

E. M. DE HOSTOS

OBRAS COMPLETAS

VOL. XIII

FORJANDO EL PORVENIR
AMERICANO

TOMO II

EDICION CONMEMORA-
TIVA DEL GOBIERNO
DE PUERTO RICO
1839 1939

CULTURAL, S. A. • OBISPO Y BERNAZA • HABANA, CUBA



FORJANDO EL PORVENIR AMERICANO

19198-360



BNPHU
PD-RV
PR 868.2
H 8310
1739
V. 13
T. 2

21 MAR. 1980

PRINTED IN CUBA
BY CULTURAL, S. A
HABANA, 525 OBISPO ST.

BN
A. 864.408
H. 8310
V. 13, C. 4

Crítica a la crítica

I

Vamos a criticar la crítica del proyecto de Ley General de Enseñanza.

Ya se verá lo que debe ser la crítica, cuando lleguemos a juzgar del juicio que pueda haber en *Cuestión Magna*. Lo que ahora importa ver son los cargos hechos al proyecto.

Entre ellos, el que necesariamente ha de habernos llamado más la atención es el cargo a un hecho que no es del proyecto ni tiene nada que ver con el proyecto. Por eso vamos a empezar por él, aunque no valdría la pena de levantarlo, si los irreflexivos que celebran ese género de argucias, no dieran a ese cargo el peso que sólo tiene su propio indiscreto asentimiento a la mala fe en el razonar.

Pero la mala fe gusta a la gente capaz de saborear argucias, y hay que ocuparse de ésa, por más que sobraría lo a ese propósito dicho por *El Mensajero* para que los confabulados contra la organización de la enseñanza recluyeran abochornados un arma tan prohibida, en buena crítica, cual son los argumentos tomados de fuera del asunto, como si expresamente se sacaran del asunto.

Eso es lo que ha hecho *Cuestión Magna* con la ortografía del proyecto de Ley de Enseñanza (1).

Sin siquiera saber que hay una ortografía reformada, que Bello hizo adoptar en Chile y que es puntualmente la empleada en el proyecto, el doctor Alfau y Baralt dice y repite que esa es una ortografía revolucionaria, que se ha empleado con el objeto de romper la unidad ortográfica que se debe conservar por los que no tengan los propósitos antiespañoles que transpiran en esa obra. Y no contento con esta *inocente* imputación, y creyendo habérselas con un modesto pedagogo extranjero, se las ha, sin saberlo, con el mismo Bello (a quien ya la Academia Española está en vías de seguir en la sustitución de la *y* con la *i* latina), increpa al señor Hostos, que no es el reformador, y dice: "...¿por qué entra a demoler con su piqueta...?"

Para que se aprecie *objetivamente*, a uso de la Escuela Normal, lo absurdo y lo ridículo de dirigir con el aire más doctoral una solemne increpación a uno que no es responsable de aquello por lo cual se increpa, supongamos al doctor Alfau y Baralt increpando a Bello:

"No sabe el Sr. Bello que ese vocablo, *general*, procede del latino *genus, generis*, porque tal adjetivo indica que el sustantivo por él calificado encierra y comprende todo lo de su mismo género o procedencia? Y si el señor Bello sabe además, que las radicales de las palabras son invariables y que lo son porque debe respetarse su origen genésico, aquello que dió el ser a la palabra misma, ¿por qué entra a demoler con su piqueta ciega e irreflexiva ésa que es y debe ser base incommovible del lenguaje y lo más importante de la lingüística, porque en ella des-

(1) Hostos había adoptado, durante su última estancia en Chile, la llamada *ortografía chilena*, que rigió el proyecto de Ley de Enseñanza, defendido en estos artículos. (Nota de los Compiladores).

cansa su elemento principal, el alma de su alma, que es la *etimología*''.

¿Contendríais la risa, amigos?

Bello sabía que *general* es derivado de *género*, palabra inmediatamente procedente de la latina *genus, eris*, y mediatamente del *genos* griego (de *genao*) y de la raíz sánscrita *ge*, si el vocablo se toma en sentido figurado, o *gen*, si en sentido natural; pero Bello sabía también que las articulaciones *ge gi*, que él quería con razón sustituir con *je ji*, son patente y perfectísima consecuencia de una de esas permutaciones fonéticas que originan el desgaste natural del uso, la pereza de los usuarios y la simplificación periódica a que todos propendemos.

Esas permutaciones son tan normales y constan de tal modo en todas las lenguas, y se han catalogado con tan metódico resultado en las lenguas de flexión, que ya hacen ley, y se llaman ley de Grimm y ley de variaciones y permutaciones.

Ni la *g* griega ni la *g* latina ha conservado en las lenguas romanas el sonido que tenía en la fonética griega y en la latina. Bello, que era un verdadero humanista, fundaba principalmente su adopción de *j* en vez de *ge, gi*, en la creencia de que ya los latinos del siglo de Augusto no pronunciaban la *g* como los romanos del siglo de Plauto, y en la juiciosa inducción de que el latín corrompido del Imperio, mescolanza de corrientes y contracorrientes dialectales, no era fonéticamente, como gramaticalmente no podía ya ser, la lengua incontaminada del recinto de Roma en el apogeo de la República.

A esta inducción del clarísimo humanista chileno, (porque Venezuela fué el *suelo* y Chile fué la *patria* de Bello) asiente la fonética comparada de las lenguas hermanas, que nos son más accesibles: el italiano, el francés y el castellano. En ellas se patentiza la obra de un des-

gaste fónico descendiendo del italiano al castellano, que es interesantísimo seguir en la fonación de la *g* y de otras muchas articulaciones, pero que es impertinentísimo intentar hacer ver a lectores de periódicos. Mucho más para quienes sólo quieren lo que deben querer: encerrar a los críticos del proyecto de ley en el proyecto de ley.

II

“Pero como nuestro desgraciado país es el país de las cosas raras y originales, habíamos de ver y presenciar lo que estamos viendo y presenciando”.

(*La Cuestión Magna*, introito).

Pero como el desgraciado país del doctor Alfau y Baralt es el país de las cosas raras y originales, habíamos de ver y presenciar que el que ha pasado casi toda su vida fuera de su patria sin acordarse de ella, viene hoy a llorar la gran desgracia de que se quiera organizar definitivamente en el país el servicio de la instrucción pública, que por ser como es, de los que corresponden a uno de los fines de la civilización, separa en dos bandos naturales, hoy como ayer, a los habitantes de este suelo; el bando de los partidarios de la organización de la enseñanza, que es obra meritoria y necesaria a la civilización; y el bando de los contrarios a la organización, que es el *statu quo* de la barbarie.

Porque las cosas son así, no porque los partidarios del normalismo así lo digan; porque los hechos así lo prueban, no para mortificar con la prueba a los contrarios, se dice que aquí, en el desgraciado país del doctor, es cuestión de civilización o de barbarie la organización definitiva de la enseñanza.

“... Sólo por un abuso evidente o por una confusión y un error en alto grado lamentables, pudiera hoy hallarse en tela de juicio en la Cámara Legislativa la enseñanza en general.”

“... en lugar de dilucidarse allí única y exclusivamente un plan de Escuelas Normales de Maestros de instrucción primaria o primera enseñanza, y nada más, entiéndase bien: nada más que eso”.

Con el mismo énfasis decimos nosotros: De la organización general, de la reforma entera, de la ley codificadora, de todo eso se trataba: entiéndase bien; de todo eso.

En primer lugar, cuando se presentó el proyecto de ley de Normales y de la de Bachilleres, leyes especiales como son, dijeron de su inconstitucionalidad, porque no se referían a la ley general: había, pues, entiéndase claro, que sustituir una ley general con otra ley general; ni más, ni menos. En segundo lugar, era de opinión pública la reforma de ley general del año 99, y no se podía satisfacerla sin que la ley fuera general. El país en masa, el Cibao, sobre todo, así lo quiere, así lo pide.

Conste por tanto, que en la presentación del proyecto de Ley General de Enseñanza Pública no ha habido abuso, ni evidente ni evadiente; ni ha habido confusión lamentable o celebrable; ni ha habido error de alto grado o bajo grado.

Conste que si el proyecto de ley general se ha presentado es porque era de opinión pública y de constitución nacional que así se hiciera.

“... En lugar de dilucidarse allí única y exclusivamente un plan de Escuelas Normales de Maestros, y de instrucción primaria”.

Aunque probado lo más, probado lo menos, he aquí una prueba de que no se trataba tan sólo de la instruc-

ción primaria. Al pedirse en el Congreso la inclusión, en el Presupuesto, de un capítulo para "Inspección general de Enseñanza Pública", se hizo constar que ese nuevo cargo público iba a estar inmediatamente relacionado con la indagación precisa y minuciosa de las fuentes de tributación con que pudiera contarse para el sostenimiento de la enseñanza pública. Ese fué el objeto de la primera inspección, y ése el principal trabajo que tuvo el Inspector General de Enseñanza Pública. Las fuentes de tributación escolar y académica en que él y los Ayuntamientos del país pensaron, no se limitaban a la provisión y sustentación de escuelas de ésta o aquella categoría, si no a la organización escolar íntegra, desde las escuelas profesionales que forman el Instituto de su nombre, hasta el Kindergarten.

Otra prueba, de otro carácter. El Padre Tejera, en su ley reformada (y también *general* como la ley Galván, y como la ley Mejía) incurrió en la debilidad, extraña, por cierto, en juicio tan firme y corazón tan liberal, de mantener cerrada para los extranjeros la puerta de la enseñanza profesional. Había alguien que deseaba utilizar para el país los servicios del dominicano apto que acabababa de regresar al suelo en que nació, y ese alguien no podía compeler al doctor Alfau y Baralt a prestar su concurso doctoral al país de su nacimiento, porque, entre los artículos relativos al Instituto Profesional, había uno que negaba la entrada a los extranjeros. Y como por desgracia, el Dr. Alfau y Baralt es extranjero en su patria, por haber adoptado la ciudadanía española, hubo que quitar de la ley aquel impedimento.

¿Cómo se hubiera podido quitar, sin modificar el art. 48, inciso primero de la ley *general* de 1899? Y ¿cómo sin modificar ese artículo, hubiera podido entrar

a profesar en el Instituto Profesional uno que no es dominicano, o que, aun siendo dominicano es español?

Y cómo, siendo español de ciudadanía el doctor Alfau y Baralt, hubiera el Inspector General de Enseñanza Pública podido satisfacer su deseo de abrirle las puertas de la Cátedra de Derecho Natural?

Y ¿en dónde está esa Cátedra sino en el Instituto Profesional?

Y ¿de qué modo se hubiera podido reformar un proyecto conexo con el Instituto sin ser modificada la ley General de Estudios?

Quod erat demonstrandum.

De modo que no ha sido por "abuso" como él dice, por lo que en el desgraciado país del doctor Alfau y Baralt se ha procedido al proyecto de Ley General de Enseñanza Pública, sino por necesidad personal, constitucional y nacional.

Personal, para utilizar en la enseñanza doctoral la persona del doctor.

Constitucional; para obedecer a la Constitución nacional, para oír los clamores de la nación.

III

El art. II de la serie de ese título (Cuestión Magna) es lo mejor que hasta ahora hemos leído en la impugnación del Dr. Alfau y Baralt; pero *non erat hic locus*.

Le recordamos el precepto, para que se acostumbre a respetarlo. Mientras no sea oportuna, su crítica será *inoportuna*: ni más ni menos. Y por mucho que se esmere en hacerla aceptar a la razón, no lo conseguirá. Vengan a verlo:

En una impugnación a un proyecto de Ley de Enseñanza Pública era muy pertinente probar, si así se cree,

que la pedagogía es inaplicable a los grados “últimos de la instrucción superior y facultativa”; pero es muy impertinente el afirmar *ex cathedra, quia nominor Doctor*, que “eso, además de ser perturbador y anticientífico, va contra las tendencias liberales y descentralizadoras de la enseñanza”.

Perturbador ¿por qué? Anticientífico ¿por qué? Contrario a las tendencias descentralizadoras de la enseñanza, ¿por qué?

Los “por-qué” son los que nos hacen falta; no los *porqués*. Afirmar es de cualquiera; probar es de los sabios. Aquí no se trata de afirmar, sino de probar lo que se afirma.

Y vea si es adecuado modo de probar que es perturba la pedagogía a la instrucción facultativa, el suponer a la pedagogía a la Instrucción facultativa, el suponer al Sr. Hostos aspirando “a reconstituir el mundo entero, la sociedad y todas las instituciones y derivaciones bajo su plan eminentemente pedagógico, no concibiendo ya a la humanidad sino como un conjunto de niños perpetuos (la eterna infancia) como una gran escuela elemental con su eterno **dómine** al frente...” Y para que se entienda que el “dómine” de ese mundo hecho escuela de primeras letras es el autor del proyecto de Ley de Enseñanza Pública, subraya dos veces la palabra *dómine*.

Así es como razona el doctor. Pero eso no es razonamiento, ni siquiera es sátira; eso es pura *primitividad*; es decir, pura muestra de un entendimiento en estado primitivo, o tan cerca del estado primitivo, que, ya para hacerse más accesible a otros entendimientos primitivos, ya por propia propensión, cae en los procedimientos infantiles. Y vea si se tiene razón en ridiculizarle su continua afectación de piedad patriótica hacia “la ya por otros conceptos castigada vida de nuestro

desgraciado país''; vea si se tiene razón en castigar con el ridículo un patriotismo tan inopinado e inesperado, cuando, sin hablarlo, ni escribirlo ni imprimirlo, podría ahora probarlo.

Con sólo estudiar a fondo la cuestión realmente magna de la organización de la enseñanza pública en un país que, sin duda ninguna, está entre la civilización y la muerte, podría probar que es patriota de veras. Eso no podrá probarlo jamás el que vuelve a su patria con ciudadanía extranjera; pero podría probar que se interesa ingenuamente por las cosas del país en que nació.

Afirmar sin probar; generalizar sin concretar, eso no es criticar un proyecto de ley que se relacione con la vida misma del país.

Y no lo es, por más que el artículo en que así se procede sea el en que, hasta ahora, más se ciñe el crítico al asunto. Pero el asunto, bajo la fastidiosa visión del autor del proyecto: "Si el Sr. Hostos, por su aversión a las lenguas muertas". "Vamos a recordar al Sr. Hostos que *Pedagogía* viene..." Todo para dar a entender que hasta el Dr. sabe lo que no sabe el Sr. Hostos.

Poco saber es, porque el Sr. Hostos no sabe siquiera que no sabe nada: de modo que el más saber del doctor se reduce a saber que no sabe nada.

¿No es fastidioso y cargante el tener que desentenderse de su trabajo para atender a estas puerilidades?

¿Tanto es lo que con ellas cuenta el crítico para imponer su juicio a las buenas gentes a quienes doctora, que no puede hacernos la merced de ocuparse de veras en el proyecto de Ley Enseñanza Pública?

IV

En este III artículo de *La Cuestión Magna*, primera serie, a que llegamos lastimados de juicio y corazón, al ver la falta de razón y de bondad con que se trata una obra tan pensada para el bien de la República, abundan en tal número las afirmaciones insostenibles, que ya desde la segunda palabra hay que empezar a pedir pruebas de las afirmaciones: "Los idólatras y sectarios del Sr. Hostos..." ¡Pruebas de esa idolatría! ¡Pruebas de ese sectarismo!

