para conquistar cada día un grado más alto en su proceso de humanización. Ese contacto del hombre joven con los demás hombres, como se ha visto, se realiza inconscientemente en la comunidad social o en la escuela. Personas iguales o superiores, portadoras de valores determinados, obran sobre su alma y dejan caer en ella sustancias y normas espirituales. Con estas se nutre y configura, y puede adquirir otras propias. Solo así

vive con un sentido estrictamente humano, o sea, piensa, siente y obra adscribiéndose a un orden superior de valores.

Se explica que en las referidas *Conversaciones* aparezca a cada instante el problema de la educación de la infancia y la juventud. Problema siempre importante, que hoy, con las características de la época, adquiere un interés fundamental. No es posible eludirlo, y sobre todo hay que prepararse para someter a transformaciones los regímenes educativos, de acuerdo con las necesidades sociales y las exigencias espirituales que plantea nuestro tiempo. Sin quebrar la unidad y continuidad que debe guardar la estructura total de un sistema de educación y sin desconocer la función especial que debe tener la educación en cada edad, hoy debe destacarse como problema agudo –por el momento decisivo de la existencia sobre el cual influye– el de la enseñanza secundaria. A fines de 1936, se aprovechó la presencia en Buenos Aires de escritores europeos y americanos, con motivo de la reunión del XIV Congreso de los P.E.N. Clubs, para realizar la Séptima Conversación del género de las anteriores. Se planteó el tema: *Las relaciones actuales de las culturas de Europa y América*, y la conversación tuvo estrecho enlace con las precedentes. Se notó un señalado empeño por encontrar los medios para reforzar la civilización occidental mediante el desarrollo de un nuevo humanismo. Una voz señaló, entre tantos caminos a recorrer para llegar a tal fin, concretamente el de la *formación del hombre en la escuela, particularmente en lo que se refiere a la enseñanza secundaria*. Quien trabaja por imponer un nuevo humanismo no puede desentenderse, entre otros medios, de la educación secundaria que tanto obra sobre la formación general humana.

La idea humanista ha adquirido un acentuado valor en todos los campos, especialmente en el pedagógico. La razón de este hecho hay que buscarla en la crisis cultural contemporánea. La educación necesita servir a la idea del hombre, por encima de otros valores occidentales. Es previa la existencia de esa idea a todo esfuerzo educativo.

No se puede sostener que la educación realiza toda la formación del hombre, como ya se dijo. Otras fuerzas le dan formas y poder humanos. Pero la educación es, sin duda, uno de los contornos más influyentes. Desenvuelve el sustrato originario del individuo y lo ajusta a normas y direcciones que lo llevan al mundo de la persona.

En el largo proceso de la formación humana hay un momento decisivo: la adolescencia, también denominada edad juvenil, y llena la etapa educativa que se llama *enseñanza secundaria* o *segunda enseñanza*, o de un modo más técnico, el *bachillerato*. Le corresponde desenvolver las calidades específicamente humanas. Por eso se ha dicho que durante ese período, por medio de la segunda enseñanza, el joven adquiere «entrenamiento para el gran juego de la vida».

Capítulo II

Nuestra segunda enseñanza y su larga crisis

I. FALTA DE CRITERIO PERDURABLE

Se insiste mucho sobre el problema de la enseñanza secundaria. Es que nunca se lo ha resuelto de un modo definitivo, y acaso, tarde en alcanzarse la solución que deje unánimemente satisfechos a los que por él se interesan. Dentro del campo de la educación escolar, la enseñanza media es el problema más difícil de resolver. Tiene raíces culturales, sociales y psicológicas muy complejas. A veces se buscan fórmulas que son ajenas a esas bases. Por eso este problema vive sometido a constante discusión, a un debate que renueva continuamente sus cuestiones esenciales y formales. Ninguna reflexión es más necesaria que la que puede realizarse en torno de este problema. Hoy está en plena crisis. Está en crisis la segunda enseñanza porque cambia el ideal del hombre, y ella se mantiene inmutable. Sus planes casi siempre responden a la superada concepción intelectualista y enciclopédica. Durkheim, al referirse a la enseñanza secundaria de Francia, afirma que «desde la segunda mitad del siglo XVIII atraviesa una crisis muy grave, que todavía no ha llegado a una solución». A menudo se intenta hallar esa solución, y de ahí nacen las frecuentes tentativas o realizaciones de reformas, probando a la vez la dificultad y la urgencia del problema. Esto no quiere decir que cada ensayo sea un fracaso. Cada uno, en medida diferente, según sus alcances, aporta una contribución valiosa para resolver el difícil problema.

Entre nosotros ha acontecido igual cosa. El *colegio nacional*, que así se llama al instituto que imparte la enseñanza secundaria, surge en 1863. Se han realizado, desde esa fecha, numerosos ensayos de planes de estudio y organización. De 1863 a 1912 –en el curso de medio siglo– han regido 24 planes, o sea un promedio de uno para cada dos años. Desde 1863 hasta hoy han transcurrido 77 años de continuo debate, sobre todo de crítica. Debates en torno a la función del colegio nacional y su articulación con la escuela primaria y con la universidad. Estos debates no siempre remataron en conclusiones precisas. Han dejado el problema en pie, y hay momentos en que se lo vuelve a tomar, y recrudece la discusión alrededor de la doctrina o de los hechos. Si la enseñanza secundaria debe cumplir una función formativo-cultural, o servir de preparación básica para el acceso a la universidad; si debe ser una prolongación de la enseñanza primaria para que el aprendizaje alcanzado

en ella adquiera mayor vigor y amplitud, o responder a finalidades propias y a una organización autónoma que satisfaga exigencias derivadas de las características de la adolescencia, edad que le corresponde desenvolver y alentar, son términos anti-téticos que enriquecen las meditaciones sobre este problema. A veces las posiciones intermedias, con la conciliación de ambos extremos, dan el camino de la solución. Esta depende de factores diversos: de las ideas filosóficas dominantes, de las características sociales del país y de las modalidades psicológicas de los jóvenes. Hay elementos constantes y elementos variables en este problema. Por ello, este trabajo, que se refiere a la enseñanza secundaria de nuestro país, alude extensamente al problema general del bachillerato y la formación juvenil.

Entre nosotros ha faltado un criterio perdurable sobre esta materia. Es que nada engendra tanta resistencia y crítica como un plan de enseñanza. Hace 54 años, Juan Agustín García, ex Inspector General de Colegios Nacionales y Escuelas Normales, con motivo del amplio debate suscitado por un nuevo plan de estudios, escribía: «Cada nuevo plan de estudios y cada modificación que se hace en los subsistentes trae como consecuencia forzosa una serie de críticas más o menos vivas y otra serie de descontentos. En los anales de la pedagogía, veo que no ha ocurrido el caso de que un plan de estudios obtenga siquiera la aprobación tácita de todos; cosa, por otra parte muy explicable, pues las cuestiones de educación afectan la universalidad de las convicciones particulares de cada uno, y más explicable aun si se piensa que entre el círculo reducido de los que se ocupan de estas materias, numerosas causas de orden muy diverso tienen gran influencia en diferentes maneras de apreciar problemas que ofrecen varios aspectos igualmente verdaderos y lógicos, según el prisma bajo el que se las mire».¹

En torno a esta materia no solo se sienten inclinados a opinar los que tienen suficiente autoridad intelectual y científica para ello, conquistada en el estudio meditado y en la experiencia serena, sino los que se mueven vagamente en ese orden de ideas. Estos son los mismos que llegan a la cátedra y dictan las asignaturas más opuestas, con una irresponsabilidad poco edificante para la edad juvenil cuya formación deben estimular y orientar.

La educación es materia de la que ninguno es capaz de confesar que no sabe a qué atenerse. Nadie advierte cuando se pierde entre los laberintos de sus cuestiones, como en el interior de un bosque. El extraviado no se considera en esas condiciones y siempre se siente con ideas propias.

En el viejo mundo ha cambiado en muchas partes el orden social y el concepto de la vida. Todo eso influye fundamentalmente en la orientación de los estudios. Mucho más ahora, en que ciertos países han convertido a la escuela en un órgano para la realización de los fines sociales y políticos del Estado. Esto se alcanza, pero a veces significa la aniquilación de esenciales valores para la existencia humana. Frente a estas experiencias, de considerables efectos, nuestro país debe afirmar una idea y una conciencia propias sobre la enseñanza, y liberarla de sugerencias perniciosas. Debe responder a necesidades argentinas y americanas y, sobre todo, exaltar el poder del espíritu y los valores humanos más altos.

1. *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, 1903.

Podría suponerse el caso de un joven que en esta época ha iniciado estudios secundarios en un país democrático, y debe pasar bruscamente a un país totalitario. Si allí los prosiguiese se encontraría con un sistema de educación alentado por finalidades diferentes, y sometido a un régimen opuesto. Es que la educación de cada país se inspira en una idea diferente del hombre. A veces los valores humanos son fines educativos, y en otras son medios para alcanzar otros fines que están fuera del hombre mismo.

Esto ocurre también con cada época y el sentido de su cultura. A fines del siglo XIX se creyó extraordinariamente en el poder de la ciencia, preferentemente de las ciencias físico-matemáticas. Con la ciencia el hombre aseguró la técnica, y con esta dominó y aprovechó la naturaleza externa. No pudo, y por ello no se interesó en regir la naturaleza humana. Sus ambiciones materiales crecieron, fomentadas por la facilidad de alcanzarlas. La máquina aumentó su poder para el dominio del mundo físico y la conquista económica. Este poder material y mecánico ha hecho más temible al hombre, pero no más humano. El espíritu ha perdido, en cambio, la dirección de la existencia moral. Hay que sustentar formas de vida individual y social y sistemas de educación que signifiquen la recuperación de los derechos del espíritu. La existencia en el universo adquiere condición profundamente humana cuando predomina la razón, el derecho y la moral sobre el impulso sin norma y la agresión brutal. Para alcanzar lo primero hay que someter al ser humano a un largo y poderoso proceso de formación. Ese proceso es obra de la sociedad, de la escuela y de sí mismo. Dentro de la escuela, el que corresponde al período de la adolescencia es de capital importancia. La segunda enseñanza es una de las fuerzas más influyentes en la formación juvenil. Se trata de la educación del hombre en la edad en que se arraigan las convicciones directivas para el resto de su existencia.

II. ORIENTACIÓN DE NUESTRO COLEGIO NACIONAL. BREVE RESEÑA HISTÓRICA

Un análisis sumario de los planes que han regido en nuestros colegios nacionales desde 1863 hasta hoy, y algunos de los proyectados sin haber entrado en vigor durante ese período, permiten apreciar claramente, aunque sea de un modo sintético, la orientación de nuestra segunda enseñanza, a través del sentido y la finalidad que han impulsado sus estudios.

Origen del colegio nacional

Como ya se ha dicho, nuestro *colegio nacional* nace en 1863. Pero no surge desprendido de antecedentes. Hasta esa época los únicos institutos de enseñanza secundaria de reconocida importancia eran el Colegio de Monserrat de Córdoba, el de Ciencias Morales de Buenos Aires y el de Concepción del Uruguay.² Antes de 1862

2. Puede consultarse mi trabajo *Mitre y la educación nacional*, publicado por la Institución Mitre, Conferencias del año 1943, Buenos Aires, Imprenta y casa editora «Coni», 1944.

hubo numerosas tentativas de organización de una enseñanza secundaria en las demás provincias, y sus primeras manifestaciones tienen lugar durante la guerra de la Independencia.³

El *colegio nacional* descansa en una respetable tradición. Se levanta sobre la base del Colegio de Ciencias Morales, como expresa el decreto de creación. Pero su origen se remonta al Virreinato de Vértiz, que funda el Colegio de San Carlos y que más tarde, en el período independiente, por decreto del 2 de junio de 1817, firmado por el director Pueyrredón es sustituido por el Colegio de la Unión del Sur. Al crearse la universidad en 1821, durante el gobierno del general Rodríguez y en el Ministerio de Rivadavia, este colegio se convierte en pensionado para alumnos becados. Se funda en su lugar el Colegio de Ciencias Morales, que debía ser completado por el Colegio de Ciencias Naturales. Se trataba de un intento de Rivadavia de organizar la segunda enseñanza en dos escuelas paralelas: la de instrucción clásica y la de instrucción científica. Esta última no llegó a realizarse por falta de elementos para su instalación. Después de un breve período de apogeo, en 1829 se refunde este colegio con los estudios eclesiásticos, bajo la denominación de Colegio Seminario de Ciencias Morales de la Provincia de Buenos Aires. Desaparece durante la tiranía de Rosas, hasta que en 1863 el general Mitre lo restablece por un memorable decreto del 14 de marzo –refrendado por el ministro Eduardo Costa– en el que se dispone: «Sobre la base del Colegio Seminario y de Ciencias Morales y con el nombre de *Colegio Nacional* se establecerá una casa de educación científica preparatoria, en que se cursarán las letras y humanidades, las ciencias morales y las ciencias físicas y exactas...».⁴

Mitre inicia con el Colegio Nacional de Buenos Aires un movimiento de difusión de la enseñanza secundaria en todo el país, como una forma de consolidar la unión nacional.⁵ Había que dar a la juventud la conciencia de que el país, cuya organización acababa de resolverse por la Constitución del '53 y su reforma del '60, representaba una unidad histórica, económica, moral y política, que era necesario afianzar. Este movimiento no se ha interrumpido, y existen

3. Véanse *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina, op cit.; Leyes, decretos y resoluciones sobre instrucción superior, secundaria, normal y especial, años 1810-1880*, t. I, recopilados por Juan García Merou, Buenos Aires, Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1900.

4. Por decreto fechado en Paraná el 29 de mayo de 1854, y suscripto por el vicepresidente Del Carril y el ministro Santiago Derqui, se declara nacional el Colegio de Monserrat de la ciudad de Córdoba, teniendo en cuenta «la nacionalidad de los objetos» que su fundador le dio y la «intervención que ha tenido en él la autoridad general». Esta declaración de nacionales del colegio y sus propiedades no quedó limitada a un simple cambio de jurisdicción. Por decreto del 30 de mayo –día siguiente– se acuerda a cada provincia de la Confederación cinco becas, costeadas por la nación, para que puedan enviar igual número de jóvenes al Colegio Nacional de Monserrat. El decreto contiene la correspondiente reglamentación. No aparece definido el carácter secundario de los estudios. El 15 de febrero de 1864, por decreto dictado de conformidad a una sanción del Congreso, se dispone que «los estudios que hasta ahora se han cursado en la Universidad Mayor de San Carlos, serán en adelante divididos en preparatorios y mayores. Los primeros se seguirán en el Colegio Nacional de Monserrat, y los segundos, en la misma Universidad». Véase *Leyes, decretos y resoluciones sobre instrucción superior, secundaria, normal y especial*, t. I, *op. cit.*

5. El mismo decreto del 14 de marzo de 1863 dispone que serán educados en el Colegio Nacional, por cuenta del Estado, cuarenta jóvenes pobres de las provincias. El 30 de marzo de 1863 se fija el número de becas para cada provincia, teniendo en cuenta que en algunas de ellas hay colegios costeados por la nación.

hoy en la república 67 colegios nacionales y 163 institutos incorporados a los mismos.⁶

Los fines del colegio nacional originario están expresados en los considerandos del decreto citado: «Que uno de los deberes del Gobierno nacional es fomentar la educación secundaria, dándole aplicaciones útiles y variadas, a fin de proporcionar mayores facilidades a la juventud de las provincias que se dedica a las carreras científicas y literarias; que es sentida por todos la falta de una casa de educación de este género en que los jóvenes que han cursado las primeras letras se preparen convenientemente para las carreras que han de seguir».

Por la letra de estos considerandos aparece acentuado el carácter preparatorio. Pero por las materias de sus planes y el espíritu de la enseñanza –integral, clásica y científica– se propone difundir la cultura general y preparar las clases ilustradas y dirigidas reclamadas por nuestras instituciones democráticas.

Los colegios nacionales de Mendoza, San Juan, Tucumán, Salta y Catamarca, creados por decretos del 9 de diciembre de 1864, conforme al plan de cinco años de estudios, de dirección única, vigente en el Colegio Nacional de Buenos Aires, son considerados como casas «de educación científica preparatoria, en que se cursarán las letras y humanidades, las ciencias morales y las ciencias físicas y exactas».⁷

La *Memoria* de Jacques

En la historia de la enseñanza secundaria argentina ocupa un lugar destacado la *Memoria* presentada por Amadeo Jacques a la comisión designada el 3 de mayo de 1865 para elaborar un plan de instrucción general y universitaria. La comisión, de la que formaba parte el mismo Jacques –desaparecido antes de que presentara el plan– e integrada por Juan María Gutiérrez, José Benjamín Gorostiaga, Alberto Larroque y Juan Thompson –este último ausente del país en el momento de la presentación– dejó constancia en su informe de las sugerencias recibidas del ilustre educador francés a quien la cultura del país le debe un valioso aporte personal, no solo por este plan sino por su vasta obra pedagógica y filosófica.

Esta *Memoria* constituye una exposición llena de méritos sobre problemas de la instrucción pública nacional. Fundamenta el primer plan orgánico de enseñanza primaria, secundaria, especial y superior y sus correlaciones. Sustenta una teoría

6. En los últimos siete años ese número ha crecido notablemente. En el curso escolar de 1947 funcionaron 91 colegios nacionales, 17 liceos de señoritas y 240 institutos incorporados a ese grado de la enseñanza, todos bajo la dependencia del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, más dos liceos militares y un liceo naval que desarrollan su tarea de conformidad con los planes y programas de los citados colegios nacionales. A estos hay que sumar también cuatro colegios de segunda enseñanza dependientes de universidades a los que se alude más adelante, como también el Colegio del Salvador de la Capital y el de la Inmaculada Concepción de Santa Fe, que imparten la enseñanza con los planes oficiales y gozan de autonomía técnica y de la facultad de expedir certificados de bachilleres con validez oficial, como se hace constar en una nota al final de este capítulo.

7. Cada uno de esos cinco decretos establece que veinte jóvenes pobres de las diversas provincias, según la distribución que se hará por acuerdo especial, serán educados en cada uno de los colegios creados por cuenta de la nación. Todos los decretos que se dictan en la presidencia del general Mitre van determinando no solo la orientación pedagógica, sino también la social del colegio. Se acentúa cada vez más el carácter democrático del mismo.

sobre el bachillerato que se ha hecho tradicional entre nosotros, en cuyo contenido armonizan la enseñanza clásica y las disciplinas científicas. Da dirección y sentido a nuestros colegios nacionales, y propone mediante una estudiada combinación de materias algunas carreras menores –agrimensor, perito minero, comerciante y otras de carácter práctico– para los jóvenes que no quisieran proseguir estudios universitarios.

De esta *Memoria* se reproducen, a continuación, conceptos sobre el alcance y la finalidad de la enseñanza secundaria. Más que un comentario, resultará útil repetir pensamientos de Jacques sobre el objeto general de este grado de la educación. Decía: «¿Se trata, como algunos lo piensan, tomando el niño al salir de los estudios elementales, de enseñarle un oficio, de lanzarlo en una carrera especial, de hacer de este un comerciante, de aquel otro un médico o un jurisconsulto, de otro tercero un agrimensor? Si fuera así, la enseñanza del colegio debería ser dividida en tantas enseñanzas especiales y distintas cuantas carreras posibles hay. Sería entonces la reunión bajo un título común de cosas desparejas entre sí, y extrañas las unas a las otras. Mejor sería renunciar de una vez a trazar un *plan de instrucción pública general universitaria* y crear por separado una escuela de comercio, otra de artes y oficios y dividiendo aun esta en una escuela de minería, otra de agrimensura, otra de marina y así lo demás. Hallándolo conveniente, yo no vacilaría en proponer a la comisión este despedazamiento de la educación pública. No he creído que debía hacerlo y he aquí el porqué».

«Arriba de toda esta variedad de aplicaciones está la inteligencia humana, de la cual todo dimana y todo se deriva, cuyas facultades son solidarias una de otra y cada una de todas las demás, y que necesita hasta en sus más humildes empleos todas sus fuerzas nativas, desarrolladas y dirigidas por la educación. Por lo tanto, arriba de todas las enseñanzas especiales, es preciso que haya en una nación civilizada una enseñanza general que cultive todo el entendimiento, robusteciendo y docilizando todos sus poderes naturales.» Enseguida explica el carácter general de esta enseñanza que «debe abrir al espíritu todas las perspectivas y descubrirle todos los horizontes, ejercitar a la observación y fomentar la sagacidad en la experiencia, así como habituar al cálculo y dar el secreto de su alcance; acostumar a la inteligencia a remontarse a los principios primeros de las cosas, a bajar a las últimas consecuencias de los principios; mezclar a la teoría, la práctica que fecundiza a esta; e ilustrar la práctica por la teoría, sin la cual la práctica es una rutina bruta y ciega».

Precisamente al colegio le corresponde impartir este tipo de enseñanza. «Los estudios colegiales –agrega– son bien llamados *preparatorios*, pues deben ser efectivamente una *preparación*, no a tal o cual carrera, sino a todos los trabajos de la vida. El colegio comprenderá, pues, con la instrucción necesaria a todo el mundo, las instrucciones especiales que encaminan a todos los oficios, pero las comprenderá unidas y fuertemente vinculadas entre sí, mientras que el sistema de las escuelas especiales rompe al contrario su unidad y las dispersa. No formará hombres especiales, pero sí hombres listos y aptos para todo, que sepan a los 18 años de su edad elegir con conocimiento de causa la carrera a la cual se sientan más inclinados...» Se extiende en consideraciones sobre el desarrollo de la cultura general que corresponde a este grado de la educación, y agrega: «Y, ¿en qué podría emplearse mejor que en esa cultura general y común de todas las facultades del entendimiento, aquel período de la adolescencia que se extiende desde el duo-

décimo hasta el décimo octavo año? Antes de esta edad, ¿puede haber vocaciones decididas, irremisibles?, y aun cuando se manifiesten, ¿serían bastante ilustradas?». Estas y otras ideas de Jacques expresan el espíritu que es tradicional en nuestra enseñanza secundaria. A veces en la práctica se debilitó y anuló ese espíritu, convirtiéndose esta enseñanza en una mera preparación preuniversitaria. Siempre consideró poco acertado bifurcar a cierta altura los estudios generales para anticipar la preparación especializada. Toda *su Memoria* es un alegato enérgico en favor de la instrucción secundaria común, que prepara integralmente sin conducir a ningún término especial. Debe alcanzar la «cultura general del entendimiento y de todas sus potencias en todas sus direcciones posibles...», «No debe dejar ociosa –agrega– una sola facultad del espíritu, sea que se aplique a lo verdadero o a lo bello o a lo útil. Abrazará, pues, en los límites de lo posible y como virtualmente las letras y las bellas artes, las ciencias morales y políticas, las ciencias positivas y sus innumerables aplicaciones, todo esto unido en una estrecha alianza y elevado finalmente a sus más altos principios».⁸

Expone el contenido concreto del plan de estudios, y analiza los problemas didácticos y disciplinarios de este grado de la enseñanza. Durante mucho tiempo esta *Memoria* constituyó una fuente ineludible de consulta y referencia para todos los que estaban vinculados a la difícil cuestión de la segunda enseñanza.

Tendencias de sucesivos planes

Sucesivos planes y proyectos a partir de 1870 reflejan la lucha de experiencias y conceptos sobre esta materia. En ese año se resuelve la aplicación de un nuevo plan de estudios para los colegios nacionales, por decreto del 24 de marzo, suscripto por el presidente Sarmiento y el ministro Avellaneda. A la función *preparatoria* se le suma la de servir también para la ilustración general, como lo expresa claramente uno de sus considerandos, en esta forma: «Que al revisar el plan de estudios era necesario tener presente que él no solamente debe servir para los jóvenes que se dedican a seguir una profesión universitaria, sino para todos los que quieran ilustrarse, constituyendo y combinando un conjunto de enseñanzas que los prepare para todas las carreras activas de la vida social». El mismo Presidente produce una nueva reforma del plan, por decreto del 3 de febrero de 1874, refrendado por el ministro Juan C. Albarracín, con alcance únicamente a la división de los cursos anuales en dos términos y aplicación de materias, pero manteniendo los conceptos anteriores.

Avellaneda en la presidencia suscribe dos decretos de reformas al plan de estudios de los colegios nacionales. El del 15 de enero de 1876, refrendado por el ministro Onésimo Leguizamón, con el objeto de «dar una graduación más lógica a ciertas enseñanzas, extender o circunscribir otras, y aun sustituir a ramas de una utilidad remota, algunas de una utilidad más inmediata...»; y el del 8 de marzo de

8. *Memoria presentada a la comisión encargada de elaborar un plan de instrucción pública general y universitaria*, por JACQUES, Amadeo; *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*, op. cit. Véase JACQUES, A., *Escritos*, compilación y estudio preliminar de Juan Mantovani, Colección Estrada, vol. 43, Buenos Aires, 1945.

1879, por el ministro Bonifacio Lastra, que introduce modificaciones propuestas por una comisión designada especialmente por el Poder Ejecutivo. Los fines de estas reformas aparecen claramente expresados en las memorias de ambos ministros. En la de 1877, el ministro Leguizamón expresaba: «Como ya tuve ocasión de decirlo el año pasado, el Poder Ejecutivo cree que la enseñanza secundaria, que un gobierno republicano tiene el deber de impulsar y sufragar, en parte, por lo menos, es aquella que se da *con vistas generales, a fin de que siendo accesible al mayor número de inteligencias, su resultado sea útil al Estado, a la sociedad y a todos los intereses humanos*». Más adelante agregaba: «Que la educación secundaria, dada con propósitos generales para formar ciudadanos aptos para las diferentes exigencias de la vida civil y política, debe ser impulsada y ayudada por el Estado, no cabe duda alguna, ni repugna a ninguna libertad. El gobierno republicano requiere por su propia índole, el mayor desarrollo intelectual de los ciudadanos». En la de 1878, el ministro Lastra, al referirse a las funciones del colegio nacional, consideraba la *preparatoria*, que inicia al joven en los principios esenciales a todas las carreras científicas a que puede dedicarse, y la *cultural*, que lo convierte en un hombre apto para la vida social, con las nociones generales que ella demanda y para el que no serían desconocidos los principios generales de las ciencias.

Desde entonces no hay reformas fundamentales hasta 1884. No obstante, es necesario recordar algunos conceptos expuestos durante ese período de cinco años de estabilidad. El ministro Manuel D. Pizarro, en la primera presidencia del general Roca, considera a los colegios nacionales como «establecimientos de instrucción popular, destinados a elevar el nivel intelectual del pueblo y a preparar a la juventud para todas las profesiones científicas de la Universidad», según lo expresa el decreto del 16 de enero de 1882. Durante la misma presidencia se amplía el concepto y la misión del colegio nacional por la reforma del plan de estudios establecida por decreto del 23 de febrero de 1884, refrendado por el ministro Wilde. «No es por cierto –dice este ministro en la Memoria de ese año, importante documento por el contenido doctrinario y las reformas orgánicas que proyecta– el fin de los colegios nacionales preparar bachilleres, ni dirigir a todos sus alumnos hacia las aulas de las facultades para dotar al país de un número de doctores igual al de alumnos de los colegios. La enseñanza en ellos habilita sin duda a los jóvenes que completen sus cursos para ingresar a las facultades, pero de ese hecho, resultado forzoso de la instrucción que se les suministra, no puede deducirse que sea un propósito del Gobierno no proveer de un título científico a todos los que sigan los cursos de los institutos de enseñanza secundaria.»

Tuvo participación en las reformas de la enseñanza iniciadas en 1883 el Rector del Colegio Nacional de la Capital, doctor Amancio Alcorta, cuyos estudios sobre la materia aparecen citados en el decreto del 22 de octubre de ese año, que determinó las condiciones necesarias para ingresar a los colegios nacionales, y el del 23 de febrero de 1884, que dispone la reforma del plan de enseñanza. Publica una obra de importancia que constituye un estudio completo de los problemas de la instrucción secundaria y sus antecedentes nacionales y extranjeros, ya clásica en nuestra bibliografía pedagógica.⁹

9. ALCORTA, Amancio, *La instrucción secundaria*, Buenos Aires, Félix Lajouane ed., 1886.

No duró más de cuatro años la aplicación de este plan. El 14 de enero de 1888, el presidente Juárez Celman y el ministro Filemón Posse firman el decreto que establece una nueva reforma al plan de estudios de los colegios nacionales, acordando una reducción y relación de asignaturas, «con arreglo a un criterio científico, de acuerdo con los resultados que la experiencia propia y la de otros pueblos ha exhibido y con el alto propósito de garantizar el éxito de la segunda enseñanza, en beneficio de la sociedad que la suministra y de los individuos que la reciben...». «En nada altera o modifica el carácter integral de tal enseñanza y, por el contrario, establece el desarrollo gradual y uniforme de los estudios sobre ella la que da la escuela primaria a la vez que marca el límite natural que la separa de la instrucción inferior.»

La resolución del 1º de julio de 1889 del mismo ministro Posse, que niega a la Facultad de Derecho de Buenos Aires el pedido de modificación del plan de estudios de los colegios, constituye un documento valioso por la claridad y firmeza con que define la enseñanza secundaria y sus relaciones con otros grados de la instrucción pública. En algunos considerandos dice: «Que la misión de los colegios nacionales no es exclusivamente preparar alumnos para tales o cuales facultades universitarias, sino suministrar, sobre las ramas principales de los conocimientos humanos, una cantidad de enseñanza que, desarrollada gradual y metódicamente y comprendida dentro de un cuadro prudentemente limitado, proporcione a quienes de ella aprovechan, las nociones científicas y literarias esenciales para emprender, sobre segura base, cualquiera de las funciones a que puede dedicarse en la vida». Por este concepto sustenta un plan uniforme, sin polifurcaciones preuniversitarias, y rechaza la proyectada eliminación de la química orgánica, la historia natural y la cosmografía, que a juicio de la mencionada Facultad no interesan a los estudios de Derecho.

Con excepción del plan del año 1863 que era de cinco años de estudios, todos los demás fueron de seis.

El decreto del 8 de octubre de 1890, que lleva las firmas del presidente Pellegrini y su ministro José M. Gutiérrez, precisa nuevamente el alcance amplio de los estudios secundarios en algunos de sus considerandos, que dicen así: «Que tanto la instrucción primaria como la secundaria tienen carácter integral, no pudiendo decirse en absoluto, que la una sea continuación de la otra, desde que cada cual constituye, en su esfera, un plan armónico y completo en que se desarrollan los estudios, preparando a la juventud para las funciones de la vida social» y «que conviene reducirlos (los programas) aun cuando la instrucción integral de la enseñanza resultase insuficiente en tal o cual materia, para proseguir estudios superiores, no solo porque como queda ya expresado, la misión de los colegios nacionales no es, exclusivamente, preparar para el ingreso a las carreras universitarias, sino también porque cada facultad podrá establecer los estudios preparatorios complementarios que considere indispensables». Por este decreto se designa una comisión con encargo de proyectar el enlace de la segunda enseñanza con la primaria, la distribución de materias, extensión de programas, etc. Esta comisión aconsejó el ingreso al colegio nacional con cuarto grado primario aprobado y un examen previo rendido en el mismo colegio. Respecto de la enseñanza secundaria propuso un plan de cinco años que comprendería la enseñanza general. Sería a la vez preparatoria para las carreras univer-

sitarias si se la completaba con un sexto año adscripto a cada facultad. El ministro Juan Carballido, que sucedió al doctor Gutiérrez, aceptó las sugerencias de la comisión, excepto la supresión del latín, que él mantuvo. Sobre estas bases se dicta el decreto del 14 de marzo de 1891 y al enviar el nuevo plan a los rectores de los colegios nacionales, el Ministro lo acompañó con una circular explicativa del 12 de abril del mismo año, nutrida de conceptos fundamentales acerca de la educación y las necesidades del país. Critica acerbamente el error de «no circunscribir a la medida nacional el problema de la educación secundaria; procuramos la solución absoluta en lugar de la relativa, provisoria y, por decirlo así, doméstica. Es precisamente porque existe un problema de educación argentina, que no basta para resolverlo implantar entre nosotros las innovaciones europeas y reformar cada tres o cuatro años lo que busca todavía su formación». Combate la enseñanza secundaria de tendencia utilitaria sobre todo en nuestro país, y aconseja «la cultura clásica, que por sí sola constituye una escuela de patriotismo y de nobleza moral». Por eso resolvió el mantenimiento del latín. Se pregunta: «¿Qué queremos que signifique en la República Argentina la segunda enseñanza oficial? Dejando libertad plena a la iniciativa privada y sin renunciar el Estado a crear institutos de índole técnica y comercial, el Ministerio ha opinado que era necesario imprimir a los colegios nacionales una dirección marcadamente educativa y liberal, propia para formar hombres y argentinos dignos de ser mañana la cabeza y el alma dirigente del país».¹⁰

Desde el plan de 1891 arranca la tendencia a cumplir los fines tradicionales de la enseñanza secundaria en cinco años. Planes posteriores no sustentaron el sexto año preparatorio anexo a las facultades universitarias. Solo algunos proyectos de ley, que no tuvieron sanción, propugnaron seis años de estudios. Comienza por ello a decaer la enseñanza secundaria. El proyecto que propusimos en 1934 asigna al bachillerato un carácter esencialmente cultural-formativo, y propone seis años de estudio uniforme, sin polifurcaciones.

Sucede al doctor Carballido en el Ministerio de Instrucción Pública, el doctor Juan Balestra, que actuó solamente un año por la terminación del período gubernativo. Careció de tiempo para emprender una reforma fundamental, pero dictó medidas reorganizadoras de gran eficacia, y en documentos oficiales, particularmente en la Memoria de su Ministerio correspondiente a 1892, dejó expresadas observaciones y conceptos de interés sobre la enseñanza secundaria del país. Señaló con insistencia la falla que significa mantener y acentuar el carácter *preparatorio* para los estudios universitarios que tenían en su época los colegios nacionales, y que, sin mayores variaciones, han mantenido prácticamente hasta hoy. El problema de entonces no estaba, según la opinión del Ministro, en el exceso de diplomados universitarios, sino en el hecho de no ofrecer otro cauce a la juventud argentina que el que lo llevaba al seno de la universidad. Del total de los niños que acudían a la escuela primaria, solo iban a la secundaria los que «buscan una preparación para las carreras liberales, y todos los demás quedan reducidos a la esterilización de los conocimientos adquiridos en la escuela primaria». Balestra considera que el colegio nacional de alcance preparatorio, sin otras ins-

10. *Memoria de Instrucción Pública*, t. I, 1891.

tituciones educativas que preparasen para el comercio, la industria y las artes aplicadas, como propugnaba Alberdi en las *Bases*, conduce a nuestra juventud a la única corriente posible de estudios que desemboca en el doctorado. «Inspeccionese el fenómeno –decía– desde su origen, y no será difícil encontrar su nacimiento y su desarrollo. Hemos establecido en cada provincia un colegio *preparatorio* para las carreras universitarias, y fuera de las escuelas normales, no hemos abierto ningún otro campo de preparación para la vida a la juventud que está en la edad de formarse. ¿Qué extrañar, entonces, que si los *preparamos* para que vayan a la universidad, los encontramos más adelante, si no tan preparados como fuera de desear, por lo menos en la universidad, aunque sea por poco tiempo?» Considera que el colegio preparatorio ha debido ser completado desde su fundación con la creación de otros institutos que impidiesen el lamentable estado de cosas por él señalado en ese largo y meditado estudio. «Creo –agregaba–, por tanto, que no solo es necesario, sino también urgente, crear todo un sistema de instrucción técnica, dando preponderancia a los institutos de agricultura, las escuelas de artes mecánicas, las de comercio y las de artes y oficios, con todas las gradaciones y peculiaridades exigidas para tener una buena y provechosa enseñanza.» Como veía en el carácter gratuito de la enseñanza secundaria y superior una de las fuentes del mal señalado, desde que esa condición facilitaba la concurrencia de los jóvenes a sus aulas, sustentaba la supresión de la gratuidad y con un pago mensual de diez pesos por cada alumno secundario, que entonces pasaban de dos mil, podrían obtenerse recursos para establecer becas destinadas a estudiantes inteligentes pobres y a la fundación de algunas escuelas técnicas reclamadas por el país.

Debe decirse que esa orientación ha sido ya tomada, y que desde 1892 hasta hoy, el país ha realizado en ese sentido una evolución notable. Sus institutos de enseñanza especial no universitarios, industriales, comerciales, de arte y oficios de varones y profesionales de mujeres, son variados y numerosos. Pero creemos también que la solución del problema no está solo en esas fundaciones sino en acentuar el carácter formativo del colegio nacional, con un ciclo de cultura mínima y otro superior de tendencia humanista. El primero abre a las aspiraciones del joven muchos caminos, y el otro le asegura madurez espiritual y cultura, base para actuar con eficiencia en la vida y afrontar sus exigencias morales, lo mismo que para proseguir estudios superiores. Así visto, no sería la preparación para la universidad el objetivo único y directo de nuestro colegio nacional.

Participaba de las mismas ideas del ministro Balestra el educador Santiago H. Fitz-Simon, que cooperó en las tareas de vigilancia didáctica, disciplinaria y administrativa de los colegios, y que fue designado después Inspector General de Enseñanza Secundaria y Normal, con las funciones que le fijó el decreto del 28 de enero de 1892. Fitz-Simon propuso un plan de estudios para los colegios nacionales, de cinco años, sin latín, y con una *bifurcación* en los estudios del 5º año: curso final del bachillerato y curso comercial. Constituía una manera de resolver el problema en esa época.

El presidente Luis Sáenz Peña y el ministro Calixto S. de la Torre firman el decreto del 25 de enero de 1893, que establece un plan de cinco años de estudios para los colegios nacionales, a fin de que pueda «servir a todas las aplicaciones de la actividad humana sin limitarla a una mera preparación para llegar a las profe-

siones liberales». Reduce prudentemente el latín y acentúa la tendencia utilitaria y práctica.

En su breve paso por el Ministerio de Instrucción Pública, Amancio Alcorta preparó un proyecto de plan de estudios para los colegios nacionales que el Poder Ejecutivo elevó el 21 de junio de 1893 a la consideración del Honorable Congreso de la Nación. Sustenta cinco años de estudios y en los tres últimos se incluye el latín. «En el proyecto –dice el Mensaje correspondiente– quedan resueltas todas las cuestiones que se han suscitado y suscitan sobre la enseñanza secundaria, teniendo en consideración las exigencias de la cultura general y los grandes principios que se han hecho camino entre nosotros y que no pueden ser desconocidos: unión de la enseñanza primaria con la secundaria, carácter general y duración limitada, y manera de concurrir a la enseñanza superior, sin sacrificar aquel carácter ni entorpecer la acción de esta en su objeto y en sus fines.»

En la presidencia de José Evaristo Uriburu, el ministro Antonio Bermejo es partidario del aumento de la duración de los estudios del bachillerato a seis años, porque se hace difícil la distribución de las materias del plan en un período de cinco años. Esto determina deficiencias en los estudios y un recargo gravísimo. En la Memoria de 1895 expuso su punto de vista al respecto y observaciones importantes sobre el estado de la enseñanza secundaria y la necesidad de su reforma. «La observación corriente de que los estudios secundarios están recargados –dice– obedece, en mi opinión, a los defectos señalados en el plan; al criterio anticientífico con que están redactados los actuales programas, que abruma a los estudiantes con detalles inútiles, impidiéndoles discernir lo fundamental de cada materia; a la falta de preparación de los profesores, en la forma que manifesté anteriormente, que los inhabilita para salvar los defectos de los programas; y, también, en gran parte, a la tendencia de los alumnos a no estudiar, limitándose a ganar cursos de cualquier manera, tendencia fomentada por los padres de familia y que no es sino una de las manifestaciones de nuestro estado social.»

La anunciada necesidad de la reforma del plan de los colegios nacionales la concreta en el proyecto de ley elevado al Honorable Congreso el 15 de julio de 1897. Sustenta la doble finalidad: cultural y preparatoria. Para ello se daría en los cuatro primeros años de estudios «la enseñanza general, integral y enciclopédica, complementaria de la enseñanza primaria, que está encaminada a obtener una determinada cultura del espíritu, y en los dos últimos años se dirigirá a la juventud, en las más importantes de las múltiples direcciones de la enseñanza profesional». La de los dos últimos años sería, según el Mensaje, «una enseñanza especial preparatoria, en dirección a las profesiones científicas universitarias, que se cursará en los centros donde existan universidades, y en el resto de los colegios nacionales, la enseñanza especial, agrícola, comercial, ganadera, minera, etc., distribuidas según las riquezas más importantes a desarrollar en cada región del país».

La proyectada reforma del ministro Magnasco

La orientación que sustenta aquel proyecto es reafirmada en el Mensaje del 31 de mayo de 1899, con el que se eleva al Congreso un proyecto de plan de enseñanza general y universitaria, suscripto por el presidente general Roca y el ministro

Osvaldo Magnasco. Este mensaje es uno de los documentos más significativos y originales de la historia de nuestra enseñanza. Parte del concepto que «la enseñanza pública debe responder antes que a las ambiciones privadas, a las exigencias más altas del interés nacional». El mensaje y proyecto abarcan todos los grados de la instrucción. En cuanto a la enseñanza secundaria, está dividida en dos ciclos: a) enseñanza secundaria general, que comprende cuatro años de estudios, y que no es sino la ampliación y el perfeccionamiento de la primaria; b) enseñanza secundaria especial, que es preparatoria de la universidad, y constará de tres años de estudios, dentro de un régimen de polifurcación conforme a las especialidades de las facultades universitarias. Magnasco entiende el primer ciclo como «una alta escuela elemental», inconfundible por su carácter, tendencia y extensión, con el estudio propiamente preparatorio. «La una –dice en el Mensaje– sigue suministrando las últimas generalidades de una instrucción siempre primaria en el fondo, y lleva al alumno a las corrientes de la vida práctica con un bagaje educativo relativamente mínimo, pero suficiente para pagar sin los reatos y peligros de la ignorancia, el tributo inevitable del trabajo que es ley de la existencia.» Considera que la instrucción general puede darse por terminada en su *mínimo* en sexto grado, y en su *máximo* en cuarto año del colegio. Para impartir esta última enseñanza, el Estado no toma en cuenta ninguna inclinación. La llama *general* porque es para la generalidad. En cambio, la enseñanza secundaria especial, que obliga a la polifurcación preuniversitaria, se orienta hacia fines particulares, vocacionales, preparatorios de la universidad.

Paralelamente con ese proyecto que disminuye el alcance general y formativo de la segunda enseñanza, propuso la reducción de los colegios nacionales a cinco en toda la república: [Concepción del] Uruguay, Rosario, Córdoba, Tucumán y Mendoza, sin perjuicio de los cuatro existentes en la Capital Federal. Los demás colegios serían sustituidos por institutos prácticos de artes y oficios, agricultura, industria, minas, comercio, etc., según las características de los distintos medios y previo informe del Gobierno provincial.

El proyecto no tuvo sanción. Ha quedado como un antecedente sobre la necesidad de propulsar en nuestro país la enseñanza práctica y regional. Ese criterio es ampliamente aceptable hoy, siempre que, según nuestro juicio, no se aplique con sacrificio de la enseñanza media general. Sostenemos en este trabajo, como ya lo hemos hecho en otro, la necesidad de dar al bachillerato una función definida y enérgica, como es la de formar intelectual, moral y civilmente a los jóvenes. La supresión de cierto número de colegios nacionales sigue siendo para algunos una de las bases de la política educativa que debiera adoptarse en la actualidad. Sostienen que el número de colegios secundarios debiera regularse por la capacidad de las universidades o por las exigencias de profesionales en el país. Fácilmente se percibe lo absurdo de este criterio que desconoce la función esencial de la segunda enseñanza y cae en el prejuicio de que hay demasiada concurrencia a los estudios secundarios. En una publicación reciente, titulada *¿Demasiados alumnos secundarios?*, Ernesto Nelson consigna datos estadísticos que demuestran lo escaso de esa concurrencia, que alcanza a $3/4$ por cada mil habitantes en el país. Pero al mismo tiempo prueba con diagramas muy claros que, no obstante las restricciones que se oponen al ingreso a los colegios nacionales, es cada vez mayor el número de los que asisten, tanto en los establecimientos oficiales como en los in-

corporados. De 1925 a 1938, la población estudiantil de los colegios nacionales y liceos creció en un 80% en los establecimientos oficiales y en un 200% en los institutos incorporados. Es evidente que existe en nuestros hogares una marcada aspiración hacia la cultura o hacia la preparación, que conduce a las facultades universitarias en busca de una carrera liberal. Tal vez más esta que aquella, pero implica, de cualquier modo, una tendencia hacia el mejoramiento individual y social. La enseñanza secundaria tiende a democratizarse, en cuanto se pone al alcance del que anhele seguirla. Pierde cada día más el carácter exclusivista y cerrado que tuvieron el liceo francés, el gimnasio alemán y las grandes *public schools* inglesas en el siglo XIX. Estos se proponían preparar a la clase superior llamada a conservar la tradición de esa clase, para ejercer la influencia política y la dirección del Estado. La *escuela primaria superior* francesa fue creada en 1823 por Guizot para salvar el vacío que se producía entre las escuelas elementales difundidas por la Revolución y los liceos que fundara el Imperio. Hoy se han levantado las barreras, y el Estado en todas partes se propone asegurar el mayor número de concurrencia gratuita de estudiantes a la enseñanza secundaria.

Conviene que en nuestro país se propaguen aun más los institutos de segunda enseñanza. Si se reformara el colegio nacional, dotándolo de un ciclo inferior de cuatro años, como lo propusimos oportunamente, o del curso de liceo, como lo sustenta el actual ministro Coll, sería más factible esa difusión. Una política educacional que concuerde con las modalidades del país no puede restar valor a la formación por medio de la cultura, ni exaltar, en cambio, de un modo unilateral, los estudios técnicos, prácticos, con fines estrechamente utilitarios. Unos y otros estudios, de cultura y de especialidad, constituyen necesidades actuales de la nación, y sobre todo, tienen que estar unificados y complementados para que la sociedad incorpore en su seno seres humanos con capacidad de iniciativa y con conciencia y responsabilidad total.

Concordante con las ideas expuestas en ambos mensajes y proyectos de ley, se dictó durante la gestión del ministro Magnasco el decreto del 27 de febrero de 1901, que reorganiza la enseñanza secundaria, separándola de la propiamente preparatoria de la universidad, e integrando los estudios generales «con nociones elementales de trabajo agrícola, de trabajo y dibujo industrial y de química aplicada a nuestras principales industrias».

Planes transitorios y nuevos proyectos

El plan de enseñanza secundaria del ministro Magnasco duró apenas un año. Por decreto del 6 de marzo de 1902, firmado por el vicepresidente Quirno Costa y el ministro Joaquín V. González, se vuelve a un plan de cinco años, sin polifurcaciones y sin otras reformas fundamentales.

El ministro Juan Ramón Fernández se entrega con entusiasmo, más tarde, al estudio de la enseñanza secundaria y presenta un plan de reformas que se adopta por decreto del 17 de enero de 1903, pero no llega a aplicarse. Sustenta el bachillerato polifurcado. Divide esta enseñanza en dos ciclos: el primero de cuatro años de carácter general, complementario de la instrucción primaria, de orientación moderna y preparatorio para la vida. El segundo de tres años, polifurcado en cua-

tro secciones preparatorias para los estudios universitarios de las facultades de Filosofía y Letras, Derecho y Ciencias Sociales, Medicina, Ciencias Exactas, Física y Naturales. Surge como consecuencia la especialización, «pero se conserva una base común de enseñanza humanista, de historia contemporánea, americana y argentina, que con la instrucción cívica y las nociones de Derecho usual en la República Argentina, formarán al ciudadano argentino en pleno conocimiento de su patria y su vinculación con las demás naciones». Este ministro ha dejado una de las contribuciones más importantes para el estudio del origen y evolución de la enseñanza media en el país, en una memoria oficial titulada *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*, presentada al Congreso de la Nación a fines de 1903, y que sirvió de estudio preliminar a los decretos dictados ese año para reorganizar esas dos ramas de la enseñanza.

Sigue el plan del ministro Joaquín V. González en la presidencia de Quintana. El 4 de marzo de 1905, se dicta un decreto que restaura el bachillerato de seis años, intensificando la orientación moderna con supresión del contenido clásico, y asignándole importancia a la historia americana y argentina, que se mantuvo hasta 1912 con parciales reformas, efectuadas en 1906-1907. «Conviene definir –decía el decreto– el carácter de la enseñanza secundaria dentro de las actuales condiciones escolares de la república, porque del concepto fundamental de la misma deriva el del plan ahora propuesto; y teniendo en cuenta el orgánico conjunto de la instrucción pública del país, el ciclo secundario aparece con caracteres propios, independiente y bastante para desempeñar su propia misión, la que encomendara la Constitución al denominarla *general*, distinguiéndola en términos expresos de la *primaria* y de la *universitaria*, con las cuales guarda, sin embargo, necesarias e ineludibles relaciones.»

En la preparación de este plan colaboró ampliamente el Inspector General de Enseñanza Secundaria y Normal, Leopoldo Lugones, a quien citamos por haber dejado como antecedente de esa labor una obra pedagógica de alto valor, titulada *Didáctica* y aparecida en 1910, como un homenaje del autor al centenario de la patria. No es un tratado de pedagogía teórica sobre la enseñanza secundaria. La ha elaborado después de una intensa acción desarrollada durante un año y medio (1904-1905) en el cargo de Inspector General de Enseñanza. Constituye el primer libro nacional que expone una experiencia de esa naturaleza, junto con las razones doctrinarias que tuvo para realizarla. Obra de contenido teórico-práctico, encierra los problemas que planteaba entonces –muchos de los cuales siguen aún sin solución– la enseñanza secundaria, normal y especial. Los plantea y procura resolver de acuerdo con las necesidades del país –«su objeto supremo es la constitución de la enseñanza argentina», dice en la *Introducción*– y las orientaciones culturales dominantes en esa época. Sus pensamientos y sus realizaciones se rigen por el concepto integral de la educación, el principio racionalista de la enseñanza y el predominio científico-naturalista del contenido. Son «declaradas las ciencias naturales como base de los estudios», sin descuidar el «necesario enciclopedismo» que debe tener la enseñanza secundaria. Aunque hoy, a treinta años de distancia, prevalecen otras direcciones en el campo de la cultura y de la enseñanza, encierra ese libro problemas didácticos que, a pesar del tiempo transcurrido, están sin solución. Es, además, por el fervor con que está expuesta la doctrina que precede a las memorias, proyectos

y comunicaciones oficiales del *Apéndice*, un documento vivo de una obra personal y del espíritu de una época.

En 1910 se publica la *Investigación sobre el estado de la enseñanza secundaria*, ordenada por el ministro Rómulo S. Naón. La obra se compone de seis volúmenes, el primero de los cuales contiene un extenso estudio sobre la materia y un autorizado análisis de los resultados de la encuesta por Enrique de Vedia. Reúne antecedentes y opiniones de profundo interés para el conocimiento de las fallas y necesidades de este grado de la enseñanza. Esta obra sirve también como fuente de información sobre el pensamiento pedagógico de esa época.

En la presidencia de Roque Sáenz Peña, por decreto del 12 de febrero de 1912, suscripto también por el ministro Juan M. Garro, se establece una nueva organización de la enseñanza secundaria, que define sus caracteres así: «La enseñanza secundaria general que se da en los colegios nacionales debe ser integral y bastarse para sus fines, encaminados a suministrar a la mayoría de los habitantes de la nación los conocimientos necesarios para actuar eficazmente en la vida individual y colectiva, con prescindencia de toda orientación hacia profesiones o carreras determinadas. Por lo tanto, dicha enseñanza debe organizarse, en su conjunto y detalles, teniendo en vista el concepto expresado, sin darle el carácter de preparatoria de la superior o universitaria y sin pretender correlacionarla con ella en los planes de estudios, so pena de desnaturalizarla y frustrar en todo o en parte su objeto esencial». La doctrina era inobjetable. Para cumplirla el plan ofrecía la siguiente estructura: plan *único* de seis años, de carácter integral y de contenido ecléctico, dividido en dos ciclos: el inferior, de cuatro años con asignaturas que preparaban para la vida, y el superior, de dos años, que desarrollaba una enseñanza más elevada. Agregaba a las disciplinas generales del inferior, materias filosóficas; se vuelve a las disciplinas históricas con propósitos de generalización, se complementa la formación matemática y científico-natural, y se incluye un nuevo idioma, el italiano. Ambos ciclos, por su estructura y fines, se asemejan a los del proyecto de plan de bachillerato que propusimos en 1934 y se diferencian en el contenido. Otra particularidad de aquel plan, de nuestro proyecto, y del proyecto de liceo del ministro Coll, es la posibilidad ventajosa de mantener colegios nacionales completos en los grandes centros y capitales de provincia, estableciendo solo el ciclo inferior o el liceo en las demás poblaciones.

Como un estudio de gran importancia de este grado de la enseñanza queda el *Plan de reformas a la enseñanza secundaria, en sus fines, su organización y su función social*, sometido a la consideración del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación por Ernesto Nelson, en 1915, fecha en que desempeñaba el cargo de Inspector General de Enseñanza Secundaria y Especial. Contiene una crítica fundada de la enseñanza que se desarrolla en los colegios nacionales, cuyas observaciones son hoy aplicables en todo su sentido y extensión; y expone, también, una teoría sobre la enseñanza secundaria, fundada en el principio de la libertad en la educación, con el objeto de favorecer el desarrollo del educando según sus tendencias y la adquisición del saber mediante el trabajo y el esfuerzo personal directo. Por ello, a la educación *cuantitativa* —que se traduce en una suma de conocimientos fijados en los *programas*, logrados en los *textos* y comprobados en los *exámenes*—, que rechaza, le opone la educación

qualitativa, de la que es un caluroso sostenedor. Consiste esa educación en un proceso de autodesenvolvimiento por actividades, en el cual el conocimiento pierde su valor como mera noción y obtiene valor por el ejercicio y la actividad que impone su adquisición activa y directa. Así planteada, la reforma se dirige principalmente a un cambio fundamental de métodos y procedimientos de enseñanza, trabajo y pruebas y a un nuevo concepto de la disciplina y las promociones.

La escuela intermedia

No alcanzó a aplicarse totalmente el plan Garro. Solo los primeros años completos y el cuarto en marcha, pues en 1916 lo interrumpe la reforma del ministro Carlos Saavedra Lamas, en la presidencia de Victorino de la Plaza. Las reformas orgánicas de 1916 abarcaban la enseñanza primaria y media. Comprendían: a) escuelas primarias, con cuatro grados, que funcionaban como anexos de aplicación de las escuelas normales; b) escuelas intermedias, con tres años de estudios; c) colegios nacionales, con núcleos de intensificación, cuyas materias se distribuían en cursos correlativos; d) escuelas normales, de maestros y profesores; e) escuelas de comercio; f) escuelas industriales y superiores; g) escuelas de artes y oficios; h) escuelas especiales.

La escuela intermedia era cultural y preparatoria para la vida, acentuando para esta última el carácter y contenido práctico de los estudios. Asignaturas técnicas se sumaban a las materias de carácter general, científicas, literarias y artísticas. Sin proponerse la preparación para oficio o profesión determinada, constituía un estímulo a las tendencias y vocaciones iniciales del adolescente. Representaba un ciclo educativo similar al de la escuela primaria superior francesa, aunque el punto de partida era distinto: en la escuela intermedia se exigía el cuarto grado primario y en la otra el ciclo primario completo de seis grados. Razones de índole social aconsejaron esta diferencia. La deserción escolar es muy abundante entre nosotros después del cuarto grado primario. Un recurso para salvarla era la incorporación, a los planes de enseñanza, de estudios que tuvieran por objeto adquirir el medio oficio, favoreciendo las tendencias y vocaciones que se manifiestan entre los trece y catorce años, facilitando –así lo expresa el decreto del 19 de marzo de 1916– la opción entre los estudios de finalidad universitaria y los técnicos, industriales o comerciales, y preparando al mayor número para servir a la sociedad y al Estado mediante una educación realmente democrática.

Esta fue una reforma estudiada seriamente y proyectada según un concepto que le daba orgánica unidad. Sin embargo, no compartimos dos de sus aspectos: que se pueda dar por terminada la escuela primaria –que tiene una finalidad insustituible– en el cuarto grado; y que se admita como posible una autodeterminación de las vocaciones a los diez, once o doce años. A esa edad no hay, así nos parece, ni siquiera alguna definida preferencia, que sólo excepcionalmente se manifiesta.

El colegio nacional experimentaba con este plan un cambio fundamental. Desaparecía el bachillerato único, tradicional. Junto a las asignaturas generales

(gramática castellana; literatura preceptiva, con ejemplos americanos y argentinos; literatura española; francés o inglés, segundo curso; historia, un curso a elección; matemáticas, un curso; anatomía, fisiología, instrucción cívica, lógica y estética, a elección; instrucción cívica y tener certificado de asistencia a las clases de cultura estética) debía aprobarse uno o varios de los siguientes *núcleos*: I: Ciencias físico-matemáticas; II: Ciencias químico-biológicas; III: Ciencias histórico-geográficas; IV: Materias literarias y filosóficas. Se otorgaban tres títulos de bachiller: bachiller en ciencias físico-matemáticas, a quien hubiera cursado el primero y cuarto núcleos de materias y fuere aprobado en un examen general sobre las del primero; bachiller en ciencias químico-biológicas, a quien hubiera cursado el segundo y cuarto núcleos de materias y aprobado el examen general de las del segundo; bachiller en letras a quien hubiera aprobado el tercero y cuarto núcleos de materias y el examen general sobre el tercero.