Aunque eso no cabe aquí, porque no es del proyecto de Ley Enseñanza Pública (que es lo que está en crítica) digamos que el fundador de la Escuela Normal no tiene idólatras ni sectarios; y que la doctrina que él ha expuesto no sirve para producir idólatras ni sectarios, pues que, al contrario, sólo mira a producir hombres de su derecho y su deber.

Porque parece que a un normalista se le ocurrió decir que una obra pensada y meditada, como el proyecto de ley, no podía ser juzgada sino por peritos en materia pedagógica, y que serían muy pocos los que aquí podrían juzgarla, *La Cuestión Magna* dice que se sostiene y repite que "en Santo Domingo no existe quien sea capaz de analizar técnica y científicamente el proyecto de ley".

De donde esta sorprendente deducción: "Estaba, sin duda, influído, al hallar tan valiente y categórica afirmación, por las palabras de su propio ídolo, cuando llega a declararse en un raptó de delirio y de hermosa soberbia, el primer pedagogo, el primer educador del mundo, así como suena; he aquí sus palabras, que producirán su duda en cuanto las lean, el asombro terrible que produjeron en nosotros".

Esta vez aduce la que tiene por prueba de su afirmación.

“En la página VI correspondiente a su ilegal y desautorizado *mensaje al honorable Congreso*, dice textualmente: Porque nada o casi nada exista de todo eso en el actual régimen escolar del mundo, dejará de ser el mejor régimen”.

Y ¿por qué, en vez de atribuir esas palabras a una jactancia tonta, que jamás se ve en los actos y palabras del autor del proyecto, no se vió lo que efectivamente hay en la aseveración que ahí hace? ¿Por qué no se ve que lo que el autor del proyecto quiere es fortalecer a los legisladores contra los que, por enemigos de novedades, retardan imprudentemente las reformas? Porque eso, y sólo eso, quiso que hubiera en sus palabras el hombre bien intencionado que sabe, hasta por experiencia personal, que en la obra de educación común, con frecuencia vale más lo que se hace en la práctica de todos los días que lo mucho bueno que la pedagogía aconseja, o que las leyes escolares instituyen.

“Ya ven los lectores: el señor Hostos declara por sí y ante sí que su régimen es el mejor del mundo”.

Ya lo ven los lectores: el Sr. Hostos declara que, aunque son novedades las que recomienda, no por eso dejarían de ser el mejor régimen.

Porque, en confirmación de la interpretación racional que oponemos a la injustificada y pasional de *Cuestión Magna*, ya dice el proyecto de ley que las reformas se irán aplicando a medida que las circunstancias y el medio social lo permitieren.

Nunca habría hecho tal concesión el fatuo que tuviera su obra por la mejor del mundo.

En cambio, el interesado en el bien de un pueblo, que ni siquiera se ocupará de su obra, está siempre dis-



puesto a sacrificarla en bien del país, parte de la humanidad, obrera de la civilización, por quien de veras se desvive.

Para juzgar una obra, lo primero que requiere el genio sintético de la raza latina, según piensa el autor de *La Cuestión Magna*, "lo primero que necesitamos es abarcar con una ojeada general su totalidad, para darnos bien cuenta de la tendencia..." Aunque no es eso lo primero en buena crítica, es muy de alabar y celebrar que sea propósito del crítico. Así es que, cuando nos encontramos con que toda la ojeada del doctor se reduce a unas palabras del expositivo del proyecto de ley; y que sobre esas palabras fabrica el doctor un monumento, no podemos dejar de apiadarnos, con el mismo autor de la impugnación al proyecto, de que así se abuse "de los incautos".

Pero es deber nuestro, ya que lo dijimos, mostrar el monumento fabricado sobre palabras expositivas de los principios, medios y fines del proyecto de Ley de Enseñanza Pública. El monumento es "la obligación pedagógica..." "Y, ¿es posible" —decimos a una voz con el Dr. Alfau y Baralt—, "es posible que nuestro pueblo y nuestra sociedad sean tan cándidos, tan inocentes, tan dúctiles (como los concibe y los considera sin duda el autor del proyecto) que no conciban a su vez y comprendan desde luego la incompatibilidad absoluta que existe entre una ley de castas y la esencia democrática pura, eminentemente demócrata, de la República Dominicana, etcétera?"

De modo que, sin más pruebas que una ojeada, sin más ojeada que una al expositivo del proyecto, y sin más fundamento que la presunción derivada de la lectura de unas palabras del autor del proyecto, el de la crítica contra él asevera que el proyecto de Ley de Enseñanza

Pública es una ley de castas que tiene por objeto constituir una oligarquía, que es una forma de gobierno que atenta contra la democracia constituida aquí.

Que, después de declararlo ley de castas, se condene al proyecto por "absorbente, invasor y avasallador", nada es extraño: "Ahí está el vicio inicial y fundamental del proyecto; su tendencia absorbente y avasalladora de todo: ahí está la razón de que"... "haya invadido todos los grados de la enseñanza, desde la Escuela Normal hasta la Universidad!" Y eso, que el autor del proyecto, lejos de fundar universidades, demuestra que son infundables; pero eso no importa para que el crítico prosiga: "¿Qué hubiera sucedido en Alemania, si el suizo Pestalozzi..." En Alemania, nada, porque Pestalozzi no enseñó nunca en Alemania "...con ser todo un Pestalozzi, se hubiera metido a reglamentar y regir las universidades de Berlín y de Jena, de Leipzig y de Gotina...!"

Con ser todo un Pestalozzi lo hubieran devuelto a Suiza.

"De todas suertes", ya se entrometiera en las universidades de Alemania, ya pase por invasor y desquiciador de sociedades el bueno y sano autor del método de pedagogía intuitivo-inductivo expuesto en *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*; "de todas suertes, ahí está de manifiesto el vicio inicial y capital del proyecto, y su tendencia absorbente, centralizadora, antiliberal; y como tal, atrofiadora de la potencia intelectual que viene de la expansión y el libre examen..."

Ahí está.

V

“...no menos hemos “de condenar”... “el exclusivismo pedagógico que viene a hacer de la pedagogía, no ya uno de los elementos principales y aun preferentes de nuestros desenvolvimientos sociales, sino el único”.

(*La Cuestión Magna*, art. IV 1ª serie).

Sobre esa afirmación, que la atenta lectura del proyecto de Ley de Enseñanza Pública no justifica, borda el crítico uno de los más agradables entretenimientos oratorios que hasta ahora nos ha dado en su impugnación.

Realmente, nada es más atendible que la juiciosa tendencia que aquí muestra a equilibrar, en la organización y en la vida administrativa del Estado, los servicios todos, el de instrucción como el de fuerza pública, de modo que, “sin ser sectarios, seamos armonistas”.

Realmente, nada es más atendible; pero ¿en dónde ha visto él ese exclusivismo pedagógico que reduce a uno solo todos los elementos de nuestro desenvolvimiento? Estas afirmaciones hay que confirmarlas con sus pruebas, si las hay. De no, nada.

Tal vez, si bien se mira, lo que desborda en el proyecto combatido es el deseo de organizar la enseñanza pública, de modo que sea un activo motor de civilización general de que ella es coeficiente.

Si lo que se quiere hacer entender es que un pueblo pobre, como éste, no puede elevar de un solo impulso la enseñanza al apogeo, lo que se *debe* decir de continuo hasta conseguir que lo sepan todos es que un 95 por ciento de nuestra población está absolutamente ignorante

de todo y que la ignorancia absoluta de nuestro 95 por ciento nos agobia; lo que se debe de continuo intentar hasta que quede hecho es organizar la enseñanza pedagógica, que hace 20 años se empezó a organizar y que todavía estamos luchando por organizarla definitivamente; lo que debemos probar es que el Estado tiene ya recursos suficientes para dar a la educación común lo necesario; lo que debemos exigir, con insistencia previsor, es que se piense por todos, sociedad y Estado, cultos e incultos, en el peligro manifiesto que arrostra todos los días, a todas horas, un pueblo que no tiene nociones de nada ni modos de adquirirlas en la escuela o en el libro, por la voz de maestros o por su propio esfuerzo.

Decir esas verdades; mostrar el beneficio que de verlas se subseguiría; mostrar todos los días que la riqueza no viene sin el conocimiento de las nociones que la explican; patentizar que la riqueza material es la obra efectiva del saber social; que las virtudes económicas, la previsión, el ahorro, la cooperación, la beneficencia colectiva, son resultado de nociones positivas de verdades; que el trabajo del pastor requiere conocimientos y enseñanza; que el trabajo del agricultor reclama estudio, aprendizaje y el placer intelectual de la verdad; que el trabajo fabril es tanto del entendimiento aleccionado cuanto del brazo agilizado por la práctica, y más del entendimiento que del brazo; sobre todo, decir de continuo la verdad: que tenemos un 95 por ciento de ignorantes absolutos; decir la verdad: que un 95 por ciento de analfabetos es un peligro de muerte nacional; decir la verdad: que un Estado que tiene \$2,500.000 de entradas aduaneras puede dar auxilio seguro y suficiente al que, cuando menos, es el más fecundo y fructuoso de todos los servicios administrativos; decir la verdad: que es una vergüenza pública que, después de años bastantes de

existencia, pueda una sociedad ser tan indolente, tan imprevisor, tan imprudente, que no tenga todavía organizada su enseñanza pública, esperanza de su riqueza, de su libertad, de su mejoramiento y de su conservación nacional.

VI

“...este es eminentemente germánico y anglosajón sin que en él aparezca ninguna alteración importante...”

(*La Cuestión Magna*, V, 1ª serie).

Este artículo V de la primera serie de *Cuestión Magna* fué el primero que nos cayó en las manos o que nosotros no dejamos caer de ellas, porque nuestra aversión al personalismo es invencible, y el personalismo transpira en la crítica contra el proyecto de Ley de Enseñanza Pública.

Pero como en este artículo aparece atenuado ese afán de alusiones e imputaciones de carácter personal, lo leímos desde entonces. Y nos causó tanto contento el ambiente intelectual de esa piececita elocucional, que la celebramos mucho.

Así celebramos ahora que el deber que estamos cumpliendo nos haya hecho llegar hasta ése, que es el artículo de la serie en que se examina el proyecto de Ley de Enseñanza desde “el punto de vista pedagógico, propiamente dicho sin salir todavía de sus líneas generales y de lo que constituye la esencia del sistema”.

El articulito consta de dos porciones: la aproximadamente crítica, o más exactamente, la afirmativa a secas; y la porción decorativa, que, según lo que parece

plan de ese edificio crítico, acompaña invariablemente a cada una de sus partes.

Con esa última porción nos agradaría entretenernos, porque así entretendríamos también a los lectores; pero habremos de aplazar la distracción para cuando, según nuestro método, lleguemos al examen de la ornamentación del edificio.

Ahora vamos a las afirmaciones.

Son tres las de ese artículo:

Que "el plan adolece de otro vicio inicial: la falta de adaptación al medio para el que ese plan educativo se ha formado";

Que, en consecuencia con la falta de adaptación, "vendrán indefectiblemente su falta de eficacia, y sus resultados negativos y contraproducentes";

Que el sistema aplicado al proyecto de Ley de Enseñanza "es eminentemente germánico y anglosajón, etc."

Hay una afirmación de carácter personal tan antojadiza como todas las demás: Que "el Sr. Hostos reivindica una gran originalidad para el sistema que constituye el fondo del proyecto".

No valiendo eso la pena de refutarse, veamos la primera afirmación:

¿Cuál es la falta de adaptación al medio social en que vivimos? ¿La institución del kindergarten, la sustitución de escuelas primarias con escuelas fundamentales para campos, cárceles, cuarteles, resguardos y policías?

No lo dice el crítico.

¿Será inadaptable a nuestro medio social la Escuela Graduada?

¿Lo será la Normal de Institutores e Institutrices, que tiene por objeto producir pronto un cuerpo de maes-

tros y maestras para las escuelas fundamentales y las graduadas?

¿Lo será la Normal de Profesores y Profesoras, cuyo fin es proveer de dirección, administración y enseñanza completamente pedagógicas a las Escuelas Inductivas, de Bachilleres y Normales de Maestros y Maestras?

¿Será, seguirá todavía siendo inadaptable a este medio social la Escuela Normal de Maestros y Maestras, a pesar de su fructuoso ensayo, tan sólo porque aun subsisten en el ambiente nacional las maldiciones con que el tradicionalismo clerical, coaligado con el político y con el intelectual, han pagado y siguen pagando el beneficio hecho a la enseñanza pública y a la cultura nacional por el normalismo?

La segunda afirmación, tan falta de fundamento como la primera, a nadie convencerá de la profetizada ineficacia de los nuevos órganos y arbitrios que se propone reformar la educación común, porque los dos únicos antecedentes de reformas, mucho más radicales por ser las primeras, han sido fecundísimas para el país. Esas reformas en la enseñanza elemental y secundaria, llevada a cabo por la Escuela Normal; y, en la enseñanza del Derecho Público, efectuado en el Instituto Profesional predicen buenos resultados.

La tercera afirmación ni es firme ni es falsa: es firme, si se entiende que, dado el progreso de la pedagogía en la Suiza Alemana, en Alemania, en Estados Unidos, etc., como cualquier plan de educación, tiene que tener mucho de lo que tienen los planes pedagógicos trazados por la ciencia de la educación; es falsa, si se entiende que no son innovaciones la gradación de conocimientos, aplicados en el proyecto de ley, desde el primer momento de la enseñanza; si no es original la introduc-

ción de asignaturas completamente pensadas para nuestras necesidades *mediales* o de nuestro medio social; si no es original la sustitución de procedimientos administrativos ineficaces con otros fundados en la fuerza de las necesidades sociales; si no es original la doble destinación que se ha dado a la enseñanza fundamental; una para formar hombres de carácter; otra para formar ciudadanos activos.

En realidad, todo eso importa poco: que lo efectivo para la organización de la enseñanza no es que sea original, sino que sea cuan completa pueda ser.

VII

“... es la base (el lenguaje) de toda enseñanza”.

“...produciéndose (el movimiento) de regreso a las fuentes históricas del lenguaje patrio...”

“... el revolucionario del Verbo tenía que ser el revolucionario de Dios”.

(*La Cuestión Magna*, VI, 1ª serie).

El artículo VI de *La Cuestión Magna*, primera serie, es uno de los modelos del género:

Empieza por una disertación que degenera en disertacioncita y acaba por una acusación que se disuelve en una acusacioncita.

Diserta, como cualquiera bachiller sabe hacerlo, acerca del lenguaje, de su puesto en la distribución de asignaturas, de la acción y reacción experimentada por el lenguaje materno entre los pueblos americanos de habla castellana; y cuando se espera estar en una gran disertación, se encuentra uno en una disertacioncita.

Así mismo, cuando, de consecuencia extravagante en consecuencia extravagante, se cree que va a caer sobre el

autor del proyecto de Ley de Enseñanza Pública una acusación abrumadora, se ve flotar levemente sobre él la acusacioncita de "la subversión del lenguaje y las infracciones de sus leyes fundamentales", temeridades de palabra en que se ahoga y se malogra la acusación.

Para llegar desde la disertación hasta la acusacioncita, hay camino que andar: sobradas dos columnas y media en que había rincones en abundancia para acuñar malas intenciones contra el autor del proyecto. Y el de la impugnación no las desperdicia: "El Sr. Hostos, que tiene un verdadero y marcadísimo temperamento de rebelde, lo que si es siempre disolvente y perturbador, en materias, científicas y docentes, sólo conduce a la intransigencia y el fanatismo..."

"...se ha erigido en maestro de los maestros y árbitro absoluto de la enseñanza, de la educación y la instrucción dentro de la sociedad y del Estado dominicanos".

"...Si el maestro, el sediciente apóstol..."

"...no es extraño que, siguiendo la obra deletérea y disolvente del orden racional, vaya a concluir en la Escuela sin Dios..."

Cómo se ha podido pasar (partiendo de los lugares comunes que han servido de malla al bordado de vulgaridades sobre las vicisitudes que han impuesto al castellano los revolucionarios de la América española), desde el primer puesto del lenguaje en la enseñanza a la rebeldía del autor del proyecto de ley; y de la sublevación contra el habla materna al golpe de Estado que ha dado al autor del proyecto en asunto de enseñanza; y de su despotismo pedagógico a la Escuela sin Dios; y de ser

“revolucionario del Verbo” a ser “revolucionario de Dios”, dificultad es que se ofrece a los ingeniosos que hayan tiempo de perder. El hecho es que las variaciones sobre el tema del lenguaje, como acontece con las que sobre un tema de *Il Poliuto* está ahora mismo ejecutando un piano distante, envuelven, enredan y de tal modo oscurecen en incoherentes frases musicales el motivo, que sólo se entiende en la composición el comienzo del tema, y en la conclusión el grito ardentísimo del credo: *Credo in Dio*: ...y el ser supremo, ilimitado, absoluto, causa eficiente de todo lo que existe...!” “...Dios, que es el bien absoluto y el origen de todo lo bueno y todo lo justo...!”

Entonces, en el tema musical, lo mismo que en la elocuencia, el compositor se acuerda un punto de que se ha desentendido un poco de la misma tarea que se había impuesto, y ahí está el piano distante cantando a todas voces el credo vibrante de *Il Poliuto*, como el crítico se acuerda de que se ha puesto a la mayor distancia posible del tema del lenguaje: “Pero la digresión nos ha alejado un instante del punto concreto” “...y, como la materia es harto importante, volveremos sobre ella...”

Y nosotros con él.

VIII

“...empeño en que sólo se mantienen... ese excéntrico peninsular, el señor Gimeno Ajius...” “...que la *G* ante *E* o *I*, no tiene el mismo sonido ni se pronuncia... en castellano lo mismo que la *J*”. “Y no se diga que la etimología de las palabras está mandada a suprimir, como pretenden los normalistas que suceda con las lenguas muertas”...

(*La Cuestión Magna*, VII, 1ª serie).

Como lo más pueril es lo más vivo en el cerebro de los sólo capaces de oponer puerilidades a actos y obras de hombre, ahora mismo acabamos de ver, al tomar el periódico en que se retira de la discusión el señor Alfau y Baralt, una nueva insistencia en el tema tan glosado de la ortografía usada en el proyecto de ley.

Por eso vamos, ya que le toca el turno al número VII de la *Cuestión Magna*, a ocuparnos por tercera vez de esa nonada. Sólo que, como no tenemos necesidad de repetir lo antes dicho aquí mismo por nosotros, vamos a ceñirnos estrictamente a las tres citas que del antes mencionado escrito hemos puesto al frente de éste.

No es cierto que la neografía o nueva ortografía sea resultado de rebelión, por justa que ella sea, contra imposiciones que mortifiquen al patriotismo de algunos hispanoamericanos, ni que sea empeño de pasión, ya nacional, ya literaria. Bello no era antiespañol, ni en general lo es Chile, y aquél propuso y éste adoptó una ortografía, que es la usada por nosotros.

Ortografía más racional y más sencilla que la de la Academia Española, es natural que la adopten todos los

amigos de la sencillez y la razón. Tanto más, cuanto que no se necesita ser muy rebelde para rebelarse contra la torpe ortografía que embaraza el conocimiento de la lengua, no ya sólo a los extranjeros, sino a los mismos numerosos analfabetos de España y sus antiguas posesiones. Españoles, mucho más españoles que los aficionados a España, son los mil hijos de ella que, a partir de Nebrija o Lebrija, en el siglo XV, están haciendo esfuerzos por llevar a la escritura de la lengua materna esa simplificación lógica y necesaria. No es sólo Gimeno Ajius el publicista español contemporáneo que la desea. Eseriche y Fernández, inteligentísimos reformadores de la didáctica del idioma castellano, son partidarios de la neografía. Araujo, el primer autor de un tratado de *Fonética Castellana* que hasta ahora se conoce, lleva la reforma a casi todo lo que en ese estudio de los signos del lenguaje se refiere a los sonidos. Benot, glorioso rebelde contra la injusticia, cuando España la cometía contra Cuba en la guerra magna, se ha rebelado también, en su *Arquitectura de las lenguas* contra la embarazosa ortografía corriente, que tiene tanto de etimológica, pese a los etimologistas de convicción o de afición, como la de cualquiera de las otras lenguas romances, sedimentaciones de elementos lingüísticos de influencias étnicas tan diferentes.

Precisamente por no sonar *g* como *j*, ni delante ni detrás de vocal ninguna, es por lo que la lógica pide que se dé a cada una de ellas un sonido propio, y que se devuelva sus cinco articulaciones a la *j*, que ha perdido dos en innecesario beneficio de la *g*.

Los sonidos confusos, que se llaman *consonantes* por necesitar de la compañía de sonidos claros para sonar y hacerse percibir, tienen generalmente tantas articulaciones cuantos son los sonidos claros o vocales a que

puedan pegarse o articularse. Algunos tienen menos de cinco articulaciones; pero ninguno tiene necesidad de más de cinco, pues que nuestra lengua materna no tiene más sonidos articulables a los sonidos confusos, que las cinco vocales.

G debería tener cinco articulaciones, y tiene siete: *ga, gue, gui, go, gu, ge gi*. Mientras tanto *j*, que fonéticamente tiene sus cinco articulaciones naturales, *ja, je, ji, jo, ju*, ortográficamente no tiene más que tres, porque le han quitado las dos (*ge, gi*), que arbitrariamente se han dado a *g*. Arbitrariamente, no; forzadamente, porque como se perdió la tradición fonética de *g*, que fué gúturolabial (*ga, gue, gui, go, gu*), en griego o en latín primitivo, por lo menos hasta cuatro siglos antes del gran florecimiento literario, no se supo, al aplicar los signos latinos a los sonidos romanos, cómo representar los sonidos guturales *je, ji*, y se representaron por medio de la *g*. Huellas de esa trasignación hay en la misma ortografía francesa, y hasta en la italiana, por más que ésta sea la lengua romance (como no sea el rúmano) en que mejor se han conservado los antecedentes fonéticos del latín. Para demostrar de una manera más fehaciente todavía que el empleo de la *j* en vez de *g*, en los casos de guturalidad, es una simple restitución, que es acto loable, y no vituperable, podríamos entretenernos un poco con el estudio fisiológico de las consonantes, según lo ha hecho Mr. Gouterau; pero *non erat hic locus*, y no es consecuente que incurramos en las mismas faltas de oportunidad que censuramos.

Como habremos de ver, al ocuparnos de los razonamientos de *Cuestión Magna*, la etimología no es más que una pedantería; es decir, no es más que el esfuerzo último que hace contra la reforma de la bárbara ortografía de las lenguas modernas, aquel desventuradísimo pru-

rito de los pedantes que, después de la toma de Constantinopla por los turcos otomanos, en 1453, se abalanzaron sobre Europa, y se empeñaron en *pulir* las lenguas europeas, principalmente las romances (italiano, francés, español y derivados), atentando contra la originalidad que, merced a la corriente dialectal que socavaba la armazón grecolatina de las nuevas lenguas, había ido dando fuerza de expresión a los modos de ser y de vivir de las ramas germánicas que se iban constituyendo en naciones distinguibles y distintas, no ya sólo por su Estado particular, representante institucional de la Nación, sino también por su lenguaje propio, representante espiritual del alma colectiva.

Pero el hecho es que los proscriptos de las Escuelas de Alejandría y de Constantinopla operaron esa modificación de forma y fondo, principalmente de forma, en el léxico de nuestras lenguas, y que de ahí salieron, junto con centenares de paronimias y sinonimias innecesarias, una porción de modificaciones glóticas y gráficas en nombre de la etimología y del sagrado origen latino de lenguas que de latinas no tenían en realidad sino el préstamo de gerigonza latina, de *patois* latino, del latín lleno de incrustaciones célticas, ibéricas, germánicas y dialectales que se llamó *latín vulgar*, y fué el instrumento de comunicación entre Roma degenerada y sus colonias malnacidas.

IX

“...deberíamos dar cierta preferencia al francés, por tener las mismas raíces nuestras, porque los códigos dominicanos son traducción...”

“...El pueblo más próximo es Haití”.

(*La Cuestión Magna*, VIII, 1ª serie).

Las excelentes razones aducidas por la crítica para que se atendiera a la enseñanza del francés, aunque se admitiera la del inglés, han sido de antemano atendidas por el proyecto de Ley de Enseñanza Pública; pero lo han sido en donde debían ser atendidas; y sin preocupaciones, y menos aún, sin prevenciones.

Consideraciones de oportunidad y de utilidad inmediata exigían que los bachilleres salieran en lo sucesivo en aptitud tan completa de manejar los códigos franceses, los textos franceses de Derecho, la literatura general del pueblo francés, y la particular de la jurisprudencia francesa, que al par estudiaran en los códigos originales y en la traducción de esos códigos, no ya solamente la significación tradicional y la técnica de las palabras, sino los aciertos y desaciertos de la traducción, la competencia o incompetencia de las modificaciones; la adaptabilidad de reformas de carácter medial, o sugeridas por el medio, y de carácter doctrinal, sugeridas por el sondeo de la legislación francesa y por el estudio profundo (en cuanto del conocimiento de la lengua dependiera) de los comentadores en su propio idioma.

Esos bachilleres llamados a ser los abogados, los médicos, los ingenieros, los agrimensores de la República, son los más llamados por las profesiones a que han de

consagrarse a mediar en asuntos familiares, comerciales, judiciales, técnicos, políticos, diplomáticos, con los vecinos del oeste; son los destinados tal vez por una política previsora, elevada, racional, y única digna de los tiempos de razón que están viniendo, a resolver el problema de la convivencia de dominicanos y haitianos en el mismo suelo patrio. Esos bachilleres se han de formar en la Escuela de Bachilleres, y a ella se ha encargado de dar una enseñanza del francés tan completa como es posible darla, y tan capaz de ser entendida por profesores aptos, si los hay, o se adquieren, que el conocimiento del francés pueda llegar a ser tan completo como el de la misma lengua patria. No contento el proyecto con imponer ese aprendizaje del francés a los bachilleres, lo impuso a la Escuela de Profesores.

¿Por qué, sabiendo que la enseñanza de la lengua francesa ha sido tan atendida como los anteriores pormenores lo demuestran, y como consta en las páginas 15, 30 y 31 del proyecto de ley, incurrió el crítico en la falta de desconocerlo o de negarlo? ¿No es eso condenar toda su crítica? Pues ella misma se condena cuando pregunta: “¿No era todo ello bastante y aún demasiado, para que” no se hubiese “*proscrito* de ese modo señalado y terminante, *por lo absoluto de la omisión*, la enseñanza del francés...” Las subrayas son nuestras, para llamar la atención.

Y es tal el medio social, que todavía tendremos que seguir llamando *discusión* a esta triste tarea de estar clamando al texto para que el crítico que dice que lo critica, se ciña a él.

X

Hasta el siglo xvii, la lengua española fué la lengua diplomática de Europa, y era tan necesario aprenderla, que hasta la moda cortesana la hablaba en los salones de París, Londres y Roma. Pero tan pronto como, con el advenimiento de la familia borbónica, Felipe V fué un como leude de su abuelo Luis XIV, España fué un como feudo de Francia, y con el mismo movimiento que cambió el centro de gravedad internacional de Europa, cambió la imposición diplomática del lenguaje. El francés tomó desde entonces las riendas del poder internacional, y todavía habla francés el mundo diplomático.

Por eso quiere el proyecto de Ley General de Enseñanza Pública, que lo aprendan los profesores y los bachilleres: de un profesor se puede hacer en cualquier momento un diplomático; de un bachiller hace a cada paso un emisario la necesidad de ir a continuar estudios a países de habla francesa, como Francia, Bélgica y Bajo Canadá.

Mas como, por una parte, nuestro centro de gravedad internacional no está en Europa, sino en América; y como, por otra parte, los móviles exclusivamente pedagógicos en la elección de idiomas son móviles fundamentalmente psicológicos, el proyecto de ley tuvo, para aplicar la enseñanza minuciosa del inglés a las Normales, motivos muy distintos de los que le atribuye el autor de *La Cuestión Magna*: eso, ni que decirlo. Por lo demás, se ha demostrado.

El primer motivo, ya que es conveniente empezar por lo más inteligible, fué de aplicación: el inglés se aplica, más que ninguna otra lengua de la civilización, a los fines prácticos de la vida de relación internacional en

nuestro continente, y a los fines prácticos de la vida industrial en todo el mundo.

Ninguna lengua, ni aun la suya propia, puede hoy ser tan útil al hispanoamericano como la lengua que se habla en la Casa Blanca, de donde han empezado ya a salir los rescriptos del imperialismo, que nos es obligatorio conocer para ponernos a reserva de ellos. Como es la lengua de la política y la diplomacia americana, así es el inglés la lengua del comercio, de la industria y de las artes industriales y mecánicas.

El normalista, así como el profesor y el bachiller, debe saber el francés, pero debe poseer el inglés, cuan a fondo sea posible: el normalista ha de ser el guardián de la civilización de su país, y debe vivir ojo avizor a todo indicio de estancamiento o movimiento que, procediendo del ya inevitable oriente de los pueblos del archipiélago, indique ascenso o descenso en la circulación de las nociones y las satisfacciones con que la vida pública y privada, nacional e internacional, pueda crecer o decrecer, empeorarse o mejorarse en nuestras tierras.

El normalista, además, debe saber la lengua de la libertad, no como se sabe una lengua de literatura complaciente, sino como es necesario que los hombres desprovistos de todas las tradiciones de la libertad, aprendan a apreciar la preciosa significación de los vocablos, frases, dichos, giros, idiotismos y peculiaridades de la lengua en que la fábrica de la libertad ha correspondido a la construcción de los Estados más libres de la tierra.

Pues hemos dicho que los móviles exclusivamente pedagógicos que se deben tener en cuenta, y que el proyecto de ley ha tenido en la elección de idiomas, son también móviles fundamentalmente psicológicos, digamos al fin cuál es el móvil psicológico a que obedece la enseñanza del inglés.

El inglés es la lengua del sentido común. El más adelantado de todos los idiomas indoeuropeos en la vuelta al punto de partida, es un idioma casi regresivo, y apenas le falta nada en el monosilabismo de sus vocales y en la composición de sus verbos y en la soberbia libertad de sus preposiciones, para ser una lengua monosilábica. Es más: ya es una lengua monosilábica; pero con todas las aptitudes de composición que caracteriza a las lenguas aglutinantes y con todas las flexibilidades de las lenguas de flexión.

Con un tal órgano de expresión, el anglosajón aprende con su idioma paterno a ser preciso.

Lo que no aprende jamás un oriundo de habla castellana, por lo cual hay que buscar en otra lengua el hábito mental que no le da la nuestra.

XI

“Ya no el idioma inglés... es el resumen de las instituciones políticas norteamericanas?... “Deseaban que sus alumnos estudiaran derecho constitucional comparado?...”

“Y qué de los oradores norteamericanos y del fin que se persigue con los estudios, ya que no sea infiltrar el espíritu norteamericano?”