En las reformas del año 1916 resultaba demasiado breve la escuela primaria, arriesgada la iniciación vocacional de diez a doce años, muy acentuada la tendencia práctico-utilitaria de la escuela intermedia, y escasas materias comunes en el colegio nacional, con una anticipada e intensa polifurcación preparatoria para los estudios de especialización universitaria. Sin embargo, son aceptables algunos aspectos de esta reforma. En el ciclo inferior de la enseñanza media, es conveniente la inclusión de materias técnicas y manuales obligatorias y de carácter regional, en algunos casos.

El ministro Saavedra Lamas reunió en dos volúmenes titulados *Reformas orgánicas en la enseñanza pública*, aparecidos en 1916, un estimable material informativo en torno a los problemas de la educación de la adolescencia en nuestro país. Las características sociales de la república y las fallas del régimen imperante en la instrucción pública, por una parte, y fundamentos doctrinarios por otra, lo llevaron a exponer, proponer y ensayar la referida concepción de la enseñanza primaria, intermedia, secundaria y especial, íntimamente conexionadas entre sí. Se trata, como se ha podido ver ya, de una concepción acentuadamente realista y práctica de la enseñanza media (intermedia y secundaria). Exalta el valor real de los conocimientos adquiridos y la necesidad de aplicarlos en la vida. No de exponerlos en un examen, que es, generalmente, su finalidad corriente. Para quebrar el carácter intelectualista de la enseñanza de esa época aumentó el campo de la educación moral, estética y práctica en la escuela intermedia, y mediante un régimen de opción de estudios en la enseñanza secundaria, que era solamente de tres años, abrió el camino a las vocaciones. Problemas que la situación actual del país y la cultura plantean hoy no han sido considerados, como es explicable, en esa reforma. No obstante, muchas ideas en ella encerradas son aprovechables en el presente. La obra citada contiene varias exposiciones del propio Ministro y su participación y la de algunos legisladores en el debate parlamentario que suscitó. Además, se han insertado numerosos estudios nacionales y extranjeros, de autores de reconocido valor científico y pedagógico, sobre la enseñanza media, la educación secundaria y la instrucción profesional, que han servido de apoyo al pensamiento que inspiró la reforma y en particular la creación de la *escuela intermedia*, aspecto el más destacado de la organización que se implantó en 1916 y que se suspendió al año siguiente, por lo que no ha sido posible apreciar sus resultados.

Varios educadores colaboraron en esta reforma. Uno de ellos, Víctor Mercante, que desempeñó en esa época el cargo de Inspector General de la Enseñanza Secundaria y Especial, publicó en 1918 *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, obra de vigoroso contenido científico, y fundada en experiencias y observaciones biológicas y psicológicas. Constituye el fundamento doctrinario de la reforma del año 1916, particularmente en lo que se refiere a la *escuela intermedia*, que coincide con ese período en que se produce el tránsito de la niñez a la adolescencia. Contiene un estudio detenido de las variaciones orgánicas, actividades mentales, de los sentimientos y la conducta y de la capacidad de aprendizaje de ese período en que se manifiesta la crisis de la pubertad, y un esbozo correlativo del régimen educativo más adecuado.¹¹

Restablecimiento y modificación del plan Garro

La aplicación del plan llamado de la *escuela intermedia*, que provocó un interesante debate parlamentario y agitó la opinión de la prensa y de educadores, con partidarios y detractores apasionados, fue interrumpida en febrero de 1917 como consecuencia del cambio de gobierno. Un decreto del presidente Yrigoyen, suscripto por el ministro Salinas, restablece el denominado *plan Garro* reduciéndolo a cinco años. Perdió, en consecuencia, la estructura originaria de los dos ciclos. La disminución, refundición y traslado de materias efectuados al podarle el sexto año de estudios, dejaron incompleto el contenido y alteraron su orientación. Los defectos de este plan, actualmente en vigor, han sido señalados por críticas autorizadas. Veintitrés años de aplicación han dado una experiencia suficiente para comprobar sus fallas y comprender la necesidad de una reforma, que es ya inaplazable.

Después de 1916 solo se han registrado parciales modificaciones, ninguna fundamental. En cambio, deben citarse algunos intentos de reformas. En 1918 el Poder Ejecutivo de la Nación elevó a la consideración del Congreso un proyecto de ley orgánica de la instrucción pública, que no llegó a ser tratado.¹² Estima la educación secundaria como un complemento y ampliación de la instrucción primaria, debiendo realizarse sus estudios en un período de cuatro años, a impartirse en los colegios nacionales y liceos. Los estudios completos darían derecho al título de bachiller, que habilitaría para el ingreso al curso preparatorio de cualquiera de las facultades universitarias del país.¹³

11. MERCANTE, Víctor, *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, Buenos Aires, Cabaut y Cía. editores, 1918.

12. *Ley Orgánica de la Instrucción Pública*, Proyecto presentado por el Poder Ejecutivo al Honorable Congreso de la Nación, Publicación oficial, Buenos Aires, 1918.

13. El autor ha reproducido, en lo esencial, la reseña expuesta en el informe que preparó siendo Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial de la Nación, para fundamentar el *Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media*, publicado en 1934 en un volumen oficial, por resolución del ministro de Justicia e Instrucción Pública, doctor Manuel M. de Iriondo, que dispuso la revisión de los planes, y suma otros datos que considera indispensables para la mejor ilustración de esta reseña.

Intentos de reforma en 1923

El trabajo especial preparado por una comisión de educadores designada en 1923 por el ministro Marcó, y que actuó bajo la presidencia del ex Inspector General de Enseñanza, Pascual Guaglianone, provocó un interesante movimiento de opinión. Esa comisión proyectó un plan de estudios para la enseñanza secundaria y normal que no llegó a aplicarse y cuyo informe correspondiente no se dio a publicidad. El proyecto de plan para el bachillerato, en su estructura, no se diferenciaba del plan Garro y del que proyectamos en 1934. Organizaba la enseñanza secundaria (y también la normal) en dos ciclos: uno, inferior, de cuatro años; y otro, superior, de dos. En el ciclo superior se integraba y afirmaba la cultura mediante la inclusión del latín y la intensificación, con aumento de horas para las clases en las ramas de ciencias y letras según las preferencias de los alumnos. Como se advierte, se proponía el desarrollo de la cultura general en el primer ciclo, y de perfeccionamiento y preparatorio para la universidad en el segundo. Por su contenido, aparte del sentido cultural, se orientaba hacia conocimientos útiles para la vida práctica.

El 21 de septiembre del mismo año el ministro Celestino I. Marcó, durante la presidencia de Alvear, sometió a la consideración del Congreso un proyecto de Ley Orgánica de la Enseñanza. La enseñanza secundaria en este proyecto tenía un alcance amplio, igual al que en este trabajo se concede al concepto de enseñanza media. «La enseñanza secundaria –dice el artículo 145 del proyecto– tiene por objeto desarrollar en forma superior y complementaria las facultades intelectuales y las condiciones morales y físicas del alumno, conjuntamente con sus aptitudes para el desenvolvimiento futuro de su vida, ya sea en el ejercicio de las actividades de los estudios universitarios, de la docencia, del comercio, o simplemente de las del dominio de la propia personalidad.» La enseñanza secundaria oficial o libre se impartía en: a) colegios; b) liceos; c) escuelas normales; d) institutos comerciales.

La enseñanza secundaria –media, según la denominación del proyecto– comprendía dos etapas: 1º *Bachillerato*: ciclo complementario de la enseñanza primaria a desarrollarse en los colegios en un período de cuatro años de estudios. El título de bachiller daría derecho para el ingreso a los liceos, a las escuelas normales de preceptores y maestros y a los institutos comerciales; 2º *Licenciatura*: curso de dos años de estudios después del bachillerato, desarrollado en los liceos, con las siguientes polifurcaciones: a) licenciado en letras; b) licenciado en ciencias; c) licenciado en matemáticas. El título de licenciado daría derecho al ingreso a las facultades universitarias de acuerdo con su especialidad.¹⁴

Este proyecto, que abarcaba toda la enseñanza, primaria, media y superior, no llegó a tratarse en el Congreso, y ha quedado, en lo que se refiere a la enseñanza media, como un antecedente interesante por el carácter y alcance del ciclo inferior y sus relaciones con las otras ramas especializadas de la enseñanza media. En cuanto al ciclo superior, no somos partidarios, en nuestro país y en esta época,

14. *Presidencia Alvear 1922-1928. Compilación de mensajes, leyes, decretos y reglamentaciones*, t. V, Buenos Aires, Talleres gráficos de Gerónimo Pesce, 1928.

de un régimen de polifurcaciones optativas, sino del bachillerato único de seis años de estudios por las razones que se exponen en el curso de este libro.

Durante el ministerio de Sagarna, de la misma presidencia, se promovió una considerable reforma de programas de la enseñanza secundaria, normal y especial y de orientación técnica del profesorado. Se intensificó la cultura estética en los colegios nacionales con la implantación del canto y la enseñanza musical. Elevó al Congreso iniciativas legislativas muy amplias sobre educación física y edificación escolar.¹⁵

Proyecto de 1934

Después no hubo otro intento de reforma hasta 1934, en que la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, entonces a cargo del autor de este libro, propuso un proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media.¹⁶

Precedido de los informes preparados por cuatro comisiones, de colegios nacionales y liceos, de escuelas normales, de escuelas comerciales y de escuelas industriales –que actuaron en conjunto y separadamente para establecer la unidad y conexión indispensables en las distintas ramas de la enseñanza media–, el 8 de febrero de 1934 presentamos al ministro de Justicia e Instrucción Pública, doctor Iriondo, el proyecto de plan de estudios y un extenso informe, que le sirve de fundamento. Algunos conceptos y antecedentes contenidos en ese informe han sido reproducidos en este libro. El autor se mantiene en la misma dirección pedagógica.¹⁷ En estas páginas ha procurado dar más vigor teórico a sus puntos de vista. El proyecto se caracteriza:

1º) Por fijar un término no menor de seis años para todas las ramas de la enseñanza media (secundaria, normal, comercial e industrial), cuya iniciación no se debía autorizar, en ningún caso, antes de los doce años de edad y sin la aprobación de la escuela primaria completa.

2º) Por dividir este período en dos ciclos: uno inferior, de cuatro años, y otro superior, de dos, salvo en las escuelas industriales, que era de tres años.

3º) Por dar unidad al contenido de cultura a impartir en la enseñanza media, creando para ello el *ciclo inferior*, común, que evitaba la iniciación en forma anticipada y brusca de la enseñanza técnico-profesional de los estudios normales, comerciales e industriales; y aseguraba, a los que siguen el bachillerato, una base de información y de cultura mínima para proseguir, en los dos últimos años, estudios

15. *Presidencia Alvear...*, op. cit.

16. Véase *Proyecto de reformas...*, op. cit.

17. Transcurridos catorce años desde la publicación de ese proyecto e informe, el autor, sin apartarse de su orientación fundamental y teniendo en cuenta circunstancias culturales y educacionales del país, se inclinaba hoy por una intensificación aún mayor de algunos aspectos sustentados en aquel trabajo y reiterados en este libro. Así, por ejemplo, aconsejaría para las escuelas normales, sobre la base del primer ciclo cultural-formativo de cuatro años de estudios, un ciclo superior de tres años con un contenido predominantemente pedagógico –teórico y práctico–, considerando las diferentes disciplinas que concurren a enriquecer el campo de la ciencia pedagógica y la formación espiritual y profesional del educador.

generales de matemáticas, ciencias sociales y filosóficas, idiomas y sus respectivas literaturas, etcétera.

4º) Por integrar el *ciclo inferior* con disciplinas formativas, sin excluir, según el tipo de escuela, la iniciación en la especialidad, en los casos en que fuera rigurosamente indispensable; en las escuelas industriales y comerciales, empezaría en el *ciclo inferior* algunas materias y ejercicios de especialización. Los proyectos de planes establecían la forma de pasar de un tipo de instituto a otro al final del ciclo inferior.

5º) Por destacar la importancia de lo nacional en el contenido y en el espíritu de la enseñanza media. Con este propósito se incorporaban algunas asignaturas y se proponía el aumento del número de horas semanales para otras.

En cuanto al espíritu y alcance de la enseñanza secundaria expresamos en esa oportunidad conceptos que consideramos oportuno recordar: «La enseñanza secundaria necesita –decíamos– tener un espíritu propio y una finalidad intrínseca, independiente de los grados de educación anteriores o posteriores a ella. Aunque es continuación de la enseñanza primaria no puede ser mirada, sencillamente, como su prolongación y complemento, ni tampoco por igual motivo de continuidad puede ser definida simplemente como preparación de la superior. Su articulación con una y otra no significa que debe animarla un espíritu de enseñanza posprimaria o preuniversitaria. Sustancialmente, debe ser educación de la adolescencia y preparación general para la convivencia humana en un medio social. Su tarea es de formación, o sea de desenvolvimiento de la personalidad, de acuerdo con los valores propios de su edad y con los valores que dominan en la cultura de su época y los que más necesita su medio. Por eso el proyecto de la Inspección General se inclina por una enseñanza secundaria en nuestro país que, no siendo clásica, siga una orientación humanista y una finalidad formativa, dándole un contenido preponderantemente moderno, integrado por disciplinas científicas, literarias y filosóficas, para contribuir al desarrollo de valores universales y nacionales de la cultura y a fomentar los valores individuales de cada personalidad».

«Con esta orientación la enseñanza secundaria recobraría su propio e intrínseco valor. Constituiría una unidad espiritualmente independiente, y orgánicamente articulada con los otros grados de la educación, primario y superior. Desde el punto de vista psicológico respondería a exigencias de una edad, no al cuadro lógico de ciencias hechas que requieren las facultades universitarias para apoyar sobre ellas sus ulteriores estudios; y desde el punto de vista externo, a un concepto social y nacional de educación.»

«De todos los grados de la educación, el de la enseñanza secundaria es el que más debe responder a fines propios, de mayores alcances nacionales, máxime en nuestro país donde el espíritu de nacionalidad necesita ser intensamente vigorizado, sin descuidar, en modo alguno, los valores universales de la cultura que al realizarse en cada personalidad desarrolla en mayor grado sus calidades humanas. La cultura de un país depende fundamentalmente de su enseñanza secundaria; y el sentido cultural de esta depende del contenido y del tipo de *humanidades* que desarrolle. Por esto, la enseñanza secundaria no debe proponerse ningún fin vocacional ni someterse a tendencia *práctica* alguna. Las materias

prácticas que deban incluirse para dar integridad al contenido tendrán carácter formativo, no utilitario.»

Otras iniciativas. 1935-1937

Corresponde dejar constancia en esta reseña de algunas iniciativas parlamentarias de los últimos años sobre reformas educativas, totales o parciales, de las que son autores los diputados nacionales Mouchet, Siri, Ravnani, Cáceres y Guillot. El proyecto de ley presentado el 5 de junio de 1935 por el diputado nacional, profesor Américo Ghioldi, y reiterado con posterioridad abarca la enseñanza secundaria, normal y especial. A la primera le asigna la función de suministrar una cultura general y preparar para el ingreso a las universidades. Los estudios duran cinco años y se dividen en dos ciclos: uno de instrucción general, de tres años, común y con estructura y contenido orgánicos; y el otro, de instrucción general y preparación para el ingreso a las universidades, con una duración de dos años, polifurcado en tres secciones: a) ciencias físico-matemáticas; b) ciencias naturales; c) letras.¹⁸

Resulta muy breve el período de tres años para el ciclo básico de materias generales. Aparece sacrificada la cultura general en beneficio de la intensificación especializada en un ciclo de dos años. Se cae otra vez en el bachillerato de marcada tendencia preuniversitaria. Es notorio nuestro empeño por propiciar un bachillerato vigoroso, con seis años de estudio, de tendencia única, que mire hacia la formación y la vida. Es la universidad la que debe escoger sus candidatos entre los bachilleres, pero no regular la preparación de estos a los conocimientos que le exigirá la especialidad de la carrera universitaria que más tarde proseguirá.

El proyecto ofrece particular interés en lo relativo al gobierno de la enseñanza media por un consejo de educación secundaria, normal y especial. Por este y otros aspectos, en su oportunidad fue comentado favorablemente por distintas asociaciones docentes y algunos órganos del periodismo nacional.

El 30 de septiembre de 1937 el Poder Ejecutivo de la Nación sometió a la consideración del Congreso un mensaje y proyecto de ley de la enseñanza media suscripto por el presidente Justo y el ministro De la Torre. Abarca todas las ramas de la enseñanza media, la que comprende dos etapas: un ciclo inferior, continuación de la escuela primaria, de contenido cultural, previo a toda especialización y con un mínimo de materias comunes; y un ciclo superior que tiene las siguientes direcciones: cultural-formativo, para el bachillerato; y técnico-profesional o artístico para la enseñanza normal, comercial, industrial y artística.¹⁹

El bachillerato se organiza en la dirección única, con seis años de estudios y en dos ciclos: uno como perfeccionamiento de la enseñanza primaria y otro de intensificación cultural. La idea del doble ciclo, en el bachillerato de tendencia única o polifurcado, se ha extendido. Se intenta con el primero una cultura general ex-

18. GHIOLDI, Américo, *Enseñanza secundaria, normal y especial*, Proyecto y fundamentos, 1935.

19. *Mensaje y proyecto de ley de la enseñanza media*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, 1937.

tensiva, y con el segundo una cultura intensiva con predominio de humanidades en un caso o de especialidades en otro.

El liceo y el bachillerato. Proyecto de 1939

Los dos ciclos de la enseñanza secundaria aparecen claramente organizados en el proyecto de ley de instrucción pública que el actual Poder Ejecutivo de la Nación elevó a la consideración del Congreso, el 28 de agosto de 1939.²⁰ Este proyecto, elaborado por el ministro de Justicia e Instrucción Pública, doctor Jorge Eduardo Coll, propone una reforma profunda a la enseñanza secundaria. Tiene afinidades en la estructura y diferencias en el contenido con el proyecto de 1934. Suprime la denominación de «colegio nacional» y crea el liceo de cuatro años de estudios generales tendientes a elevar la cultura individual y social, a dotar a la juventud de conocimientos que desarrollan aptitudes para diversas actividades y forman una conciencia moral y cívica sobre los deberes que corresponden a cada generación.²¹

El primer ciclo del liceo comprende cuatro años de estudios teórico-prácticos y el certificado que se expida permitirá continuar los estudios del bachillerato o el curso del magisterio normal. El bachillerato se obtiene mediante el curso de dos años de estudios generales, intensivos, que constituyen el segundo ciclo del liceo.

Como se trata de un proyecto integral de instrucción primaria, media y especial, por el alcance del tema que desarrollamos, solo hacemos aquí referencia a la estructura y orientación de la enseñanza secundaria.

Constituye un acierto el propósito de asegurar la difusión de los liceos y la mayor concurrencia a los mismos. Aumentará, como se propone, el número de los que se inclinan a la cultura general y ensanchará el campo de la ilustración en la sociedad. Al curso del bachillerato se llegará por selección de aptitudes para asegurar, más tarde, estudiantes con vocación científica en la universidad. De esta saldrán así profesionales con conciencia de su misión y estudiosos de la ciencia pura, consagrados a la investigación, que también necesita el país.

Insistimos en que el curso del bachillerato, es decir, el ciclo superior de la enseñanza secundaria, debe proponerse una intensificación de la formación cultural mediante el cultivo de disciplinas filosóficas, históricas y científicas, pero sin tener como mira final exclusiva los estudios de la universidad. Este bachillerato tiene que ser también esencialmente formativo. La condición de preparatorio será derivada, no esencial. Debe ser considerado como un grado más elevado de la formación, al que deben aspirar también los que no se proponen continuar estudios superiores.

20. *Ley nacional de educación común e instrucción primaria, media y especial. Planes generales, Proyecto del Poder Ejecutivo de la Nación, Buenos Aires, 1939.*

21. Véase *Ley nacional de educación...*, op. cit., Título III, Capítulo I.

Reformas de 1941 y de 1948

Por decreto del 22 de septiembre de 1941 suscripto por el vicepresidente doctor Castillo y el ministro doctor Rothe, el Poder Ejecutivo dispuso una reforma de los planes de estudios para colegios nacionales y liceos de señoritas, escuelas normales, comerciales e industriales, que entró en vigor a partir del curso escolar de 1942.²² La enseñanza secundaria no experimentó reforma sustancial. En ella como en la enseñanza comercial e industrial las modificaciones se han reducido a algunos cambios en la distribución de las materias. La transformación mayor se hizo en las escuelas normales, en el plan de estudios para la formación de maestros primarios. Ese plan fue aumentado a cinco años, en lugar de cuatro, dividido en dos ciclos: uno básico, de tres años de estudios generales, comunes con los del colegio nacional, y otro ciclo, superior, de dos años, profesional-pedagógico y cultural-formativo a la vez. El aspecto más importante de esta reforma ha sido la adopción del ciclo básico común. Es sensible que la implantación de este ciclo no comprendiese también, por las razones que con insistencia sostenemos en este libro, a los estudios comerciales e industriales. Habría unificado la primera etapa de la enseñanza media con ventajas para el mayor desarrollo de los estudios generales y para evitar la prematura iniciación de los estudios especiales.²³

A pesar del impulso débil que reflejaba esta reforma, tímida frente a exigencias reclamadas con insistencia por la enseñanza media, como eran el ciclo básico de cuatro años, común a todas las ramas, y los estudios del bachillerato, magisterio, comercio e industria de una duración no menor de seis años, puede afirmarse que las modificaciones que entraron en vigor en 1942 constituían, en principio, el comienzo de una mejor orientación y sobre todo era la primera reforma que se ponía en ejecución desde 1917 en que el *plan Garro* fue restablecido y reducido, perdiendo el sentido que tenía en el decreto originario de 1912.

A los seis años de haberse establecido el plan de estudios de 1941, tiempo necesario para cumplir la aplicación completa en una generación de estudiantes, por decreto del Poder Ejecutivo del 20 de febrero de 1948 suscripto por el presidente general Perón, el ministro doctor Gache Pirán y el secretario de Educación

22. Véase *Planes de estudios para colegios nacionales, liceos de señoritas, escuelas normales, escuelas nacionales de comercio y escuelas industriales*, Informe de la Inspección General de Enseñanza y decreto del Poder Ejecutivo, Buenos Aires, Publicación del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1941.

23. En el comentario que el diario *La Prensa* dedicó a esta reforma –aludiendo al proyecto de 1934 de la Inspección General de Enseñanza, a mi cargo– decía: «La necesidad de ese ciclo común, fundada en razones diversas, que incluyen hasta la exigencia de formar una conciencia nacional –propósito principal de los creadores de nuestro bachillerato– ha sido contemplada en casi todas las reformas educativas de los últimos tiempos. En el proyecto del Ministerio de Instrucción Pública del año 1934, que fue una de las reformas mejor concebidas, se tuvo en cuenta ese principio. Al explicarlo, uno de sus autores sostuvo, con razón, "que anterior y superior a la adquisición de cualquier conocimiento técnico, y, por tanto, de mayor importancia y significación pedagógica, es la aplicación a las disciplinas que sirven para desarrollar en el adolescente los valores de su personalidad". Es la misma opinión contenida en el informe del Comité Hadow, asesor del Ministerio de Educación de Gran Bretaña en la importante reforma que la guerra actual detuvo en su desarrollo. "En la época en que llegan a los 11 o 12 años, dice ese documento, los niños han dado alguna indicación de sus diferencias de intereses y capacidades suficiente para hacer posible y deseable cuidar de ellos por medio de escuelas de tipos variables pero que sin embargo tengan un amplio fundamento común"» (*La Prensa*, Buenos Aires, 26 de junio de 1941).

doctor Ivanissevich se dispone la adopción de nuevos planes de estudios para el ciclo básico (de enseñanza secundaria y normal) y el ciclo superior del magisterio. En el primer ciclo se tiende al desarrollo de estudios generales destacándose cierta tendencia humanística con la acentuación de las disciplinas históricas y lingüístico-literarias, particularmente con la incorporación del latín como materia básica en todos los cursos. Se reconoce el derecho al título de *bachiller elemental* al término del ciclo básico, para lo cual se ofrece una nueva distribución de asignaturas y se implanta el estudio de la Historia Argentina que en los anteriores planes figuraba en los cursos superiores. En cuanto al plan de la enseñanza normal se eleva a seis años de estudios, duración que hemos propiciado con insistencia en trabajos oficiales y personales anteriores, porque permite una mejor distribución y coordinación de los estudios generales y especiales, y dentro de estos una adecuada relación de los estudios pedagógicos teóricos y prácticos.

En los considerandos del decreto respectivo se afirma, entre otros conceptos, que para «racionalizar la enseñanza y adaptarla a principios formativos, corresponde determinar y ordenar su contenido en materias que, por sus valores educativos, afinidad y conexión, aseguren eficientemente la unidad y coordinación doctrinaria del conjunto; que la orientación positiva predominante desde la organización de nuestra enseñanza media sobreestimó el saber científico-natural con menoscabo de las disciplinas espirituales que tienden al desenvolvimiento integral de la personalidad...». Para cumplir este sentido el nuevo plan se propone vigorizar los estudios históricos, particularmente los referidos a nuestro país, como ya se ha dicho; y en el estudio de la Historia Moderna y Contemporánea se destacan de modo singular España y América. También se señala a España de modo especial en el estudio de la geografía de Europa. En todos los cursos del ciclo básico y del ciclo superior del magisterio figuran la Religión Católica y la Moral. A estos matices del contenido hay que sumar el Trabajo Manual y Educación Física impartidos en otro turno para el primer ciclo, y las mismas materias, agregando también Agricultura y Práctica de Granja (para varones) y Economía Doméstica y Labores (para mujeres) en el ciclo superior de las escuelas normales.

Sin entrar en el análisis crítico de este plan, en cuya estructura y contenido encontramos evidentes progresos y fallas importantes, puede verse fácilmente la persistencia del ciclo básico de tres años únicamente para dos ramas –secundaria y normal– de la enseñanza media. En este libro –capítulo tercero– y en el *Proyecto de reformas a los planes de estudio*, de 1934, hemos expuesto las razones teóricas y las ventajas prácticas que aconsejaban, y aún aconsejan, la adopción de un ciclo básico común de cuatro años de estudio a todas las direcciones de la enseñanza media. Esta misma extensión permitiría una estructura científico-pedagógica más amplia y más firme para los estudios que conducen a la obtención del título de bachiller elemental y que, aparte de variadas aplicaciones en la vida, constituye la base para una intensificación de los estudios generales que llevan a la cultura y a la madurez intelectual requeridas para lograr el título mayor de bachiller.

Creemos que la sociedad –y particularmente la vida argentina– necesita buenos especialistas en las diferentes ramas del saber y de las actividades reclamadas por ineludibles exigencias sociales. Pero cada día es mayor nuestro convencimiento de que cualquier estudio de orientación y finalidad técnicas no puede

preparar aisladamente para una competencia profesional sino también para un desenvolvimiento general del hombre como ser libre y responsable.²⁴

Experiencias universitarias de segunda enseñanza

Constituyen también antecedentes interesantes de experiencia y doctrina de la enseñanza secundaria los debates y cuestiones planteadas con motivo de reformas producidas en los estudios de los colegios nacionales dependientes de las universidades de Buenos Aires, Córdoba y La Plata. Esta última universidad sostiene un Colegio Nacional de Varones y un Colegio Secundario de Señoritas. Todos estos institutos secundarios tienen en vigor actualmente un plan propio de seis años de estudios. Esto los distingue de los colegios nacionales dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación. Además, los dos primeros, el «Colegio Nacional de Monserrat» de Córdoba y el «Colegio Nacional de Buenos Aires», han incorporado a sus planes la enseñanza del latín en todos los cursos. Son institutos expresamente preparatorios de la universidad, pero responden a una tendencia única mediante un contenido integral y una decidida intención formativa. El sexto año de estudios ha justificado el ingreso directo a las facultades universitarias.²⁵ El carácter brevísimo de esta reseña nos exime de extendernos con informaciones y comentarios sobre estos importantes institutos de enseñanza secundaria, de larga existencia, sobre todo los dos primeros, y todos colocados en lugar muy alto en el conjunto de las instituciones de cultura del país.²⁶

24. El Comité de la Universidad de Harvard dice: «La educación general y la educación especial no deben ser colocadas en mutua competencia. La educación general debe proveer no solo una base adecuada para la elección de una especialidad sino también el medio en el cual la especialidad puede desarrollar plenamente sus capacidades. La educación general es un organismo, total e integrado; la educación especial es un órgano, un miembro designado para llenar una función determinada dentro del todo... Todo curso que se dé en la Universidad de Harvard, por especializado que sea, debe contribuir sensiblemente a la educación general. En la medida en que fracasa en la realización de este objeto, ha fracasado también en hacer su mejor contribución a la especialidad» (*General Education in a Free Society*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1945).

25. La Universidad de Cuyo creó en 1943 el Colegio Nacional Central «General José de San Martín», que funciona en la ciudad de Mendoza.

26. Debe mencionarse la actuación del Instituto Libre de Segunda Enseñanza, fundado en 1892, de carácter privado y dirigido por un consejo en el que intervienen delegados de las facultades y del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se rige por el plan del Colegio Nacional de Buenos Aires y sus certificados de estudios son oficialmente reconocidos.

Ocupa un lugar destacado en la historia de la segunda enseñanza del país el Colegio de la Inmaculada Concepción de Santa Fe, creado por el Gobierno de esta provincia en 1862, sobre la base de un convenio con el superior de la Misión de Jesuitas en la república. En sus aulas se han formado jóvenes que tuvieron después destacada actuación en la vida intelectual y política del país. Desarrolla la enseñanza de acuerdo con los planes y programas de la nación, y los certificados de terminación de estudios que expide tienen validez nacional, privilegio de que goza el Colegio del Salvador, de la misma orden en la Capital Federal por decreto del año 1943 suscripto por el presidente Ramírez y el ministro Anaya.

Capítulo III

Enseñanza media y enseñanza secundaria¹

I. GÉNERO Y ESPECIE

El plan propuesto en 1934 aconsejaba seis años de estudios para la enseñanza secundaria con la siguiente estructura: un ciclo inferior de cuatro años de cultura extensiva y uno superior de dos de cultura intensiva. Ambos de intención formativa.

El proyecto extendía el ciclo inferior común al magisterio y a la enseñanza especial de comercio e industria. El proyecto del ministro Coll propone que los estudios del liceo sean básicos de los del magisterio, lo que constituye un acierto, pero reduce a un mínimo objetable las materias de cultura en las escuelas comerciales e industriales. El proyecto de 1934 procuraba evitar que se inicien en forma anticipada y brusca los estudios especiales de las carreras menores que se cursan en estos establecimientos.

Para nosotros, como lo expresamos entonces, la enseñanza media viene a ser el género. La enseñanza secundaria, normal, comercial, industrial, etc., serían las especies. En nuestro país, siempre que se pensó en la reforma de la enseñanza media, se consideró únicamente la reforma del colegio nacional. Los demás institutos de enseñanza media, fundados para responder a exigencias locales, circunstanciales o particulares, nunca tuvieron mayor relación con el conjunto del sistema de la instrucción pública.

La enseñanza media se dirige normalmente a una edad, la adolescencia, así como la primaria llena la infancia, y la superior la juventud. Esto contribuye a determinar su sentido y algunas de sus finalidades, de acuerdo con los intereses y aptitudes propios de ese período de la existencia. Es decir, cualquiera sea la dirección de la enseñanza media en cuanto a sus fines externos (formar bachilleres, maestros, peritos comerciales o técnicos industriales), tiene una nota genérica imprescindible que no puede dejar de cumplirse: atender ampliamente al desenvolvimiento humano a fin de dar, a cada ser que se educa, la plenitud de sus fuerzas y poderes, y la posibilidad de establecer relaciones con esferas que están más

1. En este capítulo se mantienen conceptos expresados por el autor en el *Proyecto e Informe* de 1934.

allá de su limitada actividad profesional; una tarea de formación antes y por sobre toda otra tarea de preparación especial. Se propone, sustancialmente, la formación cultural del adolescente –como lo afirmó una de las comisiones– que despierta a la vida de la autoconciencia y asoma a la vida social.

II. NECESIDAD DE UNA BASE FORMATIVA COMÚN

Si esta etapa de la enseñanza abandonara su misión específica de estímulo y formación, ¿qué grado educativo se encargaría de atenderlo? No lo puede la escuela primaria, que tiene a su cargo la vida infantil, en la cual no apuntan todavía las aptitudes que definirán la personalidad futura. Lo que el hombre llegará a ser como tal, es difícil, cuando no imposible, adivinarlo en el niño. Por otra parte, es sabido que a la escuela primaria no le corresponde formar hombres sino desenvolver al niño, dotarlo progresivamente de normas, proveerlo de instrumentos, de conocimientos y familiarizarlo con el mundo que lo rodea. Tampoco es hoy tarea de la universidad o de los institutos superiores de especialización, cuyas finalidades son particulares, profesionales o de alta especulación científica, aunque es cierto que, además de esos fines la universidad debe también satisfacer, en forma inmediata, exigencias de alcance cultural y social, para que la carrera, profesión o técnica a la que ella prepara no se convierta en su objeto exclusivo. Actualmente no se discute que esa función formativa, sin preferencias unilaterales, encaminada a equilibrar los factores constitutivos de la personalidad, desarrollar y perfeccionar sus aptitudes, y proveerla de los elementos teóricos y prácticos necesarios a su actuación en la vida, corresponde en primer término a la enseñanza media. Es su función primera y fundamental.

No todos los que quieren seguir estudiando, una vez terminada la escuela primaria, pueden adquirir las nociones y disciplinas que comprenden corrientemente el bachillerato. Hay que asegurar, en los planes para la escuelas normales, comerciales e industriales, un mínimo de *formación*, y esto no a costa de la especialidad sino en su indudable beneficio. Los estudios medios generales constituyen la mejor base de los estudios especializados. Merced a ellos la actividad técnico-profesional de las carreras menores adquiere seguridad, comprensión y claridad. Solo es válida la técnica cuando el que la aplica sabe que es técnica y que más allá de ella hay otros dominios de la realidad, tan importantes y valiosos al menos como el suyo. Peritos muy expertos en ciertas técnicas carecen de la cultura que los capacita para comprender y estimar el significado de su propia actividad.

Es indispensable una base formativa común a cualquiera que siga estudios medios especializados. Esta exigencia debe acentuarse en la formación del maestro primario, a causa de la naturaleza espiritual de sus funciones. En lo pedagógico no hay técnica cierta ni métodos valederos si no están encendidos por la humanidad del maestro. Y a esa humanización se llega únicamente por el camino de la cultura, lo que fundamenta, en líneas generales, la reforma indispensable para la escuela normal. Tiene que ser previo un ciclo formativo-cultural a los estudios pedagógicos.

Al proponer reformas sostuvimos la necesidad de establecer un ciclo inferior común a toda la enseñanza media. Las comisiones asesoras que colaboraron en

esta tarea, sin excepción, lo aceptaron. Hoy ratificamos aquel punto de vista con la convicción de que si la enseñanza especial –comercial e industrial– lo adoptara, daría un paso decisivo en su organización y orientación. Los conocimientos generales, aparte de la función unificadora que realizan, aclaran, en gran medida, las cuestiones especializadas.

III. EDUCACIÓN TÉCNICA Y CULTURA

Solo por el órgano de una cultura suficiente que facilite la realización del trabajo común o la iniciativa y creación en el esfuerzo original –variable según la realice un obrero, un artesano o perito director– adquiere fertilidad la técnica y la profesión. Lo opuesto es mero automatismo, es pura mecanización. Sin algo creador no hay en el trabajo ni emoción ni continuidad, es decir, rastro esencialmente humano.

Los planes de estudios de cada tipo de escuela técnica, de acuerdo con sus exigencias, deben incorporar nociones generales que inician en la cultura. Eludirlas o suprimirlas equivale a desconocer o negar lo humano que hay en cada ser que practica un oficio, arte o profesión. No puede haber prácticas sin técnicas; ni técnicas sin ciencia; ni ciencia sin cultura.

Esta relación entre la cultura y el trabajo material se ha hecho más aguda con el progreso de la industria moderna, como se ha visto en un capítulo anterior. El maquinismo ha modificado los fundamentos de la vida humana. Nadie puede oponerse a las ventajas que ofrece al adelanto de la civilización ni al desarrollo económico, pero es necesario conocer y fomentar los nuevos métodos de solidaridad en el trabajo, la racionalización del mismo y todos los recursos que aseguran su dominio sobre las fuerzas naturales. Todo este reconocimiento debe lograrse sin sometimiento a la máquina y a la técnica misma. Es decir, que el hombre no se convierta en una pieza más de un complejo engranaje. Mucho de esto acontece en la gran industria de la época actual. Allí se encuentra el obrero parcelario que realiza su labor sometido a una inconsciente repetición del mismo movimiento, a una limitación de la iniciativa, a una disminución de la atención, a una falta de sentido en el trabajo y a una ausencia de placer mientras lo realiza. Se está muy distante del artesano puro de la época medieval, que a veces trabajaba al lado de su maestro, que partía de la materia prima recibida generalmente de manos de sus clientes y la elaboraba bajo su iniciativa, y, al concluir su labor percibía el significado total del producto y sentía el placer de la propia creación. Lo que de sus manos brotaba no era un producto impersonal, como el que sale de la fábrica moderna, sino forjado con el sello de un espíritu capaz de concebir previamente el resultado u orientar las distintas etapas de su construcción. Ese trabajo era una expresión personal.

La excesiva lucha por el apoderamiento del mundo exterior concluye por empobrecer espiritualmente al hombre. Esta es, en el fondo, la actual crisis de la cultura occidental. La excesiva valoración del progreso material ha conducido a la pobreza moral, a la falta de vida interior, a la ausencia de fe en los valores supremos.

Precisamente a salvar de estos males tiende la educación para el trabajo que, al mismo tiempo que vive en la acción, se satura de espiritualidad. La enseñanza

técnica debe acentuar y vigorizar su carácter profesional; sin esto no habría expertos ni peritos en las actividades de la industria, el comercio y la producción. Pero no debe preparar técnicos que en su formación vayan adquiriendo la falsa creencia de que solo pertenecen con responsabilidad al mundo limitado de su oficio o de su trabajo especial. Es necesario que de las escuelas técnicas no salgan solamente jóvenes listos para sus menesteres profesionales, modestos o elevados, sino también, comprensivos frente a otros problemas, y sensibles a las exigencias de la sociedad y de la cultura.²

Lo que más requiere la formación del técnico no es, precisamente, una preparación científica para abarcar en una red de principios su saber especializado. Eso lo mantendrá siempre dentro de su estricta especialidad. Haría de él un hombre incompleto. Es en el plano humano donde más debe desenvolverse para integrar su experiencia y sus aprendizajes especiales. La educación técnica no puede limitarse únicamente a obtener resultados prácticos. No es la destreza para un oficio o profesión su finalidad central. Las materias técnicas deben ser integradas preferentemente con un juego de relaciones humanas, psicológicas y éticas. No está demás en un técnico, y más bien le es indispensable como hombre y como técnico alcanzar cierta conciencia de sí mismo y de la conducta y su sentido.³ No resuelven el problema los que aspiran a que el técnico sea, además de práctico, científico, es decir conocedor de los hechos y su fundamento cognoscitivo. No saldría del contacto con el universo material. El técnico es más un factor de trabajo que de determinaciones científicas. En cambio, lo que no puede eludir es ser un hombre cuando actúa en el mundo de la técnica o cuando está fuera de él. Es necesario que la educación, de cualquier alcance, se rija siempre por un principio de integración humana.⁴

2. Estos conceptos los ha expresado el autor, con anterioridad, en el trabajo *La enseñanza técnica industrial*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1937.

3. Aldous Huxley expresa en *El fin y los medios* (Buenos Aires, Sudamericana, 1939), Capítulo XII, «La educación», observaciones y apreciaciones, a nuestro juicio, acertadas sobre esta cuestión. «A los alumnos de las escuelas técnicas –dice– no se les proporciona ningún principio de integración. Sus maestros no les suministran ninguna estructura de referencia, ningún sistema coherente de relaciones. Se les enseña un oficio y nada más; se los arma con una técnica y con justo lo necesario de la teoría en que se basa esa técnica particular, a fin de que puedan resultar trabajadores eficaces. Ingresan en el mundo careciendo totalmente de la preparación necesaria para enfrentarse inteligentemente con los hechos de la experimentación. Ese tejido de comprensión que en la inteligencia del cumplido intelectual, relaciona el átomo con las nebulosas espirales y ambas con el desayuno de esta mañana, la música de Bach, la alfarería de la China neolítica, o lo que se quiera; esta red de relaciones cognoscitivas les falta totalmente. Para el hombre que ha sido educado técnicamente, existen solamente trozos de información aislados y que no forman parte de un todo continuo; son como otras tantas estrellas salpicadas en un abismo de incompreensión. Si llegase a existir alguna continuidad, lo único probable es que esta se halle constituida por ideas que vienen arrastrándose desde alguna teología anecdótica o que se han extraído de esa filosofía que enseñan los diarios o las vistas de cine. El *producto logrado* de la educación técnica resulta tan poco satisfactorio como el *producto logrado* de la educación académica.» Huxley entiende por educación académica la de alcance intelectual estricto. No forma hombres, sino un ser cuya relación con el mundo solo es cognoscitiva. Le faltan relaciones afectivas y volitivas. Su contacto es preferentemente con el universo material, no el humano, y a este para apreciarlo lo reduce a categorías naturales. Piensa los seres humanos como parte del universo material.

4. Agrega Aldous Huxley en el mismo capítulo: «El hombre es el único tema que logra interesar a todos los hombres, cualesquiera sean sus tipos o el grado de sus inteligencias. El futuro ingeniero puede no querer internarse profundamente en el estudio de las leyes del universo material, o puede no ser capaz de hacerlo. No será, sin embargo, nada difícil interesarlo en las cuestiones humanas. Es en consecuencia relacionando su educación técnica con cuestiones humanas, como podrá llegarse mejor a liberalizarla. No implicaría ninguna

A estos fundamentos doctrinarios hay que sumarles razones de hecho derivadas de la competencia que en nuestra vida industrial suelen crear los directores técnicos contratados en países extranjeros. Generalmente ofrecen mejor preparación científica y técnica y mayor cultura general.⁵

IV. VENTAJAS PRÁCTICAS DEL CICLO CULTURAL COMÚN

Otra de las ventajas de un ciclo inferior común, de alcance formativo, es la de permitir una estrecha vinculación entre las distintas direcciones de la enseñanza media, con propósito de unificación cultural y a la vez un sistema de relaciones y correlaciones entre todas sus ramas. Actualmente esas ramas carecen de conexión. Son conjuntos cerrados, independientes. En el proyecto del ministro Coll se resuelve esa relación en el magisterio y en el bachillerato.⁶ El liceo, como un ciclo inferior común, los unifica. Hoy ocurre que un estudiante del colegio nacional no puede interrumpir sus estudios y aprovechar los que ha realizado para proseguir el curso que lo lleva al magisterio. El actual proyecto, como el de 1934, soluciona favorablemente la cuestión. Pero este último la resolvía también con respecto a los estudios comerciales e industriales. Tal como hoy ocurre y seguirá ocurriendo, si no se modifica alguna vez, el estudiante debe decidir su vocación prematuramente. Al fundar la necesidad del ciclo inferior común, en 1934, advertíamos que, de acuerdo con los planes y reglamentos en vigor, el estudiante debía resolver temprano su elección. A los doce años de edad debía elegir, si no tomaba el camino de la cultura general y de la preparación para la universidad, el de los estudios comerciales; a los trece, el de la enseñanza industrial, o a los catorce, el del magisterio. Muchas veces, para seguir esta carrera, el aspirante que terminaba la escuela primaria a los doce años, debía permanecer un interregno de dos años —de doce a catorce— sin actividad escolar, a la espera de cumplir la edad reglamenta-

dificultad el proceder a la integración de una cuestión técnica cualquiera, en un amplio conjunto de relaciones que estuviese contenido dentro de la estructura humana y ético-psicológica a que nos hemos referido. El curso técnico iría unido a un curso explicativo de los efectos de esta técnica, con relación al bien y al mal, al bienestar y al sufrimiento. Nuestro hipotético joven no solamente aprendería a ser mecánico, sino también a comprender las distintas maneras en que las maquinarias afectan, han afectado y probablemente afectarán en el futuro la vida de los hombres y de las mujeres».

5. A propósito de la supresión de un ciclo inferior de materias teóricas y de cultura que determinó la reforma del año 1939 del plan de estudios de la Escuela Industrial de la Nación «Otto Krause», el diario *La Prensa*, en su editorial del 19 de marzo de ese año, titulado «Nuevo plan de enseñanza industrial», dice a este respecto: «El técnico industrial, en razón de las actividades a que está destinado, tendrá que actuar a la par de los extranjeros a cargo de las industrias más importantes, y cuya cultura superior se han encargado de asegurar los establecimientos educativos de donde provienen. Los nuestros estarían en inferioridad de condiciones y nunca podrían reemplazarlos, ni ser, como cuadraría que fueran, los colaboradores directos del ingeniero, el doctor en química, el arquitecto, etc. Tal como se ha concebido su formación, apenas pasarían de la condición de capataces o sobrestantes, y ese no es el objetivo racional de una enseñanza de la categoría que siempre se ha reconocido a la que imparten tales escuelas, ni corresponde a la actual pujanza industrial del país y a las exigencias de la técnica moderna, que reclama el concurso de otra clase de hombres, más preparados que cuando, cuarenta años atrás, era incipiente el desarrollo de las industrias locales».

6. Esa relación del ciclo inferior del bachillerato y magisterio se aplicó con el plan de 1942 y el que acaba de adoptarse en febrero de 1948.

ria. En otras repetía, sin necesidad, el sexto grado primario o lograba una habilitación de edad que le anticipaba el ingreso al curso normal.

En la situación actual hay que decidir el camino a seguir en un momento difícil e impreciso —a los doce, trece o catorce años— en que se produce una crisis orgánica y mental, con motivo de la terminación de la infancia y el comienzo de la adolescencia. Este momento coincide con el despertar de una nueva vida. Asoma la sexualidad y se manifiestan los sentimientos y distintas formas emocionales, la curiosidad reflexiva y la aptitud para discernir, y otros rasgos que contrastan con la infancia. Se ha considerado este momento como un segundo nacimiento.⁷ Del tratamiento dado a esta edad depende muchas veces el destino venidero, pues en la adolescencia se elabora el fondo de la personalidad, y esta es básica para adoptar el futuro derrotero de la vida. Decíamos a este respecto en el Informe de 1934 que no satisface toda pedagogía que cuente demasiado con la definición precoz de la vocación, sobre todo en un país de niños y adolescentes vivaces e inteligentes como el nuestro. Para evitar errores es necesario no confundir precocidad de la inteligencia con precocidad de la vocación.

Cabe al respecto recordar un antecedente muy interesante. En 1923 se discutió en la Cámara de Diputados de Francia la reforma de la enseñanza secundaria del ministro León Bérard, implantada por decreto del 3 de mayo de ese año. Esa reforma instituía un régimen de bachillerato de tendencia uniforme hasta los cuatro primeros años de estudios. A partir del quinto curso, los alumnos continuaban reunidos en materias comunes, y solo se separaban en el estudio de las humanidades clásicas o de las humanidades modernas. Uno de los argumentos que más hizo valer el ministro Bérard para defender su decreto de reforma que dejaba sin efecto el plan de 1902 del ex ministro Leygues, contendor en el debate, fue el de no reconocerle validez legítima a la tesis de las *vocaciones presuntas* en que se apoyaba. Según el plan de 1902 los estudios secundarios duraban siete años, sobre la base de cuatro años de enseñanza primaria. Comprendían dos ciclos, el primero de cuatro años de estudios y el segundo de tres. A partir del primer año del primer ciclo el alumno debía optar obligadamente entre dos direcciones: una a base de latín y griego, y otra sin idiomas clásicos. Esta bifurcación inicial era defendida en nombre de las *vocaciones presuntas*. Bérard sostenía que a los once años no hay posibilidad alguna de descubrir una vocación propia ni de escoger con acierto un camino seguro para los estudios. Afirmaba que los programas de 1902 exponían al riesgo de excluir de las humanidades clásicas a todos los alumnos que, acaso destinados a tener éxito en ellas, estaban descartados desde el comienzo por una elección prematura y arbitraria. A esto se suma el que más tarde, al comenzar el segundo ciclo, el alumno estaba forzado también a tomar una de varias secciones polifurcadas.

La elección, hecha por un niño de once años es, sin duda, aventurada. Opta ciegamente por el latín y carece de toda noticia de él. Lo mismo ocurre con las ciencias. Por esto el ministro Bérard propuso el plan del año 1923 con sección común desde el comienzo. Cada uno se resolverá por sus preferencias cuando

7. En el capítulo quinto se señalan los rasgos más salientes de este momento en que comienza la edad juvenil y su relación con el resto de la vida psicológica.

haya experimentado sus aptitudes en cuatro años de enseñanza común. Bérard calificó de quimera a la expresión *vocaciones presuntas*. Los alumnos que hayan tenido éxito en los cuatro primeros años de la enseñanza común podrán seguir en los cursos superiores del bachillerato el estudio intenso de las humanidades clásicas. Los que no se sientan dotados de aptitudes para acometer este estudio, se inclinarán por las humanidades modernas.⁸ Roustan señaló como una cordura de los argentinos haberse decidido por una enseñanza secundaria sin polifurcaciones optativas.

El debate se refería exclusivamente a los niños que van a tomar el camino del bachillerato. El problema se agrava si se refiere a la elección que se puede hacer a los doce años, entre nosotros, para seguir los estudios del magisterio, del comercio o de la industria. El proyecto de 1934 daba una solución a esta cuestión. Trataba de asegurar un mínimo de formación común al mayor número de adolescentes y dotarlos con ello de cierta madurez para la futura opción.

La implantación de un ciclo inferior en la formación proyectada entonces, beneficiaría, por ejemplo, a los que por algún motivo han fracasado en los estudios del bachillerato, llevándolos a carreras no universitarias, como las de las escuelas comerciales, industriales y normales. Es un hecho fácilmente observable que los padres, en nuestro país, aproximadamente en un 90%, quieren que sus hijos obtengan un título universitario de carrera liberal, con lo que fomentan muchas veces la falsa vocación. Sería obra de gobierno contener estas aspiraciones paternas, en nombre de las vocaciones verdaderas. Pero como contraría al sentimiento democrático del país toda limitación en cuanto a la elección de carrera, conviene que la selección se realice por medio de la severidad de los estudios, piedra de toque de la autenticidad de la vocación, con lo cual quizá pueda contenerse esa ambición doctoral; se dignificarían las carreras superiores, asegurando firmes y serias bases culturales a los que cursaren, y se fomentarían las carreras menores, con las consiguientes ventajas para el progreso de las actividades comerciales e industriales del país.

Es casi un lugar común en el campo pedagógico que el período de doce a trece años señala el término de la escuela primaria y que desde esa edad comienza otro modo educativo de caracteres propios. La noción tradicional de educación media, que tenía por objetivo la cultura general, o la preparación preuniversitaria, a juicio de algunos, se ha hecho virtualmente sinónimo de educación del adolescente. Un movimiento en ese sentido se ha registrado en Inglaterra al fijar programas de enseñanza adecuada a las actividades y modalidades propias de esa edad. Nuestro proyecto de planes agrupaba los colegios nacionales y liceos, las escuelas normales, comerciales e industriales en la denominación común de institutos de enseñanza media, y respondía al concepto genérico y actual de *educación de la adolescencia*.

En una rápida reseña hecha por el profesor de la Universidad de Columbia, doctor I.L. Kandel, sobre la educación secundaria en diversos países americanos

8. BÉRARD, León, *Pour la réforme classique de l'enseignement secondaire*, París, Librairie Armand Colin, 1923. Antes de que se realizara la reforma decretada el ministerio cayó, y Bérard fue reemplazado por François Albert, que con la reforma de 1925 restableció cierto equilibrio entre las dos corrientes de humanidades.

y europeos, se trata este problema de la unificación de los institutos de enseñanza media sobre la base de la edad. En Francia actualmente han sido reunidos los liceos, escuelas primarias superiores y escuelas técnicas en una unidad superior. El citado profesor dice: «Inglaterra no tiene la intención de seguir la práctica de los Estados Unidos en el experimento de responder a las necesidades de todos los adolescentes en una sola escuela. Por el contrario, proyecta el establecimiento de una variedad de tipos que ofrezcan oportunidades diferentes, de acuerdo con las diversas necesidades de los individuos, las exigencias y las demandas de la sociedad. Pero para conservar el carácter democrático nacional de las escuelas y para evitar que estas se conviertan en compartimientos estancos, las escuelas estarán íntimamente articuladas y los alumnos podrán pasar de un tipo a otro, hasta que encuentren el más a propósito para sus capacidades».

Existen hoy cuatro direcciones de la enseñanza media –secundaria, normal, comercial e industrial– carentes de un fondo común, como si fueran cuatro ramas sin un tronco único y central que las sostenga. En el proyecto de 1934 el ciclo inferior sirve de sostén a las cuatro ramas que de él se desprenden. En el proyecto del ministro Coll el liceo sirve de sostén cultural al curso del bachillerato y al curso del magisterio. Es lamentable que no se haya asegurado una base cultural formativa de la adolescencia en los estudios de las escuelas comerciales e industriales.

En resumen, el criterio de un ciclo inferior, con tendencia cultural-formativa para todas las ramas de la enseñanza media, es el punto de partida de la reforma que proyectamos en 1934. Daba unidad a la formación juvenil, y resolvía los problemas relacionados con la orientación de la juventud en el país, sin descuidar la parte que corresponde de iniciación práctica permitida por esa edad.

Es importante para la vida de la nación que el Estado oriente la educación con criterio uniforme, en ese período decisivo de la existencia en que comienza a definirse la personalidad. Debe asegurar, cualquiera sea el camino que siga cada uno, un fondo de formación común. Esto interesa, no solo teniendo en cuenta el porvenir de cada adolescente en particular, sino también como contribución a la formación de una conciencia social y de un espíritu nacional, aspectos esenciales de la enseñanza media, como se verá más adelante.

Capítulo IV

La conciencia del problema

I. EL BACHILLERATO COMO MEDIO

No se tiene aún en el país una conciencia suficientemente clara y firme sobre el significado y alcance de la enseñanza secundaria. Desde su origen esta se ha desarrollado en continua inestabilidad de propósitos, sometida a frecuentes retoques ministeriales. De ahí la necesidad de definir su finalidad y organización. El bachillerato francés, a pesar de sus periódicas modificaciones, mantiene siempre el espíritu que ya se ha hecho clásico. Procura desenvolver las cualidades generales del educando, sin desarrollar ninguna con preferencia. Se propone así *producir espíritus no especializados sino completos y bien equilibrados*, es decir, hombres cultos.

Sobre la necesidad de difundir la escuela primaria existe ya, entre nosotros, una conciencia extendida y segura, y la prueba se advierte en el calor popular que rodea a esa institución. Además, la asistencia a ella es legalmente obligatoria. A la escuela primaria nadie le exige sino lo que ella da: aprendizaje de ciertas técnicas para el saber e iniciación en los conocimientos acerca de la naturaleza, la vida y la cultura. En cuanto a la segunda enseñanza, tal vez sea cada día mayor el afán de los padres por que ningún hijo quede sin ella. Ya comienza a ser insuficiente la capacidad de los establecimientos oficiales y privados para recibir a todos los aspirantes. Este fenómeno no nace de la comprensión que de ella se tiene, sino porque se le pide otra cosa distinta de lo que atañe a su real finalidad. Los padres someten sus hijos a la experiencia educativa del colegio nacional únicamente para asegurar, después, su ingreso a la universidad. El certificado de terminación de estudios secundarios, o el de bachiller, como se debiera dar –que es lo que ya ocurre en los colegios dependientes de las universidades– no es estimado por su valor propio. Es un medio, tarjeta de tránsito, salvoconducto para llegar hasta las puertas de los institutos superiores. Es antiguo el prejuicio que ve en la enseñanza secundaria la preparación única de candidatos para la universidad. Si desaparecieran los estudios que conducen a las carreras universitarias, acaso desaparecería la segunda enseñanza. Dentro de este concepto, claro está, esa enseñanza no tendría razón de ser. Pero verla así es un grave error. Entre nosotros es pobre la conciencia que existe acerca de la enseñanza secundaria, no solo en el vulgo, sino también en medios cultos y hasta en algunos profesores que actúan en ella.

Es tendencia de ciertos estudiantes, alentados por la vanidad de sus padres, ajenos por cierto al fondo del problema, pasar velozmente las pruebas de algunos cursos y recorrer dos o tres de estos en un solo año. Podrá ser un ejercicio meramente intelectual de saber y memoria, pero no constituye el proceso sereno y normal de un esfuerzo formativo. De ese modo no se ve en el bachillerato otra finalidad que la de facilitar el acceso a la universidad, y esta concepción es la más corriente y común. Si le faltara el sentido de estudios básicos de la universidad los considerarían sin utilidad ni rendimiento práctico. Es decir, innecesarios. De ahí que no sean pocos los intentos para reducirlos, disminuyendo el ciclo cultural formativo y dándole más extensión y vigor al ciclo superior preuniversitario mediante un sistema de *polifurcaciones* que especializan los estudios medios antes de iniciar los superiores. La formación juvenil dentro de estos planes se realiza de conformidad con una concepción materialista del bachillerato que concluye en resultados prácticos. No interesa la actividad y el equilibrio del espíritu como órgano de la cultura, sino el saber como base especializada para una carrera profesional ulterior. En esa anulación o reducción de la enseñanza secundaria puede mencionarse también el polo opuesto: prolongar la enseñanza primaria hasta el 8º y 9º grados, para saltar de allí a los estudios especializados, o a los cursos preparatorios y luego a los preuniversitarios, llave de los estudios superiores.