¿Se trata de modelos de elocuencia?

Ningún mal habría en que, junto con el instrumento, se imbuyera el alma; ni que, siendo la mayor parte del alma anglosajona de ambos mundos el derecho, se facilitara con el conocimiento textual de la Constitución americana el estudio comparativo entre ella y la nuestra; ni que se les diera el modelo de la oratoria de razones para

alejarlos de la oratoria de palabras; ni que la comunicación completa del idioma inglés concluyera en un resumen de las instituciones americanas.

Al contrario: todos esos propósitos serían sanos; todos indicarían previsión; con todos se alcanzarían resultados benéficos; por todos se iría al objetivo de la enseñanza de los idiomas en las Escuelas Normales.

Sanos los propósitos, porque mirarían a la sanidad futura de la sociedad dominicana, sanidad no ya sólo física y mental, sino sociótica y nacional.

Previsores los propósitos, porque miran más allá del presente incierto en que acabamos de entrar en la formidable trasmutación de objetivo que se ha dado al pueblo más fuerte y poderoso del Continente.

Benéficos en sus alcances, porque esos propósitos tienden a conseguir por medio de la enseñanza de un idioma el aprendizaje de una vida que es indispensable conocer, de aquí en adelante, para poder saber a punto fijo cómo hemos de encaminar la nuestra.

Propios para su fin, esos propósitos llevarían al resultado pedagógico que debe solicitarse de la enseñanza de los idiomas.

La salud de los pueblos se consigue dotándolos de cuantos recursos propios para evitar o curar enfermedades sociales, ya físicas, ya mentales, ya ingénitas, ya exóticas, puedan amenazar el crecimiento o la vida nacional. Cuanto más conocidos los recursos, tanta más aptitud para apelar a ellos. Tanto mayor la disposición social a utilizar esos recursos, cuanto más familiar el conocimiento.

Los conocimientos son familiares, cuando la escuela los suministra. Si la escuela, por medio de la enseñanza de un idioma, suministrara paulatinamente todos los conocimientos, uno por uno, de todos los medios empleados

por otro pueblo para precaverse contra las enfermedades o la muerte, las nociones así adquiridas tendrían un carácter tan exacto, que las generaciones transmitirían, como verdad probada, a las generaciones que de ellas dependieran, los conocimientos que hubieran adquirido de esfuerzos hechos por otro pueblo, como un legado de bien fundado en experiencia y en verdad.

Emplear, pues, el aprendizaje del inglés en las Normales para enseñar a los normalistas dominicanos cómo y qué ha hecho el potentísimo pueblo yanqui para desarrollarse tan sano, tan fuerte, tan vigoroso, tan potente, equivaldría a inculcar todos los días, día tras día, lección por lección, el conocimiento de cómo y qué deberíamos hacer para adquirir la salud, fuerza, vigor y potencia que correspondiera a nuestra particular situación.

La previsión manda que veamos desde hoy lo que hemos de ver mañana. Y no hay en la historia moderna un solo ejemplo de vida más conscientemente encaminada al dominio del Continente que la del pueblo para quien desde la primera infancia se ha presentado como *destino manifiesto* la dirección, en todo caso, la dominación, en caso necesario, de los pueblos que puedan coadyuvar al desarrollo de la Federación. Prever que, entre los casos de desarrollo y expansión de esa incontrastable fuerza continental, puede llegar a ser uno la anexión forzada de cualquiera de las débiles naciones que la geografía ha puesto al acceso de la nación gigante, es ya un deber. Cumplir con el deber de prever la posibilidad del caso equivale a poner los medios para evitarlo, y no hay ningún otro medio, ninguno, que utilizar los recursos de civilización que, en la suya misma, ofrece el pueblo americano. Civilizarse a la americana es, pues, un recurso de salvación. Y para civilizarse a la americana es indispensable aprender a vivir el derecho a que ese pueblo ajusta su desarrollo. Ahora, sin el dominio de la lengua

que ha dado expresión a ese derecho, es posible conocerlo; pero no es posible manejarlo como un arma en defensa de un pueblo. Esta no es ya una inducción, sino una experiencia. Hubiera el desventurado pueblo de Borinquen poseído el conocimiento de ese derecho, y tenido en poder de su clase culta el instrumento de defensa del derecho, el habla que lo vivifica, y no presenciáramos el doloroso espectáculo que sólo almas muy selectas son capaces de apreciar en su honda significación.

Por ser, como es, enseñanza de verdades aplicadas a la vida de los pueblos que más se han acercado al estado de civilización, la enseñanza normal está obligada a dar guías a la conciencia al par que a la razón de las generaciones; y no se forman conciencias, no se forman hombres capaces de guiarse y de guiar por medio de ella, sino en tanto que el sentimiento de la justicia vaya estimulado por el conocimiento del deber, el conocimiento del deber por la noción precisa del derecho, y esa noción animada por la resolución de vivir la vida personal y nacional que se agranda, ennoble y virtualiza en razón del desarrollo de conciencia individual y colectiva.

XII

Visto que no serían insanos ni imprevisores, si fueran los propósitos de la minuciosa enseñanza del inglés en las Normales el conocimiento efectivo de las instituciones americanas; el facilitar el estudio comparativo de nuestro derecho público con el americano; la infiltración del espíritu americano en el cerebro dominicano y el aprovechamiento de una oratoria política que sirva para los negocios públicos, veamos que no serían inútiles ni descaminarían del objetivo que la enseñanza de ese idioma debe tener en las Normales.

No serían inútiles; y, al contrario, con todos esos propósitos se alcanzarían resultados benéficos.

El que conoce bien una lengua extraña, principalmente si se habla en pueblo vecino que tenga muchas cosas que enseñar, se aprovecha incesantemente, mucho más de lo que él mismo pueda apreciar, del conocimiento de esa lengua. En primer lugar, se duplica como hombre y como ciudadano; como hombre, porque tiene ya, además de su instrumento nativo de expresión (su lengua materna), otro instrumento de comunicación que, por el solo hecho de poseerlo, es capaz de valerle para todo entre otros hombres; como ciudadano, porque no es tierra extraña ni extraña patria la a que se llega con la lengua patria del país extraño. A los hombres les es tan natural la idea de patria común, que, con sólo el manejo de la lengua nacional, damos por adquirida, por activa y efectiva, la ciudadanía legal.

La enseñanza pedagógica del idioma inglés no descaminaría del objeto que el estudio de los idiomas debe tener en las Escuelas Normales. Estas son instituciones obligadas a cultivar con el mayor esmero el sentimiento del deber, y a enseñar como deber el patriotismo. De ellas parten, junto con los institutores, maestros y profesores que ellas forman, la falange de legionarios de la civilización que han de inculcar en el alma del niño, del adolescente y del joven, y con más empeño todavía en el alma de las niñas, de las adolescentes, y de las jóvenes, la doctrina del perfeccionamiento de las sociedades, fundada en los principios efectivos de la civilización.

Dotar a esas legiones del instrumento de comunicación que ha de ponerlas en contacto familiar con el alma de aquellas entre todas las porciones actuales de humanidad que más prácticamente han convertido los deberes en costumbres, es dotar a la juventud de las escuelas del medio mejor para aprender a hacer vivos los sen-

timientos y deberes del hogar, de la patria y de la vida común.

No hay más que ver el terrible empleo que se está haciendo ahora mismo del bien intencionado proyecto de Ley de Enseñanza Pública para presentarlo como un interés político; no hay más que ver la impunidad social de que están haciendo alarde los que en este mismo punto de la enseñanza del inglés en las Normales, tratan de sacar partido contra la reforma, afirmando que el aprendizaje del inglés, que tiene el alto fin que acabamos de puntualizar minuciosamente, es ocasionado a producir lo contrario de lo que nos proponemos producir; no hay más que ver la naturalidad, la ingenuidad y la inconsciencia con que se falta a todos los deberes de la publicidad y al deber eminente de tener por encima de todo los intereses de la patria, para justificar el aprendizaje de un idioma en que el derecho y el deber son como el espíritu íntimo de la familia humana que lo habla. Un idioma que enseñe derecho y deber a estos desventurados desheredados de ese bien, sería la salvación de los pueblos hispano-americanos.

XIII

Ante una crítica, como la de *La Cuestión Magna*, que en sólo dos artículos (el IV y el IX) no se ha ocupado del autor del proyecto criticado; y que en todos, absolutamente en todos sus artículos, se ha mostrado incompetente hasta lo sumo, el público no tiene el derecho de pedir que se siga perdiendo el tiempo en rebatirla. Cuando más, podría pedir que se diera un resumen de las pruebas aducidas en contra de las presentadas por el crítico. Pero como nosotros prometimos que, después de probar la inconsistencia de los argumentos concretos, probaríamos la inanidad de los razonamientos, o más bien, la ino-

portunidad de la ornamentación con que se ha cubierto el esqueleto de esa crítica, vamos a hacer lo que nos propusimos.

Antes, sin embargo, veamos, en primer lugar, cuáles han sido, así las afirmaciones del crítico, como las contracríticas; y, en segundo lugar, veamos por qué ha fallado tan por completo el golpe que esa pobre impugnación vino expresamente a descargar sobre el proyecto de Ley de Enseñanza Pública.

La primera afirmación fué que el autor del proyecto de ley está desautorizado para la Inspección General de Enseñanza Pública, por falta de títulos universitarios para inspeccionar "la obra del claustro de catedráticos". Con decir que el Inspector General fué catedrático fundador del Instituto Profesional, y sigue siendo catedrático y miembro del Cuerpo de Profesores, y es autor de unas *Lecciones de Derecho Constitucional* que han sido el texto del Instituto y han sido declaradas lecciones de texto en la Universidad del Salvador y han sido extraordinariamente recomendadas al público letrado de España por constitucionalistas como Azcárate, como Posada y el Secretario de la Academia de Jurisprudencia, ya dice de sí la afirmación primera.

La segunda es que el propósito de hacer pedagógica la enseñanza en toda la serie es perturbador y anticientífico y opuesto a la descentralización. A esa afirmación, condenada en sí misma por carencia de pruebas, se contestó con las proposiciones diametralmente opuestas que, mañana o pasado mañana, en el momento oportuno, exponaremos.

Otra afirmación sin prueba, que el plan de enseñanza contiene un exclusivismo pedagógico que lleva en sí gérmenes de muerte. Como esta contracrítica la hemos escrito, no para discutir, sino para demostrar lo vacío de la impugnación, así al buen público que sabe lo

que lee como al público que no sabe lo que oye leer, ha importado mucho desentenderse expresa, deliberadamente, de esas afirmaciones autoritarias, no sólo para hacer entender al crítico que no se le conoce ni reconoce autoridad alguna para esa clase de afirmaciones, sino para hacer ver a las gentes la falta de razón de afirmaciones de ese género.

Nueva afirmación sin pruebas, que ha sido necesario desautorizar, pidiendo pruebas, es la de que el plan de enseñanza es inadaptable, y tiene un carácter tan germánico y anglosajón, que ni esfuerzos hace por adaptarse al medio social.

No ya sólo por falta de autoridad, sino por obra de carácter personal, hubo necesidad de recusar las afirmaciones subsiguientes, relativas todas al lenguaje.

Con probar que el crítico no sabía que hay una ortografía de Bello, y que las bases de esa reforma ortográfica son superiores a la ortografía de la Academia Española;

Con probar que es completamente falso, como asegura el impugnador, que el proyecto de Ley de Enseñanza "haya proscrito de un modo señalado y terminante" la enseñanza del francés, puesto que la enseñanza de ese idioma ocupa una clase en los cuatro años de la Escuela de Bachilleres;

Con demostrar superabundantemente la necesidad, la conveniencia y la oportunidad pedagógica y sociológica, de dar abundante y minuciosa enseñanza de inglés en las Escuelas Normales, quedaban sin respuesta congruente las contestaciones que tan fácil era dar al crítico.

Como se ha vuelto a ver por este resumen, los sostenedores del proyecto de Ley General de Enseñanza Pública no tenían por qué tomarse el triste trabajo de probar al público que la impugnación al o contra el proyecto, es una crítica vacía: ciego de juicio será quien no lo

vea. Pero ya que se hubo de condescender o descender, hasta esa crítica, hay que explicar por qué ha sido tan falsa, tan pobre, tan mala, esa crítica tan satisfecha de sí misma.

En primer lugar, porque no es crítica. La crítica, ya como empleo de la Lógica, ya como aplicación de la filosofía crítica de Kant, ya como procedimiento cooperativo de todo análisis científico, es una parte de una ciencia, un aspecto de la última metafísica, un instrumento de las ciencias inductivo-deductivas, cuyo primer objetivo es la verdad, cuyo más alto propósito es un bien.

Y está a vista de ciego que no han podido ser ésos los propósitos y el objetivo de la pequeña *Cuestión Magna*.

Eran propósito y objetivo demasiado pequeños para cuestión tan magna, como la de intentar desconceptuar a toda costa el proyecto de Ley General de Enseñanza Pública.

XIV

El primer razonamiento de la crítica que estamos criticando se refiere a la afirmación de que llevar la pedagogía hasta los últimos grados de la instrucción es perturbador, anticientífico y contrario a las tendencias descentralizadoras.

El razonamiento que apoya y desenvuelve esa proposición, es falso, como ella. Consiste en tomar como punto de partida la definición de los vocablos *pedagogía* y *educación*, y de su significado exclusivamente vocabular, concluir que la pedagogía termina sus funciones "allí donde el entendimiento ya educado puede elegir libremente su camino", y la educación termina la suya "para ceder el paso a la instrucción", "una vez reveladas, sa-

cadass a luz y encaminadas esas facultades'' intelectuales, morales y físicas del hombre.

Para ofrecerlo a la vista, lo reduciremos a forma argumental: Siendo objeto de la pedagogía el llevar de la mano al *niño* en sus primeros empeños en la investigación de la verdad; y siendo objeto de la educación *poner de relieve* las facultades de la mente, es anti-científico el querer llevar la pedagogía y la educación hasta los grados superiores, porque, ya en ellos, el hombre puede elegir por sí mismo el método de razonar que le parezca bien, y encaminarse a la ciencia por el camino de la instrucción.

Los errores son como los pícaros, que cuesta más trabajo hacerlos ver que denunciarlos. Por eso, para hacer ver el error que sirve de fundamento a la afirmación que importa invalidar, tenemos que definir la educación y la ciencia de la educación; describir el modo funcional de llegar la razón a la verdad; presentar datos históricos de los maldecibles resultados de la didáctica arbitraria que se aplica hoy a la trasmisión de los conocimientos llamados superiores, y fundar en esos datos la necesidad de hacer pedagógica la enseñanza profesional y superior; probando así que ese es el único modo de conseguir que sea científica la enseñanza, o que, siéndolo, en vez de ser perturbadora del desenvolvimiento normal de la razón, como lo es hoy, sea eficaz en su doble obra de actuar con conocimientos bien comunicados, sobre la actividad intelectual, y de hacer saludable la adquisición tempestiva de conocimientos.

Las definiciones etimológicas son útiles para inducir por ellas el nacimiento histórico de un sistema de conocimientos, y para, tomando como punto de partida el carácter concreto que el conocimiento tuvo, indicar estados anteriores de pensamiento, como hace Carle en el Derecho, o descubrir un método efectivo, el verdadero mé-

todo de transmitir un conocimiento, según hizo Clairot en la Geometría. Pero tomar una definición etimológica para cristalizar, o mejor, petrificar en ella todo un orden de conocimientos; y querer con la petrificación juzgar todo el proceso de ese orden, es una *primitividad*, una muestra de estado primitivo de razón y de conocimiento, que lícito nos sea decir con la mayor modestia, no es el mejor estado para juzgar de una obra de pensamiento ya avanzado.