La historia de la enseñanza secundaria en nuestro país registra, como se ha visto, ensayos interesantes y documentos importantes sobre esta materia. La aplicación o realización de los planes ha tropezado con poderosas e insalvables dificultades, lo que ha hecho mayor la inestabilidad de esta enseñanza y más honda y larga la crisis. Por esto es hoy urgente la necesidad de renovación. Hay que bregar por una organización distinta y un espíritu nuevo. Hay que propugnar una enseñanza secundaria que posea fuerza formativa y contenido cultural. Aun las disciplinas prácticas que pueda incorporar a sus planes deben estar dirigidas a esos mismos fines y no a propósito pragmático, utilitario o profesional. Es necesario modificar la débil conciencia que de las funciones de la enseñanza secundaria se tiene en nuestro país.

II. VALOR DEL BACHILLERATO

Como se acaba de mostrar, corrientemente y aun en los círculos académicos, se considera el bachillerato como mero estadio preparatorio de la universidad; y por carecer de utilidad y rendimiento práctico, se auspicia a veces su reducción, o la adopción de un ciclo superior de cursos polifurcados, orientados hacia cada facultad universitaria. En esa concepción no interesa el estado espiritual presente del joven ni la exigencia de cultura de la comunidad social y nacional, sino la futura carrera profesional. Fácilmente se advierte la estrechez de estos fines y su falta de trascendencia. Además, se lo nota en la ausencia de una vida ideal en la mayor parte de la juventud y en la pobreza de cultura de muchos de nuestros profesionales. Lo que puede un bachillerato realizado de acuerdo a estudios intensos y firmes, es insospechado. Mejora a los hombres, individualmente considerados, y al conjunto de la nación. La enseñanza secundaria es un factor de cultura y nacionalidad. Hay que asegurar la organización y realización de una

enseñanza en ese grado, definida, sin imprecisión en sus medios ni vaguedad en sus alcances, alentada por una idea distinta de la común sobre la formación juvenil, y por lo tanto con finalidad intrínseca y propósitos propios; articulada con la enseñanza primaria, por un lado, y la universitaria, por otro, pero no dominada por los fines de estas. En su ciclo inferior tiene que ser, en ciertos aspectos, un complemento de la enseñanza primaria, pero por aplicarse a otra edad profundamente distinta de la infancia no puede ser entendida, según algunos la definen, simplemente como continuación de la primera enseñanza, o como una especie de escuela primaria superior. A nuestro juicio, no es coronamiento de la escuela primaria sino comienzo de un nuevo proceso pedagógico. Ese comienzo debe realizarse sin brusquedad, para que el paso de una etapa a otra sea, de un modo contrario a lo que hoy ocurre, inadvertido. Pero al mismo tiempo debe distinguirse por el ingreso del adolescente a distintas esferas de la cultura, vedadas, por cierto, a los poderes del niño.

En consecuencia, ni ciclo posprimario ni etapa preuniversitaria. Admitirlos, conduciría a la aniquilación de la segunda enseñanza y de su función formativa. Las conexiones para el tránsito de una a otra etapa son asuntos legales o reglamentarios de organización, más que cuestiones de pedagogía profunda. En todo caso, aquellos problemas adquieren firmeza cuando se apoyan en serias razones teóricas. En el fondo, un sistema educativo es la realización de una teoría pedagógica, y esta, una filosofía práctica. Es decir, no hay pedagogía cierta sin una idea filosófica del hombre que la sustente. En nuestro caso, no habría una pedagogía valiosa de la enseñanza media sin una comprensión cabal de la estructura y los valores de la adolescencia, edad que le corresponde educar. La enseñanza secundaria tiene que ser, esencialmente, fomento de la formación juvenil por la actividad del espíritu y la relación con la cultura, o sea, un órgano poderoso de humanismo, y no un instrumento que promueva en los seres humanos aptitudes y sensibilidad para una vida estrictamente práctica, de cortos afanes materiales y sin anhelos superiores. Hay que elevar el significado y la jerarquía de la enseñanza secundaria dotándola de un espíritu nuevo y vigoroso. Requiere para ello, según nuestro modo de ver distinto de otros –que son dignos de aprecio por la conciencia y el esfuerzo que revelan– un plan de tendencia formativa, con predominio de humanidades modernas –disciplinas científico-espirituales, sin exclusión de las científico-naturales– que favorezcan la *formación* del adolescente, de acuerdo con las exigencias espirituales de nuestra época y las necesidades culturales del país. Requiere también que se instituya el título de bachiller como expresión de un grado de *formación por la cultura*, como otros títulos especiales significan grados de *preparación profesional*. El bachillerato tiene que llegar a ser una institución educativa de importancia. No debe acreditar solo un examen y una capacidad de sentido intelectual. Debe implicar un sentir y un poder, es decir, una aptitud integral para orientarse en la vida y en la cultura, y también para llegar a la universidad. El bachiller auténtico no estudia *para* ingresar a la universidad, pero se puede encaminar *hacia* ella. Mejor que nadie podrá llegar. En la universidad completa y perfecciona la formación. Más aun, una verdadera formación tiene fatalmente que continuar en la universidad y en la vida. Es absurdo ver en la universidad solo el órgano de la preparación técnica. Para esto no hay que circunscribirla a una reunión de faculta-

des profesionales, sino entenderla y darle a su vida el sentido de una totalidad cultural. El bachillerato no es profesional porque no prepara ni capacita en ninguna técnica; tampoco hay que creer que el adolescente al recibir su título de bachiller ha terminado su formación. Está en plena formación juvenil y esta enriquece el espíritu y conduce a la madurez humana. De un modo cercano es preparación para la universidad y la vida social, y en su fondo es un esfuerzo directo para la formación integral del hombre. Para lograr estos fines necesita que la enseñanza se imparta de acuerdo a ellos. Muy diversa es la enseñanza de la química, por ejemplo, con fines industriales o profesionales, o con propósitos educativos. Distinta debe ser la proporción de disciplinas científico-espirituales (historia, idioma, filosofía) y disciplinas científico-naturales (física, química, historia natural) en un plan de intención formativo-cultural, es decir de sentido humanista, respecto de otro de alcance práctico-utilitario.

Los *bienes de cultura* son esenciales en el contenido del bachillerato. Pero en el bachillerato de humanidades deben ser elegidos de antemano en la preparación de los planes, porque no todos los bienes culturales pueden ser prácticamente educativos. Dependen de la psicología del educando y de los fines de la educación. La obra docente del profesor consiste en transformarlos en *valores* y *bienes educativos* y transmitirlos al alumno para que actúen como estímulos vigorosos en el desarrollo de sus disposiciones y aptitudes. Así los bienes de cultura se convierten en fuerzas formativas, y el bachillerato en un órgano para la formación cultural de la juventud. El bachillerato adquiere su auténtico valor si mira hacia la plena formación humana. Entonces, por encima del saber quedará ligado a la vida, y el adolescente aumentará cada día el poder y el valor del hombre que surge en él.

Segunda parte

Teoría de la formación

Capítulo V

Adolescencia y formación

I. IDEA DE LA FORMACIÓN JUVENIL

En cuanto a la teoría de la enseñanza secundaria, viejas ideas y lenguaje anticuado aún tienen vigor. Esto retarda la renovación y mantiene prejuicios pedagógicos. Hay quienes han superado la arcaica idea del bachillerato como preparación exclusiva para la universidad, y la han sustituido por otra más moderna: la de la formación. Pero se refieren a una limitada formación intelectual. Reducen el campo de la cultura al orden intelectual, la identifican al saber y a la disciplina de la inteligencia. En todo ello hay una resonancia del intelectualismo imperante hasta los límites de nuestra época.

Ha comenzado a imponerse otra idea de la formación juvenil, que se dirige al desarrollo de la plena personalidad y no solo a su esfera intelectual. No se trabaja únicamente en el limitado campo de los conocimientos sino en el amplio dominio de la cultura. Para ello es necesario saber, previamente, si la adolescencia es una edad capaz de participar de los dominios culturales, no de un modo pasivo, sino activamente. Carecería de sentido hoy –ya no lo tenía en la época del filósofo Kant y del pedagogo Pestalozzi– la idea de que el mundo espiritual en que vivimos, es decir los mundos del arte, la ciencia, la religión, la moralidad, existen para nosotros de un modo acabado y que los recibimos pasivamente. Nos damos forma humana en cuanto participamos de esas esferas culturales, y esa participación la realizamos mediante nuestra actividad interior. Toda formación humana significa un desarrollo desde dentro. Es el movimiento de nuestra subjetividad hacia los objetos de la cultura. Así nos hacemos capaces del buen obrar, del recto pensar y del noble sentir. Formación no significa una sobrestimación de lo intelectual. El hombre es real cuando ha desarrollado su plena humanidad, su pensamiento crítico, su sensibilidad estética y su conciencia moral. Para ello la educación no puede limitar su tarea al aspecto objetivo de la cultura, a la conquista de ciertos bienes, sino también al desenvolvimiento subjetivo. En el cruce de la cultura subjetiva y la cultura objetiva se realiza la personalidad, que es el fin de la formación. Esta formación debe ser integral. No puede ser ajena a un cultivo del cuerpo. La cultura física es indispensable como base de la cultura espiritual.

Admitido que la adolescencia es la edad propicia para el comienzo del verdadero trabajo cultural, debe entenderse la enseñanza secundaria, sustancialmente, como *educación de la adolescencia*, o sea formación juvenil en el mundo de la cultura, y preparación general para la convivencia humana en un medio social dado, en un país determinado, en una nación. La educación de la adolescencia es formación humana de sentido universal y nacional a la vez. Forma en el hombre, por la cultura, un sentimiento de solidaridad con sus semejantes de todo el universo y con sus expresiones espirituales, y por la nacionalidad, fomenta una conciencia patriótica que lo vincula íntimamente al suelo, al pasado y a los anhelos de su país.

La educación de la adolescencia es tarea de *formación*. Por ello, si la enseñanza secundaria tiene una parte fundamental en la educación de los adolescentes, debe ser esencialmente formativa.

No puede haber bachillerato eficiente sin una previa teoría de la formación. Formación del ser total del hombre, no únicamente del intelecto y las formas del saber. Por eso el bachillerato, con independencia de la escuela primaria que lo precede, o de la universidad que lo sigue, debe, como ya se ha dicho, tener fines propios. Todos ellos deben converger en un trabajo continuo en favor de la madurez que el espíritu necesita para la vida cultural. En la relación con esa vida el joven conquista paulatinamente los planos sobre los cuales la existencia adquiere sentido y valor humanos. Toma formas humanas. Sobre el individuo se delinea la persona, que es la más alta expresión de humanidad.

La noción filosófica de valor ha enriquecido el campo pedagógico. El educador establece estrecha conexión con él. No crea bienes como el artista, en los cuales objetiva valores. Trata, en cambio, de que los valores objetivos se hagan subjetivos, es decir, entren en el alma y se incorporen a la conciencia del que se educa. Este debe ser encaminado siempre hacia los valores. Del plano individual, meramente vital y psíquico, asciende hasta el mundo de la personalidad. Aquí se mueve de acuerdo a valores que son direcciones, sentido y normas para la vida. Por eso es urgente empezar a ver en la pedagogía una axiología aplicada: determinación de una jerarquía de valores, primero, y después su realización. La educación debe crear en el hombre el deseo y la disposición para realizar una vida ascendente por el estímulo de valores ideales y para defenderse de los valores que impiden la exaltación de la personalidad.¹

II. LOS TÉRMINOS DE ESTE PROBLEMA

Para desarrollar la teoría de la formación es previo un análisis, aunque sea somero, de los términos de este problema. Por un lado, la adolescencia y sus características. Por otro, el mundo de la cultura y las exigencias espirituales del país.

1. Sobre axiología y pedagogía puede verse la monografía del doctor Juan José ARÉVALO, *La filosofía de los valores en la pedagogía*, Buenos Aires, Instituto de Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1939.

En el primero se encuentra la realidad que se quiere educar, un ser cuyas sustancias primarias necesitan alcanzar formas plenamente humanas, es decir, un ser que se encamina hacia la formación. Para llegar a esa formación requiere la presión de fuerzas formativas: la ciencia, el arte, la historia, el idioma, la filosofía, la moral, la religión, el trabajo, etc. Estos constituyen el otro polo, el mundo de los bienes culturales y el de los valores que los determinan. En toda tarea formativa hay que tener presentes los valores que permiten el ascenso del ser humano. Por ello, todo educador debe tener en su conciencia siempre clara la idea *del hombre a hacer*, como también la *del hombre a no hacer*. Esto lo obliga a distinguir los valores espirituales de uno y otro y a que en su tarea los que correspondan al último sean eliminados en el tratamiento pedagógico del primero.

También hay que tener presente la imagen espiritual del tiempo en que se vive. Cada época histórica tiene una concepción del mundo característica y un predominio de determinada dirección del pensamiento. Una de las funciones esenciales de la enseñanza secundaria es la de impregnar a la juventud del espíritu del pensamiento dominante. Si la segunda enseñanza propagara hoy una cultura que destacase, con acentuado predominio, categorías biológicas, estaría fuera de la época. El pensamiento que implica esa dirección imperó de 1860 a 1870 y se extendió hasta fines del siglo. El esquema fundamental de la teoría de la evolución invadió no solo el campo científico-natural; pretendió regir también las ciencias históricas y las del espíritu. Bastará recordar el contenido y la orientación de estas ciencias en los planes de estudios. La biología les daba fuerte matiz. El espíritu era naturaleza; el hombre, un grado –el más alto– de la escala animal; la sociedad, un organismo; y la vida psíquica individual, un proceso más de la fisiología. El universo todo era concebido como naturaleza y su conocimiento se realizaba por las ciencias naturales. En filosofía imperaba el monismo naturalista.

Al comienzo de este siglo se notó un cambio. Empezaron a ganar terreno las disciplinas científico-espirituales; todo ello, paralelamente a una mutación en el concepto de la vida humana. El espíritu de nuestro tiempo ya no está orientado por las ciencias naturales, aunque estas sigan su marcha ascendente por los considerables esfuerzos de la investigación. Pero esa investigación no sale de su terreno ni sus resultados invaden otros dominios. Hasta hace poco, por ejemplo, no se enseñaba la psicología sino como una rama de las ciencias biológicas, o como una filosofía de la vida psíquica. Se ha comenzado a enseñarla como una ciencia de contenido propio: el conocimiento inmediato del hombre como ser espiritual.² Esto es, el conocimiento de la estructura psíquica del hombre mediante la comprensión de sus vivencias y expresión.

Este cambio de espíritu determina la necesidad de asegurar un predominio de humanidades en la enseñanza secundaria. De ello nos ocuparemos más adelante. Ninguna ciencia como la Pedagogía, por lo mismo que trasciende el campo especulativo y se convierte en la dirección de un *hacer*, de una *práctica* que influye sobre la formación, requiere tanto de conceptos conductores. Necesita saber el sentido del clima espiritual de la época, el contenido de los dominios integrantes

2. GUERRERO, Luis Juan, *Psicología*, Buenos Aires, Losada, 1939; DELGADO, Honorio e IBÉRICO, Mariano, *Psicología*, Lima, 1936.

de la cultura y las leyes dominantes en la vida psíquica de la juventud. Sumergido el adolescente en este complejo de fuerzas espirituales, objetivas y subjetivas, históricas e individuales, adquirirá paulatinamente el perfil humano que brota de la conjunción de su ser con un fin que le es posible alcanzar.

III. EDAD JUVENIL

Es necesario señalar los rasgos salientes de la edad juvenil y los valores dominantes en su alma. Es una etapa psíquica de contradictorias tendencias en su comienzo, precisamente en la adolescencia, pero en la cual se elabora la índole de la personalidad. Esto obliga a que el adolescente tenga que ser comprendido.³ La enseñanza media toda, principalmente la enseñanza secundaria, tiene que constituir un tratamiento adecuado del adolescente. Los profesores, para ser educadores, necesitan comprender previamente esta edad en sus rasgos psicológicos y morales. Pocas veces ocurre, porque los cursos están generalmente en manos de profesionales de otras ramas, ajenos en absoluto a este entendimiento psicológico y pedagógico. No solo ajenos, sino insensibles a él. No le atribuyen ningún valor ni alcance. Con el pretexto de que entre nosotros los estudios pedagógicos han estado casi siempre en un terreno elemental, eluden su estudio y se manejan de un modo arbitrario y sin ninguna responsabilidad. Creo que la República Argentina es uno de los contados países del mundo donde se puede ejercer la docencia secundaria, es decir, ser educador de la adolescencia, sin haber pasado primeramente por ninguna formación pedagógica ni preparación psicológica, y a veces sin formación cultural. Todo lo sustituye una preparación especializada o una supuesta información general a la que se califica y valora como cultura.

Se entiende que la edad juvenil abarca el período de los 12 a 22 años en el varón, y de los 13 a 19 en la mujer. Los autores no concuerdan en la extensión de estos términos.⁴ En este trabajo nos referimos de un modo particular a esa pri-

3. Eduardo Spranger comienza su *Psicología de la edad juvenil* (Madrid, edición de la *Revista de Occidente*, 1929) con estas palabras: «En ninguna edad de la vida tiene el hombre una necesidad tan fuerte de ser comprendido como en la adolescencia. Es como si solo mediante una honda comprensión se pudiese ayudar a salir adelante al ser en evolución. Y, sin embargo, hay una multitud de circunstancias que contribuyen a dificultar e incluso a impedir esta comprensión».

William Stern, uno de los psicólogos de mayor autoridad en nuestra época, llama a esta fase vital *la edad de desarrollo*, y la califica de casi misteriosa: «difícil de tratar para aquellos que han de estar en relación con los jóvenes de esta edad y difícil de comprender para aquellos que quieran penetrar teóricamente en las profundidades anímicas de ese estadio de desarrollo. Y sin embargo, un conocimiento psicológico del alma juvenil es condición previa, necesaria para la orientación y el manejo prácticos de los jóvenes» («Del alma juvenil», *Revista de Pedagogía*, Madrid, año VII, nº 77).

4. Suele dividirse la existencia humana en seis edades: edad infantil, edad juvenil, edad viril, edad madura, edad senil y decrepitud.

La juventud, según la Academia Española, se subdivide en adolescencia y juventud propiamente dicha. La adolescencia es, pues, para la Academia, «el período que transcurre desde que aparecen los primeros indicios de la pubertad, hasta el completo desarrollo del cuerpo». Comienza después de los 10 a los 14 años y concluye entre los 18 y los 23. En Inglaterra suele considerarse la adolescencia de los 14 a 25 años en el hombre y de los 12 a 21 en la mujer. No es por cierto un período uniforme. Señálanse en ella tres períodos con características biológicas muy marcadas. Véanse: MERCANTE, Víctor, *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, Buenos Aires, Cabaut y Cía., 1918; CHAVES, Exequiel, *Ensayo de psicología de la*

mera parte de la juventud, de 12 a 18 años, que es, precisamente, el período que comprende el bachillerato cuando se realiza de un modo normal. Entre nosotros no se hace pasar la adolescencia de los 18 años. Es evidente que de los 12 a 13 años se producen conmociones profundas, cambios biológicos y psíquicos fundamentales. Por eso se ha considerado a la adolescencia como un segundo nacimiento. Así se explica que el tránsito de la escuela primaria al colegio secundario sea una empresa difícil para el educador y penosa para el que se educa. Hay que adecuar el organismo pedagógico a las nuevas peculiaridades fisiológicas y psíquicas. Se presenta una nueva visión mental y nuevos intereses vitales y morales. Sus rasgos no son novedosos únicamente en el plano psicofísico. Se vincula a esferas espirituales supraindividuales. A la transformación de la estructura anátomo-fisiológica se agrega una transformación de la estructura psíquico-espiritual. Por eso es absurdo limitar la visión de la adolescencia a una interpretación materialista que solo destaca el crecimiento físico y la irrupción biológica de las funciones sexuales. Hay que reconocer, también, la repercusión de estos hechos sobre la vida orgánica y psíquica. La crisis es profunda; influye sobre la inteligencia y el carácter particularmente, y se advierte en el adolescente un esfuerzo por emanciparse. En la mujer se producen cambios intensos en su afectividad. Todo esto ocurre, aunque no sea fácil observar y comprender los nuevos elementos que agitan el alma juvenil. La organización psíquica del adolescente permanece oculta e impenetrable, a la inversa del niño que es claro y abierto. El mundo interior no desempeña en este una función esencial como en la adolescencia. Esta se sumerge en el fondo de sí misma y desde allí obra aunque los demás no la entiendan. Por eso, ahondar en el alma juvenil es una de las mayores necesidades de los educadores, pero es también su más grande dificultad. El adolescente recela de cuantos lo rodean y no abre a nadie su intimidad.⁵ Reservado, esquivo, enigmático y altanero, suele, por ello, ser mal comprendido. Se atribuyen esos rasgos a caprichos y no a la existencia de un mundo interior propio. No busca fácilmente apoyo en los mayores, como lo hacen los niños. Elige por su cuenta las personas con quienes quiere entrar en relación. Pero más que nadie necesita ser comprendido y él anhela ser comprendido, adherir a otra persona.

Por esa falta de transparencia, sobre todo en el varón, y por ser la adolescencia la época de la que se guardan menos recuerdos –hay en ella, dice Spranger, *un secreto que no se quiere recordar*– es de ardua comprensión. Edad difícil de interpretar y por lo tanto de orientar. Pero es necesario penetrarla y descubrir sus

adolescencia, México, 1928; BARNÉS, Domingo, *La educación de la adolescencia*, Barcelona-Buenos Aires, Colección Labor, 1930; MENDOUSSE, Pierre, *L'ame de l'adolescent*, París, Alcan. 1928; COMITÉS HADOW Y SPENS, *La educación de la adolescencia y la reforma de la enseñanza secundaria*, Buenos Aires, Losada, 1941. Para el conocimiento de importantes aspectos de la vida anímica del adolescente como de algunos problemas vinculados a su formación puede consultarse *Psicología y pedagogía de la adolescencia*, Buenos Aires, Losada, 1943, que reúne ensayos de William Stern, Walter Hoffmann y Th. Ziehen.

5. Dice Spranger en la obra citada: «Ya el adolescente mismo oculta receloso ante los que lo rodean, los pliegues más finos de su interior. No es la franqueza, sino la *reserva* el rasgo más visible que anuncia el despertar psíquico. En lugar de la franqueza y la confianza infantiles aparece, incluso frente a las personas más próximas, una reserva taciturna, una tímida esquividad, un temor al contacto psíquico [...] El adolescente se protege, por decirlo así, con doble coraza».

rasgos particulares, la ley de su existencia, si se quiere actuar sobre ella con acierto. De la forma de vivir la adolescencia depende esencialmente la suerte futura. En ella está la raíz de muchos triunfos y de muchos extravíos. Solo después de haberse afirmado la tendencia de la personalidad en este período se está en condiciones de decidir el rumbo personal, la vocación. No es posible, como ya se ha afirmado, que de los 13 a 15 años se pueda descubrir la carrera a seguir.

El análisis de los caracteres de la nueva organización psíquica exigiría un desarrollo muy extenso. Para el objeto de este trabajo bastará mencionar los rasgos fundamentales. Se produce primeramente en el adolescente un cambio de su mirada con respecto a la de la infancia. Mientras el niño es un ser de ventanas abiertas al mundo exterior, aquel vuelve la *mirada hacia dentro*. Descubre su yo. A veces no da con él y se empeña en encontrarlo. Se produce lo que Mendousse, en su obra citada, presenta como *una anarquía de tendencias*. El adolescente se manifiesta en las actitudes más extremas y contradictorias. En él domina una lucha de tendencias. Su alma es caótica. De la mayor actividad y energía pasa bruscamente a un estado de reposo o indolencia.⁶ Alterna el coraje con el miedo, la comunicación con la soledad, el egoísmo con la generosidad, el gesto impulsivo con la serena reflexión. Oscila entre la rebeldía y la obediencia, la alegría y la tristeza. Las adolescentes, sobre todo, se disponen a reír y a llorar sin motivo suficiente para ello. Después del optimismo sobreviene la angustia. Edad de resoluciones e indecisiones. En su misma indefinición suele encontrarse su peculiaridad.

En el fondo de estas fluctuaciones descubre la subjetividad, advierte el sujeto como un mundo propio, ajeno a las cosas y personas. Siente la conciencia entre el *yo* y el *no yo*. Ya no todo gira en torno de su alma, como en el niño. Frente a ella están las cosas. Su *yo* es una lucha contra el *no yo*, tanto más intensa cuando más enérgico es el *yo*.⁷ El adolescente se manifiesta preguntando a las cosas de las cuales está separado, o monologando, interrogándose a sí mismo. El adolescente despierta a la vida de la autoconciencia. Se vuelve concentrado y autorreflexivo. Se lo ve caviloso y ensimismado. Se encierra en la soledad porque necesita sumergirse en el secreto de su individualidad, en el misterio de su alma, en la complejidad de sus sentimientos. Comienza a interrogarse sobre ciertos problemas y ciertas dudas que nacen en su espíritu. Su vida asume un sentido metafísico, adquiere profundidad. Lo llama el ser de las cosas, más que su apariencia. Estas tormentas de la

6. Véase en la citada obra de Spranger el capítulo II, titulado «Ensayo de una caracterización psicológica general de la adolescencia». Señala en los caracteres de la nueva organización psíquica tres puntos esenciales: 1º el descubrimiento del yo; 2º la formación paulatina de un plan de vida; y 3º el ingreso dentro de las distintas esferas de la vida.

7. William Stern, en el trabajo citado, dice: «La edad juvenil es el período del *descubrimiento de los valores y de la descomposición entre el valor subjetivo-yo y los valores del mundo objetivo*. Es decir, mientras el niño se toma a sí mismo y al mundo como hecho, el joven comienza a preguntar por la *significación* y por el *sentido y valor* del propio yo y de los hombres y cosas de fuera. Con esto realiza el proceso de la coordinación de su propia personalidad en la cultura que lo rodea; pero el proceso dura mucho: las pretensiones y deseos de su propio yo, de un lado, y todos los valores y exigencias que parten de los demás hombres y comunidades humanas, de la economía y del Estado, del arte y de la moralidad, de la ciencia y de la religión, todo esto constituye una serie de entrecruzamientos y oposiciones en su interior; y solo con muchos extravíos y luchas llega el joven al fin a una estructura de personalidad en la que se confunden los valores a él adecuados con su propio yo, formando una duradera unidad, cuando se ha hecho hombre».

adolescencia han sido admirablemente pintadas por psicólogos y novelistas. Los mismos adolescentes las confían a los diarios que escriben. Allí recogen dolores y alegrías como en sus cartas tejen anhelos o desesperanzas. La práctica de la composición libre suele ser de gran valor para conocer el alma, a veces atormentada, del adolescente con sus dudas y preocupaciones. Se han hecho experiencias en ese sentido con eficaces resultados. Se coleccionaron cuadernos que contienen valiosos documentos psicológicos sobre la adolescencia. A través de ellos el profesor puede investigar las necesidades interiores; comprenderlas y estimular su desenvolvimiento. Es función del maestro descubrir las energías y debilidades de sus alumnos, y disciplinarlas.⁸

En todas las fluctuaciones hay una inmensa vida interior oculta, que no se afirma para los demás. El joven, envuelto por este estado interior, tal vez no puede comprenderse a sí mismo y además no deja mucho campo abierto para explorarlo y comprenderlo. Nada influye tanto en un adolescente como otra vida que consiga penetrarlo. Es muy delicada la misión del educador en esta edad. Ya expresamos en otra ocasión que muchas formas de existencia humana ante sus ojos, y obrando sobre su inteligencia y su conducta con estilos vitales múltiples, lo desorientan. Necesita una persona a quien acercarse moralmente, con todos sus ideales y anhelos. Conviene que sus profesores, sus educadores, sean pocos y dotados de especiales cualidades, porque entre ellos puede hallar a ese amigo, ese guía y ejemplo personal. La elección que haga es de capital importancia para la formación de su personalidad; de ella depende la *fe entera de la vida*.⁹ Este es el momento en que comienza la autodeterminación. Mientras no encuentra al hombre guía cuida con celo su independencia, como renuncia voluntariamente a ella cuando ha llegado esa influencia a la que adhiere porque la considera superior. La sugestión y el ejemplo tienen honda repercusión en la adolescencia. Una personalidad admirada puede elevar y encender el espíritu juvenil.

La acentuada susceptibilidad del adolescente es otra manifestación del despertar de su mundo interior. En él es extremado el sentimiento de la propia dignidad. Pero otra de las penosas paradojas de esta edad es que, como afirma Spranger, su sino es *no ser tomada en serio*. Vive defendiéndose contra la falta de consideración y aprecio de parte de los mayores. Fácilmente rompe con los adultos.¹⁰ El adolescente debe ser educado con seriedad. No tolera bromas hirientes.

8. MURESANU, Constantino, *La educación de la adolescencia por la composición libre*, Madrid, Espasa-Calpe, 1934.

9. Spranger afirma -*op. cit.*-: «¿qué es lo decisivo para la evolución moral del adolescente? La respuesta dice: es la persona a quien el adolescente se adhiere con toda su fe en la vida... El adolescente quiere ser comprendido, no solo por necesidad de comunicación, sino porque se forma a sí mismo al ser comprendido... La persona mayor y directora, en esta relación que está penetrada por la vivencia pedagógica y primitiva, saca, por decirlo así, de la más joven y dirigida el boceto clásico de su forma futura. Así *has de ser, pues así te comprendo*... Cuando este (el más maduro) es realmente su ideal humano, se adhiere íntimamente a él por largo tiempo. Ve el mundo con sus ojos; lo imita en lo grande y en lo pequeño, en todo su ser, consciente e inconscientemente. Esto puede llegar hasta los rasgos corporales: el arreglo de la cabeza, la marcha, los gestos, la dicción [...] Ese es el mudo anhelo, la secreta esperanza con que el adolescente va por el mundo: encontrar una persona que *le* interprete la vida, no mediante teoremas generales, sino comprendiéndolo y entrando en su individualidad [...] Necesita primero hacerse dependiente de una personalidad ajena para llegar luego él mismo a ser una persona».

10. Las bandas, el vagabundaje, y más orgánicamente los denominados «movimientos juveniles».

Es una edad que necesita ser dirigida, no mofada. Posiblemente nada conocen de estas características los profesores que se burlan de sus alumnos durante la clase o los colocan en situación ridícula. Es perdurable el rencor de los que fueron sus alumnos. Los padres tienen también responsabilidad en la comprensión de los adolescentes. A veces provocan fuertes odios o antipatías instantáneas. En los padres suelen encontrar, por incompreensión, el obstáculo invencible a sus iniciativas y planes. Todo esto ocurre en esta edad en que el adolescente siente la necesidad de proponerse fines a sí mismo. Despierta *el impulso de independencia*, otro signo del yo que aparece en el fondo de su alma. Una educación consciente de su tarea no puede dedicarse a reprimir estos impulsos sino a orientarlos hacia empresas de interés educativo. Convertidos en dirección de la vida interior, no se puede dejar a la juventud sin orientarla. Ella está siempre despierta y cuando esa dirección no se la pueden dar los mayores, no tarda en demostrar que posee la voluntad necesaria para una autodisciplina y para una vida propia. Lo lamentable es que no siempre elige caminos valiosos.

Comienza así a preocupar la vida futura, el alma se impregna de ideales. La imagen de lo que debe llegar a ser se convierte, frente a los obstáculos, en la ley que rige y encamina la existencia. Hay que cuidar que los obstáculos no venzan a la ley ideal.

El adolescente está ya en pleno movimiento de autoformación. Se lo ve en el descubrimiento del yo y en la iniciación del plan de vida, que han tenido como centro el mundo interior. Ahora su subjetividad se abre a los dominios objetivos de la cultura para darle sentido o vivir el que tiene. Se vincula a los valores religiosos, estéticos, lógicos, económicos, etc. Su posición ante ellos no es receptiva como la del niño. Es activa porque el adolescente es capaz de la «*propia* creación artística, la *propia* reflexión, la *propia* formación de sociedades, las *propias* creencias religiosas del universo». ¹¹ Ha entrado ya en el momento en que es capaz de crear bienes espirituales. En la adolescencia se ingresa al verdadero mundo de la cultura que, según ya se dijo, es el otro término de la teoría de la formación. Así vemos al adolescente entrar al círculo de la fantasía y creación artística, a la vida social y al mundo de la ética, el derecho, la política, la profesión, la ciencia y la religión. En una palabra, ha entrado en el movimiento y la dirección de la verdadera formación humana.

IV. EL DERECHO A LA PERSONALIDAD

Evidentemente, en la adolescencia comienza el verdadero proceso de la formación personal. Esa edad trasluce un ansia de personalidad, aunque en ella falta unidad interior. Siente que ha dejado de ser niño y presiente algo impreciso. El adolescente es, según la frase de William Stern, un «no más» y un «aún no». Equivale a decir que ya no es más niño y aún no ha llegado a un estado definido. Está en camino hacia una madurez. Su vida interior se traduce en anhelos. Así como el *juego* constituye el mundo del niño, los *ideales* forman el mundo del adoles-

11. SPRANGER, *op. cit.*

cente. El juego es la función más seria de un niño, es su vida fundamental. La revelación del yo, su rebelión contra el medio y la concepción ideal de una vida futura forman el complejo despertar de la vida juvenil. La juventud es un impulso vigoroso de vida que anhela adoptar nueva forma. Le falta experiencia de la vida, pero le sobra idealismo, que brota de su mundo interior. Por eso el torrente juvenil necesita dirección. Mira hacia un orden. La concepción de la vida en la juventud no se basa en experiencias vitales sino en categorías generales. Ve con su idealismo. Su vida quiere marchar recta y enérgicamente, tomada de la mano de los ideales. Cree en la justicia, en la virtud, en la nobleza. No concibe los actos mezquinos. Esto da sentido a su vida. El choque con la realidad se produce inevitablemente. Del conflicto saldrán triunfantes sus ideales o caerán. El resto de su existencia quedará señalado por estas tormentas. En su vida se mezclan sus concepciones racionales con fluctuaciones afectivas, expresiones de irracionalidad. Además se entrecruzan los impulsos internos y las presiones del mundo externo. Esto hay que tenerlo muy presente en la pedagogía de la adolescencia. De ese *paralelogramo de las fuerzas*, como se ha dicho, surge la dirección vital. El joven busca siempre un orden nuevo, diverso del que sustentan los mayores. Quiere ser distinto de lo que lo obligan a ser las circunstancias sociales, familiares y escolares. La incomprensión, generalmente, lo rodea. Los padres y los educadores suelen no entender sus anhelos y sus inclinaciones. La indiferencia de los maestros suele convertirse en ceguera frente a sus aptitudes y disposiciones. De ahí resulta que un adolescente vivo y creador en el marco de su familia, aparece sin ingenio ni fuerza en el ámbito escolar. El educador debe seguirlo con su mirada observadora y estimulante. El desdén aplasta y esteriliza a los adolescentes. Desean y necesitan ser atendidos con respeto y seriedad. Por eso rehuyen en el colegio a las naturalezas violentas y agresivas.

Los fueros de la personalidad juvenil están casi siempre en pugna con la presión de la sociedad. Sus ideales no coinciden con los valores sociales dominantes. Están en pugna frecuentemente con la imposición de la familia. Los padres quieren menos cultura que un título rápido, utilidad más que humanidad. Están en pugna también con el régimen escolar imperante. Los menos estallan contra él, pero los más simulan una adaptación. Reflejan mayor grado de humanidad fuera de ella y son más originales cuando menos se traba su libre expresión. Educar, en un sentido formativo, no es sofocar la acción juvenil sino orientarla.

El bachillerato tiene que constituir un esfuerzo orientador y ordenador. Tiene que rodear, envolver y presionar con valores y bienes de cultura, con normas y direcciones la vida del adolescente, como lo hace también la sociedad con sus costumbres e instituciones. Pero ese esfuerzo no significa imposición ciega, autoridad absoluta. El derecho a la personalidad del adolescente no entraña un mero «dejar hacer» extremo. El camino del adolescente no es un hacer lo que se quiere, sino un hacer lo que se debe. Por cierto que él facilita mucho esta posición porque lleva el impulso y la imagen de un *deber ser*. Es preciso que un mundo de valores sirva, consciente o inconscientemente, de dirección. La vida se vuelve un empeño por reconocerlos y realizarlos. Pero ese mundo no es perceptible sino a través de las expresiones concretas de cultura, y esta es una fuerza formadora y directiva de la personalidad juvenil. La presión de la cultura crea disposiciones espirituales comunes para ver, comprender, juzgar y valorar las cosas y las personas.

La antinomia de autoridad y libertad debe ser resuelta en la escuela media de conformidad con las características generales de la edad juvenil e inclinaciones individuales de cada adolescente. Se malogra la tarea en la escuela que no siente respeto por la edad juvenil. Debe crearle cierto ambiente de personalidad: libertad para expresar su intimidad y presión espiritual de valores. No están cerca de este ambiente sino contados organismos escolares actuales. Sin ese clima se hace difícil la educación de la adolescencia. Es proverbial la independencia que disfruta el alumno del colegio de Eton. Varias reformas en países europeos se propusieron destacar los valores de la adolescencia, considerarla con fines propios. Se ha hablado mucho del valor intrínseco de la vida juvenil.¹² Cada edad, aunque engendre la siguiente, es un estadio vital, con fuerza y sentido propios. Es cierto que en cada joven hay un fuerte anhelo por llegar a ser hombre, pero ese anhelo no implica anular el sentimiento juvenil, sus preferencias y ausencias, su manifiesto querer ciertas cosas y no querer otras. Ninguna edad debe ser mirada solo como puente.¹³ En cada etapa está contenida la vida como una totalidad. El niño no es un adulto incompleto ni un aprendiz de hombre. Es un niño, y la educación debe fomentar su plenitud infantil. Pero como el niño y el adolescente tienden a ser hombres maduros necesitan, ineludiblemente, el trato espiritual con la humanidad ya formada. El educador es siempre portador de valores. Él encarna la cultura.

V. LIBERTAD Y DEBER EN LA ADOLESCENCIA

La libertad en la educación no significa el abandono del que se educa, sino facilitar a este la tarea de adquirir cultura por su propio esfuerzo, y formarse, en una gran medida, por sí mismo. De este modo se produce el libre desarrollo del alma y la expresión fácil de la inteligencia, y se alcanza la responsabilidad de los actos. Solo así se desarrolla en el niño y en el adolescente la conciencia de que es libre, y también de que esa libertad le obliga a dar cuenta de sus actos, o sea, a ser disciplinado, a hacer lo que debe y no lo que quiere, a seguir la norma y el principio, no el capricho y lo arbitrario. Es más digno ver a los jóvenes que practican la disciplina por deber y no por obediencia o temor. La disciplina es un resultado espiritual y no el efecto de una coacción exterior. Lo que interesa es el espíritu del niño y del joven, y si interesa el espíritu es el hombre el que interesa, porque el espíritu, según Max Scheler, es su esencia, su sustancia específica. La libertad es una fuerza formativa de gran poder cuando se convierte en orden espiritual y disciplina moral. Solo el ser disciplinado es capaz del ejercicio de la libertad, porque tiene la conciencia responsable del deber. La educación, en su aspecto moral, tiene que someterse al sentido de la ética kantiana: despertar en cada uno la idea del deber como imperativo categórico. Cada adolescente debe ir formando en su espíritu la convicción de que un deber lo obliga a cumplir el valor

12. WYNEKEN, G., *Escuelas y cultura juvenil*, Madrid, Ediciones de la Lectura.

13. MANTOVANI, Juan, *Las edades en el hombre. Su significado pedagógico*, La Plata, Humanidades, 1930, trabajo reproducido en *Ciencia y conciencia de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo, 1947.

moral, y no exteriores estímulos que solo provocan sentimientos de emulación o de interés.

La conciencia del deber se convierte en conciencia moral. La formación de esta conciencia comienza en el hogar. La continúa, rectificándola o perfeccionándola, la escuela primaria, y adquiere vigor en la escuela media, durante la adolescencia. Para que la escuela pueda cumplir con eficacia este aspecto tan grave de la formación, debe ser una comunidad de acentuado sentido moral. El ambiente moral de la escuela, de primera o segunda enseñanza, debe presionar de modo influyente sobre el niño y el joven. Debe grabar en el espíritu en formación una especie de sello ético. Pero la conciencia moral es obra simultánea y continua del hogar, la escuela y la vida.¹⁴ Entran en su constitución las ideas de deber, norma, obligación y autoridad. La autoridad en la escuela no es una coacción sino un atributo que el maestro conquista con su saber y su conducta, con su postura profunda ante la vida y hasta con sus maneras exteriores. Más adelante, al tratar sobre el educador y la conciencia humanista, nos referiremos a la conciencia que todo profesor de segunda enseñanza debe poseer acerca del problema de la cultura, de su actitud ante el que se educa y de las necesidades de la edad juvenil y las características de la época en que vive. En posesión de esta conciencia su autoridad se asegura y se concilia con la libertad que necesita la formación juvenil.

14. Véase DE MAEZTU, María, *El problema de la ética. La enseñanza de la moral*, Buenos Aires, Instituto de Didáctica, 1938. Para una caracterización general de la adolescencia y el problema de su formación puede consultarse del autor el trabajo *La adolescencia y los dominios de la cultura. El problema de una relación*, Publicación del Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1941.

Capítulo VI

Mundos formativos

I. LOS MUNDOS DEL HOMBRE Y LA FORMACIÓN

Formación, en términos generales, es la configuración del hombre en el mundo espiritual. Es la elevación del ser psicofísico al plano del espíritu que se alcanza en el mundo de la cultura. La realidad de este mundo está formada por *bienes*. Los bienes son valores realizados. Por esto se entiende también como formación la conversión del individuo en persona. La persona mira siempre hacia valores y en su actuación se los reconoce. Por eso, los actos de la persona tienen siempre sentido, cumplen valores.

La persona se nos ofrece como unidad organizada, como estructura integrativa, no solo en lo subjetivo. Es una estructura espiritual. Es decir, es una integración de la subjetividad y la objetividad. Es la conjunción del mundo anímico individual y el mundo del espíritu supraindividual. El ideal humano de la persona se convierte en un alto ideal pedagógico. Inspira a las pedagogías de mayor sentido y finalidad humanistas, porque ese ideal coloca al hombre en el centro del mundo y en el centro del hombre el núcleo espiritual que se denomina la persona.

El individuo con su espíritu subjetivo no alcanza al ser total de la persona. Para serlo necesita la influencia de complejos espirituales supraindividuales, como la ciencia, la economía, la moralidad, la religión, el arte. Estos bienes de cultura lo aprisionan, dirigen y dominan. En una palabra, contribuyen a *formarlo*. Solo puede darse la calificación de formado al ser humano que ha experimentado el influjo de la cultura.

El ser formado alcanza modos de obrar, pensar y valorar. Estos modos no derivan de su subjetividad solamente. Proviene de la presión de un mundo objetivo de valores y bienes. Vivir es sentir un ámbito que nos afecta y que nos hace ser. Vivimos rodeados por contornos, ámbitos, mundos. Los contornos son realidades dentro de las cuales el ser se perfila, se configura. Si el contorno fuese la naturaleza, el ser humano sería solo *individuo*. Si obrase sobre él única y pasivamente, la sociedad alcanzaría la condición de *hombre-masa*; y si privase el espíritu sería *persona*.

Puede decirse, entonces, que al hombre lo rodean: *el mundo físico y biológico*, contorno y contenido natural del cual depende la existencia externa y fisiológica;

el mundo social, contorno humano, que se revela en las relaciones de convivencia; y el *mundo del espíritu*, contorno impersonal, formado por el espíritu como objetividad: valores y bienes. Entre los bienes: la ciencia, el lenguaje, el arte, la religión, la filosofía, la economía, la técnica, la política y otros productos del espíritu.

Son mundos por los cuales el hombre se forma. Su vida es una trayectoria: nace en el primero, ingresa al segundo y se afana por alcanzar el tercero. El hombre no puede eludir la influencia de esos contornos. Sería incompleto si escapara a uno de ellos. Pero bajo su influencia crece y decrece su humanidad.

II. EL MUNDO NATURAL

El mundo natural se manifiesta por la naturaleza exterior y la naturaleza interior, o sea el contorno natural y el contenido biológico del ser humano.

El contorno natural influye sobre el desarrollo del hombre, pero la actitud humana ante él es particularísima. Lo mira como un mero reino de afectos útiles o perniciosos. A este mundo entra con el espíritu, pero no sale de un plano limitado, el de la técnica. Por eso, los que son exclusivamente técnicos carecen de formación humana en el sentido cultural. Con ella se asegura la defensa de la vida. Se protege contra la intemperie, cuida su salud, construye sus habitaciones. Pero el contorno natural no puede ser el ámbito exclusivo de la vida humana. Debe precaverse de creer que la simple defensa es el fin de la existencia. Si así ocurriese no tendría diferencia con el hombre primitivo. Más aun, esa defensa es común del hombre con los animales. Necesita saber que esa actividad no es su único fin. La formación humana hay que alcanzarla sobre el mundo natural, no exclusivamente dentro de él. La vida que este mundo exige al espíritu es escasa, a veces nula. La vida está, entonces, en uno de los extremos. Toca los límites de la animalidad. Lo esencial de la formación es la actividad del espíritu.

El hombre es también naturaleza interna. Su ser vital desempeña una función de importancia. Constituye el *intracuerpo*, como lo ha llamado Ortega y Gasset.¹ Es una de las raíces de nuestra existencia y una de las fuentes de nuestro carácter. No se puede desconocer la medida en que ese fondo vital nutre y anima toda nuestra persona. Hasta el Evangelio de Cristo manda dar de comer al hambriento antes que intentar sobre él ninguna perfección espiritual.

La vitalidad tiene una gran repercusión sobre la faz psíquica y espiritual. Se la considera una especie de alma corporal. Por lo mismo que posee tanta fuerza no es posible dejarla obrar de un modo exclusivo sobre el ser humano. Afectaría sus sentimientos, inteligencia y conducta de un modo profundo. Hay que suavizar, sublimar la influencia del ser corporal, carnal, instintivo. Ese es uno de los fines de la cultura personal y uno de los trabajos que debe realizar la formación. La cultura se levanta, sin separarse, sobre el subsuelo biológico del ser humano. A cualquier actitud humana le es necesaria la energía vital que la sostiene. Le da fuerza espontánea, impulso y acometividad. La cultura la cubre de normas, le traza direcciones para que los productos de esa fuerza adquieran valor espiritual, sentido humano.

1. ORTEGA Y GASSET, J., *Obras*, t. I, Madrid, Espasa-Calpe, 1934.

La persona, que es la más alta expresión del ser humano, se va creando lentamente sobre condiciones individuales heredadas, sobre tendencias vitales. Los rasgos caracterológicos de la persona tienen siempre una honda raíz biológica que es necesario conocer para comprenderla.

La persona da siempre idea de integración y totalidad. Aunque ella se manifieste por el espíritu, no rompe la unidad del ser humano. Comprende una *infraestructura*, diremos, que reúne los componentes primarios biológicos, el estrato psíquico de los instintos, impulsos y tendencias elementales. El estudio analítico de estas relaciones biológicas demandaría una extensión mayor de la contenida en estas referencias, que solo tienden a expresar la base biológica de la personalidad.² Decimos la base, pero no la *persona misma*, que es, esencialmente, espiritual.

En el campo pedagógico se ha trabajado mucho alrededor del poder y valor de la naturaleza humana. Sobre ella se han edificado doctrinas educativas de gran influencia en diferentes épocas históricas. Bastaría recordar el pensamiento pedagógico de Rousseau apoyado en un extremado optimismo acerca del fondo de la naturaleza humana. Considera a esta fuente de bondad y de perfección y dotada del secreto poder de desenvolverse a sí misma. El hombre lleva su fin en su propia intimidad natural y debe cuidar que la influencia social no perturbe su desarrollo. La educación es entendida como autoeducación, desenvolvimiento del ímpetu originario. Por eso le quita a la enseñanza el alcance de norma exterior impuesta. Se hace del niño perfecto un mito, y a los sistemas educativos se los culpa de todos los males y deformaciones. El educador tiene que ser un testigo de la natural evolución infantil, y no un factor positivo de la misma. A pesar del carácter ilusorio de *Emilio*, su obra pedagógica ha inspirado muchos sistemas de *educación negativa*, superados en nuestra época.

Es indudable que en la educación hay que tomar en cuenta las fuerzas vitales y las expresiones espontáneas de la infancia. En este principio se apoya la pedagogía del *Kindergarten* de Froebel y la de las *Case dei bambini* de María Montessori. La educación no puede ser una violencia sobre la naturaleza del niño ni sobre la del joven, pero no puede ser siempre mero fomento de la espontaneidad. Tiene que ser un proceso que conduce paulatinamente a las esferas de la espiritualidad, al mundo de los bienes y valores culturales. El hombre es una unidad de vida y espíritu, y este traza los caminos o señala la dirección por donde debe moverse o hacia donde mira aquella. Por ser el niño un ser vital, los primeros pasos escolares son puramente espontáneos. Así se manifiesta hasta que la conciencia

2. Para mayor detalle acerca de este problema véase, entre otros, el trabajo «Sobre la personalidad» de Gonzalo R. LAFORA, publicado en la revista *Universidad de La Habana*, nº 16 (La Habana, 1938). Estudia la personalidad y el carácter desde el punto de vista biológico, lo mismo que la herencia de las disposiciones de la personalidad y su formación en el curso de la vida. El ser humano es la conjunción de una *infraestructura* biológica compuesta por caracteres primarios y disposiciones fundamentales de origen hereditario, que constituyen el esqueleto de la personalidad, y de una *superestructura*, producto del ambiente familiar, social y cultural, frente al cual cada individuo reacciona de un modo particular. Esta reacción genera nuevos caracteres condicionados por las disposiciones hereditarias y la experiencia vital. Estos conceptos son de importancia porque sustentan la posibilidad y el poder de la educación, de su tarea formativa especialmente, frente al pesimismo pedagógico del *determinismo*, para el que la educación nada puede sobre los caracteres originarios.

invade su vida, y sus actos se van haciendo, en parte y en alguna medida, reflexivos. En la edad juvenil comienza el momento en que su espíritu adquiere capacidad crítica y sus actos deben ser responsables. El bachillerato debe ser un régimen de vida juvenil espontánea y disciplinada a la vez. La juventud es una conciliación entre el ser y el deber, entre el impulso originario y el principio normativo, entre el individuo y la persona.

III. EL MUNDO DE LA CULTURA

El mundo de la cultura está formado por el contorno humano o social y por el contorno impersonal, o sea el espíritu objetivo, valores y bienes. El contorno humano produce el fenómeno de la convivencia social. El hombre vive siempre en una comunidad, en un mundo social. Hay diversos modos de ver la sociedad. Así, cuando se la entiende como suma de individuos no se reconoce un espíritu general o social. Representa el reinado del individualismo. Priva el subjetivismo. Nuestra época rechaza esta concepción que reduce la vida y la educación del hombre a mera autonomía, a un proceso de desenvolvimiento circunstancialmente psicovital. Otro modo de ver es el de la sociedad-masa. El individuo desaparece y se produce el fenómeno del gregarismo. La vida del hombre carece de acento personal. Se identifica a las cosas. Y por último, la concepción más alta, más humana, es la que ve en la sociedad una comunidad de personas. En ella la sociedad tiene una unidad por encima de las individualidades que la integran. Es una vasta estructura formada de carácter y contenido espiritual. La sociedad es un reino de relaciones humanas frente a la esfera de las relaciones biológicas.

En el hombre existe, de un modo innato, el sentimiento social. Posee instintos sociales. Muestra desde temprano disposiciones para ejercitar relaciones fundamentales: el sentimiento de la propia dignidad, juntamente con el instinto de subordinación u obediencia. Pertenece a una densa trama de relaciones sociales y temporales. Es un ser social e histórico. En su intimidad penetran los rasgos más destacados de la vida mental del prójimo. La sociedad no es una asociación pasiva, sino un grupo activo, dentro del cual existen interacciones entre sus miembros. No solo interacciones, sino una profunda comprensión del yo ajeno. Max Scheler, en nuestra época, ha sostenido, de un modo opuesto a otros psicólogos, que hay una percepción del yo ajeno que se constituye, no después, sino simultáneamente con la del propio yo. No vivimos encerrados en nuestro exclusivo yo. Estamos en relación estrecha con la naturaleza que nos circunda y con los semejantes que conviven con nosotros idénticas costumbres, la misma cultura y anhelos.³

El hombre vive íntimamente en el tiempo y posee una conciencia temporal. Se mueve dentro de una malla de relaciones temporales, de memoria y esperanza. Es, esencialmente, tiempo, *historicidad* como se acostumbra a decir en lenguaje filosófico.

Se ha visto que el hombre frente al hombre no se halla ante un ser extraño, no está aislado, cerrado en sí mismo. Recibe complejas influencias de la comunidad.

3. GUERRERO, L.J., *Psicología*, op. cit.

Hay una confluencia de ideas y sentimientos, a veces contagios colectivos. La persona es siempre portadora de un particular estilo de vida, que no lo ha elaborado individualmente. Todo grupo encarna una opinión pública, un sistema de creencias, un juego de costumbres, una conciencia y una voluntad colectivas. Hay un manto social que cubre totalmente al individuo, una malla supraindividual. No decidimos generalmente por resolución individual nuestros hábitos y gustos. Nacen y se forman sin advertirlo. La costumbre se convierte en ley.

El grupo tiene una influencia poderosa sobre el individuo. Es una fuerza formativa inevitable. La sociedad elabora el hombre histórico, que es el hombre real. Imaginemos un ser humano desarrollado en absoluto aislamiento. Ignoraría el lenguaje, tendría una inteligencia limitada para la iniciativa y el trabajo. Sería un ser aparente, aislado, falto de convivencia humana, extraño a la comunidad. Sería un animal superior. Pero el hombre natural es una abstracción. La sociedad y la historia son las fuerzas que le dan vida concreta. «La ciencia nos ha mostrado siempre –dice Vierkandt– que cualidades y modos de comportamientos que creemos congénitos en el hombre, son, en realidad, consecuencia de determinadas relaciones históricas.»⁴ El grupo tiene un poder formativo sobre el individuo, y el alma humana posee una estructura histórica.⁵ Cada ser humano lleva en sí la esencia del grupo en que se forma: familia, ciudad, nación, raza. A ese sello con que los distintos grupos sociales cubren al individuo, los psicoanalistas llaman *super-yo*. Es una *máscara social* que determina un conjunto de características comunes sobre las cuales se apoyan los diferentes rasgos y calidades individuales. Pero el hombre no ha alcanzado el mayor grado de humanidad si muestra solamente un estilo vital constituido por fórmulas fijas del grupo social que integra. Es evidente que el hombre se hace hombre en relación con sus semejantes. Pero además de su contacto con la comunidad, necesita participar del ambiente de obras espirituales: un poema, una fábrica, un código jurídico, una institución de asistencia, un centro de estudio, una biblioteca, una escuela. Estas y mil formas más son objetivaciones espirituales. Las ha creado el espíritu individual de acuerdo a valores directivos, o sea al espíritu objetivo de la época. El hombre necesita ser algo más alto y original que simple componente de un grupo o mero portador de su conciencia. Necesita ser persona, es decir, una estructura regida por valores y creadora de bienes. Requiere entrar en contacto con el *contorno impersonal*, con el *espíritu objetivo*, según la denominación filosófica de Hegel, hoy muy usada, especialmente por Hans Freyer, Spranger y otros.

Todo ser humano está ligado al contorno natural y social. En ellos carece de autonomía. Lo envuelve un mundo de requerimientos forzosos, de un lado, y de otro, los escogidos por él. No obstante, intenta un vuelo hacia la autonomía. Para entender este movimiento hay que concebir al espíritu en su doble realidad: como subjetividad, o sea algo vivo en nosotros, actividad interior sin referencias a objetividades espirituales; y como objetividad, o sea algo real fuera de nosotros. Pero no realidad material, sino espiritual. Aquí el espíritu es algo más que psique. Es un orden objetivo y universal. El espíritu constituye un mundo tan real como el de la

4. VIERKANDT, Alfredo, *Filosofía de la sociedad y de la historia*, La Plata, 1934.

5. *Ibidem*.

naturaleza, pero posee una esencia diferente. El derecho, la moralidad y el Estado son para Hegel realidades espirituales, «espíritu objetivo». Pero hay que extender más el campo del espíritu objetivo. Dentro de él, o sea en el seno de la cultura y la historia, se forma el hombre. No es posible enumerar con precisión las diferentes objetivaciones de la cultura. Pero señalemos en cambio los más importantes productos del espíritu objetivo: el lenguaje, las costumbres, la ciencia, el arte, la técnica, la religión, el Estado, el derecho, la economía. Todos actúan constantemente y de un modo diferente sobre el hombre. *El espíritu objetivo es una fuerza dirigente de la personalidad*.⁶ La cultura es variable. Por eso el hombre que se forma en su ámbito sufre las más variadas alternativas.

Los valores son realidades espirituales objetivas, puras. Se los reconoce en las objetivaciones de la cultura, en los bienes. En los bienes se refleja la persona que los crea. Así la verdad, el bien, la belleza, la justicia, la utilidad, son valores que el hombre cumple o realiza por un esfuerzo de su voluntad, en ciertas expresiones de cultura. La verdad aparece en sus juicios, la belleza en una obra plástica o en un poema, la utilidad en una operación económica, la justicia en un reparto de propiedades.