Por eso no se ha podido de una definición tan rudimentaria de la educación y de la ciencia de la educación, sacar una prueba valedera de que la pedagogía no se puede aplicar a la enseñanza superior.

Educación es la acción de conducir, guiar, dirigir al individuo humano o la especie humana del estado de ignorancia al estado de conocimiento de sí mismo o de sí misma.

Esta vasta concepción, que abarca el aspecto antropológico y el aspecto sociológico de la noción, exactamente como ha querido la naturaleza hacerla entender, cuando ha hecho de la organización de la educación en las naciones uno de los coeficientes del orden social, sin el cual no hay orden; una de las funciones de la vida colectiva, sin la cual no hay civilización; esa vasta y completa concepción, que contiene y conlleva la primera, la etimológica, la popular, la familiar, dice tanto de lo que en un principio se creyó de la educación, cuanto de lo que hoy se piensa; pero de lo que se entendía a lo que se entiende hay toda una serie de civilizaciones, que no han podido pasar sin que el desarrollo de razón, auxiliado por el aumento de experiencia, haya influido también en la noción primera de ciencia que se formó al concebir la educación como obra de verdad, y obra de ciencia. De tal modo ha influido, que de la definición etimológica que se obtiene con la separación de los elementos aglutinados

en la palabra *pedagogía*, nos hemos elevado ya a esta otra definición de carácter rigurosamente científico: *Pedagogía* es la ciencia que interpreta aquella entre las leyes naturales de la sociedad en que se fundan la salud y el orden intelectual, sensitivo y volitivo, del hombre, especie o individuo. Es la ciencia de la educación, no la ciencia de la enseñanza; la ciencia de la dirección mental, no exclusivamente de la razón; la ciencia de la dirección que abarca la cultura general y no tan sólo la instrucción.

Es la pedagogía ciencia del encaminamiento de las funciones de la mente; no la didáctica, ciencia de los procedimientos, naturales y artificiales, para la útil y efectiva trasmisión de conocimientos.

Es la ciencia-todo, de que la didáctica es parte.

Es la ciencia que da a la instrucción leyes y reglas; leyes, por medio de la didáctica; reglas, por medio de los métodos y los procedimientos.

Es toda una ciencia, de las mejor organizadas con propios fines, medios y principios, que ha hecho mejor y más pronto que otras muchas la evolución comtiana. Ya pasó del estado primitivo o teológico al metafísico, y ha entrado en su estado positivo.

Ya sabe lo que dice y lo que hace.

XV

Ni se crea ni se diga que es privativamente nuestra esa extensísima noción que hemos opuesto a la idea rudimentaria de educación y pedagogía con que ha tratado de argumentar el autor de *La Cuestión Magna*. Aquí mismo, sin las buscas y rebuscas de la erudición a la violeta, aquí mismo, a nuestro alcance, tenemos varias autoridades intelectuales, de las indiscutibles, sin duda porque

todo de transmitir un conocimiento, según hizo Clairot en la Geometría. Pero tomar una definición etimológica para cristalizar, o mejor, petrificar en ella todo un orden de conocimientos; y querer con la petrificación juzgar todo el proceso de ese orden, es una *primitividad*, una muestra de estado primitivo de razón y de conocimiento, que lícito nos sea decir con la mayor modestia, no es el mejor estado para juzgar de una obra de pensamiento ya avanzado.

Por eso no se ha podido de una definición tan rudimentaria de la educación y de la ciencia de la educación, sacar una prueba valedera de que la pedagogía no se puede aplicar a la enseñanza superior.

Educación es la acción de conducir, guiar, dirigir al individuo humano o la especie humana del estado de ignorancia al estado de conocimiento de sí mismo o de sí misma.

Esta vasta concepción, que abarca el aspecto antropológico y el aspecto sociológico de la noción, exactamente como ha querido la naturaleza hacerla entender, cuando ha hecho de la organización de la educación en las naciones uno de los coeficientes del orden social, sin el cual no hay orden; una de las funciones de la vida colectiva, sin la cual no hay civilización; esa vasta y completa concepción, que contiene y conlleva la primera, la etimológica, la popular, la familiar, dice tanto de lo que en un principio se creyó de la educación, cuanto de lo que hoy se piensa; pero de lo que se entendía a lo que se entiende hay toda una serie de civilizaciones, que no han podido pasar sin que el desarrollo de razón, auxiliado por el aumento de experiencia, haya influido también en la noción primera de ciencia que se formó al concebir la educación como obra de verdad, y obra de ciencia. De tal modo ha influido, que de la definición etimológica que se obtiene con la separación de los elementos aglutinados

en la palabra *pedagogía*, nos hemos elevado ya a esta otra definición de carácter rigurosamente científico: *Pedagogía* es la ciencia que interpreta aquella entre las leyes naturales de la sociedad en que se fundan la salud y el orden intelectual, sensitivo y volitivo, del hombre, especie o individuo. Es la ciencia de la educación, no la ciencia de la enseñanza; la ciencia de la dirección mental, no exclusivamente de la razón; la ciencia de la dirección que abarca la cultura general y no tan sólo la instrucción.

Es la pedagogía ciencia del encaminamiento de las funciones de la mente; no la didáctica, ciencia de los procedimientos, naturales y artificiales, para la útil y efectiva transmisión de conocimientos.

Es la ciencia-todo, de que la didáctica es parte.

Es la ciencia que da a la instrucción leyes y reglas; leyes, por medio de la didáctica; reglas, por medio de los métodos y los procedimientos.

Es toda una ciencia, de las mejor organizadas con propios fines, medios y principios, que ha hecho mejor y más pronto que otras muchas la evolución comtiana. Ya pasó del estado primitivo o teológico al metafísico, y ha entrado en su estado positivo.

Ya sabe lo que dice y lo que hace.

XV

Ni se crea ni se diga que es privativamente nuestra esa extensísima noción que hemos opuesto a la idea rudimentaria de educación y pedagogía con que ha tratado de argumentar el autor de *La Cuestión Magna*. Aquí mismo, sin las buscas y rebuscas de la erudición a la violeta, aquí mismo, a nuestro alcance, tenemos varias autoridades intelectuales, de las indiscutibles, sin duda porque

ninguna de ellas es autoridad de titulado y doctorado en parte alguna.

Aquí está Ives Guyot, que es una de las más recientes celebridades de la ciencia social contemporánea. Piensa como nosotros, o nosotros como él, que es tan influyente la educación en el desarrollo de la especie humana, que afecta directamente a las generaciones, como legado que se hacen unas a otras: "Dados los méritos y faltas hereditarias de una raza, el problema de la educación se reduce a averiguar hasta qué punto puede ella modificar la actual generación en provecho de las otras".

El Profesor Dewey dice: "La sociedad puede, por medio de la educación, definir sus propósitos, organizar los medios y recursos, y moverse deliberadamente en la dirección en que moverse quiere".

Hasta cuando se trata de la enseñanza técnica se levanta el pensamiento de algunos pedagogistas americanos y europeos a esa alta finalidad social de la educación común. Así el Profesor Emory R. Johnson, describiendo el objetivo de la enseñanza para el manejo de los ferrocarriles: "El ideal no debe ser formar discípulos para el arte de los negocios, sino levantar jóvenes con una educación que les permita entender la relación que hay entre él y aquel vasto mundo de que el hombre es una parte".

A Fouillée, "la mayor parte de las controversias relativas a este gran problema de la educación común", le parecen resultado "del hecho de no habernos elevado a punto de vista bastante general; es decir, nacional, internacional, y aún étnico".

Y comentando a Fouillée, dice Howerth:

"Necesitamos, por tanto, así para fines teóricos, como prácticos, una nueva orientación".

Hasta qué punto esté distante de ella la enseñanza universitaria, tan fatua, tan flaca y tan, por eso mismo,

pagada de sí misma, no lo diremos nosotros: nos lo van a decir testigos de mayor excepción, refiriéndonos, no a las universidades embrionarias de la América española ni a las Universidades apenas renacientes de la madre España, sino a las más célebres y acreditadas de ambos mundos.

Antes que a cualquiera de ellas en particular, veamos el *género* Universidad, según lo describe un autor inglés: "*At the present time, higher education, instead of encouraging purposive environment, is a partisan and an apologist of the present order*". Es decir: que, en vez de proporcionar reformas sociales, la actual educación superior no sirve más que para el *statu quo*.

"Claro", agrega, describiendo siempre el *género* Universidad, "que no es función suya el introducir directamente estas reformas, que toca a una legislación científica; pero debería proveer del conocimiento y del espíritu de cambio y de reforma. Desgraciadamente, la atmósfera universitaria no es siempre sana para el crecimiento de ese conocimiento y espíritu".

En prueba de que no está organizada para esta modernísima noción de la enseñanza, ni siquiera para la vida moderna en general, describe uno de sus frutos, el profesor universitario, tal como es en la mayor parte de los casos.

"Es un hombre que no expresa jamás su opinión y que hasta alardea de no tenerla; que, cuando tiene que afrontar una cuestión, le busca todos los pros y los contras y se queda inmóvil sin saber cómo o por qué decidirse. Este tipo de profesor universitario ha hecho mucho para dar a la educación universitaria o superior su reputación fútil. Su conducta explica por qué, para condenar un argumento o una teoría, basta decir de él que es universitario o académico".

Resumiendo su descripción crítica del *género* Universidad, Howerth dice:

“Desde el punto de vista de la economía social, la educación superior está flojamente, flacamente, flágidamente organizada; suministra conocimientos con casi despreciativa indiferencia por su oportunidad, y utilidad; más tiempo consagra al estudio de los gusanos que al de los hombres; menos se ocupa de la sociología y de la ciencia doméstica que del griego y del latín...” “En una palabra, la educación universitaria actúa inconscientemente como fuerza étnica”.

Quiere decir: que la educación superior o universitaria de hoy en día (naturalmente que antes fué peor) carece de fuerza étnica, de espíritu social, de impulso humano, para promover el bien entre los hombres.

XVI

Si del género pasamos a las especies, las más célebres universidades de Europa y América darán testimonio del bajo nivel de la educación en ellas.

De las universidades francesas dice un pensador francés que “el mal está en su espíritu, en sus métodos, en sus procedimientos, en los defectos profundos de su organización”, hasta el punto de que, hasta los profesores mejor intencionados se quebrantan allí “contra la rutina”.

Por eso es tan opuesta la universidad francesa, dice Fabre, a ciertas novedades pedagógicas, a pesar de que, como decía Jules Ferry, defendiendo sus reformas contra los implacables enemigos de ellas, los “viejos y falsos métodos de las universidades concluirán por obstruir el desarrollo mismo del espíritu francés”.

A algo más grave que ese "espíritu francés", por grato que él se nos presente en Rabelais, Montaigne, Molière, Voltaire, y Lafontaine; a algo más grave ha concluído por atentar la enseñanza rutinaria de la universidad francesa, si era verdad exacta un informe sobre exámenes de Letras.

"...es una incapacidad creciente para percibir en un asunto los puntos culminantes y referir a él toda la composición", la que muestran los estudiantes.

De las universidades alemanas no hablan en términos más favorables los profesores alemanes que no están prendados del "espíritu prusiano", con el cual ahora se ha fortalecido el espíritu de la Edad media que hasta hoy ha glorificado a las universidades europeas y hasta a las hispanoamericanas.

El "malestar material y moral" de que adolece Alemania, si creemos a Karl Hillebrand "es la semicultura de las clases directivas"; es decir, de las clases universitarias.

Cuando hasta a las escuelas de Medicina, que son indudablemente las escuelas universitarias que hoy estudian mejor en todas partes, ha llegado en Alemania esa cultura a medias, bien natural es el malestar moral; pero que tiene esa explicación, no hay duda; pues el ya citado y famosísimo profesor Du Bois Raymond, dice: "... Por término medio, la instrucción clásica de los alumnos de medicina deja mucho que desear"... "Son incapaces de dar la etimología de los términos técnicos"... "La mayor parte de nuestros jóvenes hablan un alemán incorrecto".

En Inglaterra hace ya tiempo, desde Milton, cuando menos, que se oyen clamores contra la inutilidad de la enseñanza universitaria; o por lo menos, contra sus perversas rutina y dirección.

Un libro de pedagogía toma de Milton mismo esta cita: "Perdemos los mejores años en no aprender más que palabras y cosas tan fútiles, que valen menos que la ignorancia".

De las universidades de Oxford y Cambridge, tan sonadas, "se sabe que aún conservan los usos y costumbres de la Edad media".

Huxley, uno de los más poderosos, fecundos y radicales sostenedores de la ciencia nueva en Inglaterra, dice, hablando de las universidades inglesas: "...el extranjero que quisiera darse cuenta de la actividad literaria y científica de Inglaterra, perdería tiempo y trabajo, si fuera con ese objeto a nuestras universidades".

De las universidades por docenas que en los Estados Unidos, aunque con mejor y más juvenil espíritu, intentan dar dirección a las clases directivas y cultas, se puede juzgar por este juicio: "...pero es probable que hoy no hay en nuestro país una universidad que tolerara por mucho tiempo un abogado activo y enérgico de cambios en el orden actual: tendría que irse y dirían que se iba por inepto. Este, para el mártir de la educación, sería el peor de todos los golpes".

XVII

Ya patentizada en el juicio de observadores europeos y americanos la diferencia de la enseñanza universitaria en dondequiera que ella sigue sus tradiciones didácticas, importa explicar sumariamente cuál es la causa de ese daño, muchísimo más grave de lo que podría creerse por aquellos que no están acostumbrados a referir los hechos a sus causas efectivas: que, para los habituados a buscar y descubrir las causas de los males sociales, ninguna hay en el mundo intelectual moderno más visible que la pésima dirección intelectual que dan las

universidades a la juventud encargada de ser después la parte más influyente de la clase directiva.

Esa pésima dirección intelectual se conoce ya, por lo menos, desde el siglo XVIII; y si dijéramos que desde el siglo XVII, no arriesgaríamos la verdad; y si aún lleváramos hasta el siglo XIII el conocimiento de ese lado flaco de la enseñanza universitaria, tampoco pondríamos en riesgo la verdad, porque ya es de aquel siglo aquel deseo de Rogelio Bacon de botar todos los libros y hacer a un lado la enseñanza para ponerse a consultar la naturaleza.

Este desentenderse de la naturaleza en lo por enseñar y en el modo de enseñarlo, han sido los dos males tradicionales de la Universidad, desde Carlo Magno hasta hoy en día.

De aquí la radical incapacidad de ese órgano de enseñanza para operar de un modo efectivo en la función social de la educación común.

Ultimamente, a merced de la división de trabajo que se impuso en las universidades americanas, inglesas, alemanas, francesas, etc., se ha modificado y disminuído el primero de estos males, porque las universidades han tenido que ir abriendo sus aulas a la ciencia positiva, y la ciencia nueva no entiende de su divorcio con la naturaleza. Pero el segundo mal, el relativo al modo de enseñar, es hoy, necesariamente, más grave de lo que fué en tiempo alguno.

Es más grave, porque, mientras más extensa sea la enseñanza de ciencia positiva, mayor el daño que hace el método vicioso.

Y es ese el secreto del mal, y ése el remedio por buscar.