Los valores han alcanzado en la filosofía actual un amplio dominio. Se exponen diversas teorías sobre su naturaleza y alcance, y se establecen tablas y clasificaciones. Interesa mucho desde el punto de vista pedagógico una determinación de su jerarquía. Hay valores éticos, estéticos, religiosos, lógicos, políticos, económicos. ¿Cuál es el más alto de todos ellos en el sentido humano? Depende de la concepción que se tenga de la existencia del hombre. Para nosotros son los valores éticos. Constituyen la dirección más elevada de la personalidad. La estimación y realización preferente de un valor o de ciertos valores rige la orientación de la persona. Así hay valores que con sus correspondientes bienes culturales generan un determinado tipo de personalidad. Una ley constitutiva da el sentido de la existencia.⁷

Hemos dicho que, según nuestro modo de ver, los más elevados valores humanos son éticos. En efecto, la persona es el ser en quien gravita poderosamente el deber ser, y el deber ser es una categoría ética. Las intenciones de la conciencia moral están referidas siempre a valores, el bien o el mal, que son valor y anti-valor, o sea polos axiológicos de una escala determinada. La vida adquiere forma humana cuando se rige por una ética personal, o como afirma Max Scheler, cuando se realiza el sentido de un «personalismo moral».⁸

Reclamaría un desarrollo muy amplio una exposición completa sobre la teoría filosófica de los valores.⁹ Aquí se ha presentado el tema de un modo somero,

6. GUERRERO, L.J., *op. cit.*

7. SPRANGER, E., *Formas de vida*, Madrid, edición de la *Revista de Occidente*. En esta obra expone las «formas de vida» o «tipos ideales de personalidad», de acuerdo a sus valores dominantes: 1º *el hombre teórico*, regido por la ley de la objetividad; 2º *el hombre estético*, por la ley de la forma; 3º *el hombre económico*, por la ley de la utilidad; 4º *el hombre social*, por la ley del amor; 5º *el hombre político*, por la ley del dominio; 6º *el hombre religioso*, por la ley de la salvación. Es claro que estos tipos humanos no existen de un modo exclusivo, puro. Predomina una dirección, sin ausencia de otros valores, los que integran también la personalidad, aunque con menos fuerza. A veces se unen dos o tres valores de un modo dominante.

8. SCHELER, Max, *El resentimiento en la moral*, Madrid, edición de la *Revista de Occidente*, 1927.

9. Podría consultarse: ORTEGA Y GASSET, J., «¿Qué son los valores?», *Revista de Occidente*, año I, nº IV, 1924; ORESTANO, F., *I valori umani*, Turin, Bocca, 1907; SCHUWERACK, W., «La esencia del valor y su fundamenta-

por las referencias constantes que a él se hacen en el curso del libro. Para explicar la teoría de la formación es importante advertir que el hombre está en continua y viva referencia a valores. Está frente a ellos, no en actitud contemplativa, sino activa. Se resuelve prácticamente por un valor. Vive realizando actos de preferencia. Cada expresión o actitud lleva implícito el valor que ha preferido. Cualquier manifestación intelectual, sentimental o volitiva responde a determinada *actitud valiosa*. Por eso el valor, que a veces aparece como expresión de un mero *querer*, se convierte en un riguroso *deber*.

El contorno humano –la comunidad– y el contorno impersonal –el espíritu objetivo– constituyen el mundo de la cultura. En uno el hombre convive en la semejanza social, y por el otro, se eleva y distingue con rasgos personales. La personalidad se forma dentro de esos dos contornos, que constituyen el ámbito amplio y profundo de la cultura. No hay formación humana, realización de la persona, si no está asegurada la vida de la propia intimidad, la vida en comunidad y la vida en trascendencia. Vivir en sí mismo, vivir en contacto y entrega de los demás y vivir en relación con las objetivaciones espirituales y valores, es darle forma a la vida de acuerdo a las dimensiones estrictamente humanas: profundidad, amplitud y altura.

El mundo de la cultura es creación del hombre, y en ese mundo él se hace específicamente hombre. Allí supera el plano vital de la naturaleza. En la cultura se vive un clima de humanidad y se desarrollan las calidades y sustancias esencialmente humanas. En la naturaleza permanece como en un callejón sin salida, como ha dicho Max Scheler.¹⁰ Pero podemos salir de ella porque somos capaces de otra forma de vida, la del espíritu, en su doble modo de ser: subjetivo y objetivo. Por la actividad del espíritu creamos la cultura, y en esta nos formamos. El hombre es el único ser capaz de crear el ámbito en cuyo seno se forma. La cultura es su matriz humana. Ella nos eleva sobre el estado natural o nos impide volver a él.

Situado el hombre en la naturaleza y en la cultura, su vida tiene dos vertientes y doble sentido. La cultura no hace desaparecer la naturaleza. Reduce su influencia y atenúa sus efectos elevando al hombre más allá del poder de los instintos, y ubicándolo en el mundo de la verdad y el bien. La formación es un esfuerzo personal para mejorar la naturaleza humana. En la naturaleza el hombre vive como individualidad, como un actor que recibe de ella el papel que debe representar. En el mundo de la cultura vive como personalidad, o sea el actor que recoge en los valores y en las normas el papel que debe cumplir. Cubre su vida natural de principios y direcciones, de espíritu objetivo. Su espíritu subjetivo tiene

ción», *Verbum*, nº 83, Buenos Aires, 1933; GURVITCH, G., *Las tendencias actuales de la filosofía alemana*, Madrid, M. Aguilar, 1931; KORN, Alejandro, *Obras*, publicadas por la Universidad de La Plata, t. I, 1938; ROMERO, Francisco, «Ricardo Müller-Freienfels y los valores», *Verbum*, nº 83, Buenos Aires, 1933; ALBERINI, Coriolano, «Introducción a la axiogenia», *Revista Humanidades*, t. I., La Plata, 1921; ASTRADA, Carlos, *La ética formal y los valores*, Biblioteca Humanidades, t. XXI, La Plata, 1938; STERN, Alfredo, *La philosophie des valeurs*, Paris, Hermann, 1936; ARÉVALO, J.J., *La filosofía de los valores en la pedagogía*, op. cit. Además, pueden consultarse las siguientes obras con continuas referencias a los valores: SPRANGER, E., *Psicología de la edad juvenil y Formas de vida*, op. cit.; ROMERO, Francisco y PUCCIARELLI, Eugenio, *Lógica*, Buenos Aires-México, Espasa-Calpe, 1938; GUERRERO, L.J., *Psicología*, op. cit.; GARCÍA MORENTE, M., *Lecciones preliminares de Filosofía*, Tucumán, Departamento de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, 1938.

10. SCHELER, M., *El saber y la cultura*, Madrid, edición de la *Revista de Occidente*, 1926.

resonancias de aquel. Espiritualiza su vida, la humaniza. Allá el hombre es vida hecha. Aquí es vida que se hace, ser que se forma, aspiración a ser algo que aún no es. Es una marcha hacia el futuro, tiene un fin. Es una superación del querer por el deber. Es formación humana.¹¹

El ingreso y la permanencia en la cultura no concluyen en un estado fijo, en una cristalización. Constituyen un movimiento, una dirección, una ascensión, un remontarse hacia grados superiores de humanidad. Este ascenso es variable en cada vida, y a veces esta vuelve hacia la naturaleza o cae en el utilitarismo. Cuando éticas de sentido hedonista orientan la conducta humana, la vida se aleja de valores y principios supremos. La vida no alcanza o pierde altura.

La doble naturaleza del hombre suele engendrar las mayores contradicciones. Pascal expresa: «Las grandezas y las miserias del hombre son tan patentes, que es necesario que la verdadera religión nos enseñe que hay en él un gran principio de grandeza y al mismo tiempo otro fundamental principio de miseria».¹²

El hombre es al mismo tiempo vida y espíritu, impulso y norma, individuo y persona. Una de esas fuerzas lo arrastra hacia lo que lleva de común con los animales. La otra, lo conduce hacia el mundo espiritual. Aquí alcanza a reconocer los mayores valores humanos, su más alta dignidad, la vida responsable del pensamiento, el sentimiento y la acción. Por esa fuerza espiritual el hombre está en condiciones de situarse frente al hombre y convivir profundamente con él.

En el mundo de la cultura el hombre es creador de sí mismo. Vive de aquello que es peculiar del hombre y que no posee otro ser: el espíritu. El espíritu es acto libre, es un afán de autonomía y creación. La cultura está constituida por productos creados por el hombre. La vida animal, a la inversa, es vida recibida, hecha. El animal está sumido en su naturaleza, en el mundo de sus instintos.

La vida humana es *formación*. Por eso el hombre es el único ser susceptible de educación, en el verdadero sentido del término, o sea entendida como una fuerza formativa. Pero la vida humana que debe ser formación, puede ser también deformación. Presenta sentidos y realizaciones ascendentes y descendentes. Por esto el hombre vive dramas profundos. Evitar el descenso es uno de los deberes que debe cumplir y vigilar sobre sí mismo, con conciencia y dignidad.

Uno de los hechos que más han contribuido a disminuir altura a la vida humana es la civilización material. Sus resultados morales son conocidos. Ha facilitado el apoderamiento del mundo exterior, pero ha llevado la vida del hombre a un plano instrumental. Exaltó los poderes mecánicos y los simples medios, y

11. El hombre y el animal, que son biológicamente continuos y solidarios, no pueden distinguirse sobre bases o cualidades que los diferencian por cantidad, por grados, como lo sustentaban la biología y psicología evolucionistas. Se separan por algo fundamental. La unidad humana es de otra esencia, y no la posee el hombre natural, sino el hombre espiritual, histórico, capaz de ser un centro de sentido y valor, de devenir persona. Esa esencia del hombre, según Max Scheler, es el *espíritu*, nuevo principio que se eleva por encima de la inteligencia técnica y de la capacidad de elegir y que está al margen de lo que se denomina vida, psíquica o biológica. Es un poder singular que le permite moverse y actuar sobre un mundo exclusivamente propio, formado por una esfera de *objetos* que únicamente el hombre es capaz de reconocer, y por la esfera de un ser absoluto, Dios. Para mayor desarrollo de estos conceptos, véanse: SCHELER, M., *El puesto del hombre en el cosmos*, Madrid, edición de la *Revista de Occidente*, 1929; ASTRADA, C., «La antropología filosófica y su problema», revista *Sur*, nº 62, 1939.

12. PASCAL, Blas, *Pensamientos*, Madrid, Nueva Biblioteca Filosófica, 1927.

trajo, en cambio, una relajación de las fuerzas humanas centrales y un lamentable olvido de los fines. A esta inversión de valores ciertos positivistas denominaron *progreso*: miraron únicamente el lado material de la evolución y no repararon en sus resultados morales. Este fenómeno en su fondo es decadencia, un reflejo de vida descendente.¹³

IV. LA PERSONA

El hombre deviene culto para no ser solo naturaleza o simplemente cosa. Quiere ser persona.¹⁴ Persona no es el ser que somos sino el que nos proponemos ser y hacia el cual nos dirigimos cuando nuestros actos, sentimientos e ideas se rigen por la unidad de un orden de valores. Por eso la persona es un esfuerzo, es la obra continua de nosotros mismos, depende de nuestra voluntad y de la energía para realizar nuestros propósitos. La cultura es el ambiente específico del que quiere ser persona. Es su clima espiritual. Ella lo sostiene y alimenta con ideas, valores y fines. La estructura íntima de la persona es la persistente creación y determinación de sí mismo. Para ello debe adherir a valores. Requiere una activa vida espiritual. Se agota la persona si se deja apagar el espíritu. La persona se dedica al cultivo de una jerarquía de valores. Casi siempre predomina uno, que es el que la define, pero no pueden faltar los demás. En la persona son directivos los valores espirituales. No debe creerse que el hombre biológico, el hombre doméstico o el hombre profesional, por encarnar valores que están por debajo del hombre espiritual, deben ser sofocados. El hombre espiritual, la persona, se levanta sobre aquellos como si fuera sobre un pedestal. Es lo más alto pero no está desprendido del basamento natural que le sirve de sostén, ni del contorno social que es su ambiente más cercano.

La formación es un largo proceso de conversión del individuo en persona, o sea el paso de la vida natural a la cultura. La vida culta supone un afán crítico de verdad, un sentido preciso de belleza y una inclinación segura hacia el bien. Cada una de esas tendencias se rige por valores. No brotan de lo arbitrario y contingente. Toman el valor como eje intelectual, estético y moral, y esto hace a la vida responsable. La persona es el ser humano en posesión de una capacidad crítica, de un sentido estético y de una conciencia moral.¹⁵ Supone más aun; una acentuada ansiedad metafísica. En muchos se manifiesta un intenso sentimiento místico. La persona vive siempre con el espíritu activo y el alma vibrante. La pasividad anímica significa la paralización de la vida personal.

13. SCHELER, M., *El resentimiento en la moral*, Madrid, edición de la *Revista de Occidente*, 1927.

14. ROMERO, F., *La filosofía de la persona*, Buenos Aires, 1938.

15. Es recomendable la lectura del trabajo *Persona, cultura, universidad*, por Augusto J. DURELLI (Buenos Aires, 1939), por su clara exposición sobre estos problemas y sus observaciones sobre el país y la época actual. Desarrolla la idea de persona sobre el plano natural y el plano sobrenatural, y considera que en torno a esta idea es posible un encuentro entre los espíritus religiosos y los no creyentes. En esta hora del mundo en que es deber primordial la defensa de los derechos de la persona, esta doctrina «permite -dice- la unión de todos los que creen en la primacía de lo espiritual, lleven o no la última base del espíritu al plano de lo sobrenatural».

Es evidente que la reflexión filosófica de nuestros días ha hecho de la idea de *persona* el centro de importantes especulaciones y construcciones de ese género. Pero la idea de personas está aliada a la de *valor* y a la de *deber ser*, como ya se ha visto. Son inseparables. La persona es una viva referencia al valor. Los valores determinan la persona, la crean, le dan el eje de su ser. Pero a la vez el valor, que es puro a priori, solo adquiere realidad y evidencia en la persona. La persona es esencialmente portadora de valores en forma de atributos. Es una realidad axiológica. Los valores comunican a la persona cualidades que se reflejan en sus pensamientos, sentimientos y actos.

Es necesario aclarar que los valores no ejercen una forzada coerción sobre el ser humano. El sujeto los reconoce, los acepta o los rechaza por su propia resolución; toma libremente postura frente a ellos. Esto da al ser humano la condición de libre, su diferencia con los demás seres fundada en la libertad. Esa condición le permite decidir de su vida y trazarse fines a sí mismo. La persona es, en consecuencia, el ser humano libre y responsable.

Capítulo VII

Formación humana y comunidad

I. PODER FORMATIVO DE LA COMUNIDAD

Suele interpretarse filosóficamente la educación como una divergencia y convergencia de fuerzas antitéticas, como un juego de antinomias.¹ Pero los términos opuestos no son excluyentes como en las antinomias lógicas, donde la afirmación de una supone la negación de la otra, o como contradicciones inevitables entre una tesis y una antítesis.² Son, como el anverso y el reverso de una medalla, antinomias reales, aspectos inseparables del complejo proceso educativo. Están en lo más concreto que tiene el ser humano, su vida plena. Así por ejemplo, educación y desarrollo, libertad y autoridad, individuo y sociedad, personalidad y comunidad, no se resuelven en el campo pedagógico con la aceptación absoluta de un extremo y el rechazo del otro. La formación debe estar saturada de contenido concreto: las fuerzas biológicas individuales, la trama histórico-social, y la cultura y sus valores espirituales. En el seno profundo del hombre luchan esas fuerzas y dan el sentido de la vida plena y total. Educar no puede significar la aniquilación de unas sustancias y la exaltación de otras. Tiene que ser un encuentro de todas. El ser humano brotará de ellas apoyado en su fondo natural y elevado por el poder de su espíritu. No nace como persona, pero adquirirá esa condición desarrollando esas fuerzas bajo la presión de factores y circunstancias que lo rodean y envuelven.

Por eso no es posible sustentar un tipo de formación que parta de la idea de que en el individuo están contenidos todos los valores a desarrollar, y que la educación sea un mero estímulo de ese estricto y limitado desarrollo individual, sujeto a su propia naturaleza. En esta concepción desaparece la influencia de la comunidad y del contorno nacional. Es posible que por mucho que se intente un esfuerzo educativo regido por ese concepto, no podría alcanzar prácticamente sus fines individuales, salvo que se educara en el más absoluto aislamiento, lo que sería una utopía. La naturaleza del individuo humano no es rígidamente egocén-

1. MARESCA, Mariano, *Le antinomie dell'educazione*, Milán-Roma, Fratelli Brocca, 1916.

2. MANTOVANI, J., *Educación y plenitud humana*, 3ª ed., Buenos Aires, El Ateneo, 1947.

trica, tiende a lo social. El hombre necesita participar de todas las esferas que lo circundan: familiar, social y nacional. Pero en la escuela debe educarse no por la imposición de los valores de una clase social, ni los exclusivos del Estado, sino también en el respeto de la vida individual, y considerar a esta capaz de llegar a ser un centro de valores, de devenir persona. Para ello requerirá una estrecha conexión con el mundo cultural. En educación hay que partir del individuo, pero no quedarse en él porque no habría así formación humana en sentido profundo. La educación quedaría limitada a un desarrollo dentro del marco psicofísico individual. Le faltaría enlace con la comunidad y con lo más alto de ella, el objetivo que está sobre los individuos e influye formativamente sobre ellos. No hay que persistir en la superstición que concluye en una pedagogía sentimental del individuo. La misión de la escuela es ampliar el espíritu infantil, primero, y el juvenil, después, hasta que cada uno de los que se educan pueda reconocer en sí mismo no una conciencia aislada, sino un reflejo de aquel espíritu objetivo dominante, y cuyo sostén es toda la humanidad. Precisamente la escuela debe ser –de acuerdo con el concepto de Wyneken– *la institución que hace participar a la conciencia individual en la conciencia total de la humanidad*.³

La sociedad trata de grabar sus caracteres con sus instituciones y sobre todo mediante la educación. Ziller, uno de los pedagogos herbartianos del siglo pasado, sostenía que al niño había que formarlo primeramente como ser individual y debía adquirir cierto significado antes de estimarlo en sus relaciones con la sociedad. Vino después el movimiento de la *pedagogía social*, de influencia considerable, y sostuvo la idea opuesta: en la experiencia el hombre es siempre un ser social, y el individuo, abstracción. Solo en la comunidad el hombre se hace hombre, no en la estática coexistencia sino en una activa convivencia humana. «El hombre –dice Natorp–, por lo que respecta a todo lo que hace de él un hombre, no se presenta como individuo particular para entrar después con otros en comunidad, sino que, sin esta comunidad, no es de ningún modo hombre.»⁴ Si se parte del supuesto de la comunidad es posible la educación. La educación de los adolescentes está íntimamente relacionada con la sociedad dentro de la cual viven y actúan. Pero está condicionada por la sociedad, no sometida a ella. El crecimiento espiritual de la personalidad se realiza en su seno. En la convivencia se producen fuertes efectos sugestivos de hombre a hombre, se identifican ideales y anhelos. Se vigoriza la conciencia colectiva y el sentimiento nacional. Pero la incorporación del hombre a la comunidad no significa la muerte de su individualidad, sino, todo lo contrario, entrar en el ámbito favorable para su ensanchamiento. «Precisamente –agrega Natorp, filósofo y pedagogo sostenedor de una concepción social de la educación– en el más profundo acuerdo con otro me diferencio de él y me encuentro a mí mismo. En cada uno existe un infinito, y lo advierto al presentir lo infinito del otro.»⁵

Formación humana no significa únicamente desenvolvimiento individual, estricto, cerrado en el ámbito psico-vital. Ya se ha hecho referencia a la superación

3. WYNEKEN, G., *op. cit.*

4. NATORP, Pablo, *Pedagogía social*, Madrid, Ediciones de la Lectura.

5. NATORP, P., *op. cit.*

del individualismo en la pedagogía.⁶ Ser hombre es llevar consigo el espíritu que se muestra activo en el contacto con los demás. El espíritu se manifiesta solo en el hombre y se desenvuelve únicamente en el intercambio humano. La conciencia moral se desarrolla en la relación mutua de conciencia a conciencia. La vida del hombre es inconcebible sin la comunidad. Cuando el individuo piensa y habla es el lenguaje común el que se expresa. En esa necesidad de vida colectiva el hombre, además de la familia, encuentra en la nación otra fuerza formativa que contribuye poderosamente al desenvolvimiento de la persona humana. La educación debe ser también acentuadamente nacional, no para que excluya valores universales, sino para que afirme la conciencia y el destino del país en cada ser individual.

II. PODER FORMATIVO DE LA COMUNIDAD NACIONAL

Así como la cultura convierte al individuo en persona, se puede decir que en el ámbito social transforma al *pueblo* en *nación*. «La marcha de la cultura –dice Sauer– va del pueblo al Estado y la nación. La aspiración de un pueblo es constituir una unidad política, lograr una organización, para fortalecerse interior y exteriormente; pero al mismo tiempo, aspira también a ser nación para poder desenvolver todas sus posibilidades culturales y penetrar espiritualmente y, si es posible, para fecundar a otros pueblos que aspiren a engendrar una cultura.»⁷ La *nación* es el punto más alto de la evolución cultural de la sociedad. Por eso tiene un contenido y un sentido. No se manifiesta solamente por el territorio, la sangre y el idioma, sino por un ser espiritual de cuyos valores es portadora la comunidad toda; y, en mayor o menor medida, cada individuo. Pero ese espíritu es creado por los hombres. Viene de la historia, de las tradiciones, creaciones y esfuerzos, del modo de vivir, de las posibilidades y anhelos. El espíritu de la nación creado por el hombre se vuelve objetivo, como los «valores». La continuidad histórica es base para la existencia del espíritu nacional y se convierte en un ambiente para la experiencia vital de la persona. En la nacionalidad, como en la cultura, el hombre es creador del espíritu que luego lo envuelve para formarlo sucesivamente en el curso de las generaciones. Nuestro país necesita acentuar sus características y definir su espíritu nacional. En esa tarea la escuela tiene un gran papel. La escuela tiene que ser siempre, cualquiera sea su grado o rama, una fuerza activa de una particular comunidad histórica, y tiene que reflejar la esencia del ser colectivo, si es posible determinarla.

Sobre la determinación de ese ser existen ya entre nosotros, por ejemplo, tentativas destacadas, como se verá en el capítulo siguiente. Algunos de nuestros escritores, sobre todo entre los más jóvenes, demuestran un interés apasionado por indagar la esencia de nuestro ser nacional. Se dan a la tarea de investigar, con fervorosa penetración, un nuevo saber: el que expresa el modo de ser de la vida argentina. Van a nuestros orígenes o a nuestra realidad social y descubren las fuer-

6. MANTOVANI, J., *Educación y plenitud humana*, op. cit.

7. SAUER, Wilhelm, *Filosofía jurídica y social*, Barcelona-Madrid-Buenos Aires, Labor, 1933.

zas inconscientes que mueven la vida de nuestro pueblo y las direcciones que hay que seguir. Se quiere comprender el sentido de nuestra cultura genuina y alcanzar la conciencia del ser argentino. Para pensar y realizar un sistema de educación necesitamos conocer el hombre de *hoy* y de *aquí*, o sea el argentino de nuestra época. Pero ese hombre recibe influencias de la tradición y del medio físico y social, que tienen condiciones permanentes, y que por lo tanto le fijan rasgos perdurables. Esas condiciones del país y de su historia se reflejan en la psicología de sus habitantes y generan cualidades típicas.

Al educador le es necesaria, para dar sentido estable a su tarea, una intuición clara y firme de la realidad nacional extraída de las costumbres del pueblo, de los mitos y leyendas, de la historia, del suelo, de la multiforme vida presente del campo y las ciudades, y de las posibilidades del país. Hay algo constante y uniforme en cada pueblo, que el educador debe comunicar más que con palabras, con todo su ser.

La nación tiene que realizar una especie de misión; la impulsa un destino. Esa misión es espiritual e implica asegurar a cada miembro integrante la libertad y la responsabilidad para la realización de sus esfuerzos y de sus tareas espirituales. Esa misión es fomentar una cultura vigorosa en el seno de la nación y convertirla en el medio más cálido para el desenvolvimiento de la vida personal. La nación se engrandece cuando la integran personas humanas dotadas de existencia responsable y ascendente. Es necesario aclarar el concepto de misión, para no confundirlo con el de la «misión histórica» que tantas veces se ha invocado con solemnidad, para justificar ciertas aventuras políticas y colonizadoras o ciertos sueños de expansión territorial, apoyados en raíces étnicas. El sentido del destino espiritual de la nación se cumple en el idioma, en el que se reúnen la vida y el espíritu, el pensamiento y la historia; en las costumbres y en el arte, donde se reflejan las tradiciones y los anhelos; y en sus posibilidades, donde se descubren los ideales. En su manifestación real e histórica la nación coincide con el pueblo y el Estado, pero se distinguen entre sí por lo que aportan: «el Pueblo suministra la sangre, el Estado el cuerpo, la Nación el espíritu».⁸ En el seno de esta el ser individual recibe la impresión de un espíritu nacional. La formación humana está ineludiblemente condicionada por las características nacionales. Una creación espiritual, una obra de arte, por ejemplo, resume las peculiaridades personales del autor y los influjos de la comunidad nacional. Hay un fondo común de sentimientos, intereses, preferencias y anhelos característicos de una nacionalidad. Penetran en el alma de los individuos y generan los tipos nacionales. No se desarrollaría culturalmente un individuo si no recibiera los influjos formativos, inconscientes e intencionales, de la nacionalidad y la tradición. Pero no avanzaría la nación ni aumentaría su poder espiritual si no se permitiera a cada individuo el desenvolvimiento de la persona, con sus rasgos y valores propios. La nación no puede sofocar con sus exigencias el cultivo pleno de la persona, el desarrollo integral de sus potencias.

La escuela debe ser una resonancia de los valores de la *nacionalidad*, al mismo tiempo que de los valores de la cultura universal. Estas fuerzas deben impresionar

8. SAUER, W., *op. cit.*

toda la enseñanza, pero de un modo dominante la enseñanza secundaria. El bachillerato necesita una marcada acentuación nacional. La exigencia nacional de la educación no significa restringir los límites de la persona humana. Esta constituye el más alto valor dentro de la cultura, y la nación es uno de sus ámbitos más influyentes. La formación debe fundarse en la idea de la persona. No hay nada superior a la persona humana. Si se pensara lo contrario, ocurriría que la formación, proceso y esfuerzo que tiende a dar el más alto sentido y conciencia humanos al hombre, llega hasta un punto limitado en su desenvolvimiento. No puede excluir, en absoluto, ningún valor nacional; al contrario, debe apoyarse en él para alcanzar el más amplio y alto desarrollo de una cultura universal. Ya se sabe cuál es la suerte de la persona humana en los países totalitarios, de nacionalismo cerrado. En ellos, la idea nacional llega a sus últimas consecuencias. El nacionalismo es estatismo. Es decir, la nación es lo que el Estado coactivamente quiere. Es la imposición autoritaria del Estado. No queda margen para que la nación acreciente su poder espiritual con aportes creadores y personales. La persona se configura de acuerdo a las normas éticas y espirituales impuestas por el Estado. «Nada humano y espiritual existe fuera del Estado», dice Benito Mussolini en su *Concepción y doctrina del fascismo*. Es totalitario, precisamente, porque –agrega– «es síntesis y unidad de todo valor». No es solamente autoridad que gobierna sino «da forma a la ley y valor espiritual a las voluntades individuales [...] Es la norma más alta y potencia de la personalidad».

La persona, cuando es auténtica, es portadora de valores nacionales y universales. Reconoce en la nación una fuerza espiritual importante, ineludible. Con el idioma, la tradición, el arte, la concepción de la vida, las costumbres y los ideales del país, llena el mundo interior de impresiones nacionales. Pero el arte, la vida, el pensamiento científico y filosófico, tienen valores que están más allá de la nación y que por constituir cultura necesitan participar en el proceso formativo. La nación y la cultura son fuerzas convergentes y centrales en la formación humana. La persona es la confluencia de lo individual, nacional y universal. La cultura social tiene repercusiones inevitables y necesarias sobre la cultura individual. La influencia de la nación hace más concreta y rica la cultura individual. La persona toma características nacionales. Vive sentimientos y preocupaciones de ese alcance, pero alentados por una comprensión amplia, impregnada del sentido universal necesario. La idea de la nación no puede ser excluyente, porque la cultura se integra también por valores que tienen su fuente en la comunidad universal. Cada hombre es, en su fondo, la voz personal de una nacionalidad y de lo universalmente humano. La vida cultural se realiza esencialmente dentro de la nación. Por eso, todo producto de la cultura refleja acentos nacionales. La nación se convierte en un órgano activo de las tareas culturales. Para ello, debe asegurar la libertad espiritual de sus miembros componentes. Sin esa libertad, la cultura, que es creadora, no se desenvuelve, y la persona humana, que es actividad dotada de sentido crítico y responsable, carecería de ambiente propio. La religión, el arte, la ciencia, la cultura toda, no pueden estar sometidas al Estado, ni ajustarse a sus necesidades y direcciones. Serían muy pobres las tareas culturales del Estado. Los países que han adoptado regímenes totalitarios no solo han sometido la vida económica a la regulación del Estado, sino también la vida interior de la persona. Esta es prisionera del Estado, el que impone los valores supremos de la existen-

cia.⁹ Tanto el comunismo marxista como el nacionalismo totalitario quieren poseer todo el hombre, y llegar por la coacción del Estado hasta imponer los fines últimos de la vida.¹⁰ Como se advierte, el Estado totalitario disciplina y dirige la inteligencia, la voluntad y el sentimiento individual. Es decir, regula y constriñe el espíritu. Destruye el sentido crítico y envuelve al hombre en una atmósfera de conformismo.

La idea nacional ha prosperado notablemente desde el siglo XIX. De todas las comunidades, la *nación* es la que se ha impuesto. Ha alcanzado sus propósitos, y hasta ha vencido los movimientos con fines internacionales. Entró también en el campo pedagógico, y la relación entre el hecho educativo y la nación se siente cada vez más próxima. Toda formación tiene como ámbito inmediato el medio nacional. La nación se realiza en la persona y, recíprocamente, la persona necesita de ese medio para su formación.

La educación nacional no implica que la presión de los intereses del país deben ahogar el libre desenvolvimiento espiritual. Significa que el ser se forma como parte integrante de una comunidad, como hijo de una nación, miembro de una *patria*. La patria se concreta en la persona con profundos sentimientos de adhesión al país, a través de su historia, de su presente y de su futuro. Por esto la educación debe estar animada por hondos sentimientos patrióticos.

La formación humana es, en definitiva, una encrucijada de los valores nacionales y universales de cultura. Nada se opone a esa unificación, y en cambio, ella favorece la exaltación de la personalidad. Lo nacional es elevado y noble cuando puede aportar valores a lo universal y recibir de él decisivas incorporaciones. El Quijote es la expresión más alta de vida española, y es, también, la expresión más universal. Unamuno lo advirtió muchas veces y en su vida personal, acaso, resolvió con profundidad esta conciliación.

9. En *Concepción y doctrina del fascismo*, *op. cit.*, dice el autor respecto del Estado: «Es una fuerza espiritual que reúne todas las fuerzas de la vida moral e intelectual [...] es forma y norma interior y disciplina de toda persona; penetra en la voluntad como en la inteligencia. Su principio –inspiración central de la humana personalidad que vive en la comunidad civil– baja a lo profundo y penetra en el corazón del hombre de acción, del pensador, del artista, del científico: es el alma del alma. En suma: el fascismo no es solamente dador de leyes y fundador de instituciones, sino educador y promotor de vida espiritual».

10. La primera Encíclica del Pontífice Pío XII declara que los actuales problemas del mundo provienen del abandono que se ha hecho de las normas de la moralidad, y del error del «estatismo» que ha absorbido prerrogativas inalienables de la familia y el individuo. «Ese Estado –dice– al cual todo lo demás ha sido subordinado o dirigido, no puede menos que poner en peligro la verdad y la prosperidad duradera de las naciones. Esto puede pasar ya sea cuando se confiere al Estado, mediante el mandato del pueblo, un dominio sin restricciones, o cuando una clase social o un Estado se usurpa por sí mismo tal dominio, como amo absoluto, sin que medie mandato alguno.

»Además, la unidad primaria y esencial de la sociedad, la familia, no puede ser considerada desde el estrecho punto de vista del poder nacional, ni puede olvidarse que el hombre y la familia son por naturaleza anteriores al Estado, que el Creador les ha dado a ambos el poder y la luz, y les ha asignado una misión y un deber que responden a innegables condiciones humanas.» Refiriéndose a la autoridad del Estado, continúa: «El principio que concede al Estado una autoridad ilimitada, no es simplemente un error dañino para la vida interna y la prosperidad de las naciones, y para mayor y bien ordenado bienestar propio, sino que también hace daño a las relaciones entre los pueblos, rompe la unidad de la sociedad internacional, roba al derecho de las naciones de sus fundamentos, lo que significa la violación de los derechos de los demás, y dificulta el comercio pacífico» (*La Prensa*, Buenos Aires, 28 de octubre de 1939).

III. NUESTRO COLEGIO Y SU SENTIDO NACIONAL

En nuestro país se llama *colegio nacional*, como se ha visto, al instituto educativo que imparte la enseñanza secundaria. Pero en realidad, toda escuela, de cualquier grado y jurisdicción, debe ser nacional porque tiene que alentarla el espíritu de la nación, y ella misma contribuir al desarrollo de ese espíritu. Al difundirse la segunda enseñanza en las provincias, a partir de la presidencia del general Mitre, el Gobierno de la nación se propuso propagar un concepto educativo que identificase a las nuevas generaciones en la conciencia para apreciar el país y en los sentimientos de adhesión hacia él. *Colegio nacional* era, por ese concepto, el colegio para todos los argentinos. Nació bajo el signo de la unión, y a semejanza del primero, se fundaron otros, sucesivamente, en las demás ciudades y centros de la república.

La opinión corriente, tal vez por falta de meditación, no advierte en la denominación de *colegio nacional* más que su dependencia, acaso para distinguirla de la enseñanza primaria que es indistintamente nacional y provincial. Pero en su fondo le cuadra ese nombre ya consagrado por la tradición. Es la más nacional de todas las enseñanzas.

En el Informe de 1934 afirmábamos que la denominación de *colegio nacional* que aquí se da a los institutos donde se imparte la segunda enseñanza tiene un significado preciso y profundo. En ellos se elaboran las condiciones esenciales de nuestro pueblo y se prepara la nacionalidad. Muchas fallas de la actividad argentina hay que atribuir las a las deficiencias de su enseñanza secundaria. Son aplicables, en cierta medida, para nuestro país, las observaciones que un autorizado crítico español publicara en 1930, sobre las deficiencias de la vida de su pueblo, derivándolas de la mala segunda enseñanza: «La falta de inventiva en las industrias —decía—, la de buena dirección en las organizaciones bancarias, la pobreza ideológica del personal político, la dificultad para constituir grandes agrupaciones, el espíritu de secesión y de incoherencia, se pueden atribuir a la carencia de una poderosa segunda enseñanza, común al ingeniero y al universitario, al militar y al paisano, al clérigo y al seglar, que infunda en las mentalidades de las clases rectoras del país la claridad y precisión indispensables para la buena dirección de un pueblo. Y es la ausencia de estas cualidades rectoras lo que casi esteriliza la inmensa bondad de nuestro pueblo, su hombría de bien, su fuerza y fidelidad en la familia, en la amistad y en el trabajo».

Colegio nacional es el nombre que nos vincula a la tradición. La denominación de liceo, que se intenta darle, igual a la de los institutos franceses de segunda enseñanza, y a los de algunos países vecinos como Uruguay y Chile, nada mejoraría sus condiciones actuales, no siendo la de cierta uniformidad innecesaria. Precisamente, *colegio nacional* es más distintivo: representa una denominación netamente argentina. Es cierto que el liceo francés nos dio el tipo de los primitivos colegios de este género fundados por el gobierno federal de acuerdo a sus obligaciones constitucionales.¹¹ Por esa época se sostenía que la enseñanza secundaria

11. También en Italia el nombre de liceo se aplica en la enseñanza secundaria, pero se denomina así al ciclo superior de ella desde el siglo XIX. A partir de la reforma Gentile, en 1923, existen tres tipos de liceos: 1º *liceo*

tenía por objeto la cultura general de los ciudadanos, viniendo a ser, bajo este concepto, un complemento de la primaria; pero como no existía otra que prepararse el acceso a la superior, aquella debía también llenar esta necesidad. Tal es la situación que dura todavía, sin cambiar en adelante».¹²

Liceo es una denominación de lejano origen aristotélico, y como instituto de segunda enseñanza es de procedencia napoleónica. Nació como institución monárquica y órgano de la universidad. La tradición argentina ha hecho del colegio nacional un factor de cultura para la vida republicana, y ha intentado siempre superar la finalidad exclusivamente preuniversitaria que se le atribuía. Avellaneda en la *Memoria* del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, de 1870, consideraba profundamente «errónea la idea vulgar de mirar solamente los estudios de nuestros colegios como preparatorios para las profesiones científicas, y a los colegios mismos como otros tantos pórticos que no sirven sino para conducir a las aulas universitarias. No. Las miras con que se han fundado los colegios nacionales son más amplias, y sus estudios tienen por objeto difundir la ilustración en los pueblos, hacerla extensiva a todas las condiciones sociales, de tal manera que se encuentren a cada paso hombres aptos para la producción de la riqueza, para las funciones de la vida social, y para el ejercicio de los derechos que corresponden casi siempre a otros tantos deberes en la república. En la *Memoria* de 1871 insiste en destruir la preocupación corriente que solo atribuye a los colegios nacionales funciones preparatorias de la universidad, las que sin duda tienen, pero su misión fundamental es la de preparar, no futuros profesionales, sino hombres capacitados para realizar los fines de la vida social en la época en que viven. En la *Memoria* de 1872 reitera ese concepto: «¿Cuál es la teoría que ha presidido al establecimiento de estos colegios, y cuál su verdadera misión en la obra de nuestra educación pública? Se los ha llamado por mucho tiempo *colegios preparatorios*, y la opinión común parecía confirmar este dictado no reputándolos destinados sino para la enseñanza de los jóvenes que se disponían a seguir las carreras universitarias. No puede haber un error más perjudicial en sus resultados, y ha sido ya severamente contradicho por el doctor Costa, mi antecesor en el desempeño del Ministerio. Examínense los estudios que forman el programa de nuestros colegios, y se verá que todos ellos son indispensables para formar, no hombres profesionales, sino hombres activos y útiles en la vida social. Las escuelas de gramática (*grammar schools*), las escuelas superiores (*high schools*), comprenden en los Estados Unidos un programa más extenso de enseñanza; y no podría afirmarse que las escuelas primarias de Alemania, con sus siete grados, sean inferiores a nuestros colegios bajo este respecto. Las miras con que se han fundado los colegios nacionales son indudablemente más amplias y tienen por objeto difundir la educación en los pueblos a fin de que se formen en todas par-

clásico: enseñanza secundaria clásica, con miras a la universidad; 2º *liceo científico*: base para las carreras de medicina, ingeniería, arquitectura y farmacia; 3º *liceo femenino*: intenta alejar a las niñas de las carreras liberales, orientándolas hacia la cultura artística y literaria. Los tres liceos constituyen el ciclo superior del gimnasio, del instituto técnico o de la escuela normal. Para más detalles puede consultarse: MORELLI, Antonio, *Raccolta sistematica delle leggi, dei decreti e dei regolamenti sulla istruzione media classica, scientifica e magistrale e sugli istituti di educazione*, Bologna, Nicola Zanichelli editore, 1938.

12. LUGONES, Leopoldo, *Didáctica*, Buenos Aires, Otero y Cia., 1910.

tes hombres aptos para la producción de la riqueza, para las funciones sociales y para el ejercicio de la vida política en la república». ¹³ Como se advierte, desde su origen se vio en el *colegio nacional* la institución pedagógica de un país republicano. Se propuso, entre otras finalidades, formar ciudadanos capaces para las diversas exigencias de la vida civil y política. El gobierno democrático impone la necesidad de desarrollar la más amplia formación intelectual y moral de la juventud para que el ejercicio de la ciudadanía se realice con perfecta responsabilidad. Es esta una de las funciones capitales del colegio nacional. Pero la subsistencia de su nombre no significa que deba quedar fiel a su contenido y espíritu originario y tradicional. De acuerdo con ellos es intelectualista y abstracto. La tarea que intenta no sale del plano del saber libresco. Debe ser, en cambio, un colegio con espíritu nacional y sentido formativo de alcance integral, que fomente simultáneamente la vida intelectual, estética, moral y cívica del adolescente. Debe estar animado por un sentido de plenitud humana en la tarea de despertar aptitudes y tendencias a la personalidad. Necesita nuestro colegio nacional una profunda transformación en su régimen de estudios y trabajo. Pero no se operará esa transformación mientras no se forme un cuerpo docente exclusivamente consagrado a esa tarea, y con un interés permanente por los problemas de la enseñanza. El actual profesorado en ejercicio, en una gran proporción, carece de interés y sensibilidad frente a los problemas, de diversa naturaleza, que plantea la educación de la adolescencia en nuestro país.

El *colegio nacional* debe alentar en el adolescente la conciencia de la nación. Esa conciencia debe estar movida por una fuerza interior, por una idea profunda. Pero por una idea y una fuerza nobles, no por sentimientos que, en el afán de exaltar la propia grandeza, exageran sus límites y se vuelven mezquinos en la estimación de los demás pueblos. La escuela tiene que ser hondamente patriótica, pero no *chauvinista*. «La fuente más rica –dice Kerschensteiner– de que fluyó durante mucho tiempo el sentimiento nacional francés era la idea de la *grande nation*. El recuerdo del gran reino de Polonia alimenta todavía el orgullo nacional polaco. Asimismo existe una forma de imperialismo que tiene origen en la vanidad. Todas las colectividades –no solo las nacionales– corren el peligro de que el sentimiento colectivo sacie su sed en esas fuentes. Enloquecen pensando en el esplendor de tiempos pretéritos, se sienten orgullosas de las virtudes, magnificencia y gloria de sus antepasados, ven faltas en las demás naciones, pero no aciertan a ver sus méritos y miran con desprecio a su alrededor... hasta que llega el día de rendir cuentas. La enseñanza de la Historia, en todos los países, corre siempre el peligro de transformarse en una historia de la *gloire* nacional. Sin embargo, nuestra juventud debe sentir alegría ante los hechos notables de sus antepasados, pero también ha de conocer los defectos y debilidades que la patria haya padecido y que ha de vencer cada generación que aspire íntimamente al progreso.» ¹⁴

Una gran misión moral de la nación tiene que ser la idea-eje de la conciencia nacional. El amor patrio debe ser entendido como fidelidad a la tradición y cul-

13. AVELLANEDA, Nicolás, *Escritos y discursos. Memorias ministeriales. 1867-1873*, t. VIII, Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 1910.

14. KERSCHENSTEINER, G., *La educación cívica*, Barcelona-Buenos Aires, Labor, 1934.

tura nacionales, pero sin exclusión de valores universales. Dos asignaturas centrales del bachillerato son la historia nacional y la historia de la cultura. El adolescente toma así conocimiento integral de los valores específicamente humanos, a través del tiempo. La historia nacional debe ser estudiada con intensidad por sus valores informativos y formativos. Pero no debe encerrarse su estudio en límites locales, sino relacionarse con la historia universal. En el Informe de 1934 decíamos a este respecto que no es posible, en el estudio de la historia, alejar al adolescente de su medio: debe estudiar los hechos de la historia relacionándolos con los problemas y sucesos del país, o sea, en la perspectiva nacional. Esta manera de enseñar la historia destacará lo nacional de un modo efectivo, sin que signifique una preponderancia casi exclusiva de la historia argentina, sino hacer de los sucesos, movimientos espirituales e ideológicos, y acciones y reacciones de la misma historia, en los diferentes cursos, el punto de observación, por decirlo así, desde el cual se estudiarán los hechos de la historia universal. Se debe llegar a una comprensión de lo nacional por la enseñanza de la historia; o sea, por el conocimiento del pasado hacer que el adolescente se ubique en el mundo histórico, sepa de su país y respete la obra constructora de las generaciones anteriores.

La educación, cuando es verdadera, se propone la formación humana. Se realiza dentro de la idea de un Estado, y el Estado, cultural y jurídicamente considerado, significa una colectividad moral. Dentro de esa colectividad se realiza la *persona*, que en su más alta expresión es también *moral*. En esta forma el ser humano que ha pasado por una formación se halla dispuesto a colaborar en el desenvolvimiento del Estado como entidad moral. Por eso, en un bachillerato de intención formativa, la instrucción cívica no puede limitarse a una enumeración comentada de derechos y deberes civiles y políticos, y al examen frío y esquemático de las relaciones entre el Estado y el ciudadano y el habitante. Debe convertirse en una profunda educación cívica que dé al joven la capacidad de conducir sus actividades, conscientes o inconscientes, al servicio del Estado, o sea, a dar vigor a la comunidad de orden jurídico nacional. La idea de una comunidad nacional, regida por un orden estatal, es inherente a la formación humana, al esfuerzo continuo que impone la realización de la persona. Pero el orden del Estado no puede ir más allá de los derechos que son inalienables de la persona humana. Esa es la concepción de nuestro Estado, y esos derechos, por ser inherentes a la vida física y espiritual del ser humano, están garantizados por la Constitución Nacional y por las leyes. En un país de libertad, el Estado custodia la vida de la persona, y no la priva, en nombre de necesidades políticas o de un destino histórico, de condiciones esenciales para su existencia.

La idea de lo nacional inclinará la educación al cultivo de nuestras peculiaridades, a estimarlas y sostenerlas. Pero no ha de transmitirse por la enseñanza una conciencia nacional que signifique unilateral preferencia y estimación extremada de todo lo que es propio, y un rechazo de los valores y bienes extraños. La necesidad de vivir en relación con otros pueblos de la comunidad internacional y comprender su cultura, no puede implicar el debilitamiento o supresión de lo nacional.¹⁵ Hay que

15. MESSER, Augusto, en *Filosofía y educación* (Madrid, Publicaciones de la *Revista de Pedagogía*, 1929), dice: «Del mismo modo que no puede ni debe ser el fin de la educación despojar al individuo de su origina-

desenvolver el espíritu juvenil sin una injustificada sobreestimación del propio pueblo y de la propia historia, y sin prejuicios contra países y civilizaciones extrañas. No debemos olvidar que en la enseñanza secundaria comienza la educación del sentido crítico. Una de las ideas centrales que debe presidir la formación juvenil es la siguiente: la educación desarrolla una amplia conciencia nacional en el joven sin un sentimiento patrio cerrado. Cada pueblo debe salir de sí mismo con su espíritu nacional y «cooperar en la gran obra cultural de la humanidad».

El bachillerato, además de las materias de contenido nacional, necesita otras de alcance universal. Son esencialmente formativas. Por ejemplo: la historia de la cultura, que hace apreciar el devenir del hombre a través del tiempo en diferentes pueblos; los idiomas extranjeros, que ponen en contacto con culturas de gran magnitud; la geografía universal que permite ver otros países y ubicar el propio, en relación con aquellos y de acuerdo a sus valores reales. La enseñanza secundaria tiene que desenvolver en los jóvenes la idea de que en la comunidad nacional se forman, pero que ella es inseparable de la humanidad total. Tiene que ser, porque así lo permite y necesita la edad juvenil, un sereno ejercicio de estimación de lo propio y de lo extraño. La escuela debe fomentar en el joven la capacidad defensiva de la Patria y al mismo tiempo el amor a la paz. Así integrará una nación cuyos hijos no estarán alentados por propósitos agresivos contra países extraños, sino que serán capaces de defenderla con abnegación.

Una pedagogía que se proponga colaborar en la formación juvenil debe ser acentuadamente nacional. Nuestro bachillerato requiere un plan de estudios que, por su extensión y contenido, vigorice la conciencia de los valores humanos, y considere dentro de ellos la idea y el sentimiento de la nación. La educación es siempre un proceso concreto. Se realiza dentro de una época y de una comunidad geográfica e históricamente determinadas. El fin esencial de la educación no puede ser la formación del perfecto ciudadano, sino la del hombre pleno. Pero en el hombre pleno está el ciudadano. Por eso, si el bachillerato quiere participar de un modo destacado en la formación juvenil debe tener fuerte arraigo en la realidad geográfica, histórica, social, económica y política del país. La enseñanza, de este modo, adquiere un poder decisivo y se vuelve concreta, real. Decae rápidamente el sentido abstracto y verbal del bachillerato libresco, enciclopédico e indefinido de los planes en vigor. Toma, en cambio, un sentido humano, en el que la cultura y la nacionalidad constituyen poderosas fuerzas de la formación juvenil.

lidad personal y convertirlo en un hombre *in abstracto*, en un puro ejemplar de la especie humana, no puede serlo tampoco el de la educación de los pueblos debilitar y suprimir sus peculiaridades nacionales, sino cultivarlas y depurarlas».

Capítulo VIII

Necesidad pedagógica de una intuición de la realidad argentina

I. LA REALIDAD ARGENTINA Y LA EDUCACIÓN

Nunca más difícil acertar en la adopción de puntos de vista pedagógicos que en una época de crisis de cultura como la actual. La crisis del mundo afecta también a nuestro país. Las fuerzas formativas no escolares y escolares se han debilitado en todas partes. En lugar de propender a la formación, se interesan por satisfacer preferentemente exigencias utilitarias, prácticas o profesionales. La comunidad familiar y la social obstaculizan todo empeño de formación humana. Es explicable que se pida a la escuela una solución. Habría que examinar los caracteres espirituales de nuestro tiempo y, si fuera posible, los rasgos de nuestro país. De un modo más conciso, se trataría de llegar a una intuición de nuestra vida actual que sirva de sostén a la teoría y a la práctica de la formación juvenil en la escuela. Todo educador debe llevar en su espíritu esa intuición de la realidad nacional. La educación no significa la imposición de un nuevo ser en el fondo de cada existencia individual, sino el desenvolvimiento del ser originario, con los influjos del medio y de la historia, hasta alcanzar un grado elevado de perfección.

Hoy, en el comienzo de una nueva guerra, parece que el mundo está en quiebra, porque sus valores más altos han sido derribados por sucesivos acontecimientos. Es lógico que quiebren también los sistemas educativos. Hay quienes echan la culpa de muchos males presentes a la escuela en vigor, levantada sobre un esquema racional y alentada por fines materiales y utilitarios. Suponen, a la inversa, que un cambio en la educación produciría una transformación profunda en la sociedad. Se forjan, generalmente, grandes esperanzas pedagógicas, pero no hay que atribuir, como ya lo sostuvimos en el primer capítulo, demasiado poder a la escuela. No es posible esperar de ella todos los bienes. La transformación debe afectar, en primer término, el alma humana. Y esto es obra de una conciencia general, no solo del espíritu escolar.

La escuela siempre responde a la concepción de vida dominante. Hasta ahora ha sido intelectualista y pragmática, porque se adecuaba a las modalidades fundamentales de la civilización moderna y al sentido instrumental del tipo humano que esa civilización se había empeñado en crear. La escuela no tuvo otra tarea que la de colaborar en la realización de ese tipo de formación.

Hoy, el problema de la concepción de la vida humana está lleno de dificultades. Imperan ideas múltiples y opuestas. Una escuela con finalidades utilitarias no está fuera de la época, como tampoco lo está otra con fines espirituales. Pero conviene que aquella no limite la enseñanza a las ciencias físicas y técnicas, sino que conceda un margen ineludible a las disciplinas humanistas de educación general.

Lo que hoy requiere la educación es una idea previa del hombre en el que sea esencial el valor moral. Pero no podemos ver ni actuar sobre un hombre abstracto, sino sobre un ser concreto, real, de «carne y hueso», como decía Unamuno, y con una sensibilidad y con un fondo creados por el medio geográfico e histórico de su país. El tipo humano que nos proponemos formar tiene que estar articulado con el suelo, la historia, las costumbres y las instituciones de nuestro pueblo. Tiene que moverse por la corriente de la nación. La formación es un proceso concreto. Concreta es la realidad humana viva. Eso es el hombre, y el ser humano concreto, definido, en nuestro medio, es el hombre argentino. Puede poseer un espíritu universalista, pues toda cultura profunda es universal por la universalidad de los valores, pero es nacional también por el influjo inevitable del medio y la historia. El ser que se forma es nacional, no internacional. Estamos, de este modo, ante una antropología realista, no abstracta ni conceptual. No se quiere actuar educativamente sobre un ser humano pensado, concebido, sino sobre un ser que tiene existencia cierta, que se lo encuentra en nuestras ciudades o en nuestros campos, y que lleva consigo una psicología y un espíritu con rasgos y aptitudes particulares. En ese espíritu hay un pasado que influye y un mundo de anhelos que gravita sobre su desenvolvimiento y formación.

¿Cómo es ese hombre saturado de realidades y ficciones, de virtudes y defectos, de presencias y ausencias que llamaremos argentinas?

Al educador le es indispensable alcanzar una intuición de la Argentina, o como ya dijimos, una conciencia del ser colectivo, de la vida nacional. Hay que descubrir qué es lo argentino, qué hay de esencial en el modo de ser del país, qué arrastra consigo cada uno de sus hijos. Debe preocuparle lo lejano y lo inmediato de la propia tierra, distinguir lo que es sustancialmente cierto de lo que es falso, para poblar de realidades argentinas el ámbito de nuestra vida individual y social.

Una investigación de este carácter y alcance debe partir de las obras hechas y determinar los valores originales y los valores recibidos o asimilados de otras culturas. La cultura no siempre se funda en la originalidad de valores. Lo esencial está en el modo de ser del hombre aunque en este no haya impulso creador. Parte de nuestro folklore poético, por ejemplo, pertenece al Siglo de Oro español.¹ Pero aunque se viva de otra cultura, esta se puede hacer propia. Adquiere un carácter genuino, se vuelve expresión original del hombre de un pueblo dado cuando fuerzas varias, telúricas, naturales, sociales y económicas influyen sobre la psicología individual y dan matices al alma nacional. Hay que intentar la visión de lo que es nuestro, sustancia o sentido. Deben preocuparnos rumbos y destinos propios, hasta movilizar nuestros fervores más íntimos.

1. Véanse las investigaciones, sobre nuestro folklore, de Juan Alfonso Carrizo, Publicaciones de la Universidad Nacional de Tucumán.

El hombre vive en el centro de una red de fuerzas cósmicas, naturales o históricas; vive en el cruce de la tierra, el temperamento y la tradición. La realidad que generan esas fuerzas, el ser que por ellas es determinado, debe ser captado para orientar la educación argentina. Es muy difícil percibir hondamente esa realidad de nuestro pueblo. ¿Hay un pueblo argentino, como hay un pueblo francés, inglés o italiano?

II. RASGOS TÍPICOS DE NUESTRO PAÍS

El ser de un pueblo depende, en primer término, de su naturaleza y de su historia. Estas le dan particular fisonomía psicológica y moral. La naturaleza comprende la estructura geológica y la configuración geográfica del país. Implica también el aspecto económico, los productos del suelo, la riqueza natural. Interesa mucho el origen de su población y la diversidad de tipos humanos procedentes de la inmigración. Influyen también sobre el nativo las relaciones con otros pueblos y continentes y sus culturas. Muy distintos son en América los países que miran al Atlántico de los que dan al Pacífico. Aquellos han experimentado intensa y continuamente la influencia directa de la civilización europea. Estos se han mantenido más coloniales, españoles. Se lo advierte fácilmente en las costumbres y en el idioma. De la Argentina suele decirse, para diferenciarla de los demás países sudamericanos, que es Europa en América. Se piensa que es el país de América del Sur donde ha penetrado más la civilización occidental.

Nuestro territorio ofrece la mayor variedad geográfica, lo que genera una falta de identidad humana. Cada región tiene rasgos especiales, una forma material o espiritual típica de expresión, un fenómeno humano singular. «Eso que llamo fenómeno santiagueño –dice Canal Feijóo– consiste en un juego integral de paisaje, costumbres, tonada, locales.» Suele ocurrir que esa expresión popular no llena todo el mapa político de la provincia, como acontece en Santiago. Penetran otros patrimonios culturales de provincias vecinas.

En nuestro pueblo se distinguen varias psicologías: la del hombre de la pampa, de la montaña, de los mares, de la selva, de las zonas agrícolas, de los centros industriales y de la capital porteña. Presentan profundas diferencias.

La variada inmigración, tradiciones históricas sin hondo arraigo por falta de tiempo suficiente para ello, y las diversidades geográficas, son factores que contribuyen a mantener sin definición el ser argentino. Nuestra escuela debe aportar elementos para salvar diferencias profundas con rasgos comunes. En todos sus grados debe hacerse notar por una tarea de identificación argentina, y a la vez de distinción con los hijos de otros pueblos que se radican aquí y que provienen, a veces, de razas diferentes, que hablan otro idioma, y sobre quienes gravitan propias tradiciones y han mantenido relación con un Estado y una cultura diversos.

Caracteriza a nuestro país la vasta extensión de su territorio y la escasa densidad de su población. Posee regiones con población diseminada, y otras, completamente desiertas. Una de las causas que más dificulta en algunas zonas de la república la concurrencia a la escuela primaria, y que contribuye, por lo tanto, a mantener cierto porcentaje de analfabetismo, es el fenómeno de la población dispersa. Sarmiento señaló la gran extensión del territorio como uno de los males

que aquejan al país. La población argentina continúa siendo uno de los problemas que despiertan preocupación. Pero no se lo puede considerar con el criterio de cantidad, dominante en la época de la organización nacional, y que dio como resultado la rápida incorporación al país de densas masas inmigratorias. De 1857 a 1934 entraron cerca de siete millones y medio de inmigrantes, o sea aproximadamente un promedio de 100.000 habitantes por año. Hoy este problema debe apoyarse sobre un conocimiento natural y antropogeográfico del territorio, que aclare las diversas clases de regiones y la aptitud de cada una para acoger al hombre dentro de condiciones aceptables de vida y de progreso posible.²

Nuestro suelo está abierto a las más variadas posibilidades, porque guarda abundantes riquezas y ofrece aprovechable fertilidad, sobre todo en la región de la pampa. En su seno se ha desarrollado con más intensidad la vida argentina y el progreso económico y social del país. La agricultura y la ganadería encontraron en ella su medio fecundo y realizaron sus extraordinarias experiencias, y sirvió de asiento a pueblos y ciudades de importancia. Es, sin duda, la zona más rica de nuestro suelo y de población más densa.³

El campo y las ciudades en nuestro país han creado dos ritmos vitales, dos expresiones psicológicas, han determinado idiosincrasias argentinas. En el hombre del campo se ha visto un fondo más cierto y esencial que en el de la ciudad. Por eso las virtudes de la vida campesina se han hecho sinónimas de cualidades argentinas. Se ha visto en el gaucho –el hombre típico de nuestros campos– virtudes patriarcales: seguridad en sí mismo, culto del coraje, firmeza de alma en la hombría, sentimientos profundos, heroicos, en la amistad y en el amor. Dotado de una vida interior rudimentaria, ciega, formada por sentimientos primordiales y por expresiones primarias, pero auténticas y hondas, se oponen esas cualidades esenciales del criollo a las que suelen caracterizar al hombre formado exclusivamente en nuestras grandes urbes, sin ninguna influencia del campo. En este la vida no tiene arraigo en la tierra ni en la propia alma. Otras atracciones llaman su interés, y su individualidad adquiere un ritmo centrífugo: afanes de prosperidad material e intensa actividad exterior.

La soledad campesina y la vorágine urbana se ajustan a dos ejes, más arraigado uno que otro. Conducen a un mundo de realidades diferentes. Hay que anular el dualismo mediante un cultivo de las virtudes nativas y su adaptación a las exigencias de la cultura y a la época. De esta manera lo que aparece como primario y bárbaro se puede elevar hasta adquirir las formas de una estructura civilizada y superior.

La pampa singulariza mucho a nuestro país, y tiene, como ha parecido a algún observador, un sentido de promesa. Esa es también una de las características del alma argentina. La pampa ha engendrado fuertes rasgos psicológicos. El criollo

2. Es de interés el estudio que hace de este problema el profesor Federico DAUS, en su trabajo «El poblamiento de la Argentina», Apartado de la revista *Servir*, nº 32 de la Escuela de Estudios Argentinos, Buenos Aires, 1939.

3. DAUS, F., *op. cit.* Asigna a la *región de la pampa húmeda* «entre el 65 y el 70% de la población total del país; su densidad es de 16 habitantes por kilómetro cuadrado aproximadamente; en ella se encuentra la gran mayoría de las ciudades de la república; sin embargo, por su área representa solo algo más de una quinta parte del total».

posee un espíritu lleno de esperanzas, aunque después no las realice. Se acostumbra a esperar todo del suelo o del cielo. El argentino vive un tipo de vida que suele apoyarse en ilusiones, no comunes o colectivas, sino propias, individuales.

Las riquezas naturales forjan grandes ambiciones. Al extranjero que llega a nuestras playas le despiertan el espíritu de empresa, y como suele poseerlo en potencia, nuestro país es teatro de su acción. Al nativo, le hace ver lo que puede llegar a ser, aunque no alcance ese propósito, por falta a veces de constancia para su realización. No desespera aunque no trabaje suficientemente. La naturaleza le brinda con facilidad elementos indispensables para vivir. Pero esto genera rasgos psicológicos negativos, e impide el adelanto.

Nuestra geografía crea un optimismo natural, instintivo. Este optimismo, llevado a las capas superiores de la sociedad, despertó, después de 1853 en que se inicia el proceso de la organización institucional del país, una gran fe en el progreso. El progreso fue la idea dominante en los hombres públicos, el motor que movió la vida integral del país e impulsó su marcha hacia el porvenir. La idea de una grandeza futura y la facilidad de alcanzarla son los mayores resortes psicológicos de la vida argentina desde el '53 en adelante. Falta de tradición suficiente para apoyar sobre ella una nueva construcción, rompió con el pasado. Por eso, abrió las puertas del territorio a la inmigración europea, y ocurrió esta vez, lo mismo que en su origen con la conquista hispana, tal como lo observa Siegfried: al desbordar España en América, en el siglo XVI, no trasladó su ambiente ni su espíritu. Inmediatamente de llegar el español a nuestro suelo, fue tomado por la geografía y se generó en él una nueva individualidad que conservaba mucho de la originaria, pero acumulaba otras condiciones profundas.

A la influencia geográfica en América se suma la de los rastros de civilizaciones prehistóricas de los mayas, de los aztecas y de los incas, lo mismo que la vida nómada en las selvas y en las pampas, que han influido sobre los colonizadores europeos. Así también ocurre a fines del siglo pasado a los inmigrantes de la segunda etapa, la etapa regida por el concepto alberdiano de «gobernar es poblar».

Esa fórmula se convirtió en la idea central de Urquiza, Sarmiento y Mitre, unida a otros principios convergentes, que orientaron y definieron la acción progresista de estos gobernantes, verdaderos constructores del país. Fomentan la inmigración extranjera, inician la colonización, fundan y propagan la escuela primaria, órgano de la educación popular. Esa escuela constituye el crisol que funde a los hijos de diversas razas y países bajo el denominador común de un sentimiento nacional. Pero ese denominador no era nítidamente argentino. No podía serlo en ese momento. Había urgencia en ordenar la vida del nuevo continente y de cada uno de sus países. Carecíamos de fuentes y de tiempo para crear las expresiones de esa vida. El país necesitaba tomar formas; y toma formas, en su mayor parte europeas. Teníamos la pujanza primaria para crear, pero nos faltaba el sentido creador. Encontramos para nuestra vida moldes admirablemente preparados en Europa. Por eso absorbimos con rapidez sus formas civilizadas y sus valores de cultura. Representamos en nuestro modo de ser cierto ritmo y cierto tono europeos, con gran olvido de nuestra raíz americana. Somos por eso un pueblo joven, casi niño, con la cultura de pueblos viejos, seculares.

Originariamente no somos una raza nueva, sino una raza transplantada. Los indios ya no cuentan en la Argentina, y de ellos quedan solo rastros en cierta po-

blación mestiza del interior. La población argentina pertenece casi en su totalidad a la raza blanca, y en su mayor proporción es latina. Hay también núcleos de origen anglosajón y algunos orientales. Los negros son escasos, no forman núcleos de población. La raza blanca se expande en toda América y es la más numerosa en nuestro país, donde realiza su vida dentro de los medios y fines de la civilización occidental.⁴

No existen en la Argentina luchas de razas, y menos aun, como es lógico, «el odio a la raza blanca y la decidida voluntad de aniquilarla» que Spengler señala en otros países, México entre ellos, por su predominio de la sangre indígena. Esto da a ciertas naciones sudamericanas características sociales y políticas de las que carece la nuestra. Por eso, ante el drama europeo actual, pensadores y escritores contemporáneos ven en América, sobre todo en países evolucionados como la Argentina, si Europa sucumbiera, el refugio de los tesoros de la raza blanca.⁵ Con anterioridad, en 1928, Waldo Frank expresó su convicción del papel esencial y decisivo que el destino ha reservado a América en la inminente futura historia del hombre. No habla de una sola parte de América, sino de América toda, la anglosajona y la hispana. «No hay exageración alguna –afirmó entonces– en decir que si el antiguo mundo *descubrió* a América, lo hizo por una mística presciencia del día en que América había de tornarse el núcleo cultural y espiritual de un humano renacimiento, quizá de una humana supervivencia. Ese día es el nuestro. El mundo occidental está en crisis. Todo el pasado levanta a América al primer término; de manera que América no es ya solamente la culminación de lo que ha sido, sino el cuerpo de lo que será. El futuro y el destino de Occidente.»⁶

4. Véase «Composición racial de nuestra población», por BUNGE, Alejandro E., *La Nación*, 20 de enero de 1939. Dice: «Al 1º de enero de 1939, la población del país asciende a trece millones de habitantes (12.942.000 es la cifra provisional). Según nuestra estimación, hecha con cálculos anuales por edades y su respectiva mortalidad, y teniendo en cuenta la inmigración, la población extranjera asciende ahora a 2.522.000, lo cual representa menos de un 20% sobre el total (19,5%). La población con vestigios de sangre indígena representa solamente un 3%». Más adelante agrega: «Los nativos argentinos de sangre europea se han duplicado en estos 24 años; son ahora diez millones (10.020.000). ¿Cuál es su origen, del punto de vista de las nacionalidades de sus padres, abuelos o bisabuelos? Sería muy difícil decir "tantos son descendientes de españoles, tantos de italianos, tantos de padres o abuelos de otras nacionalidades". En su mayor parte los inmigrantes llegaron solteros al país y se casaron con nativas y nativos, en gran número de los casos, sin distinción de su origen; el "crisol de las razas". Muchos de los extranjeros llegaron al país tan jóvenes que formaron en él su corazón y su espíritu, con verdadero amor y arraigo en nuestra tierra. Ni los nietos ni los hijos de europeos hablan los idiomas de sus padres o de sus abuelos, sino cuando con esfuerzo los aprenden como idiomas extranjeros, salvo excepciones. Generalmente se indignarían si alguien no los considerara argentinos. En cuanto a los dos millones y medio de extranjeros, quizás alrededor de tres cuartas partes están definitivamente identificados con el país». A estos datos tan ilustrativos podemos agregar, en esta segunda edición de nuestro libro [se refiere a la edición de 1938 -N. de la E. 2012-], los más recientes que se pueden obtener. Según las cifras provisionales del IV Censo General de la Nación levantado el 10 de mayo de 1947, se ha podido establecer que la población de la República Argentina censada asciende a 16.107.876 habitantes.

5. *Europa - América Latina, 1937 y La vida y la cultura en la Argentina*, Buenos Aires, Comisión Argentina de Cooperación Intelectual, 1939.

6. FRANK, Waldo, *Primer mensaje a la América hispana*, Madrid, edición de la *Revista de Occidente*.

III. INDEFINICIÓN DEL SER ARGENTINO

Europa nos dio a fines del siglo pasado su pensamiento y sus principios. Nuestra generación romántica de 1853 recibe a partir de 1870 la influencia del positivismo europeo, que se hace predominante en la generación subsiguiente, hasta los comienzos del siglo actual. Da al país sus instituciones y le asegura el desenvolvimiento creciente de su vida económica. Por eso los hombres de entonces encarnan un momento histórico alentado por una excluyente vocación realista y práctica. Los mueve la acción inmediata, y un sentido de urgencia impele la vida del país. *Hacer las cosas*, bien o mal, pero hacerlas, era el imperativo de la hora. La política y la economía eran las actividades dominantes. La vida argentina respondía a las exigencias y a los ideales del progresismo imperante. Se destacaban las preocupaciones externas. Ni las doctrinas metafísicas ni el misticismo religioso constituían signos del momento. En cambio, los dogmas políticos ejercían una poderosa sugestión. Facilitaban la realización de planes constructivos dentro del concepto de civilización reinante. Todos los esfuerzos se encaminaban hacia el dominio veloz del mundo natural y hacia la organización apasionada del mundo social, bajo una dirección y protección jurídica y política. «Civilización es, para Sarmiento, afirmar el imperio de la ley y de la autoridad constituida, educar las masas por la escuela primaria, abrir los puertos y los ríos al comercio universal, construir caminos y vías férreas, fomentar el arraigo de nuevos colonos, remover todos los obstáculos morales y materiales a la libre expansión de las fuerzas económicas.» Un enérgico pensamiento pragmático y una poderosa voluntad de acción se destacaban en la psicología de aquellos grandes hombres públicos. Pero nunca les faltó un sentido ético profundo, porque si la vida los llevó a la acción política fueron a ella para realizar las ideas que recogieron en libros doctrinarios o expusieron, con anterioridad, en los suyos.⁷

Suele ser fácil definir o comprender las modalidades de un hombre o de un pueblo por lo que le falta. A los argentinos nos falta la conciencia de un gran esfuerzo realizado para ser espiritualmente lo que debemos ser. O mejor dicho, tenemos que hacer conciencia de que nos falta aún realizar ese esfuerzo, un esfuerzo hacia nuestra determinación, hacia nuestra definición. ¿Se tiene en la Argentina la unidad fundamental de un pueblo, en medio de las varias regiones y de las diferentes provincias y sus diversas maneras de vivir?

Lo que somos, nuestro ser actual, nos llegó casi instantáneamente, por traslado o por reflejo, no por creación. No somos creadores todavía de nuestra propia cultura, ni hemos cubierto de matiz típico la que hemos traído del viejo mundo. Sin embargo somos, radicalmente, la base y el sostén de un nuevo mundo, de clara existencia geográfica, pero inexistente aún espiritual y culturalmente. Hasta hace poco tiempo era un signo negativo pensar en valores originarios. Teníamos una conciencia exagerada de la superioridad de los valores europeos. Estos nos fascinaban o nos aplastaban, al punto de no sentir la necesidad ni la capacidad de dar nacimiento a valores genuinos. En literatura, por ejemplo, no está muy lejana la fecha en que comenzó a estimarse la producción típicamente

7. KORN, A., *Influencias filosóficas en la evolución nacional*, Buenos Aires, Claridad.

criolla. De un modo tibio con *Martín Fierro*, primero, y resueltamente con *Don Segundo Sombra*, después, lo nativo ha entrado en la categoría de materia valiosa.

Nos creíamos sustancialmente europeos, y dejar de serlo, en la medida en que debemos sentirnos americanos, parecía un rasgo de decadencia. Las soluciones que Europa ofrecía a los problemas sociales, económicos, políticos y culturales constituían respuestas casi exactas para nuestros propios problemas. Es cierto que a veces experimentaban una influencia local de adaptación, pero de cualquier modo trajo como consecuencia un tipo de vida que se caracterizó por ser cómoda, fácil y simple, por encontrar todo resuelto, sin exigencia de esfuerzos, y por lo tanto, una vida de escasa responsabilidad. La vida es irresponsable cuando imita o reproduce, y adquiere el más alto grado de responsabilidad cuando es original y creadora, tanto en el orden individual como colectivo. En estos casos no solo tiene una tarea propia que realizar, un acto de creación, sino un ser que defender. Debemos crear el ser argentino para que cada cual tenga un sostén espiritual que conservar y defender.

La falta de preocupaciones centrales ha sido un rasgo de nuestra vida, y generó una falta de responsabilidad en el campo de las ideas como en el de los hechos. ¿Cuáles han sido las preocupaciones fundamentales de la generación anterior a la guerra? Un anhelo de apoderamiento de lo exterior constituía el movimiento principal de la vida. La educación, primaria y secundaria, tendía a ser práctica, y la superior, profesional. La ley del utilitarismo inspiraba los sistemas de educación. El bachillerato era una exigencia para los estudios profesionales de las carreras universitarias. En la práctica escasamente se veía en él un estímulo y un factor de formación humana. Todo el sistema de enseñanza se dirigía a exaltar una vida de poderío externo y no de dominio interior. Este se alcanza por la cultura, que en su fondo es equilibrio del yo, manejo personal de las fuerzas interiores, dominio de sí mismo y conciencia de la libertad. En una palabra, la cultura debe ser una disciplina de la inteligencia y de la voluntad; debe darnos una fuerza para la realización de una vida responsable. Las personas y los pueblos realizan una vida responsable cuando viven de acuerdo a algo que los lleva a realizarse, a ser lo que deben ser, lo que se han propuesto ser.

IV. INTENTOS DE DEFINICIÓN

Ha comenzado a preocuparnos cierta conciencia de lo propio, cierto sentido de lo nacional. En nuestros días, y por muchos caminos –la música, las artes plásticas, el teatro, la novela, la poesía y los ensayos–, se intenta concretar una intuición de la vida argentina actual. Para la orientación y solución de los problemas educacionales es de una importancia capital. Preocupa hoy todo el país, y hay nuevas actitudes en ese sentido, tanto en la manera de apreciar la vida económica como la vida cultural. Se mira y se marcha hacia una vida argentina más profunda, auténtica. Ese espíritu llevado al campo de la segunda enseñanza constituye una contribución poderosa para el esfuerzo de la formación juvenil. Da a la formación humana un sentido concreto, la coloca sobre una realidad profunda, no sobre exigencias externas y fines superficiales.

El mundo económico, industrial y político, fue esencial en la vida argentina de ayer, de esa era de esplendor externo. No había necesidad de grandes artistas ni de poetas, sino de hombres de acción. Es el período en que surgen en nuestro país las ciudades que han cumplido, en los días que corren, cincuenta o sesenta años de existencia, y son hoy centros de pujante riqueza, de gran poderío económico.

En los grandes centros industriales el hombre se acercó a la máquina. La concepción imperante convierte a la vida humana en un afán de dominio y expansión exterior. La voluntad del hombre concluye por identificarse con el poder de la máquina. Se convierte en un medio. Triunfa la idea instrumental del hombre, que invade muchos campos, no solo el industrial. La iniciativa decae, se anula y la vida humana pierde originalidad. Esta forma de existencia conspira contra el rasgo más constante de la vida argentina, señalado con insistencia por observadores penetrantes: una ingénita inclinación a la libertad personal.

La educación debe rodear esa inclinación de las condiciones indispensables para exigir a la vida la responsabilidad de sus manifestaciones. La responsabilidad en el orden intelectual como en el orden sentimental y moral es un signo de formación.

La escuela tiene que aportar también su parte en el esfuerzo que el pueblo todo realiza para imprimir a nuestra vida rasgos propios. Esos rasgos permitirán reconocernos fácilmente. Hay, pues, que partir del conocimiento del hombre argentino, en cuanto es posible. Es decir, hay que descubrir el modo de ser esencial del hombre de nuestro medio; sus formas espirituales cubiertas de sentido original, sus inclinaciones y sus aptitudes, su vocación histórica. No es fácil, por cierto, hallarlas en un país joven, de población heterogénea y de hogares sin uniformidad de creencias y costumbres, como el nuestro. Esto obliga a la escuela, primaria y secundaria, a una tarea que esté por encima de la mera provisión de conocimientos, como ocurre en los países viejos, de larga tradición y firmes modalidades. En ellos la familia es, esencialmente, educadora moral, y concurre, también, a la formación del espíritu patriótico. Pero en nuestro país la comunicación de los conceptos y sentimientos que constituyen el fondo personal de un argentino, tiene, por fuerza, que realizarse por el órgano de la escuela. La escuela cumple una profunda tarea de nacionalización.

Conviene recordar a este respecto una de las pláticas de Desiré Rouston, prestigioso educador francés, sobre *lo que un país joven puede y debe esperar de la pedagogía*. Después de visitar nuestro país, lo alude en estos términos: «Permítaseme olvidar un momento las viejas familias del país, el viejo elemento criollo que representa el corazón mismo de la Argentina, el fermento original que comunica a todas las vendimias nuevas su perfume de terruño, y no consideremos durante algunos instantes sino la multitud de los hogares más recientemente fundados, donde debe nacer el alma argentina. ¿Quién hará del niño un argentino? ¿Será sobre todo la familia o sobre todo la escuela? En un país viejo la familia es quien forma la conciencia del niño aunque sin preocuparse expresamente de llevar a cabo esta misión, y la mayoría de las veces sin haberse definido jamás a sí misma el ideal que su acción tiende a realizar. Un sentimiento oscuro de lo que reclaman la vida y la salud del grupo social dirige, casi siempre sin que lo sepa, al padre que educa a su

hijo». ⁸ Pero, entre nosotros, la heterogeneidad de los hogares, sin un sentimiento común de tradición nativa, por sus orígenes distintos, impone a la escuela, en todos sus grados, la misión de identificar a las nuevas generaciones dentro de un ideal nacional. Al bachillerato le incumbe, en gran medida, esta tarea, como ya se ha expresado en otros capítulos.

En la formación del ser argentino no hay que tomar, en nuestro país, como lo advirtió Samuel Ramos para México, ninguno de los dos caminos que suelen adoptarse apasionadamente para definir y vigorizar el alma de un pueblo americano. ⁹ No el de los *européizantes*, que ven las fuerzas y debilidades del país y las características de sus hijos desde Europa o a través de las modalidades y cultura de ese continente. Ese sería el camino más corto y más seguro para dejar de ser argentino, y adquirir una apariencia más que una esencia, porque se aniquilaría el elemento nativo, suplantándose con formas artificiosamente adheridas. Ricardo Rojas, en su tesis de *eurindia*, salva el rechazo de uno de los elementos mediante una penetración. Injerta en el tronco originario brotes europeos, y favorece así el nacimiento de una cultura americana. Tampoco el otro camino es recomendable, el de los *nacionalistas excluyentes*, que cierran toda posibilidad de contacto del país con la cultura universal. Es deficiente toda cultura que se aísla para defender el alma autóctona de la penetración de valores que no concuerdan con el espíritu originario.

La educación juvenil no podría realizarse con materia estrictamente autóctona. Somos hombres con un sello nacional, pero con un poder de comunicación universal. Necesita el joven educarse, también, bajo la influencia de las formas objetivas de la cultura: ciencia, filosofía, arte, religión, lenguaje, técnica, derecho, etc.; y estas tienen, unas, contenido de predominio nacional, y otras son, en su esencia, productos de valores universales. La matemática, por ejemplo, que tanta influencia tiene para desarrollar la capacidad de apreciación de lo objetivo y abstracto, carece, como es natural, de sentido nacional. No por eso se ha de limitar el lugar que debe tener en los planes de enseñanza. Las calidades que hay que desenvolver en el ser humano no son todas nacionales. Además, a medida que el hombre se eleva en los dominios de la cultura siente una marcada tendencia a alcanzar el espíritu del *hombre universal*. Dentro de él vibra el ser nacional. Los valores nacionales a veces alcanzan, también, categoría de universalidad y, recíprocamente, el alma nuestra debe servir de punto de enfoque para tomar relación con las cosas y valores de otros medios y otros tiempos. La educación debe propender en los individuos y en la sociedad al desarrollo y afirmación de una cultura argentina, que no puede ser sino cultura universal con acento propio, con matices típicos, con expresiones de nuestra alma nacional. Esta orientación preparará en los jóvenes la capacidad de crear con acentos del país; y si no alcanzan la capacidad de creación, por lo menos adquirirán condiciones para reconocer ese acento en los productos del espíritu. Podrán reconocer nuestra música, nuestra pintura, nuestras costumbres, nuestras técnicas de trabajo, nuestros recuerdos y nuestros anhelos. En este caso su alma tiene, evidentemente, una vibración pro-

8. ROUSTAN, Desiré, «Pláticas sobre la ciencia de la educación», *La Nación*, 13 de julio de 1924.

9. RAMOS, Samuel, *El perfil del hombre y la cultura en México*, México, 1934.

pia, nacional. Se experimenta un gozo inmenso al reconocer las canciones del pueblo, por ejemplo, porque uno se siente a sí mismo.

V. LA ERA DE NUESTRA PRUEBA ESPIRITUAL

Hoy se advierte una preocupación más acusada por hallar nuestra definición. Parte de nuestro medio se apoya en nuestra historia y mira hacia adelante, con aspiraciones propias, con anhelos que quieren ser diferenciadamente argentinos.

Hay una honda inquietud por descubrir nuestra modalidad original. Se preguntaba Karl Vossler, con motivo de su visita a nuestro país: «¿Tienen los países nuevos una peculiar índole nacional? Con la libertad política, ¿han conquistado también la independencia cultural, o permanecen en estado de colonia, o han caído en sincretismos europeo-americanos? Aparte del trigo, carne, café, tabaco, estaño, y además de sus posibilidades naturales de colonización, ¿pueden ofrecernos algo espiritual? ¿Hay, por ejemplo, lengua, poesía y literatura argentinas que sean algo más que un mero apéndice y variedad de las de España o Europa?». ¹⁰

Este es el esfuerzo en que están empeñados representantes destacados de nuestro pensamiento y escritores de autoridad. ¹¹

El desarrollo del espíritu y su aporte a la cultura se convierte en nuestros días en un ideal de la juventud, por lo menos de un gran sector de ella. No se mira ya únicamente hacia empresas utilitarias. Se ha descubierto el valor de la persona y se ve en ella el objeto de la formación. Se entiende por formación no un proceso intelectual con afanes de mero saber, sino alcanzar la responsabilidad de los actos propios y aspirar a la justicia para con los demás. Esto tiene que ser uno de los ejes de la escuela, principalmente de la segunda enseñanza. Más que un eje del sistema de educación, de sus planes y programas didácticos, debe ser impulso y conciencia de los educadores.

La escuela, si se propone una tarea profunda, tiene que crear confianza en sí misma, alentar cierta responsabilidad de cada uno ante el destino de todos, ante el propio país. La escuela debe despertar, más que nada, la comprensión integral

10. VOSSLER, Karl, *La vida espiritual en Sud América*, Buenos Aires, Instituto de Filología, 1935.

11. Ricardo Rojas, en su incansable labor literaria y docente, ha estudiado con profundidad este problema, lo mismo que Leopoldo Lugones en varias obras. Juan B. Terán le dedicó también algunas investigaciones y honda meditación. Han efectuado análisis de la vida argentina: Ortega y Gasset en su ensayo sobre *La Pampa... promesas*; Keyserling en sus *Meditaciones sudamericanas*; Waldo Frank, en el *Primer mensaje a la América Hispana* y en *América Hispana*; Vossler en *La vida espiritual en Sud América*; André Siegfried, en *América Latina*. Hay interesantes referencias para la comprensión de la vida americana y argentina en *Europa - América Latina*, 1937, y en *La vida y la cultura en la Argentina*, 1939, volúmenes publicados por la Comisión Argentina de Cooperación Intelectual, Buenos Aires.

Entre nuestros escritores actuales, a quienes preocupa la vida argentina en su fondo, ya sea en su totalidad o en visiones parciales, citaré algunos: Ezequiel Martínez Estrada, en *Radiografía de la pampa*; Eduardo Mallea, en *Historia de una pasión argentina*; Saúl A. Taborda, en *La crisis espiritual y el ideario argentino*; Bernardo Canal Feijóo, en *Ensayo sobre la expresión popular artística de Santiago*; Raúl Scalabrini Ortiz, en *El hombre que está solo y espera*; Luis Emilio Soto, en *Crítica y estimación*.

No puede quedar sin mención el curso de conferencias del año 1939, organizado por el Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral, que versó sobre problemas actuales de nuestra América.

de nuestro deber como hombres argentinos. Debe obrar educativamente con un poder que haga sentir y llevar a cada uno en sí a la Argentina. Para esto la escuela no tiene que proponerse armar exteriormente al joven para que solo se defienda en su madurez de las exigencias inmediatas de la vida. Hoy, entre nosotros, comienza a cobrar vida el hombre interior, ofrecen atracción los intereses espirituales tanto como los intereses materiales. La escuela secundaria no puede limitarse simplemente a formar una «élite» ilustrada para responder a necesidades sociales; debe tender a la plena formación humana despertando fuerzas interiores y capacidades originales.¹²

Somos un pueblo a quien se le reconoce energía y optimismo, pese a ciertos comentaristas de nuestra supuesta tristeza. Estamos dotados de potencia y confianza para la acción. En el campo material ya hemos probado nuestras posibilidades. Acaso comienza la gran era de nuestra prueba espiritual. Somos también un pueblo lleno de interés por las manifestaciones del espíritu, y hemos alcanzado la madurez necesaria no solo para asimilar, sino también para crear.

Por eso la enseñanza media debe tomar esas aptitudes y posibilidades del ser argentino como guía y sentido de su acción. Debe alentar en sus tareas la formación de un ser creador y responsable, es decir, auténtico, dotado de cierta profundidad. Se saldrá así del plano de las ficciones y artificios en que se coloca la enseñanza corriente, donde una aparente erudición suele confundirse con formación. La formación tiene que ser seguridad ante los problemas morales de la vida y eficiencia para resolverlos de acuerdo a un sentido vital, a un modo de ser. La escuela tiene que despertar en el adolescente el sentimiento y la voluntad de querer ser definitivamente argentino. Aparte de los rasgos individuales que acentúa, concurrirá a vigorizar el proceso que elabora la nacionalidad. Pero ni la nacionalidad ni el humanismo de sentido universal que deben integrar la formación humana se desenvuelven y estimulan exclusivamente por medio de la escuela. La sociedad y la vida total son fuerzas concurrentes de gran poder sobre el desenvolvimiento espiritual del individuo.

12. Véase mi trabajo «Rasgos de nuestra segunda enseñanza» en *Ciencia y conciencia de la educación*, op. cit.

Tercera parte

Humanismo y formación juvenil

Capítulo IX

Medios de la formación juvenil

I. ESTÁTICA Y DINÁMICA DEL BACHILLERATO

Como ya se ha dicho, muchas son las fuerzas que concurren a la formación juvenil, y el bachillerato es una de las principales, la que tiene como propósito específico asegurar en el joven madurez de espíritu para la vida cultural y el ingreso a la vida personal. Estos fines se cumplen según la naturaleza y el alcance de los medios que adopta. Las reformas de la segunda enseñanza suelen ser variaciones en sus medios, tanto como en sus fines. Su eficacia depende del acierto en escoger los instrumentos para cumplir las finalidades propuestas de antemano.

Reunimos bajo dos conceptos fundamentales los medios del bachillerato como aporte a la formación juvenil: primero, el conjunto de las masas formativas, las materias que integran el contenido; y segundo, la conciencia y actitud del educador ante la edad juvenil. Ambos, estática y dinámica del bachillerato, engendran el espíritu general de la escuela que es una de las fuerzas educadoras de mayor gravitación.

Las materias que integran y dan unidad al contenido de la segunda enseñanza no adquieren eficiencia y poder formativos sino por el movimiento y la fuerza que les comunica el educador y la actividad que este puede suscitar en el espíritu juvenil. Una escuela no es solo una organización de materias de enseñanza, sino también, y tal vez en mayor medida, una organización de educadores. Obra no solamente por medio de bienes reales, sino también a través de bienes personales, y del espíritu que se infunde en toda la actividad escolar. La escuela gravita sobre el joven también como atmósfera.

El bachillerato, si tiene por mira la formación juvenil, no puede ser mera tarea de provisión. Liard decía que la enseñanza secundaria es «provisión y cultura». Cumple ciertos fines informativos, pero las escuelas secundarias no son, en su fondo, institutos preparatorios en determinado saber o especialidad, sino de cultura en los que el saber adquiere una función formativa. Esos institutos deben establecer el contacto del joven con el mundo de la cultura y alentar su proceso formativo al enfrentarlo con un sistema de valores. Es verdad que la inteligencia debe ser ejercitada y desenvuelta de un modo intenso, pero la formación juvenil debe mirar la totalidad del ser, el intelecto, el sentimiento y particularmente la actitud ética. La personalidad se irá desarrollando en el contacto con los valores lógicos, estéticos,

morales, vitales, etc. El bachillerato debe ser humanismo vivo, no humanismo parcial de tendencia estética o ética, a base de simples cursos de humanidades circunscriptos al estudio de las lenguas muertas. Ya veremos que la enseñanza de los idiomas clásicos no es, según nuestro modo de ver, una cuestión esencial en la solución del contenido. Lo importante de este problema es la determinación del conjunto de materias y su enlace con la unidad de la cultura y la integridad de la persona humana, conceptos que deben constituir la dirección fundamental de la enseñanza secundaria.

Los bienes que forman el mundo de la cultura no poseen todos, por igual, poder formativo. Por eso un plan de estudios debe ser una estructura, es decir, un conjunto orgánico integrado por elementos convergentes y regidos por rigurosa unidad fundada en sus fines. Todo contenido es derivación de un fin central y de fines parciales convergentes. Los planes deben ser integrales, lo que no significa planes equilibradamente enciclopédicos. Deben prevalecer materias de mayor fuerza formativa y con posibilidad de dotar al joven de realidades y aptitudes científicas y humanas necesarias para responder con firmeza a la compleja vida de nuestra época. Una cultura que se adquiere es formativa cuando logra convertirse en vida. Si queda reducida a mero saber podrá ser erudición, pero no genera vitalidad, humanidad; no alienta el proceso de crecimiento pleno que es la formación.

II. LA FORMACIÓN JUVENIL Y LA VIDA

Si se afirma que la formación juvenil por medio de los órganos pedagógicos tiene que ser vida, es necesario definir y concretar a qué género de vida se refiere y a qué sentido alude. La cuestión no es fácil de resolver. La escuela y la vida son términos donde convergen las más opuestas tendencias pedagógicas. A ellos llegan, por ejemplo, los *pragmatistas* que sustentan la necesidad de hombres de acción y no espíritus librescos formados en claustros académicos. Piden un saber que se alcanza en el trabajo directo sobre la realidad, y normas para la acción y para la vida recogidas en el contacto estrecho con la actualidad. Llegan, igualmente, los *idealistas* que, con Fichte, por ejemplo, entienden que la realidad actual es lo último que hay que rozar porque la verdadera vida hacia donde hay que guiar e introducir primero al hombre es la vida del espíritu, el cosmos espiritual, y desde allí dejarlo descender formado al mezquino y duro mundo terrenal. Otras direcciones de diferentes alcances, realista, social, progresista, proponen fórmulas para resolver el problema del acercamiento de la escuela y la vida.¹ Este es, sin duda, el problema que hoy más preocupa a los países de instrucción pública adelantada. Los movimientos de reforma escolar se dirigen en todas partes a resolver, mediante una convergencia o identificación, esa vieja, remotísima antinomia, que ya Séneca el joven expresó, al terminar la epístola 106, con el conocido lamento: «no aprendemos para la vida sino para la escuela».²

1. KERSCHENSTEINER, Jorge, «El problema de la proximidad de nuestras escuelas a la vida», trabajo aparecido en *Die Erziehung*, Leipzig, 1930.

2. *Ibidem*.

Una escuela apoyada en la idea humanista no puede ser extraña a la vida. El Humanismo mira la vida del hombre en el más alto sentido, desarrollando sus cualidades humanas en contacto con una totalidad de valores. La actividad del trabajo escolar debe hacer a los hombres cada vez más aptos para la vida. Pero es necesario aclarar: ¿cuál es esa vida para la que la escuela debe formar al joven? Estamos frente a dos concepciones fundamentales, la idealista y la realista. Reducidas a fórmulas simples, la educación es realista cuando se rige por principios del presente, y es idealista cuando se somete a una dirección clásica. En la época del Neohumanismo alemán, lo que el *gimnasio* denominaba *Bildung* –formación– era una *preparación académica* a base de disciplinas espirituales, pensar puro y estudios clásicos. Este tipo de formación conduce al hombre en busca de los bienes del pasado con los cuales podrá construir su mundo espiritual, dejando fuera de su órbita la relación del presente. Esa idea clásica de *Bildung* –como lo hicimos notar en un trabajo sobre ese tema–, entendida como la exigencia de realizar el mundo autónomo del espíritu en la propia persona, configurando una totalidad en cada ser individual, sufre una intensa crisis en la actualidad. La concepción individual de la vida, y la creencia de que el hombre posee poderes de autodeterminación y autodesarrollo que sustentaba el ideal clásico de formación, ha sufrido graves limitaciones. La capacidad natural de crecer y autoformarse, que atribuían al hombre, no puede impedir hoy la influencia social e histórica de la época, a cuyas características no puede sustraerse porque las necesita para realizarse plenamente. Constituyen la atmósfera vital que lo configura y determina en gran medida. Un ideal de formación contemporáneo no puede aceptar el sentido estrictamente interior y autoformativo que tuvo la idea clásica de *Bildung*. Hoy, al mismo tiempo que se desenvuelven los poderes y atributos internos del hombre, se liga este a su situación social e histórica, y de esa conjunción brota la formación. Ya se ha hecho referencia al poder de la naturaleza y la comunidad sobre la formación humana, y no se ve en esta un aislado cultivo del mundo interior. Los mundos formativos envuelven exteriormente al hombre y dan materia y dirección para el desenvolvimiento de las aptitudes internas. La formación no puede dirigirse únicamente al desarrollo de la intimidad. No preocupa solo la perfección de lo individual, sino también establecer conexiones entre el hombre y el movimiento histórico, entre la conciencia individual y las características sociales de su tiempo.³ Una valiosa formación humana debe surgir de la propia época. Debe tener un sentido realista, pero no solo determinado por una relación con realidades físicas, sino realidades humanas, profundamente humanas, del ámbito individual e histórico.

III. CIENCIA DE LA NATURALEZA Y CIENCIA DEL HOMBRE

La cuestión del humanismo, después de un largo interregno, vuelve a ser tema de vivo interés. Ha entrado en la vida intelectual del presente y penetra en el campo

3. MANTOVANI, J., «Sobre la idea clásica de "Bildung"», tirada aparte de *Verbum*, nº 83, febrero de 1933, Buenos Aires. Trabajo reproducido en *Ciencia y conciencia de la educación*, op. cit.

pedagógico. No se puede prescindir hoy de ese punto de vista al tratar de resolver el problema del contenido de la segunda enseñanza. Es una de las cuestiones más espinosas de la pedagogía actual porque depende de circunstancias y factores diversos. Ha predominado hasta ahora, por las características de la civilización moderna, la tendencia al contenido científico-natural. Con el resurgimiento de la física el hombre moderno dejó de ser centro de un universo. «Actualmente –ha dicho Eckhardt– el universo se encuentra apartado en el infinito en un alejamiento desolador para este hombre, átomo perdido en la inmensidad. Sin embargo, a medida que la nulidad del hombre deviene manifiesta, su orgullo aumenta; se cree dominador del universo, y no hace más que jugar con fuerzas que, una vez desencadenadas, amenazan destruir a su inventor.»⁴

El estudio de las ciencias químicas constituye el conocimiento de realidades alejadas del hombre, de su valor moral y espiritual. Las ciencias naturales estudian al hombre fuera de su ámbito específico y peculiar, que es la cultura.

La educación del hombre moderno se ha orientado preferentemente en el estudio y las actividades de las ciencias físicas y naturales y en el dominio de las técnicas. Si el bachillerato se propone estimular vigorosamente la formación juvenil, es indispensable que las actividades y enseñanzas que desarrolle posean un sentido humanista y en su contenido preponderen las ciencias que estudian al hombre. Es hoy imprescindible restablecer el sentido de estudio de *humanidades* en la enseñanza secundaria y darle en su contenido primacía a *la ciencia del hombre*, o sea a las disciplinas que estudian del hombre lo que no tiene de común con los demás seres vivos.⁵ El estudio de la faz fundamental no puede quedar excluido, pero deja de ser dominante. Es básico para lograr el conocimiento de los aspectos esencialmente humanos. Además las mismas ciencias naturales, enseñadas con fines y métodos formativos, se convierten en humanidades. Hay que salvar, en cierta medida, los efectos de la civilización material en el campo de la educación. Esa civilización ha demostrado, como ya se advirtió en otros capítulos, su poder en la conquista del mundo exterior, pero ha dado prueba acabada de sus debilidades. Traiciona al hombre mismo que la ha creado.

Buscar en una preponderancia del saber de la naturaleza y en un conocimiento de sus aplicaciones las fuerzas humanas para afrontar la vida, equivale a reducir esta a límites precarios y a suprimirle trascendencia, encerrándola en exigencias cercanas, inmediatas. Pero el hombre en su esencia histórica y moral no puede resolver sus problemas profundos dentro de una concepción naturalista. La segunda enseñanza necesita afianzar, por su contenido y por su espíritu y por la actitud de sus profesores, relaciones con las fuentes humanistas de la educación. Sin esto se reduciría a la tarea de transmitir saber, pero no cumpliría su finalidad fundamental: la plena formación juvenil.

4. *Vers un nouvel humanisme, op. cit.*

5. A las ciencias que estudian al hombre en sus aspectos intrínsecamente humanos, individual y socialmente considerados, se las denomina de modo diverso, según diferentes concepciones: *ciencias del espíritu* (Dilthey); *ciencias del logos* (Hans Freyer) o *ciencias de la cultura* (Rickert).

Capítulo X

Humanismo y humanidades

I. ORIGEN Y DESARROLLO DE LA IDEA HUMANISTA

Las *humanidades* constituyen hoy tema inevitable en todos los sectores de la cultura. Las *Conversaciones* organizadas en los últimos años por el Instituto de Cooperación Intelectual de la Liga de las Naciones han versado sobre el nuevo Humanismo, la formación del hombre moderno, las humanidades. La *Conversación* realizada en Budapest, del 8 al 11 de junio de 1936, como ya lo hicimos notar en el capítulo primero, giró en torno al *papel de las humanidades modernas*.¹

Si la educación se propone la formación humana, todo acto educativo debe conducir al hombre a ese fin. Si solo se enseña para llevar al hombre hacia determinada técnica, oficio, profesión, la educación no es formativa, carece de raíz y fin humanísticos. Esas profesiones sirven al hombre pero no generan en él sus más altas calidades. A estas llega si actúa intelectual, moral y estéticamente en un sentido superior, es decir, rigiéndose por valores, encaminándose hacia el mundo de la persona, que es lo más alto que puede alcanzar en su esfuerzo de humanización.

1. Los diferentes capítulos de la discusión fueron los siguientes:

1º ¿Qué se entiende por «humanidad» y por «humanismo»?

- La idea del hombre en la civilización grecorromana.
- El papel histórico de las humanidades clásicas.
- Elementos todavía vivientes de esas concepciones.

2º Las humanidades clásicas y la aparición de nociones nuevas.

El aporte en la formación del hombre:

- a) de las literaturas modernas y contemporáneas. El estudio de las lenguas y de las civilizaciones extranjeras.
- b) de las ciencias y del método científico.
- c) de la civilización industrial.

3º Posibilidad de definir un humanismo contemporáneo.

Véase: *Vers un nouvel humanisme*, op. cit.

Antropología filosófica y principios educativos de los griegos

El problema del hombre fue central en el pensamiento griego. Los griegos consideraron la educación como la actividad esencial del hombre. La cultura griega estuvo al servicio de la formación humana, era el ambiente formativo del hombre. Llamaron a la cultura *paideia*, que significa educación, formación del hombre griego.² Se trataba de desarrollar y formar al hombre para el verdadero ser humano. Pero esa formación no era un trabajo rígidamente individual. Era interior pero no estrictamente individual. El hombre se formaba bajo la presión del espíritu de Grecia. La educación era una emanación directa de la viva conciencia de una determinada unidad humana.

El hombre se forma por un crecimiento paulatino hasta alcanzar su plenitud. Ese proceso es semejante al de la semilla que lleva potencialmente la virtud que la empuja a ser. Ese poder propio se complementa con los esfuerzos dirigidos al mismo fin desde el exterior. Desde fuera se cultivan las posibilidades internas. Eso es la cultura. Los romanos fueron los primeros en usar esta palabra que viene del verbo latino *colere* y que significa cultivar. Originariamente cultura era el arte de cultivar la tierra como es hoy *agricultura*. Igual que en la semilla, en el ser humano hay un ser originario, una *naturaleza* como afirmaban los griegos, porque en el hombre veían una parte de la naturaleza. Todo ser es dirigido por una ley inmanente que lo conduce a ser el que es y no otro ser. En el hombre se llamó a este ser «naturaleza humana». Esta es la causa y el fin de su evolución como también el principio que incorpora el ser humano al orden –cosmos– que rige toda la naturaleza. La verdadera perfección o virtud según el pensamiento griego consiste en cumplir la ley de su ser natural. Las virtudes son disposiciones que inclinan al ser a cumplir su esencia. El hombre tiene disposiciones comunes con los otros seres animales, pero hay una que lo caracteriza y distingue fundamentalmente: la razón. Si la razón es lo característico de la naturaleza humana, su esencia profunda, el hombre alcanzará su perfección mediante un cultivo virtuoso de la misma. La razón gobierna al cuerpo y las partes inferiores del alma. Con ella evita que la vida humana descienda al plano de los apetitos sensitivos. Como la razón supone el libre albedrío el hombre puede escoger opuestos fines, y de acuerdo a ellos tomar diferentes caminos. La tarea fundamental del ser humano a fin de cumplir las leyes de su naturaleza es su educación, o sea dar al cuerpo y al alma, como quería Platón, el máximo de perfección posible. La educación hace que el hombre no salga de los límites de su naturaleza, es decir, de su formación. Por lo mismo que tiene la libertad de elegir destino hay que formarlo para que siga el de su naturaleza racional y para que cumpla sus virtudes cardinales: templanza, fortaleza, prudencia y justicia. La formación humana, según el concepto griego, significa el sometimiento de la existencia a un orden de acuerdo a las leyes de su naturaleza, que conduce a la perfecta armonía de la personalidad. De este modo el hombre ordenado, formado, expresará claramente su armonía interior en sus

2. JAEGER, Werner, *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, traducción de Luigi Emery, Florencia, La Nuova Italia, 1935. De esta obra han aparecido en castellano desde fines de 1942 tres tomos de edición del Fondo de Cultura Económica, México.

múltiples exteriorizaciones. Ese orden de su naturaleza conduce al bien, que no tan solo es bueno, sino bello además. Lo bueno y lo bello son una resultante del orden. Ese ideal estético-ético –*kalocagacia*– conduce a la armonía del alma.³

La educación griega abarca la totalidad del hombre, según la concepción natural de esa época, y aspiraba a cultivar armónicamente todas sus fuerzas. Consistía en una cultura simultánea del cuerpo y el alma: salud, vigor, belleza, auto-dominio, reflexión. La doble dirección y la armonía del fin educativo derivaba de la doble misión del Estado: dirigir la guerra y servir a los dioses. Por ello la educación era: *gimnástica*, educación física por la que se adquiría el dominio del cuerpo y se daba a este la proporción de sus miembros y la línea de su conjunto que hoy se admira en el arte griego. Aseguraba el impulso y la voluntad para la acción, llevaba hacia una disciplina física y moral; *música*, que era la totalidad de la educación espiritual y se apoyaba originariamente en la poesía. La literatura griega daba al joven la fuente de su educación estética, era como la ciencia de la vida, desarrollaba su inteligencia, disciplinaba la expresión del lenguaje dentro de la armonía y el orden, y penetraba en el conocimiento de las virtudes humanas. Platón sostenía que la concurrencia de gimnasia y música en la educación total del ser humano no implicaba dos planos educativos diferentes, uno hacia el cuerpo y otro hacia el alma. Los dos convergían simultáneamente en ambos aspectos del ser. Pero a fin de dar a la razón mayor poder, para que fuera, como entendían, la llave de la vida anímica y la conductora de los hombres hacia la virtud, era necesario también la educación científica. Esta convertía el saber de la experiencia en conocimiento racional de principios, y la ciencia de los principios era la filosofía. Formado de este modo el hombre griego debía servir al Estado hasta los cincuenta años.

Esas eran las disciplinas esenciales para cultivar la humanidad. Constituían las humanidades, o sea, fuerzas de formación humana. ¿A qué resultado conducían? A dar al hombre posesión de los objetos más dignos de la vida: poder intelectual, placer estético, personalidad moral, libertad política y vigor físico. Más completos eran esos objetos si se advierte que el joven griego no era educado individualmente, sino como miembro inseparable de la comunidad, como «el hombre de la polis». Esta condición no constituía una etapa de su desarrollo sino su posición natural.⁴ Pericles, en el apogeo de la cultura griega, expresa su idea de la hegemonía espiritual de la ciudad diciendo que era un lugar de formación (*paideusis*). «Llamo –decía– a nuestra ciudad la alta escuela de la cultura griega.»⁵ Para Platón la educación del individuo era una exigencia de la comunidad, y esta el ámbito necesario para la formación individual. La persona humana no alcanzó en ningún pueblo de la Antigüedad más alto valor, y en ninguna parte como en Grecia el hombre pudo realizar una conciliación entre sus valores individuales y las exigencias de la sociedad. En Atenas el hombre era apreciado por su servicio a la comunidad, más que por su condición. En ese medio se realizó una profunda experiencia de la democracia. Pericles consideraba al hombre que no mostraba in-

3. *Kalocagacia* procede de *kalos* = bello, excelente, y de *agathos* = bueno.

4. PETERSEN, Peter, *Pedagogía*, Madrid, Publicaciones de la *Revista de Pedagogía*, 1934.

5. JAEGER, W., *Paideia*, *op. cit.*

terés por los negocios públicos, no como un inofensivo, sino como un inútil. Grecia preparó al hombre para la sabiduría, la belleza, la conducta y la libertad, bases humanas de la vida individual y política.

La concepción antropológica y los principios educativos de los griegos sintetizan su idea del humanismo, que la Atenas de Pericles alcanzó, en parte, a realizar. Pero por circunstancias geográficas e históricas el humanismo griego no salió de su suelo por obra de ellos mismos. El griego sentía lo griego como la única plenitud humana posible, y consideraba a todos los demás pueblos como bárbaros. Claro está que en esa fórmula, empleada por los historiadores, el término *bárbaro* no significaba más que *no griego*. Entre los bárbaros aparecían pueblos de antigua y destacada civilización como los persas y los egipcios, y también primitivos y salvajes como los tracios y los sículos. Es que en el alma del hombre griego influía la presión de todo su pueblo, de la civilización helénica, del cuerpo de ideas, sentimientos y costumbres comunes que, según Herodoto, era imposible traicionar. Ese cuerpo helénico formado por los griegos, y que encendía su orgullo nacional y los distanciaba de los llamados bárbaros, estaba constituido por la «comunidad de raza, la comunidad de lengua, la comunidad de religión y la comunidad de costumbres: esto es todo lo que, para los antiguos, garantiza la unidad helénica».⁶

Las *humanitas* de los romanos

Los romanos recogieron y afianzaron los principios filosóficos sobre el hombre y su educación profesados por los griegos, y con un sentido más político y práctico lo elevaron al concepto de cultura universal.

Con la derrota de los griegos en Queronea en 338 a.C. comienza la época cultural helenística. Roma se abre a la penetración del espíritu y las costumbres de los griegos. Los romanos mantienen con ellos íntima relación cultural, y desde ese punto de vista se sienten helenos. Se enseña la lengua y las literaturas griegas como parte de la cultura superior, y llegan a Roma una multitud de poetas, músicos, oradores, filósofos, artistas y médicos de aquel pueblo. En las escuelas superiores de Atenas, Rodas y otras ciudades griegas concluían su formación muchos romanos. Un anhelo de ampliación de la cultura impulsaba a grandes sectores del pueblo romano hasta el fin de la República, sin decaer durante el Imperio. Pero este pueblo fue imponiendo su concepción propia y precisa de la vida, y esta repercutió, como es lógico, en los fines y medios de la educación.

Los romanos se alejan de la vida contemplativa, de la especulación intelectual y del goce estético que caracterizó a los griegos. No colocan su esfuerzo formativo sobre el mundo interior. La mirada del romano se dirige a objetos externos, concretos, a las cosas y a los hombres. El genio romano es práctico. Aprovecha los fines de la vida definidos por los griegos y les adapta los medios, las instituciones y las formas de realización. Cumple una obra gigantesca de adaptación y organi-

6. JARDÉ, A., *La formación del pueblo griego*, Barcelona, Cervantes, 1926. Véase mi trabajo «Grecia y su voluntad de formación» que forma parte de *Ciencia y conciencia de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo, 1947.

zación. Así, por ejemplo, sistematiza el derecho y organiza sus instituciones para convertir en realidad práctica el ideal de justicia soñado por los filósofos. El sentido de la vida se aparta de la norma griega. No es la armonía, el equilibrio y la proporción el principio directivo de los actos y pensamientos del hombre romano, sino lo útil y práctico, las realizaciones. Por eso fue un pueblo de inteligencia positiva, de acción enérgica, de graves relaciones y severas normas morales. Sobre esa concepción de la vida se apoya el ideal educativo romano, tejido con múltiples conceptos de derechos y deberes para la vida del hogar, la sociedad y el Estado, y sobre todo apoyado sobre definidas virtudes de carácter práctico: obediencia a Dios, al Estado y a los padres; modestia, empuje, entereza, constancia y bravura. El romano tenía fijo en su espíritu la idea de ser en la guerra y en la conquista un pueblo siempre vencedor. La valentía, virtud individual, era también una forma de devoción al Estado. A las anteriores se unían otras virtudes: prudencia, honradez y ecuanimidad en las relaciones sociales y económicas. La idea moral del deber y la virtud eran dominantes en la concepción práctica de la vida de los romanos. Eran realistas y se encaminaban directamente a la inmediata acción y a las realidades concretas. Por eso hacían de la imitación un método educativo. Las virtudes debían aprenderlas por reflejo directo de los padres y de los antiguos romanos que aparecen en las historias y leyendas y aún de los vivientes ilustres. El hogar era un centro de educación moral, y la biografía, no solo un género literario de gran reputación, sino, y principalmente, un instrumento formativo del carácter de la juventud. El culto de la biografía se restauró en Europa, más adelante, en el Humanismo. Las *Vidas paralelas* de Plutarco han tenido una extraordinaria influencia en la cultura de Occidente, de todos los tiempos, particularmente por los hechos humanos famosos que narran y que permiten realizar una apreciación moral y llevar el espíritu hacia los más hermosos modelos.

El cambio de ideal humano produjo una variación en el ideal formativo y en los medios de la educación. La gimnasia y la música de los griegos quedaron relegados. Una corriente de realismo invadió el campo de la educación. El saber práctico –práctico en el sentido de sabiduría de lo humano– era dominante. *Gramática* y *retórica* en primer término, y para los espíritus más altos, *filosofía*. Todo esto con un complemento de aritmética, geometría, música teórica y astronomía. Interesaban los conocimientos, no por su valor educativo, sino por su influencia en la vida. De todas las enseñanzas para formar a la juventud preponderó la retórica, como en Atenas la filosofía. Los maestros aquí eran los sofistas, allá los retóricos. Quintiliano escribe la *Institutio Oratoria*, de escaso influjo en su época, pero de gran reputación catorce siglos más tarde, en el Renacimiento. Los doce libros de esta obra fueron dedicados a un amigo como orientación para la educación de su hijo. Tiene por fin restaurar el ideal del orador que resume un ideal de educación y un ideal de vida, frente a la dispersión y superficialidad reinantes. Pero el ideal del orador tiene un alcance profundo. Es un proceso de formación humana completa que comienza en la niñez y llega a la madurez. Se rige por el principio de la elocuencia, y esta impone la más amplia y honda sabiduría: científica, artística, jurídica, histórica y filosófica; y la filosofía no como especulación teórica, sino como concepción profunda de la vida, capaz de engendrar firmes criterios prácticos de conducta y acción. El pensar y el vivir, el hablar y el actuar, deben constituir unidad. La educación del orador

está sometida a medida moral porque el orador debe ser hombre bueno y justo. «La oratoria es una virtud», decía Quintiliano. La retórica es la formación del hombre total. Es el desarrollo de la *humanidad*, en el grado en que el hombre es susceptible de alcanzarla. El hombre entero es la *personalidad múltiplemente cultivada y moralmente terminada*.⁷

Se trataba de una formación en la que el hombre se realizaba de acuerdo a sus propias fuerzas. La cultura grecolatina había desenvuelto un ideal de vida puramente humano, un tipo de hombre del que son pruebas los modelos ilustres que legó a los siglos posteriores. El concepto de *humanidades* tenía que encontrar allí su raíz. Los romanos fueron los primeros en usar el término *humanitas* con el sentido de disciplina formativa. Las *humanitas* parten del fin puramente natural del hombre antiguo y de su posibilidad de formarse para alcanzar la perfección de su naturaleza. Según esa concepción antropológica, el hombre es materia que busca la forma, es un ser destinado a una formación.

Con el cristianismo el ideal humanista antiguo experimenta un cambio de lugar y valor. El fin último del hombre es sobrenatural, no natural. La Iglesia con esa doctrina no se opone al cultivo de las *humanidades* ni al desarrollo de la cultura. Las necesita porque el fin natural o temporal del hombre tiene un valor en cuanto sirve como preparación para aquel fin. Pero la pedagogía cristiana entiende que la más alta exigencia de la educación es preparar al hombre para la relación individual con Dios y la existencia ultraterrena. La humanidad tiene un fin sobrenatural, y este fin se presenta al entendimiento del hombre en la forma de verdades reveladas al espíritu por medio de la fe. La vida del hombre consiste en una determinación y ordenación hacia ese fin. Se trata de un humanismo ultraterreno. El cristianismo acude a la razón para demostrar los fundamentos de sus dogmas, y la Escolástica es la especulación filosófico-teológica de la Edad Media, elaborada en las escuelas de las catedrales y conventos, y más tarde en las universidades. Durante esa época a los valores humanos se les sobreponen los valores divinos. Aquellos no son sino un grado para alcanzar estos que conducen a la vida esencial, eterna. El ideal del Humanismo naturalista se eclipsa durante largos siglos, hasta que el Renacimiento que comienza en el siglo XIV restaura la perdida confianza en el hombre. La palabra *humanismo* se impone y significa una profunda transformación de la vida y una nueva fe en el hombre y su poder creador, particularmente en el terreno de la literatura y el arte.