No basta que las ciencias positivas tengan su método invariable: es necesario, para que la enseñanza sea eficaz, que la enseñanza corresponda a su método, al par

que con el propio de la ciencia. No basta enseñar conocimientos, hay que enseñar a adquirirlos; no basta dar ciencia hecha; es necesario enseñar a formarla; no basta sujetarse y sujetar a la enseñanza en un método; es necesario enseñar a manejarlo. En una palabra: no basta enseñar a conocer; hay necesidad de enseñar a razonar.

Ya se ha visto, por lo que de ella dicen observadores desinteresados, que no es ese el blanco a que alcanza actualmente la enseñanza universitaria.

¿Por qué?

Porque en la enseñanza universitaria y superior se prescinde del modo funcional de la razón.

El modo funcional de adquirir conocimientos la razón es siempre el mismo, en todo y para todo. Primero fabrica conceptos de la realidad, para lo cual es indispensable consultar la realidad. Después fabrica principios, para lo cual tiene que tomar como materiales, como materia prima, como elementos de composición, los conceptos que había formado de la realidad. Luego, con los principios obtenidos, la razón se pone a fabricar primeros principios, o principios generales o *leyes*. Reunidos esos productos se puede ya formar sistema, constituir ciencia.

El orden natural de la razón individual para llegar por el medio a la verdad científica es, pues, buen medio que ha observado la razón de la especie para formar una ciencia. Es decir, cosa de sentido común: primero gatarear, luego andar; después deambular; por último, moverse a su placer.

Pero la enseñanza universitaria se empeña en poner el entendimiento del educando en el mismo estado de desarrollo que presuponía el conocimiento por transmitir; y con una impasibilidad que sólo cuando es de razón se justifica, empezó por lo más alto y más abstruso, y, a veces, más inaccesible, en el operar de la razón: empezó

por las definiciones; siguió por las divisiones; prosiguió por las deducciones en forma de postulados y enunciados, y concluyó por dar un contenido a la ciencia que si era efectivo en cuanto efectivamente contenía lo que el pensamiento había fabricado hasta entonces como verdad científica, estaba muy lejos de ser la ciencia comprensible.

De aquí resultaba que sólo el cortísimo número de alumnos que habían llegado por sí mismos al estado de razón en que se puede seguir el orden inverso que en los libros de texto y en la enseñanza universitaria se sigue, sólo ellos eran capaces de entender y de aprovechar la enseñanza, sin contar con que el catedrático de Universidad no ha sabido nunca más que *tomar la lección al pie de la letra*, o dar conferencias y pronunciar discursos académicos que, desde Abelardo hasta Castelar, o desde Postel hasta Cousin, siempre han sido excelentes para buscar aplausos, nunca han sido buenos para encontrar conocimientos.

De aquí, el resultado sociológico que la juventud se ha formado en ir para la pedantería, con todos los vicios morales, intelectuales y sociales de la pedantería; nada, pues, peor para un pueblo, que esa elefantiasis del cerebro.

¿Qué remedio contra ella?

Sujetar la exposición de la ciencia a orden pedagógico; hacer pedagógica la enseñanza universitaria y mal llamada *superior*, como se trata de hacer pedagógica la enseñanza inductiva y la intuitiva.

XVIII

Aunque nada de esto es para periódicos; y aunque por saberlo así, teníamos que abreviar cuanto de abreviar fuera la demostración de lo necesario que es sujetar a método pedagógico la enseñanza profesional y superior, parecenos que lo dicho ha sido útil: lo ha sido, así para preparar una inteligente apreciación del proyecto de Ley General de Enseñanza, cuanto para mostrar la enorme distancia a que el bueno del crítico de *La Cuestión Magna* está del asunto que se ha atrevido a criticar.

La mala peste de la elefantiasis cerebral que llaman pedantería se ha ido inoculando tan sutilmente en el entendimiento de los universitarios y profesionales de todos los países, que se indignan ante la sola idea de parangonar la enseñanza "universitaria", "superior", "profesional", "máxima", "sublime", con la enseñanza "escolar", "inferior", "oficinal", "mínima", "sublímine".

Están ellos muy altos para descender tan bajo. Están en la altura a la erudición a la violeta (*a limine disciplina salutare*) y no pueden bajar a la bajura de los conocimientos comprobados o comprobables, que enseña la instrucción pedagógica a comprobar o a tratar de comprobar.

Y eso, sin embargo, es de tal modo necesario, que no habrá juventud propiamente tal, es decir, juventud pronta a todos los altos estímulos de su edad, a toda la eficacia de su vida llena, desbordante y expansiva, mientras en las escuelas profesionales, ya las del Instituto Profesional, ya las de una Universidad, ya las de una Politécnica, no se le enderece la razón, enseñándola a formar verdad, no a recibir la verdad como se la dan; a fabricar la ciencia, no a repetir cotorrilmente palabras, frases,

cláusulas, períodos, definiciones, axiomas, aforismos, enunciados y postulados más o menos aprendidos de memoria.

Dos procedimientos puede utilizar la pedagogía para cortar el mal; uno, empírico, que consiste en distribuir por partes los estudios, de modo que todos se repitan y se vayan presentando sucesivamente como partes del todo a que corresponden; el otro, procedimiento científico, fundado en la psicología de la razón humana, que consiste en presentar los conocimientos en la sucesión en que la naturaleza, el hombre y la sociedad se presentan a la observación: primero, como realidades; después como orden; luego como leyes; por último, como temas.

El ensayo de esta reforma, tan interesante para la ciencia en general, para la pedagogía en particular, y para la sociología en primer y último lugar, hubiera podido parecer prematuro entre nosotros. Por eso se prescribe en el proyecto de Ley de Enseñanza el aplazamiento de la reforma; pero, también, la efectuación obligatoria de la reforma para un plazo dado.

Todo ese ruido que ahora están armando los anal-fabetos, los loco-tontos; los intereses alarmados y sus explotadores; los zánganos y su colmena, es puro ruido, por más que el Jefe de la Iglesia Dominicana incurra en la debilidad de cooperar a él con repetidas pastorales. Todo ese ruido es pura (aunque mejor sería *impura*) manifestación de analfabetismo y de barbarie, que la pedantería, la furia, la política y la intolerancia religiosa aprovechan a tontas y a locas; pero que no harán retroceder ni un punto ni un momento a la reforma.

Y en lo que dice relación a la urgente necesidad de reformar el régimen y la enseñanza profesional, pensándose está en proceder al establecimiento de un Instituto Libre, en que, junto con el ejemplo del régimen adecuado, se dé también la norma de la enseñanza reformada.

Entonces no habrá que esperar a la época que el proyecto de Ley General de Enseñanza fija para la reforma del Instituto, sino que se dará de hecho la reforma en el Instituto Libre.

Así se patentizará hasta qué punto es benévola, bien-intencionada, superior a todo móvil que no sea el más social y el más alto, la tentativa de llevar la organización de la enseñanza hasta el último de sus órganos actuales.

Así se patentizará que en los países en que todo está por hacerse, todo se puede empezar a hacer mejor que en los que ya tienen algo hecho, porque pueden empezar su obra por donde ciencia y experiencia muestran que ha podido llegar a realizarse; por el esfuerzo de la razón de un tiempo, sumado a los esfuerzos de la razón de otro tiempo.

XIX

Felizmente, vamos llegando al término de esta desagradable tarea de desinflar globos de juguetería, que, como los razonamientos del crítico del proyecto de Ley de Enseñanza, colorines llamativos por fuera, aire tan sólo son, aire por dentro.

Más antes de tocar al término del esfuerzo que nos obliga a hacer la buena gente que toma los colorines por belleza y la vaciedad por sustancia, aun tenemos que imponernos algunas lástimas.

Entre ellas, esta portentosa nonada.

“Puesto que el autor del proyecto de ley se propone crear con sus maestros una clase social, indudablemente se propone también establecer una casta, como en la India, en donde existían las castas...”

Y se va por donde él suele, dejando deslumbrados a los pobres analfabetos y a los pobrísimos semianalfa-

hetos a quienes guía por ese desierto de espejismos que es su retórica.

Por supuesto que el razonamiento no es puntualmente el del impugnador del proyecto, porque nosotros hemos tenido que entresacarlo a duras penas del eruditísimo artículo en que es tan poco lo que se dice de las castas, que, para probar lo absurdo de haber atribuído esa insensatez al proyecto de ley, tendremos que hablar un poco de las castas de la India.

Sólo un poco, porque el asunto es de los más interesantes de la historia comparada; pero no es asunto de periódicos. En todo caso, sólo puede tratarse en los periódicos como nosotros lo trataremos, de un modo especial, en cuanto acabemos con los globos vacíos de la *Cuestión Magna*.

Al descender de la altiplanicie del Thibet, en donde ya había constituído durante el período védico lo que llamaba una *comunidad de pueblo*, la familia aria se dividió en dos grupos que tomaron dos caminos diferentes. El que tomaron los primeros conquistadores de la India (o por lo menos, los primeros para la historia comprobada), los llevó al portentoso suelo en donde el clima y el hombre han dado y dan sorpresa más vivas a la maravillosidad de las gentes. Allí, mientras los hechos característicos de la zona intertropical actuaban eficazmente sobre la sensibilidad y la intelectualidad de aquel hermosísimo pueblo que se había desarrollado sanamente en la altiplanicie, operaban uno de los factores del clima, el calor, y uno de los factores de la degeneración étnica, la conquista, un cambio que tardó años largos en manifestarse, pero que concluyó por manifestarse: el cambio fué en la voluntad, que de activísima que había sido en la altura, concluyó por hacerse pasiva en la bajura.

Como sucede en el *momentum* de las aguas, que antes de precipitarse a su nivel, parece que resisten a la gravitación y que encuentran un equilibrio fuera de ella, así a los fundadores de la civilización ariana en la India aconteció que aquella primera postración de la voluntad no alteraba en nada la primera tendencia de la nación. Pero cuando menos lo pensaron, apareció una escisión en la sociedad. Y escisión fué, que, operando incesantemente sobre ella, determinó cuatro enormes grietas sociales que nunca jamás pudieron ser cegadas ni por el espíritu de familia ni por los intereses de nación ni por el instinto de conservación étnica. Esas cuatro escisiones fueron las cuatro castas sociales que mataron la actividad, la iniciativa, la originalidad y la unidad social.

De qué modo actuó el debilitamiento de la voluntad para producir las exclusiones de casta, el rompimiento de la sociedad en cuatro abismos infranqueables; la casta brahmínica en la cima; la casta chatriá entre la de los vaizias y los brahmines, y la casta de los sudras en el fondo, se puede explicar inmediatamente con un dato de psicología, que es también un dato de fisiología.

Este el dato: la represión de la voluntad social inmoviliza las instituciones como la depresión de la voluntad individual inmoviliza en el individuo las acciones.

Pero hay explicaciones más fáciles y más interesantes, si se trata de hacer ver cuán poco se conoce de un asunto, cuando sólo se conoce de él lo que sabe por sus lecturas todo el mundo.

Esas explicaciones, que reduciremos a la menor extensión posible, corresponden a los cuatro puntos de vista desde los cuales se puede estudiar la inmovilización de la India en sus cuatro castas.

El primer punto de vista es religioso;

El segundo punto de vista es histórico;

El tercero es económico;

El cuarto es antropológico.

Veremos si los cuatro caben en la próxima continuación de estos artículos.

Lo que desde ahora cabe aquí mismo, y será lo que importa a los que hayan leído la crítica y sigan en su desarrollo esta contracrítica, es saber que, pues desde el punto de vista fisiológico-psicológico, las castas de la India fueron y todavía son un fenómeno de inmovilización, es insania suponer que un proyecto de Ley de Enseñanza que se ataca principalmente por lo radical, había de ir a buscar el estancamiento como medio de la vida intelectual de la República.

XX

Desde el punto de vista religioso, las castas en la India eran la manifestación de la voluntad expresa de Brahm, *el ser en sí*, que quiso dividir su pueblo en cuatro secciones invariables: una, compuesta de los escogidos para interpretar *la ley*, que llamó brahmanes o brahmines; otra, compuesta de los llamados a sostener con las armas las decisiones de los brahmanes, que llamó chatrias; otra compuesta de los dedicados al trabajo en todas las industrias de campos y de ciudad, que llamó vaizias; otra, por último, condenada al servicio de las otras tres, que se llamó la casta de los sudras.

Para que se viera hasta qué punto era de origen divino esta división y ordenación de castas, un precepto del libro de Manú, citado por Muir, dice que el brahmín salió de la boca de Brahm; el chatría, de los brazos; el vaizía, de su muslo; el sudra, de su pie.

No se podía dar voluntad divina más precisa: de la boca, la palabra, la doctrina, la propaganda; del brazo, la fuerza armada en defensa de la boca; del muslo, el movimiento, la actividad física, el esfuerzo muscular, dirigido en bien de las dos castas que no trabajan; de los pies, el servicio para todos.

Ahondando, algunos de los indianólogos que han estudiado con más ahinco las cosas de la India, piensan que las instituciones de las castas es de los mismos Vedas, los libros sagrados del brahmanismo; pero hay otras que refieren la institución al período postvédico.

Esos son los historiadores, a cuya cabeza Wheeler, que explican de un modo mucho más humano el advenimiento de las castas.

Dicen que el pensamiento religioso, que fué muy temprano en, muy persistente en, y muy característico de, la familia ariana, ocupó principalmente a una tribu o porción de la gente o nación que, al establecerse en la India, pensaba tanto en la conservación de su religión como en la de su propia vida. A esto se debieron dos hechos: primero, que aquella especie de tribu de Leví que, entre los arianos de la India se había apropiado el papel de Moisés, en su religión, expresamente había atribuído a una de las doce tribus, fué poco a poco adueñándose de la religión, y conjuntamente de la sociedad.

Bajo la conducta religiosa de esta clase directiva, otra tribu, dada al ejercicio de las armas, y de donde habían salido los guerreros y conquistadores del nuevo suelo de la gente ariana, fué conservando como propios de ella, los privilegios que el derecho de guerra y de conquista había otorgado personalmente a los individuos y familias que más eficazmente habían contribuído a la conquista. Y de esta absorción de méritos, derechos y privilegios por una sola tribu o porción de la familia

ariana de la India, concluyó por salir una clase distinta de la primera, y hasta hostil a la primera.

Mientras tanto, la gente ariana había tenido que comer, beber, vestir, vivir, para lo cual, en un principio, trabajaban todos. Más a medida que se iban individualizando las dos clases que se formaban en nombre del interés de conservar la religión y en nombre de la necesidad de conservar el suelo conquistado, una y otra clase fueron descargando las cargas, obligaciones y responsabilidades del trabajo social en el personal de las otras tribus, que juntas formaron la tercera clase. Tiempo, tradición, educación, privilegios, jurisprudencia religiosa, derecho civil, fueron haciendo lo demás, hasta que, constituida en ley la costumbre cada vez más rigurosa de aislarse, excluirse y alejarse unas de otras la clase sacerdotal, la guerrera y la industrial, quedaron como herméticamente cerradas; y al cerrarse, las clases se convirtieron en castas. Ordenando entonces, la ley sagrada y la profana que los individuos de una casta inferior no podían pasar a otra superior, y que los de una casta superior no podían descender a una inferior, sin quedar *ipso facto* "descastados", probablemente con los que así se descastaban quedó al principio constituida la casta de servidores. Y ya no hubo poder humano que consiguiera en la India sacar de sus respectivos inertes cuerpos sociales a un brahmín, dedicado exclusivamente al sacerdocio y a la enseñanza; a un chatria, dedicado exclusivamente a las armas; a un industrial o vaizia, consagrado a los trabajos manuales y fabriles; a un sudra o menestral, dedicado a todas las dependencias inferiores. Cuando de descastamientos ulteriores o de posteriores conquistas resultó la tendencia a constituirse un quinto estado social, se puso coto a aquella tentativa de expansión, formando la *no-casta*, el *paria*, colectividad extrasocial, que no tenía absolutamente ningún derecho

de vida ni de seguridad ni de colectividad ni de individualidad.

Las citas que Carle hace del "Indian Wisdom" presentan la formación de las castas como una simple evolución económica, que el carácter tradicional del hindú (es decir, del ario ya hecho indio), hombres de los más aferrados a la herencia y al pasado, consolidó, sedimentó y petrificó en castas inertes.

En la evolución económica, los brahmines y los chatrias aparecen como desprendimiento del vic o pueblo, que trabajaba en todo y en cualquier lugar en que arraigaba. Pero como, una vez posesionado de la India, la extensión del territorio y la fecundidad de la tierra favorecieron al par el crecimiento de la población y el desarrollo de la riqueza, las naturales tendencias a la división del trabajo social fueron escindiendo la sociedad general en cinco grupos, cuatro de los cuales formaron las cuatro castas mencionadas, y el último de ellos la hez del pariado.

Cuando Topinar busca en su *Antropología* los elementos de una clasificación de la familia humana, que sea más consecuente con los hechos reales y efectivos que la etimología y la etnografía hacen palpar, utiliza ingeniosamente el hecho, aun hoy patente, de la superposición de *tipos* étnicos en la península del Dekan, para explicar cómo han podido verificarse esas superposiciones de caracteres étnicos que, en el correr del tiempo, han llegado a ser superposiciones de capas sociales.

Descubre cuatro tipos que, empezando por el inferior y acabando por el superior, presentan en el fondo y en la superficie de la sociedad del Indostán, los caracteres antropológicos de la familia ariana, en la cúspide; y los de la familia malaya, en el fondo. Entre una y otra descubre otros dos tipos, inferior el uno a los arianos y superior a los malayos, mientras que el otro, tal vez di-

ferente del ariano, es muy parecido, o por lo menos, más parecido a él que a los otros dos.

Cada uno de esos tipos, o por lo menos tres de ellos, son la expresión fehaciente de tres movimientos de población o de tres conquistas o de tres arreglos o corporaciones de la sociedad índica.

Para acabar, que el tiempo apremia, con cada una de las porciones actuales de la población de la India ha ido la conquista fabricando aquella sociedad mestiza, que tiene debajo una población de tipo oscuro, que ha debido ser el paria; que por encima de ella tiene otra población de tipo menos oscuro, que es la casta de los sudras, y, soldadas ya por el tiempo, dos poblaciones de tipos más afines, completamente caucásicos, que debieron constituir los elementos de población que sirvieron para las tres castas superiores.

XXI

El crítico del proyecto de Ley General de Enseñanza Pública, obstinado en su afirmación de que esa obra lo sacrifica todo a la pedagogía, se propone en el artículo IV de la serie, demostrar lo insuficientemente que aparece un proyecto de organización de la enseñanza en que sólo se trata de producir ese resultado. Y razona del modo que abreviamos aquí:

“Pues que es tendencia general de nuestra civilización actual la realización de los fines generales de la vida humana, está patente la falta de armonía del proyecto...” etc.

Argumento de peso contra él sería ése, porque manifestaría la falta de principio fundamental en el proyecto. Mas como lo que, al contrario, puede dañarle en la práctica, en el momento de su adaptación, en el ins-

tante de su relacionamiento con las circunstancias actuales de la sociedad a que se ofrece, es precisamente la fuerza extraordinaria del principio en que el proyecto se ha fundado, hay que razonar, aunque sea brevemente, la armonía que resulta de sus varias partes, y la armonía social que tiende a producir.

El objetivo del proyecto de Ley de Enseñanza es la civilización del país. Como la civilización es un compuesto de funciones o actividades naturales de la sociedad, para que una organización de la enseñanza pública llegara a poder ser coeficiente efectivo de civilización, sería necesario que formara hombres; es decir, entidades sociales que, habiéndose desarrollado, en y por el conocimiento de lo demostrable, aplicable y practicable de las verdades, fueran después capaces de hacer real, viva y efectiva esa educación individual en la vida colectiva.

Educados con sujeción, en el período intuitivo, a los procedimientos del objetivismo; y durante éste del período segundo de enseñanza inductiva, en las prácticas y ejercicios del atletismo; del civismo disciplinado y de la técnica enseñada por una serie de trabajos manuales que empieza en un ensayo y acaba en un oficio, los educandos e instruendos de toda la serie escolar llevarían a la práctica activa de la vida civil el hábito del trabajo, la complicación en el trabajo, la fuerza corporal que da el trabajo.

El trabajo, de suyo es ordenador; de suyo es disciplinador de la voluntad; de suyo formador del carácter. Ningún beneficio del trabajo, como agente de producción y como coeficiente de civilización, dejaría de ser efectivo resultado de una educación en que él entraría como medio educacional continuo.

La Escuela, que es un Estado en embrión, debe dar, práctica y teóricamente, la noción del Estado en que ella funciona como una de las instituciones complementarias

de carácter orgánico. El mismo derecho que en la sociedad externa funciona de continuo como elemento vivo de organización social, funciona rudimentalmente en la Escuela, debe la Escuela empeñarse en que funcione ejemplarmente, como práctica activa en las relaciones de todos, y como teoría de los principios y medios de organización jurídica. A eso tiende, desde la enseñanza fundamental de las escuelas rurales hasta la de los órganos más elevados de la enseñanza.

La práctica de los deberes, que es la resultante más eficaz de la moral; y la aspiración continua a la moralidad de las acciones y la vida, que es y ha sido constantemente el ideal de los grandes religiosos, las enseña la Escuela fundamental, la Escuela graduada, la Escuela Normal, la Escuela profesional, la Escuela técnica, que instituye el proyecto de Ley de Enseñanza, porque todos esos órganos de educación son órganos de moralización. Tal vez no haya esfuerzo, en todo el proyecto, más notorio que ese de moralizar la sociedad por medio de la Escuela.

El uso de la fuerza, que es causa de tantos crímenes políticos y privados en estas sociedades procedentes de la esclavitud doméstica y de la esclavitud colonial, ha concluído por producir un error mortal en el entendimiento de estas gentes; ha concluído por hacerles creer que la fuerza es una actividad mecánica que opera siempre depresiva y mortalmente. De aquí que en la organización de la fuerza de seguridad interior, por medio de las policías, y en la organización de la fuerza de resistencia exterior, por medio del Ejército y la Armada, no tengan tanto en cuenta la conservación, que es el destino efectivo de la fuerza, como la destrucción, que es el procedimiento tradicional de la fuerza bruta o mecánica. Para reaccionar contra ese error y hacer familiar la no-

ción exacta de fuerza, ha tratado el proyecto de hacer parte de la enseñanza cívica la enseñanza militar.

Lejos, como se ve, de ser un proyecto exclusivo, la Ley de Enseñanza en proyecto, sería inclusiva de todas las actividades que son susceptibles de educación y capaces de armonía.

XXII

El impugnador trató de demostrar en su razonamiento V, que es de lo mejor que él ha razonado, la inadaptabilidad del proyecto de Ley de Enseñanza a las condiciones del medio social en que ha de practicarse.

Buena ocasión, tratándose de probar que la reforma se puede adaptar a la República, para tratar de adaptación. Y como el propósito del impugnador no ha sido impugnar, sino probar su facilidad para escribir de todo o sobre todo, escribió un articulito sobre la teoría de la evolución; o más bien, que, tomando por leve fundamento a los evolucionistas de la filosofía, como Spencer, y de la política, como Bagehot, departe extensamente acerca de adoptar la enseñanza al carácter intelectual de cada pueblo.

A la verdad, contentarse con discurrir más o menos exactamente, aunque sin duda alguna con viveza de imaginación y con abundancia de palabra, algún mérito es para lectores que no tienen interés y a veces capacidad, para juzgar de la relación que haya entre un juicio crítico y el objeto criticado, ni siquiera entre las proposiciones fundamentales de un razonamiento y el desarrollo del razonamiento. Prescindiendo de eso, que es el todo capital de que habitualmente prescinden los lectores al uso, algún mérito es el haber justificado aparentemente que la enseñanza ha de ser siempre adecuada al medio

ambiente. Y aunque no era eso lo por probar, pues lo que había que probarse era que la reforma intentada en el proyecto de Ley de Enseñanza no es adaptable a Santo Domingo, aun había posibilidad de utilizar el razonamiento, si él hubiera sido congruente. Pero no lo es: no hay congruencia alguna entre la proposición fundamental: "la enseñanza ha de ser adaptable al medio ambiente" y la declaración pura y simple de que el entendimiento latino, por *eminentemente sintético*, no puede ser útilmente encaminado por una enseñanza como la anglosajona y germánica que, según el impugnador, es la que se ha tratado de trasplantar en el proyecto. Habría, para corregir ese débil razonamiento, que hacer tres cosas un poco largas para artículos de contracrítica: 1ª, restablecer exactamente la teoría de la evolución natural; 2ª, mostrar hasta qué punto la teoría de la evolución social es aplicable; 3ª, si es seguir los procedimientos viciosos lo que importa, o enmendar la dirección pedagógica que ha de salvar a estos países, porque ha de salvar su inteligencia.

Precisamente se harán.

La teoría de la evolución consta de tres doctrinas: la del transformismo, que presenta en la serie orgánica el hecho de la transformación de los seres: la doctrina de la selección natural, completada por Darwin con la de la selección sexual, que juntas intentan determinar el modo de efectuarse el hecho de la transformación de las especies; y la doctrina de la adaptación, que, con su auxiliar la herencia, trata de comprobar en todos y cualesquiera medios cósmicos y físicos la actuación y procedimiento de la vida orgánica.

Uniendo por elementos gramaticales los tres principios: transformación, selección, adaptación, queda fundada en estos términos la doctrina de la evolución: El

movimiento de la vida orgánica se efectúa por transformación de las especies en virtud de la selección natural y sexual de los individuos y en virtud de la capacidad de adaptarse a las condiciones de todos los medios.

XXIII

Dicen las ciencias antropológicas y sociológicas que siendo el hombre una mera expresión particular del principio general de vida, es también una mera expresión particular del principio de evolución. En consecuencia, las transformaciones del "devenir", del llegar a ser de las especies, se manifiestan en el "devenir" de las sociedades humanas. Todas se transforman; y en todas, la transformación se efectúa probablemente por selección natural o sexual, según la escuela inglesa, y por adaptación, según la escuela francesa.

Así como, en el estudio del origen de las especies, desde el embrión típico se llegó a la célula, y desde la célula al protoplasma, y desde el protoplasma a la morera; así en el estudio de la evolución de las sociedades, se ha ido llegando desde los ciclos hasta el progreso indefinido, y desde este progreso hasta la evolución predeterminada y preconditionada: "progreso es la expresión continua de tres términos ineludibles; nacimiento, crecimiento, muerte" "procede a manera de ondulosa, no de línea recta".

Pero, apesar de que ese proceder "a manera de ondulosa" indica con precisión científica que el progreso o *devenir* o evolución social tiene los mismos tres momentos de la evolución de las especies orgánicas, no se puede *a priori* inducir de una inadaptabilidad, aunque esté bien probada, la ineficacia, y menos aún, la inutilidad de un propósito social.

De los tres principios que juntos componen la doctrina de la evolución, el más discutido, principalmente por Darwin y los evolucionistas de la escuela inglesa, es el principio de la adaptación. Ni aun con los esfuerzos particulares en favor de ella, intentados en los Estados Unidos por la escuela neolamarckiana, puede circular entre los evolucionistas como principio corriente el de la adaptación. Sin duda, como piensa Mageolle, que eso depende en parte del atraso de un estudio concurrente, el de la *Mesología*, o ciencia de los *medios*; pero por cualquiera que sea la causa, y aun considerando como doctrina precisamente incorporada ya a la Historia Natural la del origen de las especies por transformación y selección espontáneas, no se puede todavía, *sin demostración*, analítica y analógica, predecir de la adecuación o inadecuación de leyes o reformas o instituciones o procedimientos económicos o jurídicos o pedagógicos, o éticos o estéticos, a un medio distinto del en que aparecieron.

Los mismos caracteres intelectuales que es posible, con perdonable violencia de discurso, atribuir a condiciones mediales o de medio, a esta sociedad que se ha desarrollado en un ambiente, con respecto a esta sociedad que se ha desarrollado en otro ambiente, no son caracteres definitivos, ni siquiera caracteres propiamente tales. Son, probablemente, o vicios de educación o insuficiencias de dirección pedagógica.

Así la tendencia sintética de razonar, entre los pueblos meridionales de Europa, y la tendencia al análisis en la literatura científica de algunos pueblos septentrionales, no son caracteres psíquicos, sino tradiciones históricas. Si fueran caracteres psíquicos, se consideraría imposible reformarlos; considerados como tradición histórica, están sujetos a la obra de la educación. De tal modo es esto exacto que, en el mismo especular que ha

dado por resultado la doctrina de la evolución, se observa que los tres entendimientos nacionales que han tomado parte en la formación de la doctrina, más semejanza de procedimientos intelectuales hay entre los franceses y los alemanes unas veces, y entre los franceses y los ingleses otras veces, que entre los alemanes y los ingleses. Los alemanes, desde el siglo XVIII, son transformistas, y el transformismo es una teoría eminentemente sistemática, en que el proceder analítico y el sintético están casi equilibrados; los ingleses, desde las tentativas de cruzamientos experimentales entre bovinos de distintas cualidades, hasta los estudios de Wallace y de Darwin, han sido principalmente analistas, pero han sido más analistas que Lamarck, Saint Hilaire y Cope, en su secular propósito de patentizar la influencia de los medios a la determinación de las especies.

No hay, pues, ni desde el punto de vista de la evolución natural, ni desde el punto de vista de la evolución histórica, posibilidad de predecir, fundándose solamente en la diferencia de los medios sociales, la inutilidad de una reforma en la enseñanza que más o menos se inspire en la pedagogía germánica y anglosajona, en virtud del mayor desarrollo en el arte y en la ciencia de la educación en Inglaterra, Suiza, Estados Unidos y Alemania.

De las tres perturbaciones que, como toda reforma, en arte o ciencia, vida o costumbre, estaba llamada a producir y efectivamente produjo en el pensar común del siglo XIX la teoría de la evolución de las especies y de las ideas (en la parte biológica y en la parte antropológica de la doctrina), la más incómoda, la que más frecuentemente molesta y mortifica al pensador y al reformador es la con que lo acusan de desconocedor del medio ambiente y perturbador del medio.

Como no es posible que ningún reformador, ansioso de bien para aquellos a quienes aconseja la reforma, la

conciba ni la recomiende para perturbar el medio social, sino, al contrario, para ordenarlo y equilibrarlo, es imprudente, si por acaso no es malévolo a sabiendas, el inculpar de inadaptable a una reforma.