El Humanismo del siglo XV

El extraordinario movimiento del Humanismo se exterioriza en un entusiasmo por la cultura antigua que renace, y en un despertar de las actividades esenciales del hombre. Este movimiento cultural tiene también un profundo sentido pedagógico; en lugar de la educación religiosa de tipo escolástico se procuraba una formación *humana* de la personalidad. El Humanismo del *quattrocento* encarnó el renacimiento del espíritu humano frente a la decadencia medieval mediante

7. WICKERT, Richard, *Historia de la pedagogía*, Madrid, Publicación de la *Revista de Pedagogía*, 1930.

una restauración de la cultura helénica. En la Antigüedad estaban los grandes maestros, y el estudio de sus literaturas, griega y latina, era fuente de formación humana en la que sobresalía la plenitud de la existencia, la total *humanidad*. La Edad Media había relegado aspectos fundamentales del ser humano en su formación. Pero la idea humanista se venía desarrollando e imponiendo en Europa con anterioridad al siglo XV. Existía en la misma Edad Media, y se ha observado que los estudios de los clásicos, en particular de los latinos, no tuvieron solución de continuidad en Italia. Habría que mencionar, a partir del siglo XI, hombres de letras que se consagraron a los estudios clásicos y se llegará sucesivamente a Dante, Petrarca y Boccaccio. Nace una valoración extraordinaria de los testimonios de la Antigüedad grecorromana que se descubrían sepultados u olvidados. Las excavaciones ponen a la luz venerables obras de arte, y los monasterios facilitan el estudio de autores antiguos. Esa sucesión de humanistas y su poderosa labor de exhumar los tesoros de la antigua literatura grecolatina, olvidada en los archivos y bibliotecas medievales, constituía la preparación del gran movimiento cultural de Occidente de los siglos XV y XVI que se denominó Renacimiento.

Los humanistas fueron investigadores de la Antigüedad clásica; creadores también, pues no bebían pasivamente la cultura grecorromana sino, como continuadores de ella, querían rivalizar con sus obras de arte, estudios de ciencia y con la ambición de crear una literatura neolatina; y además, fueron también educadores. Su labor pedagógica se realizaba en los hogares escogidos de las ciudades ricas, inclinadas a las actividades del espíritu. Florencia, por ejemplo, durante el gobierno de los Médici, fue un centro extraordinario de humanismo que reunió a sabios y artistas ilustres de la época. Los humanistas fueron maestros y preceptores de príncipes y magnates.

Las letras humanas y la educación

El griego y el latín y las literaturas de Grecia y Roma se convierten en *humanidades* en el Renacimiento. Representaban «el conjunto de las letras humanas como opuestas o diferentes de las letras divinas». Eran *humaniorum litterae*, es decir, letras que humanizan, que hacen hombres. Los grandes espíritus de la Antigüedad grecolatina constituían exponentes del poder del hombre entregado a sus propias fuerzas en ese ambiente cultural. Después del largo período medieval en el que el hombre se formó por medio de las letras divinas y en el conocimiento y la entrega a Dios, renace en la cultura occidental una juvenil confianza en las fuerzas creadoras del hombre, que no tarda en exteriorizarse por medio de la ciencia y el arte. Creaciones artísticas, producciones literarias, descubrimientos científicos y geográficos, invenciones, progreso económico, el florecimiento de la vida urbana y el creciente dominio de la burguesía son testimonios de la conciencia que de sí mismo ha adquirido el individuo y del poder y valor de la libre persona humana. Pero la exaltación del individuo implica a la vez la ruptura de todas sus limitaciones: social, estatal, religiosa. El humanista sacude el rigor eclesiástico y se libera de la organización social de la Edad Media. No quiere ser miembro de determinada clase social y se proclama individuo libre, autónomo. No significa esto que se aísla de la sociedad; anhela por su esfuerzo y poder sobresalir, levantar su ser individual

en el seno de la sociedad misma. En el trato social encontraba estímulo a sus fuerzas, reconocimiento a su peculiaridad. El Humanismo deja al hombre en libertad para que, sin la rígida opresión teológica de la Edad Media y el formalismo dialéctico de la Escolástica, pueda realizarse mediante un proceso de autoafirmación y expresar sin trabas su genio creador, su libre humanidad. Se trata de una radical postura antropocéntrica. Burckhardt ha considerado el Humanismo renacentista como el *descubrimiento del hombre*.

El Humanismo niega la naturaleza divina y afirma la naturaleza terrenal del hombre. Por esto rompe con la Edad Media, pero se une, en cambio, estrechamente a la Antigüedad.⁸

El estudio de la literatura clásica debía dar los medios para realizar el ideal de plenitud humana que sustentó el Renacimiento. La Antigüedad se convertía en guía del hombre. Le ofrecía riquezas objetivas en todos los reinos del espíritu. El hombre, según la idea renacentista, era capaz de todo lo que intentase. Solamente debía, para ello, cultivar sus poderes, desear la cultura y elevar la personalidad. El Renacimiento es el culto al hombre, como la Edad Media fue el culto a Dios. Aquí el hombre vivió aislado del mundo; allá, retorna a él, a la vida, a la acción, de acuerdo a un sentido que forja un nuevo tipo humano capaz de realizar múltiples y grandes posibilidades. León Bautista Alberti representa uno de esos hombres de espíritu renovado y de pujanza continua: poeta, orador,

8. En la educación de la juventud se hizo primordial el cultivo de las humanidades, determinado –como afirma García Morente– por tres finalidades: «La primera –dice– consistía en que el estudio de las lenguas y literaturas antiguas era considerado como un medio para la educación y la formación espiritual de la juventud distinguida y culta; los muchachos de hace tres siglos encontraban, en el trato diario con esos grandes hombres de la Antigüedad, modelos para su orientación estética, a la vez que formaban su criterio, que les permitía distinguir en las producciones del espíritu, lo más fino, lo mejor, y lo más basto y lo más grosero; encontraban todo un repertorio de formas de vida, de reacciones posibles en las circunstancias más diversas de la vida y modelos de hombre de sabiduría, de conducta, de arte político, de arte de la vida. De toda esa cultura antigua extraía el joven de entonces ejemplos y conocimientos que orientaban su vida de una manera clara.

»Pero las humanidades, en el siglo XVI, no eran solamente un medio para la educación de la juventud; eran, además, un fin en sí mismas, porque cuando los jóvenes habían transpuesto ya la edad juvenil todavía seguían cultivando el trato con los grandes hombres de Grecia y de Roma, no ya como un medio para afinar su cultura, sino como un fin, como una actividad que realizaban por sí misma y sin otra finalidad ulterior. Considerábase entonces que, aparte de las actividades administrativas, políticas, militares o religiosas, el hombre de gusto, por simple gusto, había de sumergirse en la lectura y comentarios de los autores griegos y latinos. Esa afición, mantenida hasta los últimos años de la vida, perduró en la humanidad occidental europea hasta muy entrado el siglo XIX. Todavía el Rey de Francia, Luis XVIII, entretenía sus ratos de ocio leyendo a Horacio. Era, pues, el cultivo de las humanidades no solo un medio de educación juvenil, sino un fin para la actividad misma de hombres maduros.

»En tercer lugar, consideraban aquellos humanistas del siglo XVI que la cultura grecolatina, transmitida a nosotros a través de los libros y obras, constituía la herencia tradicional, inenajenable, de un pasado glorioso. La ideología del Imperio Romano, heredero a su vez del Imperio de Alejandro, y la cultura griega no han cesado un solo momento de actuar en la mente de los hombres cultos hasta muy entrada la época moderna. Considerábase esa vieja cultura antigua como un legado que no podía dilapidarse y que debía conservarse íntegramente en el estudio y en los corazones.

»Los hombres del siglo XVI se sentían a sí mismos los continuadores de la cultura antigua, y por eso no querían en forma alguna romper el hilo que los unía indisolublemente con aquellas formas extraordinariamente perfectas de una cultura humana que ha sido, quizá, la más rotunda y la más cerrada que haya habido en el planeta. El humanismo de ese siglo era fatal, histórico, y tan no quebraba la relación entre el presente y el pasado, que se entendía que sobre los fundamentos de ese pasado ilustre debían asentarse todas las posibilidades del presente y del porvenir» (GARCÍA MORENTE, Manuel, *El cultivo de las humanidades*, Universidad Nacional del Litoral, Instituto Social, publicación n° 39, 1938).

escultor, pintor, músico, filósofo, político y arquitecto. De cada una de esas facetas de su personalidad ha dejado rastros perdurables. El Renacimiento fue una prueba de la capacidad de la naturaleza humana. El estudio de las humanidades en esta época no tenía por objeto hacer erudito y sabio al hombre, sino hacerlo mejor y feliz. Todo tenía un sentido estético, miraba hacia la belleza y la creación. No era el valor ético el dominante. El ideal de vida del hombre universal era estético. En la creación el hombre realizaba su libertad y esta le permitía un movimiento general del alma hacia las demás esferas de la vida y el espíritu: la investigación científica, la matemática, los inventos. No había otra condición para señalar el valor del hombre que las calidades de su cultura, de su formación y poder espiritual. Esto daba la medida del hombre. Las lenguas y literaturas clásicas eran *humanidades*, porque de todas las actividades que se cultivaban en esa época eran las más capaces de exaltar las esenciales virtudes humanas. Las humanidades tenían un fin: el cultivo del hombre en su faz espiritual, el desenvolvimiento de su personalidad. Pero las humanidades, que originariamente fueron un medio, no tardaron en convertirse en un fin, en un precario fin educativo: el estudio del lenguaje y la literatura de los antiguos, no los asuntos fundamentales de su vida. La educación decae, adquiere contenido literario y sentido formal. El término *humanidades* fue limitándose hasta significar únicamente lenguaje y literatura clásicos. Hoy suelen considerarse humanidades solamente el estudio del griego y del latín con fines estrictamente lingüísticos. Tienden a una parcial erudición, no a una plena formación, y en este sentido esas disciplinas suelen ser reemplazadas por otras de valor equivalente o con ventajas notorias.

La cultura humanista del siglo XV disminuyó su vigor. Sobrevino una estimación exagerada de la elocuencia. La educación perdió su amplitud formativa y se hizo estrechamente escolar, apoyada en la Retórica. En el siglo XVI surge el *ciceronismo*, una forma limitada de educación que solo busca el dominio del estilo perfecto. Los escritos de Cicerón fueron el contenido, y la imitación servil de los clásicos antiguos, el método. En Francia, en ese siglo, la cultura latina es estudiada sin seriedad, como pasatiempo literario o afán de erudición. Produce el *pedantismo*, falso saber libresco cargado de citas, en el que no aparece ningún juicio propio y que tanto censuró Montaigne.

Decadencia de las humanidades clásicas. Siglo XVII

Pero desde el 1600 hasta el 1700 comienza a ceder terreno el fervor humanista de la época anterior. La posición central del hombre, el señorío dominante a que lo llevaron los siglos XIV y XV, decae. Su posición sufre cambios profundos en múltiples direcciones. Ante la Iglesia cambia notablemente. A las apasionadas luchas del catolicismo y protestantismo del siglo XVI le sucede un período de franca tolerancia y hasta de indiferencia religiosa. Renace un intenso sentimiento por la vida presente, la admiración por el mundo y sus leyes y el cuadro de belleza y armonía que ofrece. Leibniz aseguraba que de todos los mundos posibles este era el mejor. El optimismo alcanza la categoría de concepción del mundo y la vida. La ley moral se apoyaba en la fidelidad a la naturaleza.

La posición del hombre ante el Estado también cambia. El individuo cede su poderío al Estado. Creció el poder de los príncipes y los reyes. La fórmula «el Estado soy yo» no tarda en pronunciarse. Las cortes se hicieron centros de educación y la vida cortesana condujo a la fundación de *academias de nobles*.

Pero también se produjo un cambio de postura del hombre ante el universo. Hasta esa época se creía que el centro del universo era la tierra. Sobreviene el movimiento científico moderno de Copérnico, Kepler, Galileo y Newton y con ellos se produce la caída de la teoría geocéntrica y el surgimiento de la «nueva ciencia».

En el campo científico avanzan las ciencias naturales, la mecánica y la matemática. Paralelamente a la tendencia intelectual que conduce hacia la investigación de lo natural y lo real se produce una profunda reforma en el criterio metodológico. La autoridad de la tradición caía ante el avance del criterio científico fundado en la objetividad. En todos los países se imponían los nuevos métodos. El español Vives, el francés Montaigne y el inglés Bacon se esforzaron por imponer nuevos criterios de certeza. Sostenían que la ciencia no tenía otra raíz que la naturaleza, y es opuesto a la dignidad del hombre libre aceptar, sin un examen crítico previo, la tradición. Hay que partir de los sentidos y concluir en leyes generales de la naturaleza, por medio de la *inducción*, basada en la observación, que surgió como el nuevo método, el *novum organum* según Francisco Bacon.

Los caracteres espirituales de esta época, como es lógico, repercuten en la educación. Sobreviene un apogeo de las enseñanzas de utilidad general y pasan a un segundo plano las lenguas antiguas. No se veía en los estudios clásicos fuentes objetivas para la formación humana. Toma vigor la triple dirección: racionalismo, realismo y utilidad.

Comienza a perderse la veneración por los antiguos. El latín empieza a ser sustituido, en parte, por otros idiomas: francés y alemán. Adquiere valor con Montaigne la defensa de la lengua nacional. Descartes escribe en 1637 su célebre *Discurso del método* en francés. En el siglo XVII la lengua latina disminuye su importancia hasta en el mundo científico, y se consideraba excesivo el tiempo que exigía su aprendizaje. En las escuelas alemanas se utilizaban libros de Ratichius y Comenio escritos en la lengua materna. Christian Weise fue el primero en incorporar al conjunto de las materias del gimnasio la lengua alemana. El griego ocupó un lugar secundario y tenía interés particularmente para los que iban a ser teólogos. A fines del siglo XVII tomó cuerpo una fuerte corriente contra el Humanismo. En Francia se manifiesta concretamente en una polémica literaria conocida bajo la denominación de la «Disputa de los antiguos y los modernos». Cada bando defendió con ardor su concepción y veía en los valores de cultura que sustentaban la base más seria para la formación del espíritu. Vencieron los antiguos, pero de esa lucha nació la idea de que los escritores modernos podrían crear un tipo humano tan definido, para servir de modelo, como el de los escritores de la Antigüedad.

Las humanidades clásicas pierden terreno, pero subsiste la idea de que hay que formar un determinado tipo humano. La educación sin un ideal formativo se convierte en una tarea de aprendizaje. Hasta en los círculos palaciegos el ideal de cultura científico-humanista decaía y era reemplazado por el del hombre mundano, el moderno caballero que se destaca en artes de caballería, en disciplinas galantes y en lenguas vivas, particularmente el francés. Cada país, Francia, Alema-

nia, Inglaterra, tiene en ese momento un modo de ser diferente, pero en todos hay un espíritu común. Se aspira a una formación realista, no clásica.

El realismo invade el campo de la educación. El principio de la naturaleza provoca respeto sobre la individualidad del niño y del joven. Nace la pedagogía moderna apoyada en el derecho humano del alumno. La biología y la psicología se erigen en ciencias básicas de la educación. El concepto de la educación afianza su poder. La educación, según la idea de la época, aumenta las capacidades naturales del que se educa. Leibniz afirma que la educación todo lo puede y vence, y Kant asegura que el hombre es lo que la educación hace de su ser.

Estamos en el siglo XVIII, en la «época de las luces», con manifiesto predominio de matemática y ciencias naturales, y dentro de la corriente del racionalismo imperante. En la educación se prefieren los conocimientos reales, objetivos, que disciplinan la capacidad de observación y análisis y ofrecen utilidad en la vida. El latín no juega función central en la enseñanza. La educación idiomática se concentra en la lengua materna. Locke consideraba que de las lenguas extranjeras, primero debía enseñarse el francés, y después el latín.

El movimiento pedagógico denominado el *Filantropismo* de Basedow, y que está dentro del pensamiento de la «Aufklärung» –el Filantropismo se funda en 1774 en Dessau– es también de tendencia realista. En cuanto a las lenguas clásicas, su posición es la siguiente: francés y alemán primero, más tarde latín, y rechaza la enseñanza del griego, sustituyéndola por otras materias de reconocida utilidad.

En esa época nace un gran interés por el dominio de las lenguas modernas y el conocimiento de la realidad. La razón domina de un modo exclusivo por la influencia creciente del cartesianismo, primero, y de la Enciclopedia, después. La educación humanista se hizo formal y la enseñanza cayó en un juego de normas lógicas y de preceptos estéticos. Se percibe una ausencia de todo sentimiento natural y espontáneo, contra el que se levanta el pensamiento pedagógico de Rousseau.

Pero el racionalismo no cierra de modo absoluto el mundo de la cultura. Surgen en la misma época movimientos como la pedagogía del Pietismo primero, y el Neohumanismo, más tarde. El Pietismo, inspirado por el pedagogo Francke, alrededor de 1700, apoya la educación en el sentimiento de piedad y en el amor a Dios. No tuvo el carácter cerrado ni la trascendencia de la Escolástica, pero al saber natural de los iluministas le opuso el punto de vista de la sabiduría cristiana.

Sentido pedagógico del Neohumanismo alemán

La verdadera y profunda reacción en favor de las humanidades viene con el Neohumanismo alemán de fines del siglo XVIII, simultáneo al Idealismo, e inmediatamente anterior al Romanticismo. Representa una reacción contra el racionalismo de la «época de las luces» y la Enciclopedia, un intento vivificador de la vida humana y una aspiración a la realización del hombre total. Encarnaron destacadamente este movimiento Herder, Guillermo de Humboldt, Schiller y Goethe. Para ellos el concepto de humanidad equivale al de autoformación, perfeccionamiento individual, y se dirige en primer término al cultivo de la personalidad. La misión del hom-

bre era el cultivo de sí mismo, el desenvolvimiento de lo que tiene de genéricamente humano, no el hombre profesional, ni el hombre de clase, ni ninguna forma parcial de humanidad que se rija por exigencias exteriores. Lo esencial del hombre era su formación; el resto de sus actividades, políticas, sociales, era secundario. El hombre completo, la humanidad total era el ideal de formación que Hamann expresó del siguiente modo: «Todo lo que el hombre emprende en su actividad ha de ser el resultado de todas sus fuerzas reunidas; toda fuerza aislada es reprobable». Esta fórmula constituía también una crítica al racionalismo unilateral dominante. Además de la razón, el hombre formado debía mostrar activa la fantasía, la intuición, el sentimiento, la voluntad. La vida debía ser producto de todas las potencias humanas, y el hombre desde el punto de vista ético debía aspirar a una ley propia, a ser una personalidad libre, autónoma. El ideal de la personalidad era la razón de existencia de cada ser individual. «La dicha suprema de las criaturas humanas –decía Goethe– consiste en la personalidad.» El principio de *Bildung* –formación– se convirtió en la dirección espiritual dominante de la época que va de 1770 a 1830 en Alemania. Esa concepción de la vida llegó a ser una fuerza histórica de primer orden, el ideal cultural de una época. ¿Podría hallarse realizado este ideal humano en algún momento de la historia? El Neohumanismo lo descubre en la Antigüedad clásica, particularmente en Grecia. Por eso se suele ver en ese movimiento un redescubrimiento de la Antigüedad, un nuevo retorno a la cultura helénica, pero no de carácter fundamentalmente estético como en el Renacimiento, sino ético. Como ningún otro movimiento, este ha sido una tentativa de educación del hombre.⁹ Los clásicos alemanes han sido educadores y el Neohumanismo es un movimiento cultural de contenido literario y, a la vez, de sentido pedagógico. Revive los idiomas clásicos, especialmente el griego. Además de las ideas y sugerencias que corren a través de sus obras científicas, poemas, conversaciones, cartas y diálogos, existen exposiciones de ideas sobre educación.¹⁰ A todos les preocupó el problema fundamental de la educación del

9. DE MONTOLIU, Manuel, en *El humanismo y los estudios clásicos en la educación*, 1925, dice acerca de este movimiento: «En el nuevo humanismo palpita un esfuerzo para conservar a la personalidad libre en su fuerza individual dentro de la unidad de la ley moral. Es un noble esfuerzo para estetizar la personalidad moral humana. Pero este esfuerzo no olvida de ningún modo el aspecto práctico o activo de la vida real. Es un esfuerzo hacia una nueva educación del hombre. La educación no ha de cultivar solo una parte del hombre. Cuando surgió el nuevo movimiento humanista, en el ambiente intelectual y moral de Europa resonaban por todas partes las voces reclamando el retorno a la naturaleza, a los sanos y vírgenes instintos de la humanidad primitiva. Pero así como el pueblo fiel a la naturaleza era para Rousseau un mero ideal, un puro sueño de la fantasía, para el nuevo humanismo era simplemente un hecho histórico, un ideal que ya había tenido su realización, lo más perfecta posible, en la Grecia antigua.

»Pero en la historia no se da nunca un retroceso, sino siempre la evolución hacia adelante, un progreso incansante. Hubiera sido un sueño absurdo pretender la retrocesión de la humanidad moderna a la antigua humanidad griega. Y por esto los nuevos ideales humanistas giran siempre en busca de la fórmula capaz de transfundir el espíritu de aquella humanidad rica de instinto, de una sola pieza, sin artificios, a la humanidad presente enferma de razón y alejada trágicamente de la sana ley de la naturaleza. Todo el nuevo movimiento humanista que a la sazón se produjo, reconociendo que esta transfusión no podía venir por un gracioso don de la naturaleza y de la fortuna, se pone a la obra con la noble ilusión de realizar el milagro por medio de la educación de la personalidad» (de *Humanidades*, tomo XI, La Plata).

10. Pueden citarse los siguientes trabajos de carácter pedagógico: *La educación de la humanidad*, de Lessing; el *Diario de Viaje* y los *Discursos escolares*, de Herder; *Los años de aprendizaje de Guillermo Meister*, de Goethe; *Cartas sobre la educación estética del hombre*, de Schiller; *Levana*, de Juan Pablo Richter; *Conferencias*, de Schleiermacher.

hombre. Pestalozzi, el genial educador de esa época, representa, por su teoría pedagógica y por su práctica educativa, una resonancia del Neohumanismo, del Idealismo poskantiano y del Romanticismo que llenan las postrimerías del siglo XVIII y la primera parte del XIX. Para él la educación tiene como finalidad la formación general humana. Toda preparación profesional está supeditada a la formación general. Es decir, el cultivo integral de la humanidad es previo a cualquier formación especializada.

Capítulo XI

El Humanismo y nuestra época

I. HUMANISMO HISTÓRICO Y HUMANISMO ACTUAL

No es necesario insistir sobre los caracteres espirituales de nuestra época y señalar, una vez más, las potencias y factores dominantes en la civilización occidental del presente. En el siglo XIX las humanidades sufrieron recios ataques, y no escapa a la más ligera apreciación el efecto de la ausencia de cierto espíritu humanista sobre la formación del hombre actual. Por un lado el Romanticismo, en la primera mitad de ese siglo, había propagado la teoría de que las épocas históricas son tan diversas, y a veces tan opuestas entre sí, que es imposible la comprensión de una cultura por los hombres de otra. Cada una constituye un sistema de formaciones objetivas, de valores propios, fijos, inasibles a los portadores de valores de otra cultura. Es posible comprender literalmente el pensamiento de los escritores antiguos, pero no entrar en su sentido profundo, en el alma de otra civilización y procurar que ella tenga eco en nuestro espíritu. Esta doctrina restó prestigio a las letras antiguas, y exaltó el valor de las lenguas y culturas modernas y la necesidad de conocer el sentido y las formas de la vida contemporánea.

A ello hay que sumar el avance de la ciencia positiva y la técnica y el paralelo desarrollo de la economía en sus diversas formas. Estas potencias, espirituales y sociales, han creado una nueva actitud del hombre ante los problemas de su formación. Hoy es inevitable partir para ese fin de las conexiones reales de la vida del presente. ¿Podría un sistema educativo aislarse del presente y buscar en la Antigüedad, en la Edad Media o en el Renacimiento, fuentes humanistas para un ideal contemporáneo de formación? Si entendemos, como corresponde, por formación la organización y estructura de un mundo espiritual en la individualidad del hombre, debemos significar que solo partiendo –como expresa Hans Freyer– de los hechos de «vivencia» que conectan al hombre con su terreno social, puede alcanzar válida estructura un mundo espiritual de esa índole. Por esto, no es posible determinar de una vez para siempre, de un modo fijo, la tarea de la formación ni la idea humanista que la debe regir. La formación depende en primer término de los principios espirituales y sociales de la época, como ya hemos considerado. Por eso, en la actualidad no podemos regir la formación del hombre joven por las

normas de ciertos humanismos históricos.¹ El humanismo como fuerza formativa debe ser aclaración y fortalecimiento de nuestra vida y de nuestro espíritu contemporáneo. El humanismo formativo es aquel que impulsa la vida hacia planos ascendentes. Debe ser un humanismo actual, un sistema de valores vivos que surja de la concreta existencia social del hombre.

La palabra *humanismo* debe adquirir un nuevo sentido y alcance. El uso histórico de varios siglos la ha llevado a significaciones precisas con respecto a su época, pero arbitrarias e imprecisas si con ellas se quiere entender el mundo moderno. Pensadores de nuestros días definen el humanismo dándole límites diversos. Huizinga se sirve de este término para designar el movimiento espiritual que, de Petrarca a Erasmo o más tarde ha tendido a renovar sobre un patrón clásico los modos de expresión, y en alguna suerte de pensamiento, de la civilización europea.² Curtius ve en el Humanismo un movimiento milenarista –del 800 al 1800– de Carlomagno a Goethe, sin posibilidad de caracterizarlo en cada una de sus épocas. No se ha podido aprehender con rigor el contenido de cada período. Hay muchas direcciones del humanismo, pero en todas se percibe, como idea central, un tipo de hombre a formar. Sería muy estrecho ver en el humanismo únicamente la incorporación de tal o cual materia en la enseñanza para la juventud. El significado actual del humanismo es más difícil aun. Las concepciones más opuestas caen bajo esa denominación. Pero se nota sí que el humanismo contemporáneo no trata de retrotraer, tanto en la vida como en la educación que debe ser vida también, un viejo, acaso olvidado humanismo, y adaptarlo a nuestra época. Hoy los movimientos humanistas necesitan promover una plena exaltación de la vida, por el empuje de su ímpetu y por la dirección de altos y vivos valores de cultura. No podríamos encontrar en las diferentes épocas históricas una concepción del humanismo adaptable a nuestro tiempo. Curtius deduce de este hecho una concepción fundamental: «si queremos –dice– defender eficazmente el humanismo, nos guardaremos de identificarlo con ninguna de sus manifestaciones históricas. Es contraproducente, por ejemplo, implicar el destino del humanismo en la cuestión de la conveniencia de las humanidades en la segunda enseñanza. El humanismo del bachillerato no es sino una forma particular del Humanismo eterno. Pero es un empeño inocente pretender despertar en el mundo el amor al humanismo, partiendo de la escuela».³

1. Juan ESTELRICH, en *El «Entretien» de Buenos Aires. Hacia un nuevo humanismo*, 1936, considera que para obtener un humanismo nuevo que interprete y satisfaga nuestras necesidades actuales no nos sirven los humanismos históricos. «Llamo humanismos históricos –dice– a los fenómenos de renacimiento que se produjeron a lo largo de nuestra historia cultural y en los que intervino la utilización de la Antigüedad: el humanismo carolingio, el humanismo individualista del cuatrocientos italiano, el humanismo internacionalista del gran Renacimiento europeo, los siglos de oro de las literaturas occidentales europeas, el humanismo de los enciclopedistas, el humanismo romántico francés o la filología clásica germánica. Tampoco nos sirven los humanismos de tendencia –el cristiano católico o su oponente el racionalista pagano irreligioso– considerados como sistemas que ya dieron de sí lo que podían.» Sostiene que hay que tomar de estos humanismos todo aquello que pueda asegurar una renovación actual de la cultura occidental.

2. *Vers un nouvel humanisme*, op. cit.

3. CURTIUS, Ernst Robert, «El humanismo como iniciativa», *Revista de Occidente*, nº 59, Madrid, 1932.

Si hoy se enseñara griego y latín en todas las escuelas secundarias no podría decirse por ese hecho, lisa y llanamente, que nuestra época representa un *humanismo*, ni con esa enseñanza dejaría de mostrar sus rasgos antihumanistas. Hoy no es la formación humana la preocupación dominante. Otras potencias y otros intereses mueven la vida del hombre, aunque a veces en lugar de elevar sus cualidades producen en él una deformación. El espíritu de la época y las condiciones de nuestra sociedad son los que deben cambiar; requieren un tipo de vida en el que se anteponga lo humano a cualquier otra actividad. La escuela será una resonancia de ese espíritu, y el joven se formará en ese medio y en esa escuela, envuelto por una atmósfera plena de humanidad.

No hay que resolver la necesidad contemporánea de humanismo acudiendo a las definiciones precisas de los humanismos antiguos. Humanismo no es hoy un concepto cerrado de cultura y de la educación que esa cultura inspira. Humanismo debe ser una conciencia: la posición del hombre como ser de la historia y la de su papel en esta época. Es un modo de atender y resolver la insatisfacción que produce el mundo actual. El humanismo debe sujetar el hombre a su tiempo, pero este no es solo la vida fija del presente. Todo humanismo enraíza el hombre a sus tradiciones de cultura. Por eso una formación actual puede nutrirse de humanidades clásicas, pero sería incompleta si solo respondiera a ese patrón pedagógico y espiritual. Produciría una inevitable angustia, la misma que sentiría el hombre incompleto de nuestro tiempo si pudiera lograr clara conciencia de que su vida, formada en los días actuales, está regida solamente por un sentido de realidades inmediatas, sin normas para la creación y el pensamiento y sin estímulos espirituales para la acción.

Ya se sabe que la presente es una época de crisis de cultura, una época que carece de orden interno, de valores con alcance universal, de principios directivos comunes para todos los seres humanos que a ella pertenecen. Cuando esos valores dominan, la realidad es interpretada tomando como punto de arranque una conexión superior de sentido. La realidad no aparece reconocida simplemente como es. La envuelve el espíritu de la época y le da sentido, matiz, fuerza. En las épocas críticas no existe un orden de valores supraindividuales. La realidad queda desnuda y así la vemos. El pensamiento no capta otro orden que el de la realidad. El final del siglo XIX sintió este cambio realista y vio que la vida ya no se regía por ideales o valores sino por realidades, duras e inmediatas realidades de la época. Decayeron las tareas superiores y el hombre corre, desde entonces, por imposición de la época, tras del saber prácticamente útil. La educación se limita a ser conocimiento de su campo de actividad, y la cultura aplicación del pensamiento a la realidad presente y de la voluntad hacia fines obtenidos del puro análisis de la actualidad. En ese tipo de cultura la ciencia adquiere un lugar central, pero la ciencia realista, la del siglo XIX, cuya influencia alcanza a nuestra época. Esa ciencia estudia el mundo real y los hombres reales, particularmente las leyes y los movimientos sociales. Se trata de un estudio de la actualidad real, tal como es, sin una finalidad predeterminada, sin sometimiento a un deber ser, sin imperio de valores. Por eso ha dicho Hans Freyer que el realismo, el conocimiento empírico de lo existente, se convierte en la obligación suprema de una época crítica. La pedagogía en todas sus formas cae en las redes del realismo y la segunda enseñanza no puede eludir esa dirección.

Pero hay que salir de la época crítica y convertirla en época positiva, es decir, regida por una idea de humanidad, por un ideal de cultura. Esa idea no puede ser extraña al presente. Necesitamos un humanismo actual. ¿Podríamos salir de lo actual para formarnos en un sentido humano? Es decir, ¿podríamos, con el pretexto de un nuevo retorno a la Antigüedad, renegar de los valores de la civilización moderna y acusar sus productos: la gran ciudad, la técnica, la máquina, la división del trabajo? Sería una ingenuidad luchar contra el predominio de estos hechos. Pero sería también contribuir al aumento de la mecanización contemporánea considerar estos hechos, por ser actuales, como valores o normas para la vida humana. En lugar de humanismo aceleraríamos la deshumanización que ya registra nuestro tiempo. Ciertos reformadores actuales de la educación ven en la fábrica y en el taller el ámbito necesario para la formación de los muchachos. Esto es una forma de realismo ingenuo aplicado a la actualidad, pero no un modo profundo de meditar y resolver los problemas pedagógicos. El filósofo contemporáneo Hans Freyer, en un estudio sobre *La crisis de la Bildung en la actualidad*, afirma que «muchos planes pedagógicos, y especialmente los estudios de actualidad en la escuela, terminan en ese callejón sin salida. Consideran como materia de estudio lo que muchas veces la actualidad tiene de más pasajero o de más sensacional (desde los precios en el mercado mundial hasta los procesos criminales y desde las estadísticas de desocupación hasta las marcas de automóviles). Una *Bildung* (formación) así orientada llevaría a producir, en los malos casos, bolas sin manijas, y en los buenos casos, una completa y simple erudición periódica. Pero debemos preguntarnos si los valores de la *Bildung* del mundo moderno no tienen inevitablemente este significado realista. Así la vida económica con su carácter duro e ineludible. Así la organización profesional que ha roto con todas las ligaduras tradicionales. Y así también la vida política moderna con su extraordinaria publicidad que llega a todos los hombres y que entusiasma especialmente a los jóvenes, produciendo una formación ciudadana realista». Se trata de un claro y decisivo diagnóstico del estado cultural de nuestra época expresado por un filósofo y sociólogo de gran autoridad.

Como lo hemos sostenido en otros capítulos, no es posible oponerse al desarrollo de la civilización moderna ni negar las ventajas que ha traído a ciertos aspectos de la vida humana. Pero lo que no es posible tampoco es realizar la formación en el mundo de los hechos, como si fuera el mundo de la cultura. No es necesario señalar las diferencias entre uno y otro, ni advertir como este constituye para el hombre un mundo formativo, acaso, el más poderoso; y aquel, en cambio, carente de ese poder. Nadie llegaría a ser *persona* si solo viviera en el mundo de los hechos. No podría conducir su existencia hacia una formación, ni dar a su ser una unidad, convertirlo en un universo. No iría más allá de comprender la realidad que lo rodea, y de encaminar su existencia sobre los duros carriles de los hechos y poderes de su época, sin ilusiones ni ideales para sobrepasar inmediatas realidades.

Pero no hay formación humanista si no parte del ser interior y de un mundo de valores. Tomar los hechos como punto de partida de la tarea formativa es una posición antihumanista. Los valores deben impresionar el espíritu juvenil hasta ligarlo a ellos para que pueda así realizar una vida personal, es decir, reconocer un orden o un universo de normas directivas de todos sus actos y pensamientos.

Es incuestionable la necesidad de postular las bases de un humanismo contemporáneo y encauzar dentro de él la cultura de nuestra época. La educación tendrá que ser una resonancia de esa cultura. Esta la proveerá de principios directivos firmes, no arbitrarios y múltiples como ahora. A ningún observador se le escapará que la educación juvenil de nuestro tiempo no está regida por una unidad de valores, por un nivel cultural dado, hasta el cual todos debieran ascender. Pero el problema de un nuevo humanismo no se resuelve con sustituir la Antigüedad clásica por la actualidad, es decir, el conjunto y el juego de la realidad presente en lugar del contenido estético y ético que guardan con perfecta unidad la literatura y filosofía helénicas o la cultura romana.

Un ideal humanista de formación está en vigor cuando se percibe una similitud, una correlación entre el ser individual que se forma y el contenido espiritual de la época. Así se realiza la vieja idea de que en las partes debe reflejarse el todo.

¿Ocurre en la actualidad en Occidente este fenómeno de relación entre la unidad de la cultura y el ser individual que se forma? Hans Freyer distingue las épocas positivas de las épocas críticas mediante dos imágenes: las primeras son comparables a los remansos de un río, poseen un nivel común y tranquilo. Las segundas son como las cataratas o como los torrentes: épocas que no poseen un nivel, pero que lo buscan. En ellas todo se derrama violentamente, y el curso común se divide en corrientes aisladas, que actúan encontradamente. De acuerdo a este cuadro, el filósofo citado descubre la esencia de la totalidad de una época crítica como la actual, en el movimiento, en la caída, en el cambio. Por eso en esas épocas los individuos no pueden llevar en sí la representación de una totalidad cultural. Esta es la causa de que hoy se carezca de un ideal humanista de formación, y puedan, en cambio, realizarse ciertas formaciones parciales, sin sentido de totalidad, como son las profesiones y otras formas de la actividad especializada.

El aspecto histórico de nuestra época no favorece la realización de un ideal formativo humanista. Aleja cada vez más al hombre de ese cauce y lo sumerge en las necesidades sociales o individuales. Ocurre a la inversa de lo que acontecía en la época del clasicismo alemán, en que Guillermo de Humboldt afirmaba que la primera ley de toda verdadera moral era «fórmate a ti mismo», y después de ella, la segunda «actúa en los otros por lo que tú eres». Pero esa formación de sí mismo no era sino un reflejo de la relación que se produce entre «macrocosmos» y «microcosmos», o sea, entre mundo espiritual e individualidad formada.

En nuestra época esa relación no se produce. Falta unidad espiritual, es decir, no existe el «macrocosmos». En cambio se registran direcciones aisladas que hacen de la actualidad un movimiento multiforme que arrastra a los individuos. Nuestros semejantes actúan sobre cada uno de nosotros. Somos hoy, fundamentalmente, materia social, no cultural. No reflejamos el espíritu de una época, sino la masa de una sociedad. Realizamos una unidad que se nos impone desde fuera; no representamos desde nuestro interior la unidad de un espíritu que nos envuelve, de una cultura en la cual participamos y con cuyos valores nos regimos. Se hace difícil, acaso imposible, la realización de la persona, es decir, vivir desde un centro espiritual. No alcanzamos a ser una estructura céntrica, activa, pero podemos hacer actuar nuestras fuerzas interiores para aclarar y comprender el cuadro de nuestro tiempo. En efecto, hoy no podemos llegar a una formación si cerramos los ojos a la realidad para sumergirnos únicamente en un mundo cultural que posea unidad

rigurosa, extraño a nuestros resortes interiores y a nuestras necesidades externas. Hoy necesitamos, como primera exigencia de nuestra formación, iluminar con nuestra conciencia el agitado panorama del tiempo que vivimos. Es esencial en el esfuerzo formativo alcanzar clara conciencia de la situación histórica. En las épocas clásicas la formación, reducida a términos simples, no es más que representar el espíritu de la época en nuestra personalidad. Hoy la formación es *estar en el movimiento del tiempo*. Esto no tiene un significado simple; no quiere decir que la formación se realiza participando prácticamente en un movimiento parcial. No se puede creer que es suficiente actuar en partidos, sectas o tendencias sociales, políticas o religiosas para estar dentro de un mundo formativo. Formativa es la visión total de la época, porque así, bajo su influencia, cada uno se considera ligado a su tiempo. Apoyado sobre esta conciencia el hombre tiene libertad para decidir su puesto de acción y realizar sus decisiones. Quien ha alcanzado estas condiciones es un hombre formado, posee responsabilidad. Participará del movimiento de su tiempo con conciencia y resolución propias, y no impulsado o arrastrado por acontecimientos o por amos ineludibles. Hans Freyer ha definido la formación en nuestro tiempo como «la soberanía espiritual de aquel que con plena conciencia de la situación histórica está en el movimiento de su época».

Si la adquisición de una conciencia de la situación histórica es hoy el punto de partida de toda tarea formativa, esta no puede producirse sino sobre la base de un determinado lugar, y entrar en la comprensión de sus características y valores. Pero la formación supone una amplia capacidad de comprensión de otras características y valores que no sean aquellos dentro de cuyo círculo se actúa. Ya dijimos que la comunidad nacional constituía un inmediato ámbito formativo, pero que ella no excluía la comprensión de la comunidad universal. Lo primero que el hombre joven actual debe alcanzar es una conciencia de la vida contemporánea, y reconocer sus ascensos y sus caídas. Esta comprensión se vuelve una atmósfera envolvente del hombre, un factor formativo. Cuanto más profunda y clara sea la conciencia de la posición del hombre en su época, más comprensión tendrá, y será más fácil que los individuos opuestos, como las naciones, se entiendan entre sí. Habrá unidad en la comprensión. Más que unidad, unificación. Disminuirán o no existirán fanatismos y persecuciones, tan pronunciados y destructores en la Europa actual.

Pero una atmósfera social e histórica no implica que ella debe ser inevitablemente una presión formativa. A veces hay que oponerse a su dirección. Veamos por ejemplo lo que ha ocurrido en Norteamérica y que, tan acertadamente, ha observado André Siegfried. En ese país desde hace más de veinte años se ha producido un cambio fundamental en su vida material. Ese cambio genera una nueva atmósfera vital, que ha penetrado todo lo circundante. Esa atmósfera es la «estandarización» de la vida bajo la influencia del equipo mecánico y colectivo, el maquinismo y la producción en masa. La mecanización es irresistible y alcanza a todos los terrenos: la sociedad, el Estado, la industria, el comercio, la enseñanza, el hogar, el individuo. Ha transformado profundamente la civilización norteamericana del siglo XIX. Entonces imperaba el individualismo –la llamada edad del *pioneer*–. Brillaba la iniciativa, el esfuerzo, la realización y la conciencia moral de la responsabilidad individual. Ahora, ese país está en pleno dominio de la organización colectiva de la economía, la administración, la publicidad, la enseñanza, etc. El nor-

teamericano vive una nueva atmósfera en la que las virtudes creadoras y de iniciativa no son las que más sobresalen, porque imperan moldes comunes, idénticas estructuras materiales y sociales. Se ha producido una gran identificación por la influencia de la vida material. Precisamente, a raíz de este fenómeno, ha nacido una corriente formada por pensadores y escritores jóvenes tendiente a restablecer el imperio de la personalidad sobre otros poderes. Un nuevo esfuerzo formativo quiere rectificar la corriente antihumanista a que arrastra esa atmósfera. Pero la primera actitud para encaminarse en ese esfuerzo es tomar conciencia del modo de ser de ese pueblo.

La comprensión libre y veraz de la época debe crear una atmósfera que pueda convertirse en el espíritu actual, en la conciencia de sus problemas, de sus bienes y de sus males, para ceñirse a unos y separarse de otros. Esa atmósfera reemplazaría el «macrocosmos» cultural de las épocas clásicas. A esto debe llegar nuestro tiempo, y aunque lejos de ello está, tiene que dar lugar al nacimiento de una trama de ideas y convicciones necesarias para influir espiritualmente en las nuevas generaciones con el vigor y unidad de una época de gran cultura. ¿A qué conclusiones nos conduciría una comprensión clara y profunda de nuestra época? ¿En qué medida esta comprensión puede servir de base al esfuerzo de dar vigor a un humanismo actual, al empeño de formar el hombre en nuestros días? El hombre formado en una época de seguridad económica y de unidad cultural presencia su propio proceso formativo, sin luchas exteriores, solo con las angustias interiores propias de la vida creadora. Un sistema de valores firmes y positivos constituye la estrella orientadora de su vida individual. La marcha es ascendente, y los obstáculos son escasos en el camino. Si los hay, son más bien individuales. Pero colocado frente a un cuadro histórico como el actual debe abrirse camino en una de las dos mayores perspectivas que se le presentan: o tomar conciencia de su tiempo, distinguir lo que en él hay de noble y de miserable, separarse de las fuerzas descendentes y realizar en un ambiente elevado la tarea de su propia perfección; o, al contrario, buscar la huella que todos recorren y dejarse arrastrar por la corriente común. Aquí no realiza ninguna tarea de formación, sino mera imitación de lo colectivo, de la masa. Esta es la que tiene hoy mayor vigor.

Lo colectivo es, sin duda, el ámbito más característico del hombre occidental de este siglo, particularmente del europeo y americano del norte. Constituye un sistema cómodo de resortes para mover la vida de cada cual. Se trata de un antihumanismo: el eje de la existencia humana no está en el ser mismo, sino en el «otro», en los demás, en la multitud. Cada ser individual se cubre de la modalidad colectiva y con ese rostro y expresión desenvuelve su vida. Cuanto más se parezca a la vida de los otros más perfecta será desde ese punto de vista. Engendra condiciones de conformidad, y paralelamente, de negligencia, de inercia, signos de nulidad humana.

La primera ley de un humanismo actual es la necesidad de restablecer el ideal de la persona humana. Es imprescindible despertar esta idea y el deber de su realización tanto en los planos elevados de la cultura como en toda la vida pedagógica. Levantar escuelas juveniles para que ellas reflejen simplemente el amor a lo colectivo, característico de nuestro tiempo, y generen sus modalidades en los hombres nuevos, es negar el fundamental propósito de toda auténtica realización pedagógica. La pedagogía se desacredita cuando mata la vida y anula el espíritu con

el pretexto de favorecer ciertos desenvolvimientos. Lo mismo ocurre en la sociedad con los regímenes políticos que se fundan en la supresión del valor individual humano. La necesidad de restablecer la idea de la persona humana en todos los campos de la cultura supone el rechazo de lo *colectivo* como fuerza formativa. Lo colectivo solo produce una alteración de las aptitudes individuales, una deformación del destino personal, una identificación en masa de acuerdo a moldes de instituciones y costumbres, a veces espontáneas de la sociedad, otras conscientemente impuestas por el Estado. Lo colectivo genera una concepción de la vida sin esfuerzo y sin responsabilidad, y por lo tanto sin satisfacciones ni penas. Más que la elaboración de un vivir, cada hombre consiste en un dejarse vivir. La voz de los demás es una orden y es su conciencia. Ni los éxitos ni las culpas son propios. Como un ciego camina sostenido y advertido desde fuera, pero le falta en absoluto lo que el ciego suele poseer, una honda visión interior. Por eso el ciego canta su propia tristeza o suele dictar sus más íntimas voces interiores. Solo cuando se manifiesta vida íntima la creación es posible. El hombre-masa carece de esa vida interior. Es radical y groseramente imitativo, incapaz de creación. Thomas Mann, profundo humanista de nuestro tiempo, advierte al europeo que el anhelo de la generación colectivista es la *vacación perpetua de sí misma*. Vivir sin ningún ideal, esfuerzo ni responsabilidad. Lo que quiere, en cambio, agrega, es *la embriaguez*. Pero no la embriaguez en sentido elevado y aun sagrado, sino la que produce el rebajamiento del hombre por su identificación en masa y su vida comprimida por los métodos colectivistas de la sociedad moderna. A Thomas Mann le apena profundamente que el hombre joven, el que se está formando, no pueda ya, por ejemplo, cantar solo, personalmente, o en grupo responsable, y tenga que hacerlo al paso cadencioso de la marcha en masa. El fin que esto importa «es la embriaguez, es librarse del yo, del pensamiento, más exactamente y de un modo más general, de lo moral y lo razonable; y también, digámoslo más claro, del *miedo*, de la angustia de vivir».

Esta manera de vivir concluye casi instantáneamente en la impersonalidad, en la deshumanización. Engendra un sistema mecánico de existencia en el que el joven se pierde, olvida lo que hay de serio y grande en sí mismo. No ocurre así cuando cultiva esa esfera íntima con la mirada puesta en la verdad y en la libertad, elevadas categorías de la persona humana.⁴

Estos hechos contemporáneos han determinado una inversión de valores. Los esenciales han descendido, y los secundarios han llegado al primer plano de la vida. Hoy dominan los medios sobre los fines, los automatismos sobre las fuerzas humanas centrales, las técnicas sobre los actos creadores. Ha perdido terreno, notablemente, la naturalidad del hombre. Este está envuelto por una capa extranatural de supuestos técnicos que constituyen el más inmediato paisaje de su vida. Pero ese contorno no es humano, sino artificial. Lo constituyen, no motivos morales, sino artefactos, utensilios, sobre todo instrumentos del «confort». Estas cosas envuelven al hombre y constituyen el clima más habitual de su existencia.

4. Es innecesario, por la vasta difusión que ha tenido, recomendar el libro *La rebelión de las masas*, de J. Ortega y Gasset, en cuyas páginas expone el fenómeno social contemporáneo del advenimiento, la ascensión y el poderío del hombre-masa, que describe con maestría.

También envuelve al hombre de nuestra época una extremada publicidad de la vida. La personalidad queda muchas veces oculta o vencida tras la presión de la vida pública. La expresión de lo propio y peculiar se sustituye por el reflejo preferente de formas fijas, usos comunes o funciones sociales mecanizadas. El trato con los demás tiene que mostrar el ser verdadero, el yo personal de cada uno, pero hoy ese trato exhibe, generalmente, la capa gregaria que los demás han dejado caer sobre nosotros, el yo colectivo. La excesiva influencia de la vida pública deja vacía la intimidad, la vida personal, los sentimientos fundamentales. «Hay almas tan tenues y diminutas –dice García Morente– que solo viven de las valoraciones colectivas y sociales aprendidas y recibidas de fuera. Son almas que aun en la soledad siguen alimentándose de puros lugares comunes y haciendo vida pública, incluso en lo más privado; son seres cuya existencia y pensamiento reproduce dócilmente los tipos y tópicos sociales vigentes en su mundo. Otras almas, en cambio, más profundas y originales, alientan auténticas en la intimidad y sienten lo común, lo anónimo y mostrenco como una traición a sí mismas, como una enajenación imperdonable.»⁵ La absorción que hace la vida pública concluye en una incapacidad para la vida privada, que es el ámbito de la vida íntima. Todo esto constituye otro signo de deshumanización.

Ante todas las fuerzas y formas de deshumanización creciente no son pocos los escritores, filósofos y educadores que ven en nuestra época un crepúsculo de la civilización. No aludimos a la tan comentada decadencia de Occidente, anunciada por Oswald Spengler, de acuerdo a su concepto de la cultura como organismo, sino a la idea de crepúsculo como apagamiento, como de luz que se extingue si no se la refuerza, como un debilitamiento del sentido fundamental de la vida humana. Pero esta idea engendra la contraria: la necesidad de fortificar la existencia, favorecer el desarrollo de un nuevo humanismo. Así, por ejemplo, hace poco tiempo el filósofo Jacques Maritain, que ha expresado también esa idea, advierte a la vez que su pesimismo es relativo: «si el crepúsculo anuncia la noche, esta precede al día». Hay que reconocer el fenómeno de la decadencia cultural, el descenso de la vida espiritual, pero igualmente hay que advertir el anhelo de un nuevo humanismo. Para Maritain ese humanismo debe ser integral, terrenal y ultraterrenal, y consiste, esencialmente, en reforzar las bases cristianas de la existencia, conceder la primacía al espíritu, tanto por el movimiento vertical que mira hacia la vida eterna, como por el movimiento horizontal del hombre en la historia.⁶

Al hombre actual le falta integralidad. Él mismo se siente incompleto, y hay que restablecer la actividad de todas sus fuerzas esenciales para que logre la plenitud de que hoy carece. Es innecesario repetir que el hombre no es solamente inteligencia cognoscitiva ni destreza para el dominio exterior. Otros poderes nacen en su ser profundo, y nuestra época no los ha desenvuelto ni los ha aprovechado. Se necesita promover un nuevo humanismo para completar la imagen del hombre de nuestro tiempo y dejar caer sobre su vida la gravitación de todas las fuerzas interiores y trascendentes. La vida tiene que volverse esencialmente humana. Un mundo de ficciones rodea al hombre contemporáneo, y ese mundo

5. GARCÍA MORENTE, M., «Ensayos sobre la vida privada», *Revista de Occidente*, n° 139, Madrid, 1935.

6. MARITAIN, Jacques, «El crepúsculo de la civilización», revista *Sur*, n° 57, Buenos Aires, 1939.

genera en él una existencia más aparente que real. El humanismo actual necesita que el hombre vuelva a tomar conciencia de sí mismo y de su valor. Debe esforzarse por vivir con un sentido esencial, capaz de aprovechar sus propias fuerzas para el autoperfeccionamiento más que para la subyugante conquista exterior. El humanismo actual necesita mantener en el hombre su condición de sujeto activo, creador en el mundo de la cultura, y no dejarlo caer en las redes de la naturaleza. En ella no debe quedar enlazado como un ser más, el más adelantado en la escala de los seres, sino debe estar por encima de ellos y convertir las fuerzas físicas de la misma naturaleza en medios de su propia libertad.

El humanismo actual debe mantener activo no solo el intelecto y desenvolver el saber, sino el alma toda y descubrir sus fuerzas profundas, inconscientes y conscientes, y sobre todo debe alentar el espíritu de acción. Pero la acción es un complejo de iniciativa, realización y responsabilidad. La conciencia de nuestra época, primera base de la formación, nos lleva a advertir diversos modos de existencia humana que refleja el presente con su honda crisis. En unas concepciones el hombre ocupa el lugar central, y la dignidad humana es esencial. En otras, el hombre es un simple medio para la realización de fines sociales o políticos. Las ideas suponen también un sentimiento dinámico de la existencia. Pero la primera no es un dinamismo exterior, de grandes efectos y lucimientos, sino actividad interna, del alma, de la plenitud del propio ser. La vida debe ser siempre signo externo de un profundo trabajo interior. Pero el humanismo actual no puede ser retórico, ni meramente estético, ni orientarse hacia la pura contemplación mística. Debe exaltar el sentimiento poético, metafísico y religioso de la vida porque estos constituyen fundamentos vigorosos para la acción creadora. Nada que sea humano le llega al hombre hecho o concluido. La naturaleza, la sociedad y la cultura son mundos que influyen sobre él y le proporcionan el material y el sentido de su formación, que es cultivo y perfeccionamiento de su ser interior. Los valores, que pertenecen a una esfera supraindividual, a una objetividad trascendente, se vuelven resortes de su vida íntima. El sentimiento de que lo personal no puede ser sometido a ningún provecho ni imposición de la masa mantiene vivo el impulso hacia la libertad. El hombre puede ser atraído por exigencias o por motivos estrictamente exteriores, pero se mantiene dignamente humano si ante ellos actúa o los aprovecha partiendo de su iniciativa, que es interior. En cambio, se vuelve cosa, si las cosas lo cubren y resuelven sus decisiones. Se convierte en elemento o parte de una estructura o de un mundo; deja de ser totalidad, persona humana. Queda sin fondo y sin altura. No vive de la relación de su subjetividad con los valores. Hay que enriquecer interiormente al hombre porque las fuentes de la creación –libertad y responsabilidad– son interiores. Son el hombre mismo.⁷

7. Con posterioridad a la publicación de la primera edición de este libro aparecieron obras importantes en cuyas páginas se examina e interpreta la crisis contemporánea del mundo occidental, en su integralidad como crisis del hombre o en algunos de sus aspectos derivados de la total situación crítica que ha determinado cambios fundamentales en la cultura, en la sociedad y en la economía. Citamos especialmente por los planteos, sugerencias y referencias que contienen y que pueden servir de base para el esclarecimiento de los problemas educativos que se tratan en este trabajo, las siguientes obras: KAHLER, Erich, *Historia universal del hombre*, aparecida en inglés en 1943 y cuya primera edición española publicó el Fondo de Cultura Económica de México en 1946. Especialmente señalamos el último capítulo que lleva por título «El reinado del hombre» y que comienza con estas dramáticas

II. LAS HUMANIDADES MODERNAS Y LA EDUCACIÓN

La crisis de la cultura se manifiesta, entre otras formas, por una resistencia a las humanidades. Por eso, el problema del humanismo actual, llevado al campo de la educación, fácilmente concluye en la necesidad de nuevas humanidades.

La enseñanza debe hoy orientarse, como la cultura toda, hacia un humanismo. La enseñanza secundaria debe dejar en el espíritu juvenil la idea de que la vida es un conjunto de problemas a resolver, y la misión de cada adolescente es enfrentarse a ellos, no contemplativamente, sino de un modo activo, con ánimo de resolverlos para ajustar la vida práctica a ese modo de comprender la realidad. Hay problemas que reclaman de inmediato una postura personal, y que todo hombre joven debe estar en condiciones de solucionar en alguna forma una vez que haya terminado sus estudios del bachillerato y se lance a la realidad de la vida. Esos son, por ejemplo, el problema de la subsistencia, el económico, el político, el sexual. No puede el joven salir sin capacidad para resolverlos de un modo efectivo. Gustavo Le Bon, en una crítica dirigida hace años a los liceos franceses, decía que estos cargaban a los adolescentes con demasiado saber libresco y de memoria, pero sin ningún impulso ni responsabilidad para afrontar problemas cotidianos ni fundamentales. Al terminar los exámenes finales, el padre, que premiaba al joven con un viaje por distintos lugares del país, debía acompañarlo a la estación ferroviaria para tomarle el boleto, en vista de su incapacidad para esta tarea. Su saber era mucho, pero extraño a la vida y no susceptible de convertirse en vida inmediata.

palabras: «Cuando, después de nuestro estudio de la historia del hombre, contemplamos el mundo de hoy, vemos que las condiciones actuales son, en cierto modo, similares a las de las primeras etapas del desarrollo humano. La gran curva de la evolución humana parece –aunque en diferente nivel– volver a su punto de partida, a un estado de caótica participación. El hombre se encuentra irremediablemente ensartado en una red de relaciones universales y reacciones recíprocas que ni comprende ni controla». MANNHEIM, Karl, *Diagnóstico de nuestro tiempo*, aparecido en 1943 en inglés, y la primera edición española en Fondo de Cultura Económica, México, 1944; después de examinar la presente situación en sus fases espirituales, sociales y políticas, dedica el capítulo III al problema de la juventud en la sociedad moderna, el IV a la educación, la sociología y el problema de la conciencia social y el V a algunos problemas relativos a la educación de masas. Del mismo autor, *Libertad y planificación*, cuya primera edición alemana apareció en Holanda en 1935, la primera edición inglesa en 1940 y la primera edición española, por la misma editorial mexicana, en 1942. Este es uno de los libros de mayor información, interés y sugestión para el entendimiento de nuestra época. RÖPKE, Wilhelm, *La crisis social de nuestro tiempo*, cuya primera edición suiza apareció en 1942, texto seguido para la primera edición española publicada en 1947 por la editorial de la *Revista de Occidente*, Biblioteca de la Ciencia Económica, Madrid. A pesar del título, que parece limitar el tema, en sus páginas se penetra con singular perspicacia en la crisis espiritual, moral, social, económica y política de la época contemporánea, a la que califica de gran *interregno espiritual* –«época terrible y acéfala»– por el vacío moral, el agotamiento de los valores tradicionales y el lento surgimiento de los valores que deben sustituirlos. No obstante, su pesimismo es fecundo, lleno de esperanzas en una posible reconstrucción. BERL, Emmanuel, *El porvenir de la cultura occidental*, Buenos Aires, Argos, traducción del francés de Eduardo A. Jonquières, 1947, en cuyas páginas expone con ágil espíritu crítico y con claro acento personal, aunque con menos profundidad que los autores anteriores, reflexiones sobre la tan mentada decadencia de Occidente, sin que desmaye su fe en los valores supremos de esa cultura y en los destinos del hombre que la encarna. «La cultura occidental que, en cierto modo, sostiene a la humanidad –dice– está muy cerca de la catástrofe pero muy lejos del agotamiento. Sus posibilidades permanecen intactas. Y, con ellas, las posibilidades de la libertad. El Occidente, según todas las previsiones, superará victoriosamente todas sus pruebas actuales, este período de tragedia, de heroísmo y de absurdos. Hallará de nuevo a sus dioses rodeados de esplendor.» Actualmente en nuestro país Francisco Romero dedica un estudio penetrante a la cultura occidental y a la inquietante situación actual, del que son exponentes sus ensayos *Meditación del Occidente*, *La crisis de Occidente* y *Reflexiones sobre la crisis*. Es evidente que la crisis actual de Occidente y el porvenir de esta cultura es, sin duda, el problema que más agita la conciencia y el sentimiento de los pensadores y educadores contemporáneos.

Otros problemas fundamentales aparecen también como interrogantes del joven: el del ser del hombre, el de la verdad, el de la belleza, y sobre todo, el de la conducta. Las respuestas que a ellos les da sostienen y dirigen su vida. Son problemas que mantienen despierta la humanidad juvenil. Una escuela secundaria cuyas enseñanzas, por su contenido y profesorado, están dentro de esa dirección, realiza la formación juvenil con *humanidades* concretas, vivas, no con humanidades abstractas, formales, de carácter filológico.

Un intenso sentido de *humanidades* debe alentar toda la segunda enseñanza. Esto, como es lógico, es cuestión de contenido y se organiza al preparar el plan de estudios; pero es mucho más cuestión de profesores, y se debe prever al establecer el régimen de designación para que no alcance el derecho a la docencia de ese grado quien no posea cultura, estudios especiales y formación pedagógica adecuados para un objeto tan elevado.

Humanidades significan conocimiento del hombre, pero más que conocimiento del hombre antiguo y del hombre actual, estímulo a la formación del hombre nuevo, o sea preparación para las circunstancias históricas que rodean al hombre. Cada época es una relación entre los hombres que a ella pertenecen y sus ideales culturales. En las humanidades entra el estudio de los poetas clásicos y de los poetas modernos. En el contacto con ellas se toman noticias de la idea que el hombre griego, medieval y moderno han tenido, en cada caso, del universo y la vida y la manera de responder a los problemas esenciales. Humanidades son el dominio de otro idioma, muerto o vivo, para hallar relación con una gran cultura pasada o actual, distinta de la propia. La cultura, como ya se ha visto, no se nutre únicamente de valores cerradamente nacionales. Pero no son *humanidades* aprender solamente aquello que produce rendimiento utilitario, sin posibilidad de afectar o encender el alma juvenil en pleno proceso de formación. Ya hemos advertido que no hay que dar al término humanismo un alcance estrictamente filológico, ni ver en las humanidades solo la enseñanza del griego y del latín. Por eso en el curso de este libro no caemos en la ingenuidad de creer que, como en las disputas de *antiguos* (sostenedores de idiomas clásicos) y de *modernos* (sostenedores de idiomas vivos y ciencias) la cuestión de la enseñanza secundaria se resuelve con la adopción o el rechazo de lenguas muertas o vivas.

Es un hecho demostrado cómo ha ido decayendo la importancia del latín en el último siglo. Pero como se lo sustituyó por ciencias positivas y técnicas, se ha visto, no en la presencia dominante de estas, sino en la ausencia de aquel, la causa del debilitamiento del poder humanista del grado segundo de la enseñanza. Si se hubiera reforzado esa enseñanza sumando a las ciencias positivas humanidades modernas, o sea, se hubiera dispuesto un intenso estudio del idioma materno y de idiomas vivos, letras, historia, materias sociales y filosóficas, con preferente alcance ético, no se habría echado tanto de menos al latín ni se habría proclamado con tanto fervor su restablecimiento en los planes de enseñanza. Aun más, el mismo estudio de las ciencias, si hubiera tomado un carácter formativo, más que de intensa información y aplicación como lo exigen hasta hoy recargados programas, habrían sido otros sus efectos, sobre todo en la disciplina intelectual de la personalidad juvenil.

Hay que restablecer la formación humanista por medio de la segunda enseñanza, pero no ha de entenderse por *humanidades* únicamente el concepto clá-

sico de ellas, la vuelta a Grecia y a Roma por el órgano de sus lenguas y literaturas. Son humanidades también un cuerpo de ideas vitales y actuales, científicas, filosóficas e históricas. Son humanidades la filosofía, la historia, los idiomas, las literaturas respectivas y las ciencias en la medida en que impulsan al hombre en su proceso de humanización; primero, ayudándolo a descubrirse a sí mismo, es decir, sus aptitudes, acaso su destino; luego, a realizarse, procurando no sustituir el *deber ser* por ficciones aniquiladoras. Esto sería el cambio hacia una especie de muerte, como decía Erasmo; no hacia la vida que debe ser siempre humanismo.

¿Cómo se puede ensanchar la vida humana dentro del conjunto sistemático de la enseñanza secundaria? El organismo escolar debe rodear al joven de circunstancias y estímulos que lo conduzcan a aprender a leer, aprender a pensar, aprender a escribir, adquirir un estilo, saber traducir, apreciar una obra de arte, comprender una cultura pasada y advertir la medida en que sus valores pueden tener vigor actual, saber escoger un libro y ubicarlo en el pensamiento histórico o contemporáneo, trabajar intelectualmente con orden lógico, observar y analizar los hechos físicos con criterio objetivo, estimar una actitud ética, defender la justicia y la libertad y sentir la presencia real de su país. Cuando así se vive en el organismo pedagógico, se sale de él con impulso y prudencia, espontaneidad y dirección; es decir, la vida en todas sus formas es equilibrio, medida y responsabilidad.

Los problemas humanos deben enriquecer el ámbito escolar. Por eso es necesario no confundir la denominada *enseñanza moderna* que se realiza por el estudio de las ciencias positivas y sus aplicaciones prácticas, y se imparte generalmente en escuelas especiales y técnicas, con las *humanidades modernas*. En un plan de estudios de segunda enseñanza estas deben ser las asignaturas de más alcance formativo y de mayor poder para abrir el espíritu a la vida actual.

La elección de las humanidades que deben predominar en la enseñanza secundaria depende de las necesidades de cada país. Nadie convencería al espíritu francés de que la formación juvenil en su pueblo podría realizarse prescindiendo de la contribución de las humanidades clásicas. El genio francés posee cualidades ya tradicionales de claridad, precisión y fineza que un preferente y esmerado cultivo de esas disciplinas puede mantener. Se explica que, después de todos los debates por que ha pasado la segunda enseñanza en Francia, subsista siempre con alcance amplio o limitado, el estudio del latín y del griego. Nuestro país, en cambio, carece de tradición en ese sentido, y las cualidades de unidad espiritual que debe fomentar puede provocarlas con otras disciplinas cuya enseñanza le es fácil asegurar.

Un plan para nuestra enseñanza secundaria debe atender primordialmente a las necesidades del país y las características de la adolescencia. Lo que un adolescente normal necesita y busca es el desenvolvimiento de su plenitud vital, para realizar sobre ella su formación. No hay formación juvenil sin una idea previa de la plenitud o totalidad humana a desenvolver. Lo que el país necesita también, por lo menos en una proporción considerable, acaso numéricamente mayor a la que hoy pueden ofrecer sus institutos de enseñanza secundaria, son hombres formados, cultos, que mantengan en el seno del pueblo cierta unidad de espíritu –cultura y nacionalidad– para constituir una comunidad en sentido estricto. Esta formación de la comunidad es tarea de muchos factores, pero debe concurrir a asegurarla en gran medida la segunda enseñanza, y en los estudios especiales cierta base cultural y formativa previa. Por eso, cuando propusimos reformas a los planes de estudios en 1934, sostuvi-

mos la necesidad de establecer un ciclo inferior para toda la enseñanza media que sometiese a los adolescentes al mismo tratamiento pedagógico mediante un cuerpo uniforme de materias, entre las que sobresalían asignaturas-ejes que constituían las *humanidades modernas* de nuestro proyecto. Esas materias eran el estudio del *Castellano*, que vincula al adolescente, proveniente en gran parte de hogares extranjeros, con la tradición hispánica del país, y que lo dota del instrumento de relación imprescindible; la *Historia*, que lo ubica en el punto y momento justo en que ha nacido y le hace ver el camino de sus esfuerzos posibles; y de un *Idioma extranjero*, que lo pone en contacto con una cultura actual de gran magnitud. Las demás asignaturas del plan tenían una ubicación y extensión de acuerdo a su poder formativo y giraban en torno a las asignaturas-ejes.

Con ese contenido la enseñanza se hubiera apartado de la orientación utilitarista que ha tenido vigor durante mucho tiempo y que era ventajosa en el momento en que el país necesitaba profesionales y técnicos, hombres inclinados a la vida práctica. Ahora poseemos ya escuelas numerosas y diversas de finalidades técnicas. El bachillerato debe tender a la formación de hombres cultos, necesidad de todo país que anhela constituir una comunidad definida.

Los planes de estudios no pueden formularse teniendo exclusivamente en cuenta la conveniencia del país. No es posible olvidar el punto de vista del adolescente. Precisamente la necesidad de estar cerca de él ha traído como consecuencia la enseñanza formativa, es decir, convertida en estímulo de la formación, de la plenitud humana.

Los intereses nacionales por un lado y las exigencias juveniles por otro constituyen la verdadera antinomia de la enseñanza media. Puede ser que lo que exige el país *deforme* al educando. Han habido épocas y estados que han tenido que optar por uno de los dos polos. Cuando prevalecen exigencias del Estado o sociales, quedan relegadas las necesidades del que se educa y su formación se somete a un interés extraño a su propia personalidad. En el Informe de 1934 tuvimos ocasión de desarrollar estas ideas que hoy reiteramos. Sosteníamos que la adolescencia, como cada una de las etapas de la vida, tiene su método pedagógico propio: el formativo. *Se educa* un niño, *se forma* un adolescente. *Formar* quiere decir cultivarlo *para que él sea otro*, formar para algo, seguir el ideal de la comunidad. Pero formar quiere decir también transformar el de antes, desenvolver este en el de ahora, a fin de que sea propiamente él.⁸

Si la educación de la adolescencia debe ser, porque lo exigen las modalidades de esa edad y los intereses del país, esencialmente una tarea de formación, en un plan de estudios del bachillerato deben dominar las asignaturas formativas. Un plan formativo convierte a sus asignaturas en *humanidades*. Son humanidades por la disciplina lógica, ética y estética que producen y por el impulso integral de vida que promueven.

Fracasa la enseñanza secundaria que no haga de sus asignaturas verdaderas humanidades, o sea que el interés de la enseñanza esté radicado en el que se educa, no fuera de él. En un plan de tipo científico el interés central está fuera del educando; está en las ciencias. Esas materias no son humanidades; son, simplemente,

8. Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media, op. cit., 1934.

ciencias. Valen por el saber que transmiten. Pero las ciencias pueden convertirse pedagógicamente en humanidades, si se enseñan no solo teniendo en cuenta su contenido, sino en qué medida contribuyen a desenvolver ciertas aptitudes y a vincular el espíritu juvenil a ciertos valores –valores lógicos, preferentemente– sin los cuales quedaría alterada la plenitud de la formación. Las ciencias deben estar presentes, primero de acuerdo al interés y a la necesidad psicológica y formativa del educando, y después, según el interés social. Cada ciencia tiene un valor formativo condicionado por la medida en que contribuye a la realización del ideal educativo dominante, y las posibilidades de cada edad. Así, veamos por ejemplo, la matemática. Si el ideal educativo de nuestra época es la formación plena del hombre, no puede eludirse una relación con las esferas de la matemática, cuyos objetos y juicios integran, conjuntamente con otros de naturaleza diferente, la multiforme realidad con la cual el hombre vive.⁹

Puede citarse también el caso de las ciencias respecto de su ubicación en las humanidades. Nos referimos con toda precisión a las ciencias naturales, porque las ciencias del espíritu que tienen por objeto el estudio del hombre en su peculiaridad y el mundo de la cultura que él crea y en el cual vive, constituyen, sin ninguna reserva, humanidades. Se cree frecuentemente que las ciencias de la naturaleza que estudian la realidad natural, tanto inorgánica como orgánica en cuanto no es producto humano, han dado origen a la técnica con todas sus consecuencias deshumanizadoras. Por eso se las excluye radicalmente de las humanidades. En su origen, según el sentido que se le daba en el ambiente de Cicerón –desarrollo de la «naturaleza humana» para alcanzar el verdadero ser del hombre, como ya se ha visto al exponer las ideas al respecto de los griegos–, las *humanidades* excluían, por una parte, la religión y por otra, las ciencias. Significaban únicamente los estudios que el hombre realizaba para alcanzar el ideal humano que se había propuesto. Ese fin no lo lograban las ciencias, sino las bellas letras. En nuestra época no son pocos los que eliminan del campo de las humanidades a las ciencias. García Morente, en el trabajo citado, no comprende decididamente entre ellas ni a la ciencia ni a la técnica porque son medios del hombre, y no implican fines humanos como la ética y la estética. Estas expresan actos esencialmente humanos, que el hombre crea, y con los cuales define y da sentido a su existencia.

La inclusión o no de la ciencia en las humanidades depende del alcance que se da a su significado. Si solo se la concibe como un saber de experiencia por el que se conoce de un modo sensible objetos de la realidad natural, cuesta mucho buscarle sentido de humanidades. Pero si la ciencia no es únicamente intuición de objetos sensibles, sino también relaciones entre ellos, o sea conocimiento de objetos ideales, conceptos, pensamientos, es decir, creaciones humanas, constituyen humanidades. Se ve en ella un mundo de pensamientos que encierran conocimiento. Todo conocimiento aspira a ser verdadero. Frente a esa exigencia el hombre dispone de su espíritu de crítica y control, y a veces, de medios intelectuales de comprobación. Esta actitud del hombre en la esfera de la ciencia es estrictamente humana, pues el espíritu de crítica es un signo elevado de humanidad. Lo

9. BABINI, José, «La matemática en la educación media», ensayo, de los *Anales* de la Sociedad Científica Argentina, mayo de 1934. E. V. t. CXVII.

opuesto, el dogmatismo umbral del fanatismo, es signo de antihumanismo, de anquilamiento de la persona.

La ciencia alienta una sed exclusiva del hombre: la sed de saber. El saber implica la verdad. La ciencia, que es un medio según García Morente, llena también una finalidad humana, la de satisfacer el ansia de verdad, como las humanidades clásicas satisfacían el anhelo de belleza.

La ciencia mira hacia la verdad y descansa en criterios variables para descubrirla y probarla. Esta tarea la convierte en un producto de la cultura humana y estimula en quienes la cultivan cualidades no solamente lógicas, dirigidas al rigor del esfuerzo intelectual y a la precisión de los resultados, sino también de carácter ético, específicamente humanas: iniciativa, probidad, sinceridad, responsabilidad, y sobre ellas el sentido de universalidad que es signo riguroso de la verdad científica. Si las ciencias naturales se llevan al campo de la segunda enseñanza no solamente como un medio de saber y una fuente de aplicaciones, sino también para desenvolver en el adolescente el espíritu científico, cualidades lógicas y éticas, deben ser declaradas humanidades. Además las ciencias, como las letras clásicas o las letras modernas, son lenguaje, que es una expresión directa del espíritu humano. Si el estudio del hombre es lenguaje según las humanidades clásicas, por la ciencia se llega también al hombre. Ella es un lenguaje característico para expresar sectores diferentes de la realidad. Pero el mundo de las palabras es un mundo de pensamientos, y por estos el hombre muestra en gran parte su ser. Las ciencias son, pues, humanidades. Las humanidades clásicas desarrollan el espíritu de fineza; a las ciencias matemáticas, físicas y naturales les corresponde desenvolver el espíritu geométrico. El hombre es plenitud de ambos espíritus, y un humanismo actual, llevado al campo de la educación, debe ser integral, sin exclusión de desenvolvimientos. En la historia del pensamiento son muchas las figuras que han demostrado cómo en el hombre se reúnen y sintetizan esas dos formas del espíritu, dando a su ser una rica y rigurosa humanidad. Aristóteles, Leonardo, Leibniz, Spinoza, Goethe, son al mismo tiempo filósofos y científicos, y algunos, además, poetas. Sus obras reflejan la multiforme posibilidad humana. En un plan de estudios apoyado sobre humanidades modernas las ciencias tienen importancia pedagógica.

Se puede decir que históricamente hay dos formas pedagógicas de entender las humanidades: la llamada de *humanidades clásicas*, en la que predomina, mediante la enseñanza de los idiomas muertos, un criterio estético-literario; la de *humanidades modernas*, de dos direcciones: a) científico-natural, que tiende a una educación por medio de asignaturas naturales físicas y matemáticas e idiomas vivos; b) científico-espiritual, que busca la plenitud humana por medio de las ciencias históricas y literarias capaces de hacer exteriorizar el mundo de valores que posee el adolescente. A nuestro juicio conviene hoy al país y a la formación de la adolescencia un predominio de las últimas humanidades, sin exclusión de las asignaturas de carácter científico-natural. Pero el eje del plan serían las disciplinas científico-espirituales y estas acentuarían la tendencia de la enseñanza. Ciencia y Humanismo aparecían generalmente opuestos pero deben fusionarse y las ciencias ocupar un lugar destacado entre las humanidades modernas.

La enseñanza secundaria debe hacer del idioma materno y de los idiomas vivos materias fundamentales. Constituyen las letras modernas que pueden reemplazar a las letras antiguas. En el Informe de 1934 sosteníamos que el *castellano* –unidad integrada por *lengua y literatura*– se debe convertir en una de las disciplinas centrales. Pero el estudio del castellano no puede circunscribirse a las clases que el horario señala para ese fin. Debe ser objeto de atención en todas las asignaturas de la enseñanza media como un motivo profundo y fundamental. Decíamos que es necesario encarar esta enseñanza desde un doble punto de vista: el social, indispensable en un país de formación inmigratoria como el nuestro, y el formativo, según el cual la cultura idiomática viene a ser una gimnasia del espíritu. Esta asignatura es un caso de enseñanza en que la exigencia del país y el interés de la adolescencia coinciden.

Dadas las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje, el estudio del idioma es, sin duda, la disciplina de mayor poder formativo. El primer aspecto apunta al nexo social que crea el estudio a conciencia de un idioma común; y el segundo, al hábito que debe fomentarse en el adolescente de expresar con claridad y precisión sus ideas. A ellos pueden agregarse consideraciones de orden práctico, pues el aumento de las significaciones y vocablos por parte del adolescente implica una mayor seguridad y rigor en el uso del idioma, sin los cuales falta la exposición de ideas que debe caracterizar a todo hombre culto. En el informe citado se hicieron las siguientes recomendaciones que revelan el espíritu de humanidades que tiene la enseñanza del castellano: a) que la enseñanza del *castellano* debe hacerse en forma cíclica y progresiva, de manera que el adolescente se inicie desde el primer año de la enseñanza secundaria en el estudio gramatical y literario de su lengua; b) que la enseñanza de la gramática debe reducirse a aquellas nociones necesarias para que el profesor pueda dirigir, con el mayor provecho, el aprendizaje y dominio de la lengua; en los tres últimos años tendrá la gramática un carácter más teórico y analítico; c) que se preste también atención al aspecto afectivo y estético del lenguaje; d) que la literatura implica el estudio de los grandes autores con método estilístico e histórico, a fin de que el adolescente comprenda no solo el texto sino el espíritu de la época, y que el profesor informe a los alumnos sobre el carácter de nuestro idioma en los períodos principales; e) que el estudio de la lengua debe ir también acompañado de la explicación de las relaciones entre las expresiones y las cosas significadas; f) que se atienda a las principales ideas de teoría literaria, pero no en una asignatura aparte, sino repartidas y siempre a propósito del análisis de las obras a lo largo de los seis años; g) que el estudio del *castellano* ha de hacerse sobre obras literarias de indiscutible valor idiomático, estético y ético; h) que el alumno se familiarice con la literatura y que adquiera un mayor dominio de su propio idioma, y que no se convierta esta enseñanza en mera acumulación de nociones aprendidas de memoria.¹⁰

10. Américo Castro, en *La enseñanza del español en España* (Madrid, Victoriano Suárez, 1922) dice: «En realidad no puede hacerse diferencia cualitativa entre la enseñanza del idioma en la escuela primaria y en la secundaria. Cada vez se acentúa más la tendencia a que el instituto secundario constituya un tránsito casi insensible para el niño que llegue a él desde la más elemental instrucción. Entre nosotros, sin embargo, el instituto coloca enseguida al niño en un ambiente que es una caricatura de la universidad (de la mala universidad que poseemos), generalmente con profesores que pronuncian discursos, que toman la lección de

Del idioma materno no se posee una idea analítica y profunda hasta tanto no se lo enfrenta a otro idioma vivo, haciendo *pasar las ideas* –como dice una comunicación oficial francesa de 1925– *de una lengua extranjera a la materna y recíprocamente*. Según Desiré Roustan, el idioma extranjero no deberá tener por único objeto la conquista de un instrumento útil –el manejo de una lengua moderna– sino que constituirá también *una enseñanza de cultura y un desarrollo desinteresado del espíritu*. Orientada en este sentido, la *enseñanza de los idiomas vivos* ha dado nacimiento a lo que se suele llamar *humanidades modernas*, en oposición a las *humanidades clásicas*.

Este aspecto formativo de la enseñanza de los idiomas extranjeros beneficiaría también la del castellano, en lo referente a la claridad y precisión en la manifestación de las ideas. Ese carácter formativo tiene lugar si se limita a sus justos términos el método intuitivo en la enseñanza de los idiomas extranjeros. Se los suele enseñar como si fueran el idioma materno, es decir, como si el adolescente viviera en el país respectivo, en contacto con gente de ese idioma, lo que es causa del fracaso de su enseñanza en nuestro país. Se pretende enseñarlo prácticamente, para que el adolescente lo hable, cuando su objeto en la enseñanza media es que pueda leerlo perfectamente –si alcanza a hablarlo, mejor– como instrumento de adquisición de saber, y también por el aspecto analítico y gramatical que le servirá para conocer más a fondo su propio idioma. En la enseñanza de los idiomas extranjeros hay que tener en cuenta junto al aspecto intuitivo, el criterio según el cual, desde el punto de vista formativo, esos idiomas también deben ser enseñados –en los cursos superiores– con los intereses lingüísticos y el sentido cultural que orientan y animan el estudio de las lenguas clásicas.

En el mismo informe hicimos consideraciones sobre la enseñanza del latín que reproducimos, en parte, aquí. Las llamadas *humanidades modernas de dirección científico-espiritual* –castellano, idioma vivo e historia– en la reforma de planes proyectada tienen la misma finalidad asignada por los partidarios de la enseñanza clásica de una lengua muerta.

Los frecuentes debates sobre la *crisis de la enseñanza secundaria* caen siempre en la cuestión del latín en los planes de estudio. Esto puede verse en la historia de nuestra enseñanza secundaria y en las sucesivas inclusiones y exclusiones del latín; en el debate de 1923, en Francia, de tanta repercusión, con motivo de la reforma del ministro Bérard; y más próximo, en la discusión de diciembre de 1928 y enero de 1929, en el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata.

memoria y que suprimen todo estímulo cordial y educativo en la seca y aburrida vida del establecimiento. Esto está mal. Un muchacho, hasta los 17 o 18 años, debe estar sometido a un conjunto de presiones culturales, cada vez más intensas, cuya finalidad debería ser dotar al alumno de la mayor cantidad de puntos de vista sobre el universo; hay que crear para el joven un amplio teclado de posibilidades, tanto ideales como técnicas; lo formativo (leer con plena conciencia, escribir con plena reflexión), lo instrumental (lenguas modernas, práctica de las ciencias), lo sugeridor (literatura, historia, arte) deberían poner el espíritu de nuestros chicos como una ballesta tensa, presta para disparar su originalidad en cualquiera de los infinitos campos que ha de ofrecer la vida».

Dos pueden ser los argumentos valederos de los partidarios de la enseñanza clásica: los referentes a la formación espiritual y los relativos a la gimnasia intelectual. En cuanto a los demás, ya han sido ampliamente rebatidos, entre otros, por Unamuno en su ensayo *La enseñanza del latín en España*.

Respecto a la formación espiritual se asegura que la cultura latina representa un mundo acabado, cerrado, en el cual se sumerge violentamente al adolescente y crea en el mismo la conciencia de los valores del espíritu, que no percibe ordinariamente en su contorno. A estas razones puede argüirse que un idioma vivo, expresión de una forma cultural auténtica –como la francesa o la inglesa– desempeña el mismo papel en ese sentido, es decir, suscita en el adolescente la noción de los valores creados por el hombre a través de la historia, valores que generalmente el adolescente no aprehende en su misma época; hace que advierta la universalidad de los mismos, y también provoca en él la comprensión de las culturas como totalidad de maneras de ser. El segundo argumento considera que el estudio del latín constituye una efectiva gimnasia intelectual. Exige un intenso trabajo de análisis que activa las operaciones mentales. Se suele decir que no importa que el latín se olvide porque basta, desde el punto de vista pedagógico, con la agilidad y rapidez mental, efecto de su estudio. Todo esto es exacto, pero, como se ha considerado ya, la enseñanza del castellano y del idioma vivo que unen a su valor instrumental el de gimnasia intelectual, reemplazan al latín, con beneficio para la cultura del país.

La enseñanza no puede ser, en absoluto, antiutilitaria. Hablar de *formación* no significa referirse a algo vacío, sin sentido social, sin utilidad para el mismo individuo. (Precisamente, la enseñanza del latín considerada hoy antiutilitaria, «fue un tiempo –dice Juan B. Terán– estrictamente profesional y práctica. Cuando las carreras profesionales en boga fueron las de la curia y la Iglesia, las letras antiguas y las humanidades representaban lo que las ciencias físicas y naturales para el ingeniero moderno: un instrumento de aplicación directa».) No es concebible una educación ajena a las características del medio y de la época, sobre todo en nuestro país, donde por ser general todavía una concepción del mundo superada ya, el adolescente es formado de acuerdo con un ideal de hombre imperante a fines del siglo. La teoría educativa y su práctica pedagógica deben ser siempre resultado de una visión actual del mundo y de la vida.

Una enseñanza de dirección clásica que acuda, para desarrollar la inteligencia de la juventud, a las lenguas muertas y a las obras maestras que ellas crearon sería hoy insuficiente. Desarrollaría aptitudes de análisis y raciocinio, igual que las humanidades modernas, pero no influiría en la formación del tipo de hombre, rigurosamente dentro de su época y de su nación, a que debe aspirar el país.

A quienes aún sostengan la necesidad del latín en la enseñanza media, se les podría preguntar ¿con qué profesores la impartirían? Porque no hay en el país suficiente número de profesores que puedan responder a las necesidades de la implantación del latín en la enseñanza media, profesores capaces de dictarlo con la necesaria fundamentación histórico-lingüística y de gramática comparada, como se exige en las naciones europeas. Este fue el principal motivo por el cual Joaquín V. González suprimió la enseñanza del latín, por decreto, en 1905.

Dentro del círculo de las ideas que se han expuesto, decía Desiré Roustan, en 1925, después de una visita a nuestro país: «¿No podría intentarse instituir un régi-

men de enseñanza secundaria fundado en el estudio de una lengua viva, estudio concebido como concebimos el del latín en nuestra enseñanza clásica tradicional? Eso es lo que reclamo en Francia. Y eso lo reclamaría mucho más si fuera argentino. Porque, cuando se decreta una reforma, es preciso tener muy en cuenta el personal de que se puede disponer. No se puede improvisar un cuerpo de profesores capaces de dar determinada enseñanza. Si mañana un parlamento, un ministro o un jefe de Estado deciden establecer la obligatoriedad del latín en todos los colegios argentinos, ¿de dónde sacarían los latinistas? Por el contrario, la Argentina cuenta con numerosos profesores de lenguas vivas y una muy buena escuela que le prepara otros. Mañana tendrá en París una casa del estudiante, quizás un colegio, en que profesores y discípulos argentinos acabarán por familiarizarse con la lengua y la literatura de mi país. Es por eso que decía yo, hace algunos meses, a mis colegas argentinos: sin renunciar al latín allí donde se lo enseña, y aun cuando, si lo juzgáis útil, fundar otros centros de estudios latinos, ¿por qué no haríais el ensayo pedagógico que he sugerido, por qué no lo intentaríais para vosotros y para el mundo? ¿Por qué no le demostraríais al mundo entero que es posible establecer una enseñanza verdaderamente secundaria, es decir, de alto valor educativo, sacando provecho de una lengua, de una literatura moderna, estudiadas con preocupaciones estéticas, psicológicas, morales, para mayor provecho de los espíritus y de los caracteres?».¹¹

La encuesta sobre la enseñanza secundaria realizada en Francia bajo la dirección de M. Ribot y publicada en 1899, contiene cuestiones fundamentales sobre orientación y organización de ese grado de la educación. Ese libro guarda pensamientos notables sobre la segunda enseñanza, y uno de los problemas más considerados y debatidos es el de la enseñanza clásica. Tomaron parte en esta encuesta, entre otros, las siguientes figuras de la política, ciencia, historia, filosofía, literatura y pedagogía de Francia: Greard, Berthelot, Wallon, Lavissee, Georges Picot, Gebhart, Boissier, Paris, Bertrand, Croiset, Monod, Combes, Paul y Anatole Leroy-Baulieu, Brunetière, Jules Lemaitre, Boutmy, Seignobos, Rambaud, Fouillée, Lachelier, Boutroux, Buisson, Brouhard, Jaurès, Malet, Payot, Raymond Poincaré, León Bourgeois, etc. Solamente estos nombres, sin necesidad de mencionar a todos los participantes, dan prueba de la trascendencia de ese histórico debate.¹² Las opiniones en favor de la enseñanza clásica fueron numerosas, y a veces sostenidas por hombres de ciencia. Se sustentó, también, la legitimidad pedagógica de la enseñanza de las humanidades modernas. En su exposición M. Lavissee intentó establecer igualdad de valor para las dos enseñanzas de humanidades.¹³ Ha ocurrido alguna vez, en Francia también, que admirado-

11. En uno de los capítulos de su libro *La reforma de la enseñanza -1939-* Leonardo Castellani, S.J., ha refutado las razones que expusimos -y que aquí reproducimos en parte- para justificar la no inclusión del latín en el proyecto de reformas de 1934. Al mismo tiempo propicia su estudio en la segunda enseñanza de nuestro país.

12. *Enquête sur l'enseignement secondaire. Procès-verbaux des dépositions*, París, Imprimerie des Journaux officiels, 1899.

13. «Exposición de M. Lavissee» (*Enquête...*, op. cit., pp. 14 y 15). Dice: «Yo no discuto de ninguna manera la legitimidad de la enseñanza clásica moderna. He tenido, respecto a ese tema, prevenciones que la experiencia y la reflexión han disipado. La lengua y la literatura francesas -tan imperfectamente enseñadas en la enseñanza clásica grecolatina-, dos lenguas y literaturas modernas, las enseñanzas científica, histórica y geográfica, bastan seguramente para dar a los escolares una verdadera cultura clásica intelectual y moral.

res de la Antigüedad no fueron partidarios de la enseñanza secundaria clásica. Tal es el caso de Victor Duruy, el preclaro historiador de Grecia y Roma que, siendo ministro de Instrucción Pública, organizó una enseñanza sin latín.

Desde 1925, en Francia, tan adicta a la cultura clásica, la enseñanza secundaria no responde toda a esa tendencia. Se ha organizado en dos direcciones. Al lado de la enseñanza secundaria que se asienta en el latín, corre otra en que el estudio de las lenguas antiguas es sustituido por el francés y las lenguas modernas. Mediante disposiciones didácticas especiales adquieren una orientación que las convierten en enseñanza de cultura y en un desarrollo desinteresado del espíritu. Con esto se ha previsto la formación de un régimen de estudios bajo la denominación de *humanidades modernas*. La enseñanza de las lenguas modernas, en lugar de ser mero trabajo de adquisición de vocabulario se convierte en disciplina educativa «para que el discípulo desarrolle su espíritu por el ejercicio de análisis, que consiste en hacer pasar las ideas de una lengua extranjera a la materna». Se ha intentado de este modo reemplazar los efectos educativos del latín con el estudio del idioma materno y lenguas vivas, que unen, además, otras ventajas de carácter práctico.

Para entender el verdadero sentido de las *humanidades modernas* sobre la base de idiomas vivos, en vigor en Francia, y acaso hoy conveniente para nuestro país, hay que partir de la idea de que esa enseñanza debe ser formativa y constituir cultura. Por ello no debe ser un simple aprendizaje para el uso corriente, y tiene que aprovecharse, en cambio, como un medio para comprender el alma del pueblo que habla esa lengua. Los ejercicios de traducción imponen búsquedas laboriosas y serias disciplinas, pero algunos no han visto en el estudio de las lenguas vivas los efectos del latín con sus reconocidas cualidades de concisión y claridad y de composición severa que puede observarse en los autores antiguos, estimados como modelos a imitar. Los promotores de la reforma de 1925 previeron esa objeción y se anticiparon a responderla: «Para ofrecerles a los discípulos de la enseñanza moderna un alimento del espíritu equivalente al que reciben los discípulos de la enseñanza clásica, asimilándose por medio de la explicación de los autores griegos y latinos una sustancia filosófica, moral y política, que es el origen mismo de nuestra civilización, se ha creído necesario darles enseñanza de la misma naturaleza y del mismo valor, por ejemplo: el estudio de las literaturas griegas y latinas por medio de traducciones comentadas y explicadas. El ensayo ha sido ya hecho en la enseñanza secundaria de señoritas y ha dado los mejores resultados. Introducimos, sobre todo, en los programas de la sección moderna, la

«Uno de los argumentos hechos más a menudo por los defensores intransigentes de la enseñanza de las lenguas antiguas es el de que es imposible saber bien el francés si no se ha estudiado bien el latín. Gran cantidad de personas han estudiado el latín y escriben mal el francés. Por otra parte, basta saber que escritores que jamás han aprendido el latín escriben bien el francés, para que el argumento sea refutado. Luego, entre los escritores contemporáneos, se pueden citar quienes no han hecho estudios latinos, como George Sand y Alejandro Dumas (hijo). Prévost-Paradol entró a la escuela normal gracias a su disertación francesa; estuvo a punto de ser rehusado por el latín. En nuestro gran período clásico La Rochefoucauld no sabía el latín.

»Admito, pues, por mi parte, el igual valor de las dos enseñanzas, y por consecuencia, el derecho de la una y de la otra a las mismas sanciones. Las razones dadas para prohibir el ingreso a las facultades de derecho y de medicina a los alumnos de la enseñanza moderna me parecen ser prejuicios que discutiría de buena gana si fuera invitado».

explicación de las obras maestras del arte, hecha de acuerdo con un método análogo al que se emplea en la explicación literaria, y que consiste en la observación atenta, en el análisis, la comparación de las obras originales o de sus reproducciones, de manera de hacer sentir, a la vez, la belleza de la obra y el alma del autor».

En nuestro país, desde 1936 en que se pusieron en vigor nuevos programas de castellano, se obliga al alumno a leer con amplitud. Es conveniente que la lectura no sea sobre la base de antologías solamente. Debe leer cinco o seis obras completas, de géneros diferentes, durante el año escolar. En los últimos años ha comenzado una difusión de buenas traducciones de obras clásicas que facilitará el contacto del adolescente con los valores de la cultura antigua.

La adopción de un plan de dobles humanidades en Francia suscitó la cuestión de saber si formaría dos tipos diferentes de juventud. Los defensores de las humanidades modernas respondieron que ambas humanidades son análogas por la identidad de fines, y su diferencia, puramente metodológica. Así la sección moderna responde a la urgente necesidad de adaptación a las condiciones de la vida contemporánea. Ella se esfuerza por conseguir mediante la comparación de formas vivas de expresión la serenidad del alma y la imparcialidad de la inteligencia. En los estudios clásicos se mira hacia el mismo objeto pero se acude a otras fuentes. Allá la actualidad; aquí la Antigüedad.¹⁴

La importancia del latín proviene, sobre todo, del apogeo que tuvo en otras épocas. Era entonces la lengua internacional de la ciencia, el arte y la religión. Las culturas nacionales aún no se habían configurado, ni desenvuelto los idiomas modernos, por cuanto la unidad intelectual, artística y religiosa de esos tiempos que abarcaba varios pueblos a la vez reclamaba una sola lengua, el latín. Actualmente cada país, sin perder su identidad con otros de origen común, necesita de una lengua propia para expresar con matices definidos sus pensamientos y su alma. De aquí nace la conveniencia de acudir a las humanidades modernas como instrumento pedagógico de formación. Es necesario buscar en el estudio de otra lengua distinta de la materna valores de una cultura importante. Es imposible alcanzar una cultura de sentido universal y desinteresado si la formación se encierra en las fuentes y valores puramente nacionales, sin acudir a términos de comparación distantes de nosotros, en el espacio y en el tiempo. Además, la cultura nacional no es estrictamente local.

En la lucha entre las humanidades clásicas y los estudios modernos, Alemania ofrece antecedentes dignos de mención. Sin duda que el movimiento neohumanista de fines del siglo XVIII dio a ese pueblo un lugar prominente en la historia de la cultura y de la educación. La influencia pedagógica en todo el mundo occidental de Herbart y Froebel durante el siglo XIX, unida a la de Pestalozzi que estuvo tan cerca de Alemania, ha sido extraordinaria. La del primero despertó un profundo interés por los problemas de la educación y la ciencia pedagógica.

A principios del siglo XIX Alemania inicia una vigorosa tarea de ordenamiento y orientación de la enseñanza secundaria, particularmente en Prusia. Se encomienda la organización escolar a Guillermo de Humboldt, y alcanza profunda-

14. FOURET, Louis-André, *Les humanités modernes*, Paris, Bibliothèque des parents et des maitres, 1928.

mente a la segunda enseñanza. Un decreto de 1812, que lleva su firma, denomina al instituto de ese grado *gimnasio*. Por la orientación y contenido de los estudios respondía al ideal del Neohumanismo que estaba en auge y del que Humboldt era una de sus principales figuras. La formación juvenil encuentra sus fuentes en el espíritu helénico. Se cultiva la voluntad para investigar la verdad, el entusiasmo por sentir y comprender lo bello y la capacidad para la lucha. El gimnasio era una institución humanista. El latín, el griego y las matemáticas estaban en el primer plano. En el segundo, las ciencias naturales y la religión, y eliminados la filosofía y los idiomas modernos.

El latín, que antes satisfacía únicamente a las carreras eclesiásticas, jurídicas y diplomáticas, se extendió a la preparación de la burocracia del Imperio. El gimnasio se impuso porque atraía, en primer término, a los jóvenes de fortuna, sin problemas de lucha económica, que se entregaban a estudios desinteresados de cultura; en segundo lugar, a los aspirantes a ingresar al servicio civil o militar y, finalmente, a los futuros universitarios. Tomó el carácter de instituto aristocrático, clásico, no utilitario. Preparaba para la vida del espíritu puro, sin vínculos con la realidad de la época y las necesidades del presente. Atendía solamente al desenvolvimiento formalista de la personalidad mediante la contemplación y penetración de la Antigüedad y sus ideales humanos. Un sentido puramente ético y estético, realizado por una educación literaria, alentaba la formación juvenil.

Pero al promediar el siglo XIX se impusieron las exigencias del progreso económico y reclamaron una orientación utilitaria en la enseñanza que satisficiera las necesidades de la industria y el comercio. Además, el valor de la enseñanza clásica cedía en alguna medida ante el avance de las ciencias naturales, y sobre todo por la gravitación del sentimiento nacional que se convertía en eje de la educación. Los *Discursos a la nación alemana* de Fichte, pronunciados en 1807-1808, tuvieron honda repercusión y sentaron las bases de una educación profundamente nacional y moral. En 1833 nacen las «escuelas reales» (*Realschulen*), así llamadas por la orientación de sus estudios hacia la realidad. Tienen carácter utilitario y práctico, dominan en sus planes las ciencias y los idiomas modernos, y constituyen la base del Gimnasio Real (*Realgymnasien*).

Como se observa, desde mediados del siglo pasado se entabló en Alemania una lucha entre los gimnasios y las universidades, por un lado, que defendían el carácter clásico de la educación juvenil, y las escuelas y gimnasios reales, por otro, que miraban hacia la vida moderna. Esta lucha se advierte en el rechazo o reconocimiento alternativo de diplomas y certificados. Los filólogos dominaban a mediados del siglo pasado, y el latín y el griego eran irremplazables. Pero la formación del carácter del hombre y del ciudadano alemán y las necesidades de la existencia fueron consideradas más dominantes que el formalismo de los estudios clásicos. Por eso se buscó en las reformas de los comienzos del siglo actual una enseñanza secundaria más adecuada a las crecientes necesidades nacionales y sociales. El estudio a fondo del idioma alemán y el conocimiento amplio de su historia y cultura, como también de su organización política y de sus leyes, dieron contenido a esa enseñanza a la que no faltó, como es lógico, un vigoroso aporte de matemática y ciencias naturales. Se trataba de un concepto realista y de un contenido nacional y moderno de la educación dirigido a formar hombres, intelectual

y moralmente aptos para desenvolver su vida en el mundo social y cultural de la época.

Alemania, ante el problema de su enseñanza secundaria, tomó dos direcciones: la de las humanidades clásicas con el gimnasio humanista y la de las humanidades modernas con el gimnasio real. Las reformas que siguieron a la guerra de 1914 determinaron nuevas orientaciones, hasta que la Constitución de Weimar, de 1929, vigoriza el carácter democrático de la enseñanza básica o primaria y de la secundaria. Crea en este grado numerosos caminos para satisfacer las mayores inclinaciones juveniles. Mantiene el conocido gimnasio, el gimnasio real y la escuela real superior y agrega otras dos instituciones de importancia por su carácter especial. El humanismo clásico perdió terreno. Se conserva en el gimnasio, pero los demás institutos dan preferencia a la orientación moderna y nacional. Las posteriores reformas del nacionalsocialismo tienen un sentido político, preparan al joven para el Estado y la comunidad dentro de un mundo de valores constituido por la raza germánica.

Las lenguas clásicas han sido también relegadas en Inglaterra a causa de las exigencias sociales de la vida moderna. Los institutos de segunda enseñanza ofrecen diversidad de planes y orientaciones, y en ellos se acentúa la importancia de la ciencia y los idiomas vivos. Los establecimientos carecen de uniformidad, pero desde 1899 son organizados dentro de ciertas exigencias oficiales que les dejan asimismo fácil elasticidad. En el siglo pasado estaban en manos de particulares, individuos o instituciones. La intervención del Estado ha comenzado a hacerse notar en nuestra época, pero sin anular la libre iniciativa privada.

Aún subsisten las características aristocráticas de las grandes *english public schools*, que son importantes institutos de educación juvenil. Tienen por finalidad la formación del joven y la preparación del caballero, tarea que no es de mera preparación intelectual previa a la universidad. Planes, programas, horarios y reglamentos es lo que menos interesa a la enseñanza secundaria inglesa. Su finalidad fundamental es la formación del carácter, la hombría, la caballerosidad. En una palabra, la formación del *gentleman*. Claro está que la realización de este ideal se obtiene con programas limitados en la esfera de la erudición. Confían más en la influencia de un ambiente educativo permanente. Los institutos de enseñanza valen como medios de formación del carácter antes que de cultivo del saber. Se trata, ante todo, de dar vigor al *self-control*, la *sportman-ship* y el *fair-play*, cualidades inglesas típicas, que carecen de traducción literal en castellano, pero que significan aproximadamente: respeto de sí mismo, caballerosidad y juego limpio, virtudes que el joven practica en los ejercicios escolares, en los deportes y en diversas formas de actividad durante su estada en el colegio y, luego, fuera de él. Para llegar a este resultado educativo la selección de materias pasa a un plano secundario. La cuestión del latín y el griego no es allí problema fundamental. Es cierto que desde la segunda mitad del siglo XIX la retórica y la literatura clásica constituyen ramas importantes para el desarrollo intelectual, particularmente en las grandes escuelas frecuentadas por la burguesía y la nobleza. Pero el aspecto intelectual no es el eje de la educación, sino el cultivo del carácter, y esto se obtiene en la convivencia escolar de maestros y discípulos y de discípulos entre sí. Se alcanza, más que por la enseñanza de tipo didáctico, por la disciplina de un régimen de vida y actividades y por la influencia de una atmósfera social y moralmente

educativa. Actualmente las lenguas clásicas han dejado de ser el centro de los programas de contenido intelectual, como consecuencia del cambio de dirección de la vida moderna. Su presencia en los programas es mínima. Las ciencias y los estudios técnicos adquieren cada día más importancia.

Tan antiguas como las grandes escuelas públicas son los externados que se denominan *escuelas superiores de gramática*, pero renovadas en su contenido. Otros establecimientos de este grado son las *escuelas secundarias de condados* y los *colegios particulares*. En el curso de este siglo surgieron y se difundieron con rapidez las *escuelas centrales*, así llamadas porque concentran a los alumnos de las escuelas primarias próximas. Es un tipo popular de enseñanza secundaria, sin carácter clásico. En cuatro años, y sin mirar a la universidad, se propone el desarrollo de la cultura general de contenido científico y literario, con un idioma extranjero, bellas artes, adiestramiento manual y educación física. Esta última se realiza dentro de los propósitos deportivos y normas morales que caracterizan a ese aspecto de la educación en Inglaterra. Esas escuelas responden a necesidades locales por medio de cursos especiales de industria y comercio, artes y ciencias domésticas.

En Italia, como ya se ha visto por una breve referencia anterior, se mantiene el *liceo clásico* sobre la base de humanidades antiguas. Pero junto a él, el *liceo científico*, el *liceo de niñas* y el *liceo técnico* han tomado el camino de las enseñanzas modernas, aunque en algunos de ellos el latín tiene también amplio campo. La tradición de este pueblo y de su cultura justifica el cultivo que allí se hace de las humanidades clásicas.

Puede decirse que esas humanidades, en el marco de la enseñanza secundaria, han perdido terreno e influencia, aun en los países de larga tradición en esa materia. Nada de extraño tiene pues que no prospere su implantación en las naciones jóvenes como la Argentina. Aquí se imparte el latín solamente en dos institutos oficiales de segunda enseñanza. Podría enseñarse aun en otros. Algunos proponen su implantación con carácter optativo. En nuestro país no debe abandonarse su estudio en los centros donde hoy se cultiva, sobre todo en las facultades universitarias de Filosofía y Letras y de Humanidades que preparan a una parte de nuestra juventud para los estudios superiores de la cultura y la investigación histórica, filosófica y literaria, y sobre todo, para el profesorado. Los estudios humanísticos constituyen una seria base en la formación de los educadores, particularmente de la enseñanza secundaria. La enseñanza del griego y del latín y de las literaturas antiguas en nuestro país, por ahora, tienen su asiento en institutos superiores y universitarios.¹⁵

15. Como se hace constar en el capítulo segundo de este libro, por el decreto del 20 de febrero de 1948 el Poder Ejecutivo ha puesto en vigor nuevos planes de estudios para el ciclo básico de la enseñanza secundaria y normal y para el ciclo superior del magisterio. Se dispone la incorporación del latín que se dictará en los tres años del ciclo básico a razón de tres, dos y dos horas semanales de clase en cada año, y en el ciclo superior del magisterio a razón de dos horas en cada uno de los tres cursos. En los considerandos del decreto se exponen los siguientes fundamentos: «Que la enseñanza del latín ofrece un sólido cimiento para el dominio de la lengua castellana y de los demás idiomas enraizados en él; posee un indiscutible valor formal en la educación del pensamiento lógico y su inclusión en el ciclo básico pondrá a los estudiantes en contacto con las fuerzas originarias de la civilización de Occidente, en que se nutre nuestra cultura».

Sería muy extenso considerar la posición y tendencia de las humanidades en la enseñanza secundaria de otros países, cosa que, además, no es objeto de este capítulo, en el que solo hemos formulado algunas breves referencias informativas.¹⁶

Nadie discute ya el papel importantísimo que la Historia tiene en la formación juvenil. Es una de las *humanidades* más decisivas. En el siglo XIX se afianzan las ciencias; la cultura tiende a ser una erudición de saber físico-matemático que sirve de fundamento a las aplicaciones, favorece la técnica y concluye en el especialismo. Imperan los métodos experimentales y las determinaciones cuantitativas. Pero el siglo XIX es también el siglo de la historia. El saber histórico perfecciona sus métodos y amplía su contenido. Deja de ser el estudio limitado de aspectos parciales de la vida social y se convierte en un análisis coherente y total de la evolución de la cultura, en cuyo campo entran todas las formas de la actividad humana: el arte, la ciencia, la filosofía, la religión, el lenguaje, la moral, las costumbres, la educación, el mito, la leyenda, la economía, la guerra, la política, el comercio, el Estado, las instituciones y la técnica en sus múltiples formas. La historia queda así convertida en un reconocimiento de los bienes peculiares y modos de vivir de cada pueblo o época y sus valores dominantes.

Si largos esfuerzos necesitó la historia para organizarse e imponerse como ciencia de la realidad humana no asombran los empeños que exigió para convertirse en asignatura escolar, es decir, en materia de enseñanza al servicio de la educación del hombre. Por eso en la historia de la pedagogía, donde sobresalen tantas teorías educativas y sistemas de enseñanza concebidos según criterios unilaterales, no han sido muchos ni los más destacados aquellos que se han construido sobre una preponderante educación histórica. Un tipo de educación que gire sobre el eje exclusivo de la historia, con cercenamiento de las demás expresiones del saber que interpretan y explican otros aspectos del mundo, la vida y la verdad, no puede ser el camino y la solución del problema educativo. Pero, en cambio, en el conjunto integral de los instrumentos educativos, la historia se hace necesaria, se convierte en una exigencia por su indiscutible poder formativo y su vasta irradiación cultural.

Los pueblos civilizados no discuten ya el valor de la historia para la vida del hombre. Pero son los países jóvenes, los del nuevo mundo, los que más reclaman de ella, porque necesitan destacar fuerzas unificadoras en el conjunto continental, que provienen del mismo origen, del desenvolvimiento casi similar de cada pueblo y de los idénticos destinos que hoy los alientan y los guían hacia una profunda solidaridad; y la necesita particularmente cada país de América, unos más

16. LABARCA H., Amanda, *Evolución de la segunda enseñanza*, Santiago, 1938. Esta obra de la destacada educadora chilena presenta a grandes rasgos la evolución de la enseñanza secundaria en los países que han ejercido mayor influencia pedagógica en su patria. Constituye también una fuente informativa valiosa para ciertas relaciones con problemas similares de nuestra enseñanza. Presenta el panorama actual de la enseñanza media en Francia, Alemania, Inglaterra, Rusia, Italia y Estados Unidos y sus inmediatos problemas sociales y pedagógicos. De la misma autora: *La escuela secundaria en los Estados Unidos*, Santiago, 1919; *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1939.

que otros, de acuerdo con sus peculiaridades para elaborar su propia cultura y definir el tipo humano de cada comunidad nacional.

En la historia el objeto de estudio es siempre el hombre y los productos de su actividad individual y colectiva, consciente e inconsciente. Él es el protagonista que a la vez que participa en su movimiento, por medio de esta ciencia va reconociendo y absorbiendo las alternativas de su largo e infinito drama en el mundo. «Somos –ha dicho Guillermo Dilthey– primeramente seres históricos, antes de ser contempladores de la historia, y solo porque somos aquellos podemos ser esto.» El hombre no vive en medio de la naturaleza para adaptarse a ella como lo hace el animal, sino, por el contrario, modifica la naturaleza según sus exigencias, y crea, para ello, la cultura, en la que encierra su pasado. Toda cultura, cuanto más vasta, está más impregnada de pasado. Y si es en la cultura donde el hombre se forma a sí mismo, la historia, que es, entre otras, una ciencia de la cultura, tiene un papel primordial en el proceso de su formación. Por esto mismo no es la historia ciencia de rigor profesional. No la reclama ninguna profesión; la exige la cultura, la humanidad del hombre. Es trabajada por un grupo de investigadores, pero sus resultados no son únicamente para ese grupo cerrado. Escapa a la limitación del especialismo. Es una disciplina de la que no pueden prescindir los que anhelan penetrar en el mundo del hombre, conocer el pasado, el sentido de las épocas, hechos y figuras y comprender los problemas actuales, porque los complejos acontecimientos del presente se vuelven más claros si se los refiere a su génesis y a su evolución histórica. Y si la cultura, más que un saber acumulado es, entre otras formas de ser, una aptitud para determinar sentido y atribuir valores a las complejas formas de la vida social, es cierto que sin historia no hay cultura humana.

Ya tiene sitio la historia en todos los ciclos y grados de la enseñanza y no puede escapar a sus distintos planes. Mientras en la escuela primaria desempeña un papel educativo, evocador y moral, en la enseñanza superior se propone desarrollar el conocimiento del pasado de un modo profundo y especializado e iniciar en las tareas de la investigación. Pero donde ella tiene una misión eminentemente formativa es en la segunda enseñanza. La formación en el curso de la existencia tiene un momento decisivo que coincide con la edad en que se concurre a la escuela media, etapa propicia para el desarrollo más fuerte de la mente y el carácter y edad en la cual se arraigan las futuras convicciones directivas de la vida. En nuestro tiempo, como ya se ha visto, son muchas y profundas las conexiones que presenta esa escuela con la vida nacional y social.

Países jóvenes como el nuestro necesitan –como ya se ha visto en otros capítulos– fortificar el valor de su comunidad nacional; anular las incoherencias y afirmar la unidad de su pueblo a través de formas de vida e ideales persistentes; aprovechar el influjo de tradiciones, leyendas y cantos populares y el poder de una lengua unificada. Necesitan que sus miembros integrantes perciban un mismo espíritu, superior a las diferencias individuales.¹⁷

17. El autor ha expuesto algunos de estos conceptos en sus trabajos *Función formativa de la historia*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1937; y en *Los museos y la realidad histórica*, Santa Fe, Publicación del Ministerio de Instrucción Pública y Fomento, 1939.

La segunda enseñanza de nuestro país necesita vigorizar su sentido humanista y para ello convertir la lengua y la historia en disciplinas que ocupen el primer lugar en la tarea formativa, es decir, en *humanidades*. En nuestro país los planes de estudios secundarios, salvo excepciones de institutos vinculados a las universidades, han sido enciclopédicos, y con esa condición han creído responder al sentido de totalidad que debe tener la cultura. La unidad y universalidad de esta no depende de un equilibrio enciclopédico sino de la dirección que adopte. Para ello debe haber, como ya sostuvimos, materias alrededor de las cuales gira el resto de la enseñanza. Tuvieron sin embargo aquellos planes una tendencia que les impuso la época. Sus conceptos rectores fueron inspirados por el positivismo, y en el contenido predominaron la matemática y las disciplinas científico-naturales, que concedían, como es fácil explicarse, el primer rango a las asignaturas que estudian un mundo que está fuera del hombre. Fomentaron con ello un tipo de formación que prefería un ejercicio acentuado de las actividades intelectuales y la adquisición de saber científico acerca de la naturaleza. El conocimiento del hombre, salvo su aspecto biológico, quedaba olvidado y su educación desintegrada. Solo la esfera intelectual tenía valor.

Nuestros planes de enseñanza secundaria raras veces fueron humanistas, ya sea por el lado de las humanidades clásicas o por el de las humanidades modernas. Aún rige un plan de cierto sabor a naturalismo mecanicista y matemático. La reacción contra esta tendencia del plan solo nace de la cultura viva y actual de algún profesor estudioso que en la tarea del aula se encarga de superar la estrechez de aquellos límites. Esa tendencia fácilmente lleva al utilitarismo exterior porque, aun en el campo científico, enseña con preferencia sus aplicaciones, sin esmerarse siquiera en conducir el espíritu juvenil hacia el sentido de la ciencia pura y la conciencia de los valores que ella despierta. Una pragmática tendencia a «preparar para la vida» –fórmula spenceriana– aún envuelve nuestros planes de enseñanza secundaria, pero en la práctica ni siquiera se cumple. Queda reducida a un saber libresco y abstracto.

Un plan actual debe alcanzar una integración con fines formativos. Evitar los abusos y las ausencias. El abuso del espíritu geométrico con sacrificio del espíritu de fineza. Lo abstracto debe aliarse a lo concreto, y lo concreto no tomar por límites la exclusiva realidad natural. La realidad humana es un mundo vasto y complejo que no puede estar ausente de los estudios y de la vida juvenil. Así como un plan de tendencia científica hizo de la naturaleza el campo exclusivo del saber y de las actividades didácticas en el que sumergió también al hombre, sin considerarlo más allá de la concepción mecanicista dominante, un plan humanista debe hacer de la cultura su mundo y de ciertas ciencias culturales, adaptables a la edad juvenil, el eje de su enseñanza formativa. Como la cultura se encarna en las realizaciones del hombre, la historia que las registra y las expone, enseñada a los adolescentes se convierte en *humanitas*, en *humanidades*, por su contenido y por su poder formativo. La historia como saber es una necesidad y como disciplina integral es ineludible.

La historia es movimiento alternativo y continuo. Su acontecer jamás cesa, pero nunca es igual. El hombre que vive en el seno de ese acontecer está sometido a alternativas ascendentes o descendentes. Necesita conocerlas para entenderse a sí mismo y salvarse de las fuerzas que pueden arrastrarlo a los planos

inferiores, a la decadencia. Ciertas disciplinas escolares son *humanidades* si templan el alma del hombre y despiertan su conciencia y su libertad cuando tendencias antihumanistas intentan destruir la estructura moral del mundo civilizado. Por eso el hombre formado dentro de una orientación en la que las virtudes humanas sean exaltadas, no permanece espiritualmente conforme ni insensible ante ciertas herejías que en el mundo actual tiene que contemplar. Las humanidades deben ser hoy disciplinas que traten de asegurar en la formación del hombre un contrapeso al estudio de cierto saber, que aislado y sin control moral puede llevar a la barbarie. Los progresos químico-técnicos deben ser enseñados, paralelamente al desarrollo de una conciencia moral que regule su uso según el avance de la industria y de las necesidades sociales. La historia no se enseña para que se adopten ciegamente los caminos recorridos. A veces debe advertir que hay que apartarse de ellos y buscar otros. En lo esencial esta enseñanza tiene que dejar en el espíritu juvenil la idea de que en el tiempo triunfa siempre el espíritu sobre las demás fuerzas.

Por esto uno de los ejes mayores de la formación humana es el estudio de la historia de la cultura, nacional y universal. Muestra al joven los valores típicos del hombre a través de su actividad en el curso del tiempo y le da el sentido de la continuidad del esfuerzo humano; establece contacto con diversas formas e instituciones de la sociedad; aviva el entusiasmo por acontecimientos de trascendencia y la admiración de los grandes hombres.

Pero ya hemos dicho que la formación debe hoy desenvolver la conciencia de la época en las nuevas generaciones. No puede, por ello, limitarse a una admirativa contemplación del pasado. Es necesario distribuir la enseñanza de la historia de modo que no deje, tanto en lo nacional como en lo universal, sin darse a conocer la que corresponde a la época contemporánea. Ese criterio es hoy más indispensable que en otros tiempos. En el Proyecto de reformas de planes de 1934 aconsejamos una especial distribución en sus dos ciclos, en la que se aseguraba la relación que debe existir entre la historia universal y la argentina y en la que se afianzaba la historia contemporánea de acuerdo a su importancia cultural y formativa.¹⁸

18. La distribución de la historia, en el *Proyecto de reformas a los planes de estudios*, que propusimos en 1934 y las razones en que se fundó eran las siguientes: «Ciclo inferior, 1º año: *Historia antigua y medieval*, 5 horas semanales. A juicio de la Inspección General, la preponderancia de la historia grecorromana en primer año, como en los planes en vigor, está en correlación directa con los estudios clásicos y subsiste actualmente como huella de aquella dirección. Se propone agrupar en este curso la historia antigua y medieval a fin de dar más extensión a la enseñanza de la historia moderna y contemporánea y sus relaciones con la americana y argentina, de acuerdo con la necesaria referencia a lo nacional que se debe dar a esta disciplina. Por otra parte, no siendo posible estudiar detenidamente todas las épocas, creo más beneficioso para la formación del adolescente dedicar más atención a lo moderno y contemporáneo. Entre la eliminación de hecho de la historia contemporánea, tal como se hace ahora, dada la extensión del programa de 2º año del bachillerato -*Media, moderna y contemporánea*-, y un estudio menos profundo de la antigua y medieval, opto por lo último. En la moderna y contemporánea aparecen los países americanos, y la concepción del mundo que nos rige proviene de un modo inmediato de estas épocas, sin que se pretenda con ello negar la continuidad cultural de Occidente. Este mismo criterio sostuvo el ministro Magnasco en su reforma de 1901, estableciendo en primer año: *Historia: breves nociones de antigua y medieval*.

»2º año: *Historia moderna, europea y americana*, hasta la revolución norteamericana, con inclusión de las partes de la historia argentina denominadas *descubrimiento, conquista y colonia*, 4 horas semanales.

»3º año: *Historia contemporánea y americana correspondiente*, 4 horas semanales. La *historia contemporánea* abarcará desde la Revolución Francesa hasta nuestros días, incluso lo que algunos llaman *Historia del*

No puede faltar en un bachillerato de *humanidades modernas* el estudio de la *Geografía* con cierta extensión e intensidad. Es una disciplina de acentuado valor formativo porque conduce al alumno a establecer relaciones con conocimientos adquiridos anteriormente y, además, porque completa el panorama de la historia presentándole al adolescente el cuadro del vivir actual del hombre. En lo que se refiere a nuestro país, la geografía contribuye a la formación de la conciencia nacional. Da también una idea del aporte inmigratorio y de la economía internacionalizada que nos caracteriza. Extraerá de estas circunstancias conclusiones que explicarán modalidades de la vida argentina. También deben impartirse en un bachillerato humanista *Nociones de Derecho*, pero con un concepto y método formativos. Es una asignatura que debe vigorizar en el adolescente la conciencia de la comunidad, la idea del mundo social como opuesto al mundo individual, al yo. La Geografía y el Derecho a los que hay que unir un curso de *Economía Política* en los años superiores, completarán la visión científica, histórica y jurídica del bachiller, con un concepto del mundo social presente. Los valores sociales y morales de la época aparecerán en estas disciplinas de un modo acentuado.

Una idea de la formación juvenil debe ser total. No puede tener ante su mirada sino una imagen plena del hombre. Por eso la educación, que es una fuerza formativa, tiene que ser integral. Debe fomentar también otros valores con la enseñanza del dibujo, la música y el canto, y también con la apreciación de obras ar-

siglo XX. En este curso, ya que hay un curso especial de historia argentina contemporánea, se hará referencia a la historia argentina explicando el sincronismo entre los hechos históricos europeos, americanos y argentinos.

»4º año: *Historia argentina*, desde la Revolución de Mayo hasta nuestros días, 4 horas semanales.

»Ciclo superior del bachillerato, 5º año: *Historia de la cultura*, 1º curso, desde el hombre primitivo hasta el segundo tercio del siglo XVIII.

»6º año: *Historia de la cultura*, 2º curso, desde fines del siglo XVIII, inclusive, hasta los sucesos de la posguerra.

»Estos dos cursos constituyen una unidad. Hubo que dividirlos, pues sería antipedagógico desarrollar en un solo curso una materia de tanta amplitud. Ya que había que determinar una línea divisoria me parece la más científica la que corta por el segundo tercio del siglo XVIII: es el momento de crisis de la cultura racionalista-moderna; por esos años estallan las revoluciones norteamericana y francesa, surge el maquinismo, aparecen el criticismo y el primer movimiento romántico. Por otra parte, con un criterio análogo al adoptado en el ciclo inferior de la enseñanza media, en lo correspondiente a la historia, creo conveniente una mayor profundización del estudio de la época contemporánea. No hay que olvidar -porque está en la dirección de esta reforma de planes- la necesidad de mantener en estos cursos una referencia constante a la evolución cultural argentina».

En el Plan de Estudios para los Cursos del Ciclo Básico (Bachillerato Elemental) adoptado por decreto del 20 de febrero de 1948, la historia figura con la siguiente distribución: 1º año: *Historia antigua y medieval*, 5 horas semanales; 2º año: *Historia moderna y contemporánea, en especial España y América*, 4 horas semanales; 3º año: *Historia argentina*, 4 horas semanales. En el Ciclo Superior del Magisterio se ha incorporado en los tres años, a razón de 2 horas semanales, *Historia de la cultura argentina* de acuerdo al siguiente contenido: 4º año: I. *Instituciones Políticas y Sociales*; 5º año: II. *Ciencias*; 6º año: III. *Artes y Letras*. Además figuran en este ciclo dos cursos sucesivos de *Historia de la Educación*: 4º año: *Hasta fines del siglo XVII*, 3 horas semanales; 5º año: *Desde el siglo XVIII hasta nuestros días, en particular de la República Argentina*, 3 horas semanales.

tísticas. En el Informe de 1934 sosteníamos que no podía faltar en un bachillerato cuyo objeto era la formación de hombres cultos la asignatura *Historia del Arte*, que pusiese al adolescente ante la evolución y sentido de las artes plásticas, aunque su estudio tuviese que hacerse en forma sintética y rápida. En el Colegio Nacional de La Plata se dicta esta materia en 6º año con estimable resultado. Conviene que se enseñe en ese curso porque en ese momento asume un valor formativo innegable asegurado por la madurez de criterio de los alumnos.

En el ciclo superior es indispensable la iniciación filosófica del adolescente. En el Informe citado expusimos la crítica a esta enseñanza según los programas en vigor hasta hace poco tiempo. Afortunadamente desde 1937 rigen nuevos programas de Psicología y Lógica dentro de orientaciones filosóficas actuales. Constituyen una resuelta superación de los programas de dirección positivista que estaban en uso. Pero lo que es necesario y urgente en esta materia es una modificación del plan a fin de incorporar a la enseñanza nuevos aspectos y una adecuada distribución de la materia. La *Filosofía* tiene que ocupar un lugar central, en el ciclo superior. Además de desarrollar las aptitudes intelectivas del adolescente, esta asignatura, por la índole de sus cuestiones, lo pone frente a los problemas humanos específicos –el pensar, el sentir, el hacer– y en contacto con un orden de objetos –psicológicos, lógicos, éticos, estéticos– que completarán su información sobre el mundo y el hombre, y le permitirán situarse dentro de la actual concepción del mundo y de la vida. El bachillerato debe constituir no solo en esta materia, sino en el conjunto de la enseñanza, una fuerza en el desarrollo de esa concepción. El naturalismo mecanicista ha sido relegado en la historia de la cultura, pero aún subsiste en ciertas enseñanzas. La idea del hombre, hoy dominante, es la que debe exponerse ante las nuevas generaciones. Con ella adquirirá vigor también la tendencia humanista que debe alentar el bachillerato.

La personalidad no es una estructura estática. Pasa por las más variadas transformaciones espirituales y vitales. El alma del adolescente es una continua mudanza de ideas y sentimientos. De los 12 a los 18 años ve caer y elevarse los más opuestos valores y observa también cómo se transforma el panorama del mundo. Hoy no podría eludir la observación de estos cambios profundos. El educador debe tener presente estas variaciones del alma juvenil para orientar sus actividades. La educación debe influir en la dirección de esas preocupaciones, no dejando sumir al adolescente en un penoso y funesto desconcierto. Para ello debe plantear con claridad y sencillez problemas de índole filosófica y promover una iniciación metódica en cuestiones metafísicas. En la adolescencia los interrogantes acerca del mundo, de la vida y del destino humano inquietan profundamente. No hay que abandonar esas inquietudes y dejarlas sin alguna respuesta orientadora. En esta edad los principios y las valoraciones lógicas, éticas y estéticas interesan más que el conocimiento de la realidad y sus hechos. Después de los 16 años despiertan preocupaciones de grandes empresas movidas por resortes espirituales. Entra también en la etapa del raciocinio activo, y el joven es capaz de entender y trabajar con doctrinas e ideas. No se puede dar término a los estudios del bachillerato sin una introducción a los problemas filosóficos. El filosofar es una exigencia de la vida espiritual. Nadie puede eludirlo a menos que rebaje su propia humanidad y admita con un realismo ingenuo y grueso las cosas y los hechos tales como se presentan ante sus ojos.

El concepto de *integridad* o *integralidad* es variable en el campo educativo. Los positivistas lo sostuvieron con mucho empeño. La educación integral significaba para ellos el desarrollo del individuo en su faz física, moral, intelectual y estética. Escapaba de su radio el orden religioso. Ya se sabe que el positivismo considera la evolución de la cultura con un criterio unilateral: solamente por el progreso de las ciencias positivas y sus aplicaciones técnicas. Hace un culto del saber, pero del saber empírico, interesado únicamente por conocer los fenómenos naturales y sus causas. Se trata de un saber relativo, causal, que conduce a un resultado práctico. *Saber es prever*, afirman los positivistas. La previsión se traduce en reglas que sirven para dirigir y regular mediante el conocimiento la realidad física, psíquica y social. El saber se convierte en ciencia, la ciencia genera la técnica, y esta [se convierte] en un medio de conducción del individuo y la sociedad.

Escapan a la esfera del saber positivo, que es estrictamente científico, los valores religiosos. Por otra parte, la filosofía positivista de la historia confirma esta posición. El progreso espiritual, según ella, pasa por tres estadios: teológico, metafísico y positivo. Este es el definitivo y en él culminan la ciencia, el saber, la ilustración que es la base del progreso humano individual y social. La religión es un momento y un estadio superados para el positivismo. Paralelamente sobreviene un entusiasmo extremado por las ciencias experimentales y sus aplicaciones. Toma cuerpo una concepción naturalista del mundo y materialista de la vida que siente ciega adhesión a la ciencia, a la técnica y sus rendimientos económicos, es decir, a poderes exteriores. La máquina comienza a adueñarse del hombre y se excluyen de la vida los motivos religiosos. Se anula la comprensión de Dios y solo la naturaleza es vista como un dios. Estamos en la época en que dominan los nombres de Darwin y Haeckel y el pensamiento imperante es la teoría de la evolución.

Hoy, en cambio, por influencia de las nuevas direcciones filosóficas en las que el hombre y su espíritu, y no la naturaleza y sus leyes, ocupan el lugar más alto, alcanza una nueva estimación el valor religioso dentro del sistema general de la cultura. Si la formación humana es adhesión a la universalidad de los valores no puede quedar relegado el religioso. La esencia de ese valor, lo sagrado, y el ideal de perfección que despierta no pueden ser negados en el desenvolvimiento de la personalidad. Suelen encontrarse muchos hombres cultos que no se consideran miembros de determinada religión, que se sienten fuera de toda dirección confesional. Sin embargo, ofrecen un contenido espiritual de la vida tan elevado y tan poderoso que se convierte en ellos en una interpretación de la existencia total. Se vuelve una especie de fe y de sentimiento esencial de la vida. Sus pensamientos y sus acciones se impregnan de esa concepción de la existencia y esta adquiere unidad moral.

Si la formación mira resueltamente hacia el centro de la vida personal no puede eludir la religiosidad, porque la vida personal es total, lleva en sí vida religiosa. El niño, al iniciarse en la escuela participa ya con la totalidad de su ser. Generalmente se ha incorporado a la vida religiosa por la influencia de la familia y de la Iglesia. La escuela no puede realizar ningún trabajo negativo ante la posición confesional de los alumnos, y debe, en cambio, reconocer, si existen, sus diferencias religiosas. También debe asegurar un gran respeto por la religión y por la personalidad religiosa de cada escolar.

En la segunda enseñanza el joven debe adquirir conciencia precisa del valor religioso. De este modo al vivirlo apreciará su esencia y su alcance para la existencia y, sobre todo, debe advertir cómo en una vida religiosa, cristiana, por ejemplo, los valores subalternos caen bajo la presión de los valores supremos. Los valores del mundo, que nunca estarán ausentes en el proceso formativo del hombre, ganarán así en idealismo y elevación.

La conciencia de los valores religiosos, como parte de la formación no implica la enseñanza religiosa por medio de la escuela del Estado, en sus diferentes grados. Esa enseñanza constituye un problema que ofrece características especiales en cada nación y debe resolverse de acuerdo a sus modalidades y exigencias.

Entre nosotros existen escuelas primarias y secundarias dirigidas por órdenes religiosas, reconocidas por el Estado, cuyos planes de estudios han adoptado. Imparten también enseñanza confesional, y la formación tiene en ellas un contenido profundamente religioso. Las escuelas del Estado, en cambio, se mantienen dentro de la tradicional neutralidad resuelta por la ley nacional de educación común en vigor, y reiterada en el proyecto de ley educativa del actual Poder Ejecutivo de la Nación por ser una concepción insustituible aconsejada por la experiencia de medio siglo. Esa tradición es ya un principio directivo de la vida argentina.¹⁹ Nada debe oponerse a que el niño o el joven que desee recibir, o que sus padres así lo resuelvan, educación religiosa especial, pueda hacerlo, pero dentro de la solución intermedia que ha seguido nuestro país, o sea la de autorizar la enseñanza religiosa antes o después de las horas oficiales de clase en la escuela primaria, a cargo de los ministros del culto y para los niños cuyos padres la soliciten. Esta solución ha adquirido firmeza. Mantiene el ambiente de tolerancia religiosa característico de este país y estimula la confraternidad de los hogares en el seno de la sociedad, que la escuela debe cuidar. Además, el ambiente escolar oficial y los maestros del Estado no están en condiciones de despertar en los jóvenes la vida religiosa. Esa es función especial de la Iglesia o de las escuelas religiosas que constituyen medios adecuados para ese objeto y tienen personal capacitado para ese fin. Esto último es importante porque la religiosidad se fomenta mucho más que como enseñanza de tipo didáctico, por la influencia de personalidades religiosas.

19. Como ya se hizo notar en el capítulo segundo de este libro esa tradición ha sido interrumpida con la adopción de la enseñanza religiosa no solo para los cursos del ciclo básico y del superior del magisterio como figura en la reforma de planes de estudios establecida por decreto del 20 de febrero de 1948. Por decreto del gobierno del general Ramírez, suscripto por el ministro de Justicia e Instrucción Pública doctor Gustavo Martínez Zuviría, de fecha 31 de diciembre de 1943, se dispuso: «En todas las escuelas públicas, de enseñanza primaria, posprimaria, secundaria y especial, la enseñanza de la religión católica será impartida como materia ordinaria de los respectivos planes de estudio. Quedan excluidos de esta enseñanza aquellos educandos cuyos padres manifiesten expresa oposición por pertenecer a otra religión, respetándose así la libertad de conciencia. A esos alumnos se les dará instrucción moral». Por sanción de marzo de 1947 este decreto quedó convertido en ley. Esta ley dispone, como se advierte, la enseñanza religiosa únicamente para el culto católico; no solo para los niños de la escuela primaria sino para los alumnos de todas las ramas de la enseñanza media; no a petición de los padres, sino obligatoria para todos los escolares, con excepción de aquellos cuyos mayores manifiesten voluntad en contra por pertenecer a otra religión y a los cuales se impartirá instrucción moral. Con esta fórmula ha quedado sin efecto el artículo 8º de la Ley nº 1420 que establecía: «La enseñanza religiosa solo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión, y antes o después de las horas de clase».

En el bachillerato, según nuestro modo de ver, debe estimularse una comprensión profunda de los valores religiosos y se los debe considerar como integrantes de la cultura. Hay materias, como la historia y la filosofía, en donde la estimación de los valores religiosos puede hacerse fácilmente.

Sin duda, para que el plan de estudios de la enseñanza secundaria satisfaga los propósitos del humanismo actual a que nos hemos referido, debe proponer una nueva distribución, incorporación y supresión de materias. En la querrela de la cultura grecolatina y de la ciencia moderna como ejes de la enseñanza secundaria no es posible optar hoy por los extremos, sino por un nuevo régimen pedagógico, el de *humanidades modernas* que se proponga, en primer término, en los cuatro primeros años, un equilibrio entre las humanidades y las ciencias, y estas últimas orientadas pedagógicamente como humanidades. A ello debe unirse la enseñanza conjunta y paralela del castellano y los idiomas vivos. Además, educación estética y física. En segundo término, la acentuación de las humanidades modernas en los dos años del ciclo superior, en los que se estudiará, además de la continuación del castellano e idiomas extranjeros y sus respectivas literaturas, matemática y ciencias biológicas, como también geografía física y humana, y la evolución de las ideas a través del curso de historia de la cultura, que con la enseñanza de la filosofía e historia del arte dan al ciclo superior del bachillerato notorio acento humanista.

Pero hay otro modo de entender las *humanidades* en la formación juvenil, complementario del contenido de los estudios del bachillerato. No se trata ya de un problema de selección y distribución de materias, sino de espíritu general, de atmósfera total. El colegio debe ser humanista como ambiente, como totalidad, y adquiere ese carácter si, además de su función sistemática, cumple, como dice Vaz Ferreira, una *misión fermental*, es decir, una tarea de *estímulo y superiorización de los espíritus*. No puede eludirla porque la adolescencia constituye, como ya se ha visto, ese período excepcional de la *vida intelectual y afectiva, del cual el resto de la existencia no ha de ser más que la sedimentación y el enfocamiento*.²⁰ Adquiere ambiente humanista si el desarrollo de las materias no se realiza mediante una transmisión dosificada de conocimientos y una búsqueda afanosa de aplicaciones inmediatas. No se pueden dejar de lado problemas desinteresados y cuestiones insolubles. Carecerán de alcance práctico, pero ejercen grandes efectos educativos sobre el espíritu. Abren horizontes para la acción y acostumbran a reconocer la profundidad de los problemas esenciales. Además, la cultura es una categoría del ser, ha dicho Max Scheler; por lo tanto es una categoría total, y se muestra no solo por el intelecto cultivado y la sensibilidad refinada, sino por la estimación de los actos ajenos y la decisión de los propios de acuerdo a valores directivos. El predominio de las ciencias, las letras, las artes y la filosofía sobre las disciplinas técnicas y prácticas crea en el instituto docente una espiritualidad, un clima de ideas y valores distinto, y hasta opuesto, al de las cosas y los hechos. Tal

20. VAZ FERREIRA, Carlos, *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza*, vol. III: Enseñanza secundaria; parte general, Montevideo, Talleres gráficos A. Barreiro y Ramos, 1919.

es el clima del humanismo, y se manifiesta por un espíritu universalmente curioso que mantiene siempre encendido amor a los libros, inclinación al teatro, interés por los museos, exposiciones y conciertos, y por un movimiento natural hacia las formas superiores de expresión humana regidas por valores: la verdad, la justicia, la belleza, la libertad y la responsabilidad. Ni la inteligencia ni la sensibilidad ni la conducta que este ambiente alienta es obra exclusiva de la escuela. Pero esta debe apoyarla y afirmarla, mantener su continuidad. Una enseñanza secundaria *anti-práctica* es humanismo. Sabemos de antemano que esta afirmación no será compartida por la opinión común. Una corriente de practicismo ha invadido todos los campos de la enseñanza pública del país. Desde que el ministro Magnasco la proclamó no ha quedado ya nadie corto en exaltar esa orientación. El practicismo es el más encarnizado enemigo de la enseñanza secundaria y de las humanidades. Acude a los sentidos y a las manos con fines de utilidad. Más allá no avanza, y si se impusiese dejaría a la juventud en la mayor cortedad mental y sin disciplina alguna del espíritu.²¹ El tecnicismo sin cultura complementaria es antiformal, mecanizador. Estamos contra el practicismo en el bachillerato, como lo apoyamos en las escuelas prácticas sin perjuicio de la enseñanza general complementaria, porque en ellas lo fundamental es el oficio, la faena, las manos, pero la ejecución no debe ser mecanismo, ciega actividad. Debe asegurar un margen de espíritu. En cambio, en la enseñanza humanística lo esencial es el espíritu, son las ideas, las iniciativas, la vida interior; y lo accidental, la aplicación. En una palabra, el hombre es el fondo y motivo de la enseñanza; y tiene que serlo, porque el objeto central de la enseñanza secundaria es la formación humana en la edad juvenil. Por esto la enseñanza del griego y el latín no son humanidades cuando se reducen, como suele ocurrir, a un esquemático trabajo escolar de lenguaje y estilo. La literatura, historia, filosofía y ciencias sociales tienen valor de humanidades en cuanto contribuyen a dar al hombre conciencia de sí mismo y de su posición en la época en que vive. Hoy, por las características sociales y económicas, preponderan las aplicaciones de las ciencias positivas, las técnicas. En cambio, según la idea filosófica del hombre más propagada en nuestro tiempo, hay un retorno al espíritu. Las disciplinas que más desenvuelven los valores espirituales –letras, filosofía y ciencias del espíritu– deben contrapesar a aquellas, y el humanismo consiste en hallar equilibrio para crear un clima propicio al desenvolvimiento del hombre integral. Evidentemente, nada importa que el hombre actual trabaje en las fábricas y talleres. Pero sí importa que ese trabajo no absorba su vida total. Debe asegurarle tiempo necesario para el cultivo de su espíritu y hallar en los libros, en el arte y en otras formas de cultura un complemento para su vida de obrero manual. De este modo no será un átomo aislado o un elemento de la masa gregaria. Desarrollará su mundo interior y dará vigor a los lazos que puedan unirlo a su tiempo y a la cultura dominante.

En época lejana, cuando las humanidades clásicas ejercían un predominio absorbente, acudían a la formación del joven de la clase aristocrática no solo

21. Las disciplinas de carácter práctico son convenientes en la enseñanza secundaria si tienen como objetivo primordial el ejercicio de poderes espirituales –sobre todo de iniciativa, decisión y ejecución– y no meros aprendizajes de aplicación para provocar destrezas externas o asegurar inmediatas necesidades. No hay que olvidar el sentido de formación general humana que tiene este grado de la educación.

el trabajo escolar de esas humanidades, sino la tradición cultural humanista de su clase social y de su hogar, que la traía como espíritu subjetivo y gravitaba como espíritu objetivo. En la encrucijada de ambas formas de espíritu y con el auxilio vigoroso de la tarea escolar de la misma dirección se realizaba su formación y alcanzaba la personalidad. En nuestra época, como consecuencia del espíritu y las instituciones democráticas, llegan al seno de los colegios secundarios adolescentes que no conocieron en sus hogares ninguna tradición de cultura. Acaso, por esto, las humanidades clásicas aplicadas hoy en nuestro país mostrarían débil poder formativo. Carecerían de ambiente y de facilidad para ser absorbidas. Esas humanidades unían a su virtud intrínseca la influencia de la sociedad, el hogar y el colegio. Hoy la enseñanza secundaria tiene que tomar diversos caminos. Los adolescentes que a ella tienen acceso presentan las más opuestas y contradictorias procedencias. Necesitan que obre sobre su individualidad un tipo de humanidades más vivas y actuales que no exija tradición de cultura en los espíritus, sino la plasticidad necesaria para iniciar y fortificar una formación cultural, sin aspectos discursivos y formales, pero de un gran vigor teórico e inclinada al conocimiento y comprensión de la realidad humana y nuestra época.

III. EL EDUCADOR Y LA CONCIENCIA HUMANISTA

No es posible cerrar este libro y guardar silencio acerca del profesorado. El problema de la enseñanza, en cualquier grado de la instrucción pública, es una cuestión de profesores. Este es uno de los postulados fundamentales de toda reforma educativa.

La complejidad y profundidad del problema de la segunda enseñanza exige un profesor dotado no solamente de saber científico, literario, histórico o filosófico y de capacidad didáctica, sino también de una conciencia firme y clara de tres cuestiones esenciales que envuelven continuamente su tarea: conciencia del problema de la cultura, conciencia de su actitud ante el que se educa y conciencia de las necesidades de la edad juvenil.

En cuanto a la conciencia de la cultura ella es esencial en el educador. El profesor debe apoyar su labor sobre una idea previa: la realidad de la cultura que lo lleva a plantearse cuestiones filosóficas sobre ese problema. La educación debe estar siempre al servicio de la cultura, y los educadores, para responder a esta exigencia, deben conocer los valores que la constituyen. Con estos conceptos ningún profesor de enseñanza secundaria convertirá su asignatura en un mundo cerrado, aislado de las demás esferas de la cultura y el saber. Esa marcada tendencia a la fragmentación que se registra en la segunda enseñanza ocasiona un daño inmenso a la formación juvenil. Le quita unidad, y la cultura pierde su rasgo esencial y su fuerza porque aparece como saber dislocado e inconexo. Se hace del bachillerato el conocimiento de varios mundos diferenciados, especializados, mientras que la esencia de los estudios secundarios es la unidad y la generalidad que se obtienen por una íntima correlación de materias de estudios y por una reducción numérica de profesores. Pero el fenómeno inverso ha ocurrido, sobre todo en el último aspecto, en el de la multiplicación de profesores como consecuencia del régimen de

cátedras, agravado desde hace más de veinte años con el sistema de horas, en cuya adopción han imperado criterios administrativos sobre razones pedagógicas. También, cierta influencia de los métodos de racionalización del trabajo en otros campos han influido sobre la multiplicación de la tarea docente.

Actúan hoy en nuestros colegios nacionales y liceos, como también en los demás institutos de enseñanza media, profesores sin unidad de cultura ni orientación pedagógica. De formación diferente y a veces opuesta, enseñan la misma materia en cursos paralelos. Unos con formación científica y pedagógica a la vez; otros solo con la primera; algunos sin formación efectiva, disimulada con ligeras informaciones y aparente cultura. No son pocos los que, por razones derivadas de su designación, han debido hacerse cargo de la enseñanza de una materia extraña a su preparación especial. Todos obran de modo desigual sobre el espíritu de sus alumnos, y a veces se contradicen por sus orientaciones diferentes. Al referirnos a este aspecto de la enseñanza decíamos en el Informe de 1934 que el profesorado ofrece hoy la mayor variedad de tipos docentes. Cada uno con su método, o con su peculiar falta de método, con su texto, con sus fuentes bibliográficas, con sus frecuentes aciertos y con sus menudas fallas, van dejando impresiones contradictorias en las vidas juveniles. Los alumnos sienten, desde el primero al último curso, efectos y estímulos educativos de máxima y de mínima fuerza, provenientes del profesor que ha hecho de la docencia una consagración exclusiva de su vida, o sin ser exclusiva, animada por una honda vocación; o de aquel que la atiende como una ocupación accidental, secundaria. La cultura, que es uno de los fines primordiales de la enseñanza media, no se realiza en cada escolar porque el saber, que es una de sus fuentes, así enseñado, se desarrolla por retazos, sin unidad ni conexión. La enseñanza se traduce en un inmenso trabajo de dispersión de ideas, de esfuerzos y de energías.

La tarea educativa en esas condiciones se hace muy difícil. En la escuela primaria es más fácil porque hay mayor unidad. Es la unidad natural de la persona única que enseña. El maestro de grado conoce el papel y la medida que le corresponde a cada asignatura. De la concurrencia coordinada de todas resulta un esfuerzo unitario y total. Pero en la enseñanza secundaria ocurre lo inverso. La multiplicidad de profesores obstaculiza esa unidad, mucho más cuando en una gran proporción de ellos no existe, por su preparación especializada, el sentimiento de unidad de la cultura. Hay profesores, y no son pocos, que llegan a creer que su cátedra significa un mundo autónomo de saber y la enseñanza un esfuerzo por agotar ese saber. La falta de conexión entre las enseñanzas da lugar a que casi todos los docentes profesen esa creencia, y lo más grave es que la practican. Los alumnos son las víctimas propiciatorias de este pésimo sistema.

Hay que infundir la idea de que los profesores de segunda enseñanza no realizan individualmente una tarea que llena un fin en sí misma. Son cooperadores de un sistema total y fuerzas inseparables de una unidad. Sus empeños tienen que unificarse, no dispersarse. El mal de este sistema no es solo nuestro. Emilio Durkheim lo señaló hace algunos años en los liceos franceses, y advirtió que esta falla procedía de la falta de unidad en la manera como los profesores entendían la finalidad de la segunda enseñanza. Cada uno acepta la idea de que le incumbe formar el espíritu juvenil por medio de las letras, la historia, la matemática, etc., entendiendo que esa fórmula significa que no hay que *especializar los espíritus*. Pero mientras no se lle-

que a un acuerdo respecto de cómo se alcanza la realización práctica de este concepto, cada profesor seguirá su personal inspiración.²²

Hoy enseñan en el ciclo medio casi ocho mil personas. No es porque la vocación pedagógica sea tan acentuada entre nosotros, sino porque la cátedra y su subdivisión en horas facilita la incorporación a la docencia de algunos profesionales especializados o de ciertos supuestos hombres cultos. Mantienen su ejercicio profesional, y las escasas horas de enseñanza que ejercen suelen ser un pequeño estímulo de estudio, un breve pasatiempo o un reducido complemento económico. De este modo la cátedra secundaria ha ido perdiendo dignidad. Ha logrado convertirse en la más insignificante de las designaciones en la administración nacional. Cuando se nombra un profesor con dos horas implica un sueldo no mayor de ochenta pesos.

Para salvar los efectos de este sistema habrá que establecer un régimen que identifique la función del profesor con un mínimo de tareas y con la práctica de la rotación anual, para que pueda enseñar la misma asignatura a sus alumnos en el curso siguiente. La presencia continua de un educador capaz influye poderosamente sobre el alma juvenil.²³

22. Emilio Durkheim, en una conferencia pronunciada en 1905 sobre *La evolución y el papel de la enseñanza secundaria en Francia*, decía: «En el tiempo en que yo enseñaba en los liceos, un ministro, para luchar contra esta división anárquica, instituyó juntas mensuales en las que todos los profesores de un mismo establecimiento debían venir a tratar de las cuestiones que les eran comunes. Por desgracia, esas juntas nunca pasaron de meras formalidades. Concurríamos a ellas por deferencia, pero pronto nos dimos cuenta de que no teníamos nada que decirnos los unos a los otros, porque carecíamos por completo de objetivo común. ¿Cómo podrán ser de otro modo mientras que, en la universidad, cada grupo de estudiantes reciba su enseñanza preferida en una especie de compartimiento cerrado? El único medio de prevenir este estado de división es llevar a todos estos colaboradores de mañana a reunirse y a pensar en común en su tarea común. Importa que en un momento dado de su preparación se les ponga en condiciones de abarcar con la vista, en toda su extensión, el sistema escolar en cuya vida están llamados a participar; importa que vean en qué consiste su unidad, es decir, qué ideal tienen por función realizar y cómo todas las partes que lo componen deben concurrir a este objeto final» (*Educación y Sociología*, Espasa-Calpe S.A.).

23. Leopoldo Lugones, al referirse a este aspecto del *colegio nacional* en *La Nación* del 14 de febrero de 1931, formulaba críticas y aconsejaba soluciones: «Ahora bien, en los dos primeros años del colegio nacional, por lo menos, cada grupo de materias debería estar confiado a un solo profesor, durante el ciclo que ambos cursos formaran. La unidad y la responsabilidad de la enseñanza ganarían a un tiempo, así como la eficacia de la correlación; mientras las cátedras acumuladas racionalmente permitirían exigir la incompatibilidad, puesto que costearían la vida con aceptable holgura. El profesor ganaría más y la enseñanza costaría mucho menos. »Esta obra de condensación, cuya posibilidad estudio más abajo, debe empezar por abolir desde luego el disparatado sistema -único en el mundo- que so pretexto de igualdad ante el trabajo, como si la cátedra equivaliese a una labor de jornalero, designa los profesores, no para tal o cual cátedra, sino para tantas o cuantas horas de tarea en "ciencias y letras": vaga denominación que abarca la totalidad del humano conocimiento. Tasada cada hora al mismo precio, todo viene a quedar determinado por el sueldo resultante. Además, y es lo peor, como las horas adjudicadas a ese personal para todo servicio, no corresponden muchas veces a la distribución de la enseñanza por cátedras que cada establecimiento debe efectuar de acuerdo con el plan de estudios y el número de sus profesores, hay algunos de estos que salen enseñando por ejemplo, tres horas de química y dos de inglés o cuatro de castellano y una de álgebra, o dos de cualquier cosa y cuatro en disponibilidad, es decir sin trabajo, pero con sueldo. La anarquía y el derroche llevados a la perfección.

»La primera medida que permitiera restablecer el profesorado de cátedra y la unidad de la enseñanza, si quiera bajo este concepto, sin cerrar escuelas ni dejar gente a la calle, consistiría en fundar más colegios nacionales de ambos sexos, pues ello responde a una exigencia pública revelada por la creciente demanda de inscripción en proporción realmente enorme, transformando al efecto algunos institutos normales, según ya dije, y abriendo nuevas casas en las cuales se emplearía el personal excedente. El número de aquellas podría corresponder por el momento al de este último para gastar lo menos posible, supliéndose la deficiencia técnica del mismo mediante cursos de vacaciones, ensayados con éxito alguna vez. Pero todo ello a con-

Hay que tender a la organización de la carrera docente en la segunda enseñanza. Tendrá que hacerse sobre una exigencia ineludible si se quiere dar al cuerpo del profesorado la jerarquía cultural que le corresponde de acuerdo a su misión. Esa exigencia es la del título pedagógico profesional que asegure una previa formación cultural y didáctica. A ello debe sumársele, sobre principios legales, un régimen de estabilidad y ascensos que convierta el ejercicio del profesorado en una carrera organizada y amparada por el Estado. En la enseñanza primaria se ha llegado ya en el país a una organización aceptable, y para la docencia universitaria se ha instituido un régimen de concurso de títulos, méritos y pruebas de efectos encomiables. Para la enseñanza media se acaba de establecer un sistema de concurso de títulos y antecedentes. Es, sin duda, un paso hacia el establecimiento de un cuerpo docente en esa enseñanza, pero adolece de la falla de permitir el acceso a ese concurso de profesionales universitarios que no han pasado previamente por ninguna formación pedagógica, y en algunos casos, consagra el principio de facilitar ese acceso en materias sobre las cuales el aspirante no ha efectuado estudio, por no corresponder a su especialidad. Se presenta solamente con el recuerdo de lo que aprendió en los cursos secundarios, base endeble para apoyar sobre ella la responsabilidad de una cátedra.

Hay que asegurar la dedicación exclusiva a la enseñanza mediante tareas y retribución suficientes que permitan al profesor vivir con facilidad y decoro privado y social. En Alemania, Inglaterra, muchos estados norteamericanos, Francia e Italia el ejercicio de la enseñanza secundaria es excluyente de otras profesiones, y solo se permite al profesor actividades vinculadas con el estudio y la cultura. Esto sería de beneficiosos efectos en nuestro país. El cuerpo docente se convertiría de este modo en un verdadero poder espiritual.²⁴ Habría más acercamiento entre sus miembros y se producirían intercambios continuos de impresiones y sugerencias sobre la enseñanza y sus problemas específicos y circunstanciales; sobre los alumnos y sus características individuales. El colegio adquiriría un incontestable ascendente intelectual y moral ante la sociedad.

En cuanto a la conciencia del educador sobre su actitud ante el espíritu del que se educa es de extrema importancia y delicadeza. Spranger, en *Formas de vida*, considera que la ley interior que rige la existencia de un educador es la del amor. Se trata de un doble amor, una doble inclinación: a los valores culturales que ha de tener encendidos en su espíritu para poder comunicarlos, por una parte, y por otra, al ser en formación a quien debe impulsar y orientar para que pueda llegar a la madurez de sus poderes latentes. El educador es un nexo entre la cultura, fuente de valores y bienes, y el educando, fuente de posibilidades. Pero el educador, sobre todo el que actúa junto a adolescentes, debe conocer de un

dición de establecer definitivamente que en lo sucesivo, nadie podrá desempeñar cátedras sin ser profesor titular de la enseñanza correspondiente. Para esto, además de la Facultad de Filosofía y Letras, hay un instituto especial. De modo que puede hacerse acto continuo».

24. Con mayor amplitud he desenvuelto este tema en «Un problema nacional. Formación y carrera del profesorado secundario» que puede verse en mi libro *Ciencia y conciencia de la educación*, en el que reitero algunos conceptos expuestos en este capítulo y desarrollo otros con datos informativos de interés para la consideración del problema.

modo profundo la vida de su tiempo, para influir de acuerdo con sus exigencias sobre las nuevas generaciones. La enseñanza secundaria tiene un papel muy importante en lo que respecta a la comunicación del espíritu de la época y de la nación. Le corresponde transmitir esas influencias a la generación joven. Una vez más debemos decir que en este grado de la enseñanza, y durante el período de la adolescencia, la educación es un modo de ligar el espíritu subjetivo con el espíritu objetivo. Solo así la tarea educativa se convierte en formación.

En cuanto a la conciencia que debe tener el profesor de segunda enseñanza sobre las necesidades de la edad juvenil, en el curso de este libro se han hecho consideraciones que no necesitan ampliación. Carecería de toda influencia si se mostrara ciego ante las características juveniles. El adolescente venera y sigue a quien lo comprende. La realización del acto pedagógico supone en el educador un conocimiento previo y una capacidad profunda de comprensión de esa edad y de sus valores preferentes.

Es un hecho innegable que no hay formación si la humanidad formada, que deben encarnar plenamente los educadores, no obra sobre la humanidad en formación, que son los adolescentes, si no se produce entre ellos una relación de valores y bienes culturales y su conversión en valores educativos. Pero la educación no es un traslado pasivo de bienes culturales de cualquier naturaleza. Lo cultural nunca es pasivo. Supone siempre actividad, y para que esa actividad sea real el educador debe empeñarse en la transmisión de aquellos bienes –de la ciencia, arte, filosofía, lenguaje, etc.– cuya estructura espiritual sea total o parcialmente adecuada a la del alumno. Es antiformativo el empeño de comunicar valores cuya esencia no se adapte a las preferencias espirituales de la adolescencia. El educador debe conocer los secretos del alma juvenil en general y las características concretas de las individualidades cuya formación, en parte, se le ha confiado. No deben por eso ser numerosos los alumnos en los cursos. El profesor necesita estar cerca de cada uno y llevar la voluntad de ellos hasta coincidir con los valores que debe transmitir. De ese modo los valores culturales se vuelven valores educativos, y la misión del educador se convierte fundamentalmente en materia de formación.

Es innecesario decir nuevamente que al educador en cualquier grado, y sobre todo en la segunda enseñanza, le es indispensable también una conciencia sobre la realidad del país. A este tema le hemos dedicado uno de los capítulos anteriores. La lucha que hoy destruye a Europa afecta a todo el mundo y, por lo tanto, nos alcanza también. Nuestra escuela debe impedir que en su seno se desarrolle una acción de proselitismo y sugerencias ideológicas. Es cierto que la escuela no debe ocultar el cuadro del presente, pues el desarrollo de la conciencia de la época es una de sus delicadas funciones; pero debe ser en todo momento un ambiente sereno y neutral ante las beligerancias extrañas. En cambio, es misión profunda del educador cimentar continuamente en el alma juvenil una fe incommovible en los destinos de nuestro pueblo, apoyados en su historia, en su actual organización institucional y en los principios democráticos que la rigen, como en las grandes posibilidades materiales y morales que lo impulsan.

El país ha llegado a un grado de cultura que justifica todo empeño actual en favor de una inmediata renovación de la segunda enseñanza, en su espíritu y en su or-

ganización. Respecto de esta ya existen importantes tentativas en marcha. En cuanto al espíritu, se alcanzará esa renovación si se buscan selectivamente los integrantes del cuerpo docente entre los que se han formado para tal fin en las universidades o institutos superiores. Pero la formación del educador debe regirse por principios rigurosos. Uno de ellos, esencial, es el que lleva a los profesores de enseñanza secundaria a especializarse en un grupo de materias afines –filosofía, historia, literatura, matemática, ciencias naturales, artes, etc.– y, simultáneamente, a pasar por una formación común mediante el estudio de asignaturas humanistas por un lado, y pedagógicas por otro.

El humanismo debe ser la base de la preparación del profesor. Asegura la dedicación a cualquier especialidad con un fondo de cultura y comprensión de los problemas humanos, individuales y sociales. Fácilmente podrá advertirlo el adolescente que está bajo la influencia de un educador así formado, porque este no se presentará con la actitud del profesor erudito, de saber rígido, impenetrable a otra consideración que no provenga de su especialidad, sino la del que expone una rama del saber con seguro y claro dominio y con una ágil facilidad para correr de ella a otras esferas de las cuales lo separa una larga distancia pero lo vincula la cultura y su exigencia de unidad.

La especialización extremada y el enciclopedismo superficial anulan el sentimiento de cultura que debe alentar el ambiente de la educación secundaria. Ese sentimiento promueve en el alma juvenil un impulso vivo y continuado hacia una visión general de los problemas humanos. Mal puede despertar ese sentimiento el educador que no posee una idea central del hombre y su posibilidad formativa, de la época y sus características culturales, es decir, que no ha elaborado una conciencia humanista. Generalmente falta esta conciencia en los espíritus estrictamente especializados. No son pocos los que, dentro de esta dirección, actúan en la enseñanza secundaria. Le infunden solamente un fondo científico o una tendencia a la especialización, y a veces una orientación estrechamente utilitaria. El ideal humanista no vive en esos profesores ni vivifica sus enseñanzas. Es inútil inquietarse por la formación juvenil si los educadores no han pasado por una formación o no han logrado una cultura que asegure una idea del hombre y de lo que este es capaz de alcanzar mediante la educación. El sentido de la vida humana y la conciencia de que ella supone un continuo esfuerzo formativo, en el que la escuela presta poderosa colaboración, es previo a toda fijación de programas y métodos y demás resortes didácticos. Por encima de todo, el educador debe observar una actitud anímica que lo conduzca siempre a encontrar y a exaltar todas las formas de vida humana de que es capaz la edad juvenil.

Prefacio a la segunda edición

EN 1940 EL INSTITUTO SOCIAL DE LA Universidad Nacional del Litoral nos pidió la preparación de esta obra para la serie «La enseñanza secundaria», dentro del programa de publicaciones de «Extensión universitaria».¹ Con esta serie se proponía suscitar el mayor interés por los problemas generales y particulares de la enseñanza media en nuestro país. Por ese motivo las publicaciones se distribuyeron gratuitamente entre los profesores y estudiosos de nuestros problemas de cultura y educación. Con *Bachillerato y formación juvenil* –aparte de otras contribuciones– hemos creído responder de algún modo al interés suscitado en los últimos años alrededor del problema de la segunda enseñanza en los medios oficiales, culturales, pedagógicos y legislativos. En sus páginas se encuentran resumidos antecedentes y doctrinas que pueden aclarar y orientar la consideración de estos problemas. Hemos expuesto también puntos de vista personales respecto de criterios y soluciones para diversos aspectos de la enseñanza en nuestro país y las razones que nos han movido a sustentarlos.

Se hace cada día más indispensable un esclarecimiento de los problemas de la segunda enseñanza, el aspecto menos resuelto hasta la fecha del régimen educacional argentino. La instrucción primaria orienta su espíritu y organización desde hace 64 años por la Ley n° 1420 de Educación Común y por otras leyes complementarias dictadas posteriormente. Las universidades siempre se han regido por leyes propias o por adaptación de una de esas leyes. Una ley sancionada en 1947 somete a las seis universidades del país a un mismo régimen de organización y gobierno. El único grado de la instrucción pública que aún permanece al margen de la organización legal es el de la enseñanza media con su varias ramas. Desde su origen se ha apoyado sobre decretos del Poder Ejecutivo que le han impedido alcanzar una estructura y organización estables. Pero un intenso movimiento dirigido a provocar la reforma de nuestro régimen de instrucción pública se ha suscitado en los últimos catorce años y dan testimonio de él numerosas iniciativas

1. En esta serie se publicaron: 1. *Estudios psicológicos* de Félix Krueger, prólogo de Francisco Romero, 1939; 2. *Bachillerato y formación juvenil* de Juan Mantovani, 1940; 3. *La matemática en la educación media* de José Babini, 1940; 4. *Urquiza y la enseñanza media y superior en la provincia de Entre Ríos* de Antonino Salvadores, 1944.

oficiales y proyectos legislativos como también la aparición de obras expositivas de experiencia y doctrina sobre este problema.²

Es indispensable una ley orgánica de la educación pública que asegure la unidad del sistema y las necesarias relaciones de cada una de sus ramas, procurando dejar el sentimiento y la conciencia de la totalidad del régimen educacional. Con ello se vigorizará la idea de que la escuela primaria, aun cuando tiene funciones propias y típicas, no es un ciclo cerrado sino base y estímulo para proseguir otras etapas. Este libro se refiere a problemas específicos de la enseñanza secundaria y sus enlaces con otras ramas de la enseñanza media y con otros grados y aspectos de la instrucción pública del país.

La segunda enseñanza es un problema fundamental dentro de la cultura y la educación de un pueblo. Es uno de esos problemas de interés permanente, porque participa de modo decisivo en la formación humana general y en el desenvolvimiento del espíritu de la nación, con prescindencia de finalidades técnico-profesionales. En las épocas de crisis de cultura, como la presente, suele volverse la mirada a la educación, a la totalidad de su sistema y particularmente a este grado de la enseñanza por su sentido humanista y propósito formativo. Para la segunda enseñanza lo fundamental es el *hombre*, y su tarea es, ante todo, *humanizar*. Lo demás es derivado y consecuente. En las postrimerías de la última guerra Inglaterra promovió una gran reforma educacional que le permitió sacudir algunas de sus viejas tradiciones escolares que parecían incommovibles e introducir un nuevo espíritu y nuevos instrumentos para la educación del pueblo que reafirman principios y contenidos de educación general y de educación especial. Por la ley de 1944 es obligación de toda autoridad local asegurar la existencia de un número suficiente de escuelas para su respectiva región, que provean la educación primaria conveniente a las necesidades de los alumnos de edad infantil y la educación secundaria conveniente a las necesidades de los adolescentes. No serán estimadas como suficientes las escuelas con que pueda contar una región si por su número, carácter y dotación no pueden ofrecer a los alumnos oportunidades para su educación, con

2. Respecto de este movimiento dice José Babini en «Notas sobre nuestra enseñanza secundaria», publicado en la *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, tercera época, t. III, año II, nº 3-4, julio-diciembre de 1944: «En los últimos doce años se ha registrado, entre nosotros, un intenso movimiento tendiente a modificar nuestro régimen educacional. Al principio ese movimiento se polarizó alrededor de la llamada "cuestión universitaria", cuando, a raíz del proyecto de ley remitido al Congreso por el Poder Ejecutivo en mayo de 1932, surgieron numerosas iniciativas a cargo de legisladores, instituciones y universitarios, bajo forma de proyectos, anteproyectos, artículos, libros, etc., que culminaron, en 1934, con la celebración de un Congreso Universitario Argentino. Pero, más tarde, el centro de gravedad se desplazó hacia la enseñanza media, y desde 1934, fecha en que aparece el *Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media*, de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial a cargo entonces del profesor Juan Mantovani, van apareciendo sucesivamente el *Proyecto de Ley de enseñanza secundaria, normal y especial* (1935) presentado por la diputación socialista y fundado por Américo Ghioldi; el *Mensaje y proyecto de ley de enseñanza media* del ministro De La Torre (1937); el proyecto Ortiz-Coll: *Ley nacional de educación común e instrucción primaria, media y especial. Planes generales* (1939); el *Anteproyecto para una ley de enseñanza media y especial*, sometido al análisis y crítica públicos por la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Diputados de la Nación (1942); y, últimamente, las *Bases* del ministro Anaya. Tal abundancia de proyectos, en un lapso de tiempo relativamente breve, demuestra claramente la existencia de una atmósfera favorable a la reforma de nuestro régimen educativo, en especial en lo que respecta a la enseñanza media».

una gran variedad de instrucción y de práctica de acuerdo a las diferentes edades, capacidades y aptitudes, etc.³ Francia, con su reciente proyecto de reforma de la enseñanza ha probado cómo en la tarea de la reconstrucción material y moral la educación, en todos sus estadios y formas, desempeña un papel fundamental. En cuanto a las relaciones de la cultura general y la preparación profesional esa reforma sustenta principios irrefutables: «La cultura general representa lo que une y acerca a los hombres mientras que la profesión representa a menudo lo que los separa. Una cultura general sólida debe servir, por tanto, de base a la especialización profesional y continuarse durante el aprendizaje de modo tal que la formación del hombre no quede limitada y trabada por la del técnico. En un Estado democrático, en el cual todo trabajador es ciudadano, es indispensable que la especialización no sea un obstáculo para la comprensión de problemas más amplios y que una grande y sólida cultura libere al hombre de las estrechas limitaciones del técnico».⁴ No menos importante es el movimiento de revisión de la *filosofía pedagógica* que se ha despertado en Estados Unidos de Norteamérica en los últimos años, particularmente en tres de sus grandes universidades: Harvard, Chicago y Columbia. El país que había hecho del tecnicismo un rasgo dominante de su vida social, y de la educación profesional una exigencia a veces demasiado prematura del proceso formativo, ha recibido, por la autorizada voz de maestros y pensadores, la crítica de su sistema. Eminentes directores y profesores de la enseñanza universitaria estadounidense acaban de sustentar en informes o exposiciones doctrinarias la necesidad de renovar las bases del sistema educativo tradicional y de mirar hacia una educación general más amplia y vigorosa como fundamento y tarea concurrente de toda educación especial. El Comité de Harvard, constituido por doce profesores de reconocida autoridad, en su informe publicado bajo el título de *Educación general en una sociedad libre*, dice: «Nuestra conclusión es que el fin de la educación debe ser preparar al individuo para ser un experto tanto en una profesión particular como en el arte general del hombre libre y del ciudadano. Los dos tipos de educación se daban antes separadamente a diferentes clases sociales. Hoy deben ser dadas juntas, a todos».⁵ Este principio prueba nuestro acierto al sostener en 1934 en el *Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media* y en 1940 en *Bachillerato y formación juvenil* la necesidad para nuestro país de una segunda enseñanza vigorosa, de espíritu humanista, con seis años de estudios generales sin polifurcaciones preuniversitarias, y de un ciclo básico cultural-formativo, común a las demás ramas de la enseñanza media: normal, industrial, comercial, etcétera.

Para esta segunda edición hemos ampliado el capítulo segundo en la parte histórica, con un nuevo apartado –*Reformas de 1941 y de 1948*– que hace refe-

3. *Ley de Educación de Gran Bretaña, 1944*, publicación del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1947.

4. *El proyecto de reforma de la enseñanza en Francia*, Documento LXVIII, Ministerio de Información de la República Francesa (Oficina Central para América del Sur).

5. *General Education in a Free Society*, op. cit.

rencias a las últimas modificaciones de la enseñanza secundaria en nuestro país. Además, hemos incorporado algunas notas complementarias que son indispensables para colocar al día la información sobre diferentes aspectos del problema educacional planteado en este libro.

J. M.

Buenos Aires, marzo de 1948

UNIPE: Editorial Universitaria asume el desafío doble de pensar nuestro tiempo y hacer frente a la desigualdad educativa produciendo materiales que conjugan rigurosidad científica y divulgación de calidad. Para ello produce un catálogo interesante y rico para la formación integral de docentes, investigadores, estudiantes universitarios y lectores interesados en temas contemporáneos. La colección *Ideas en la educación argentina* busca actualizar la historia de las ideas en ese campo y cimentar una conciencia histórica abierta a las diversas tradiciones pedagógicas del país.

ADRIÁN CANNELLOTTO

Rector

Unipe: Universidad Pedagógica

Reeditar textos clásicos sobre educación argentina hoy inhallables es una tarea compleja y plural. Con la colección *Ideas en la educación argentina* nos proponemos actualizar viejas preguntas e interrogar críticamente el sentido que tienen hoy las ideas del pasado. Cada libro reúne una obra o una selección significativa del autor elegido, precedida por un trabajo de un estudioso contemporáneo que presenta la vida, el contexto de producción de la obra, algunas claves de lectura y una bibliografía actualizada del autor.

DARÍO PULFER
DIRECTOR DE LA COLECCIÓN
IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

En *Bachillerato y formación juvenil*, editado por primera vez en 1940, Juan Mantovani sistematiza sus aportes a la renovación de la educación secundaria. Desde su puesto de Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, Mantovani coordinó el diseño de la frustrada reforma de 1934. Tras su alejamiento de la función pública escribió este libro, donde amplía las bases teóricas e históricas que daban sustento a su propuesta. Para ello formula una teoría de la formación juvenil basada en una concepción humanista integral, donde un eje fundamental es el estímulo de los valores morales. Aquí presentamos la edición de 1948, que incluye nuevos aportes del autor a aquella primera versión. A la vez que constituyen un documento ineludible de la educación argentina del siglo XX, las preocupaciones y propuestas pedagógicas de Mantovani señalan problemas que siguen todavía vigentes y permiten reflexionar sobre las continuidades y rupturas en el ámbito educativo actual.



COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

- Ricardo Rojas** La restauración nacionalista
Presentación de Darío Pulfer
- José M. Estrada** Memoria sobre la educación común
en la Provincia de Buenos Aires
Presentación de Carlos Torrendell
- Saúl Taborda** Investigaciones pedagógicas
Presentación de Myriam Southwell
- Domingo F. Sarmiento** Educación popular
*Presentación de Juan Carlos Tedesco
e Ivana Zacarías*
- Manuel Belgrano** Escritos sobre educación
*Selección de textos
Presentación de Rafael Gagliano*
- Carlos N. Vergara** Pedagogía y revolución
*Escritos escogidos
Presentación de Flavia Terigi
y Nicolás Arata*

EN PREPARACIÓN

- Pablo Pizzurno** El educador Pablo Pizzurno.
Recopilación de trabajos
Presentación de Pablo Pineau

COLECCIÓN BORIS SPIVACOW

- Maximiliano Crespi** La conspiración de las formas
Apuntes sobre el jeroglífico literario
- Diego Benthvegna** El poder de la letra
*Literatura y domesticación
en la Argentina*

EN PREPARACIÓN

- Myriam Southwell y
Antonio Romano** La escuela y lo justo
*Ensayos acerca de la medida
de lo posible*

COLECCIÓN PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO

- Egardo Castro** Lecturas foucaulteanas
*Una historia conceptual
de la biopolítica*
- Nikolas Rose** Políticas de la vida
*Biomedicina, poder y subjetividad
en el siglo XXI*
- Rodrigo Karmy Bolton** Políticas de la excarnación