XXIV

A todo aquel razonamiento de los artículos VI y VII de la crítica contesta uno de los fundadores de la Lingüística, Max Muller:

“Después que se ha quitado de una palabra todo lo que en ella es *formal, artificial e inteligible*, siempre queda algo que no es meramente formal, que no es producto del arte gramatical, que no es inteligible; y ese algo lo llamamos *raíz* o elemento radical. Si tomamos una palabra como *históricamente*, por ejemplo, podemos empezar por quitarle la desinencia adverbial *mente*, y nos queda *histórica*, del latín “*historicus*”. Aquí podemos quitar *cus*, sufijo de adjetivo, por cuyo medio “*historicus*” es derivado de “*historia*”, derivado también de “*histor*”, a merced del sufijo femenino *ia* que sirve para formar vocablos abstractos. *Histor* es una corrupción de *istor*. La guturalidad de *histor* procede de una influencia dialéctica; por tanto es *istor*. Si ahora separamos la terminación *tor*, tenemos en ella un nominativo sufijo de *tar*, que encontramos en *dator*, latín, en *datar*, sánscrito, en *doter* griego, y que significa durmiente. Queda entonces la raíz, que es, según vemos, *is*. En *is*, la *s* es una modificación de *d*, porque en griego, *d* seguida de *t*, se cambia en *s*. Así es como llegamos a la verdadera raíz *id*, que hallamos en el griego *oida*, en el sánscrito *veda*, perfecto de esa raíz *vid* que tenemos en el inglés *to-wit* “saber”. *Histor*, pues, significó originalmente “uno que sabe o que encuentra”, e *historia* significó *conocimiento*.

Más allá de *vid*, ya no podemos remontar, ni podemos decir por qué *vid* significa *ver* o *encontrar* o *conocer*".

En esta extracción de raíz, que Max Muller hace en sus segundas lecciones de lingüística a fin principalmente de reunir pruebas de que las raíces son verbales, está patentemente probado que las raíces no son invariables, pues que están sujetas al juego de las variaciones o permutaciones, y lo que fué *d* en sánscrito, se convierte en *s* en griego.

Y como en el caso de que el proyecto de Ley de Enseñanza aspira a la reforma radical de la ortografía, aun en la misma base etimológica de los vocablos tendría fundamento racional para una completa neografía.

No habiendo ya más nada que criticar en la crítica que se intentó hacer del proyecto de Ley General de Enseñanza Pública, nada más tampoco tenemos que decir.

Por nuestra parte, nunca habríamos tomado la pluma para defender de ataques más o menos velados al autor del proyecto, que es a quien en realidad se ha intentado dañar, so color de juzgar su obra.

El proyecto, tan intacto como antes de juzgarlo la multitud de jueces peritísimos que más o menos osadamente lo han censurado, está esperando el único juicio que ha de ser ejecutivo: el juicio del Congreso.

Comprometido el país en el asunto, principalmente desde que se ha cometido la imprudencia, si no la maldad, de convertir en asunto político esa tentativa de ayuda a la desvalida civilización de la República, es de suponer que el Ejecutivo tendrá la discreción de declarar incluído entre los asuntos de la convocatoria extraordinaria ese proyecto de Ley de Enseñanza. Así se quitará de una vez ese pretexto a los astutos para ganar prosélitos, y a los estultos para serlos. A menos que en la inextricable trama de esta política de nombres propios (que a veces son aquí nombres bien impropios), no resulte que es de *alta*

política el dejar los intereses de la educación común a merced de quienes quieran profanarla.

Eso lo han estado haciendo, gobierno tras gobierno, todos los que en la República no han tenido más origen que la revuelta ni más objetivo que el de la codicia; pero han tratado de no imitarlo aquellos que han tenido, aunque muy pocos, una idea, siquiera embrionaria, del decoro nacional.

Este nos parece que es el caso del Gobierno actual, que, en realidad, ninguna significación tendría, sino significara *reacción* reflexiva, metódica, concienzuda contra la horrible generación de maldades y malvados que aun prolongan aquella orgía de la barbarie.

Contra ella, y sólo contra ella, va el proyecto de Ley de Enseñanza: no porque él sea un acto deliberado *en contra* de nada, pues que, siendo una tentativa de bien, es sólo un acto deliberado *en favor* de la civilización; pero como todo lo intentado en favor de ella descarga necesariamente sobre la barbarie su masa demoledora, es posible que el proyecto de Ley General de Enseñanza Pública alarme a los enemigos de la civilización o a los interesados en retenerla, más de lo que en el primer momento pueda servir para ayudar a la efectiva civilización del país.

Pero como esa culpa será, no del proyecto, sino de la vergonzosa desorganización en que han dejado a la sociedad y al Estado los burladores de honra nacional que han usufructuado la ignorancia pública, hora es de que el Ejecutivo y el Legislativo declaren con su actitud en pro o en contra, pero franca y leal actitud, no actitud de gente acostumbrada a la tiranía, si son o no son partidarios del bien del país que ya es hora de colocar en el número de los capaces de salvarse.

Cuestión magna

I

Al dar por terminada la tarea que se impuso, el autor de la crítica contra el proyecto de Ley de Enseñanza se muestra tan satisfecho de haber probado lo que no ha probado ni podría probar con recursos como los empleados por él en su trabajo, que es necesario seguir demostrándole la inanidad, y en consecuencia la ineficacia de su impugnación.

Aunque inútil, porque en todo sucederá como con la lengua inglesa.

Claro, como que lo que él quería era sacar partido de la abundancia de inglés en las Normales, para insinuar la tontería del americanismo del autor del proyecto.

No por eso se le patentizará su incompetencia crítica para disminuir ni desmedrar las aptitudes literarias y la fácil erudición de que ha hecho gala, sino para que preste al país el servicio que puede prestarle si se pone a estudiar el proyecto de ley para formar juicio en el público, y no a trasmutarlo para fomentar pasiones. No para azuzar pasiones, que es tan fácil convertir en criminales, sino para resistir a estímulos malsanos y coadyuvar a la obra de convalecencia y reconstitución en la cual está comprometida la pobre sociedad dominicana, estamos aquí los llamados a servirla.

Con menos de las que desvanece inútilmente en la busca de defectos, hubiera podido, quien de tantas luces usa, no ya sólo mostrar lo que haya de inaplicable en

“el conato de ley”, pues que así lo llama generosamente, sino proponer modificaciones que le valiesen fama entre juiciosos, aunque no sea de ellos de quienes él la solicite.

En vez de eso, tómate de fuera del asunto una porción de sus temas de elocución; hace de la crítica del proyecto un pretexto para divagaciones oratorias, y, lejos de propender a dar propósito social, útil y aprovechable, el que hubiera podido ser recibido —aún por el autor mismo— como dictámen de elevada razón y generoso empeño, malogra sus recursos intelectuales en un despliegue extemporáneo de aptitudes secundarias.

Como si el asunto fuera de los que pueden tratarse al paso; como si el ministerio de la crítica científica consintiera entrar sin apropiada preparación en el estudio del objeto de la crítica; con “un primer repaso” le bastó para poner a los pies de los risueños “el desventurado *Proyecto de Ley de Enseñanza Pública*”...

Lo primero que vió en su “primer repaso” fué la ortografía del proyecto de ley; y sin ver que ése, de serlo, es un defecto del autor, que nada tiene que ver con el proyecto, ya que en él no se impone ésa ni otra ortografía, se pone a mal juzgarla.

Y hace mal: la ortografía usada por el proyecto y por su autor no es del uno ni del otro; de modo que no se puede atribuir a quien se atribuye. La ortografía es la llamada “ortografía chilena”, tímida y mesuradamente propuesta por Andrés Bello y adoptada por el Consejo de Instrucción Pública de Chile.

Es timidísima. Se reduce a modificaciones de sentido común: sustitución de *y* por *i*, siempre que el primero, sonido articulado o consonante, se emplea por el segundo, sonido elemental o vocal; restitución de su sonido gutural, *je*, *ji*, al sonido gutural-lingual *ge*, *gi*; supresión

del acento en la preposición *i* en las conjunciones monofónicas *a e i o u*.

Siendo ése un paso más en la senda emprendida por la misma Academia Española, que, empezando por la supresión de los grupos glóticos *ph, th, chz*, y acabando por la siega de *h* y de *x* en muchas palabras, ha patentizado, no ya la conveniencia, sino la necesidad de ajustar la ortografía a la fonética, nada tiene de extraordinario que Bello, conservador de la lengua, como casi todos los cultivadores hispanoamericanos del habla castellana, creyera hacerle el bien que efectivamente le hizo al librar de inconsecuencias entorpecedoras al idioma escrito.

¿Para qué se han hecho los idiomas?

¿Para mantenerlos inflexibles al cambio de los medios, cambio en el cual entran los tiempos, o para mostrar su resistencia vital en la transformación y en la adaptación de los vocablos?

II

El afán de probar su suficiencia en todo, pondría en terribles aprietos al Dr. Alfau y Baralt, si nosotrosuviéramos algún motivo personal en esta fastidiosa faena de restituir al su lugar las cosas que, por su afán, disloca de continuo el doctor.

Estamos leyendo un tercer artículo de una segunda serie, en donde contestando al escrito en que explicamos por qué se ha impuesto el estudio del inglés en las Normales y el del francés a los bachilleres, dice: "Que no es tampoco el alemán lengua etimológica..." Y diciendo: "Vamos allá", allá se va, dejando estupefacto a quien lo lee, sabiendo lo que lee.

En primer lugar, las lenguas no son etimológicas, porque todas las lenguas contienen en sí la historia de

su origen, y no hay ninguna de las conocidas (al menos las flectivas del grupo indoeuropeo), cuyas etimologías no consten en casi todos sus vocablos.

Siendo así, ese adjetivo *etimológicas*, aplicado a lenguas, habría sido empleado torpemente; pero el caso es que nosotros no decíamos que hubiera lenguas etimológicas ni que el alemán no fuera o no sea una lengua etimológica; decíamos que no es una lengua tecnológica; es decir, que el vocabulario alemán de las artes y oficios industriales no es tan abundante ni tan general como el de la lengua inglesa.

Y nada más. Pero el doctor oyó o creyó oír lenguas etimológicas, y allá se fué.

Quédese allá: que nuestro propósito, en este momento, lejos de ser el de cualquier maligno, se reduce a llamarle la atención para que se ciña al argumento y no se exponga a deslices ni traspieses tan peligrosos para su infalibilidad.

Hecho a triunfar, se sigue triunfando el doctor: no le cuestan sus triunfos más trabajo que cantarlos.

Aquí canta "triunfo más espléndido" de lo por él "demostrado", porque afirma que hemos dicho que "la etimología es una de las primeras condiciones que la pedagogía impone a la enseñanza del lenguaje".

Así son esos triunfos. Nosotros no hemos dicho eso: textualmente, explicando por qué no se escogió el alemán, decimos: "Porque no es lengua americana ni lengua jurídica ni lengua tecnológica, que son las tres primeras condiciones que la pedagogía impone a la enseñanza del lenguaje.

Y así triunfando, cree tan consagrado ya su triunfo, que en un IV artículo de una segunda serie, afirma que "ahí queda en pie el capítulo VIII, único que hasta ahora ha tratado de refutarse". Y se ha refutado terminantemente, como se irá poco a poco, década por dé-

cada, a lo Pedro Mártir de Anglería, refutando lo demás, siempre que no tengamos que detenernos, como ahora, en contrarrefutaciones cual la que acabamos de poner en reparo.

Y pues que de ninguna manera queremos perder tiempo ni convenimos en que se crea a ciegas en lo afirmado por nosotros, cuando damos por refutado el artículo o capítulo VIII, en que se ha criticado el empleo del idioma inglés para las nuevas Escuelas Normales, requerimos el mismo procedimiento de refutación que nosotros empleamos, y que consiste en descartar del asunto cuanto a él sea ajeno, y en indicar exactamente los términos a que se refiere la refutación.

Recuérdese que ésta es una cuestión magna, y no una cuestión de palabras torcidas ni de intenciones torcidas.

El artículo tres, que acabamos de comentar por donde su lectura nos llamó más la atención, es uno de los que mejor han servido al autor de *Cuestión Magna* para la tarea que desempeña, no de crítico, sino de elocucionista.

Todo está muy bien para dicho cuando alguien hubiera alabado los descarríos de Inglaterra y Yankilandia, como llama con denominación precisa a la nación de más imprecisa denominación que hay en el mundo; pero todo está muy mal para dicho a quien más amargamente ha deplorado el daño hecho a la libertad por los mejores representantes que ella tiene.

Los extravíos de Inglaterra, que han sido maldecibles desde el principio del siglo pasado hasta el principio de este siglo, en la India, en Egipto, en el Africa meridional, y en esa misma China, en donde comenzó por la ignominiosa *guerra del opio* y ha acabado por el concurso prestado al conato de expoliación que sólo por la fuerza íntima de las cosas no ha llevado a efecto; los

extravíos de Inglaterra son principalmente lamentables para aquellos que, desentendiéndose de esas prevenciones de origen, educación, y tradiciones que llaman prevenciones de raza, consideramos la obra de Inglaterra en Canadá, Australia, Tasmania y Nueva Zelanda como de lo más sólido que ha hecho en el mundo la libertad.

Los extravíos de los Estados Unidos, que son verdadera apostasía de la libertad en cuanto se relaciona con Puerto Rico y Filipinas, no son para fútilmente exhibidos en contra de aquella sociedad, sino para profundamente tomados en cuenta por la razón humana, cuando trate de descubrir los medios que corresponden exactamente a la ley del desarrollo social.

Esos no son asuntos para traídos a periódicos; mucho menos, cuando el propósito no es de razón o de justicia, sino premeditado fomento de pasioncillas, que tanto más aquejan a pueblos e individuos cuanto más lejos de altos fines viven.

Situados donde se deben situar los que intenten juzgar grandes pueblos y grandes hechos, no se nos ocurrirá siquiera disentir de la opinión unánime de nuestro tiempo, cuando afirma que es la familia anglosajona de ambos mundos la que más y mejor ha fundado, practicado y vivido la libertad. Eso no es cosa de disertación, sino de vista; y basta verlo para que también se vea como la cosa más natural del mundo que la lengua hablada por pueblos a quienes la libertad es ya consuetudinaria, sea necesariamente la lengua de la libertad.

Por mucho que se invoque a Kant (y para el caso habría valido más invocar a Fichte y a Krausse); por mucho que se cuente con Ahrens (y tal vez se hubiera debido contar mejor con Roder); por mucho que se apele a la filosofía general, incluyendo la del derecho, no se conseguirá hacer del alemán la lengua de la libertad, como por muchas pruebas del mal gusto que el autor de

Cuestión Magna dé en cada exhalación de personalidad, retando a más saber a todo el mundo, conseguirá saber más que quien sepa lo necesario para hacer afirmaciones positivas.

Créanos: esa no es discusión, sino indiscreción, que a veces denuncia la demasiada confianza que tiene en su absoluta suficiencia y en la insuficiencia absoluta de los que lo oyen y lo leen.

Créanos: y no tendrá que repetir con amargura: "Ah, qué triste idea tienen del pobre Santo Domingo los que creen poder escribir cosas tan peregrinas, sin que haya un solo dominicano que las recoja..."

III

El autor de *Cuestión Magna* ha querido decir, en el artículo II de su primera serie: que la pedagogía no es aplicable a la enseñanza superior y facultativa;

Que eso es perturbador y anticientífico;

Y que eso le sucede al autor del proyecto de Ley de Enseñanza por su aversión a las lenguas muertas, que lo han hecho olvidar los orígenes de la palabra *pedagogía*, de la palabra *educación*, y la diferencia entre ésta e *instrucción*.

Esa que es la sustancia del artículo II de *Cuestión Magna*, es poquísima sustancia. He aquí por qué:

Porque le faltan los *porqué*. Sin eso, no hay prueba y sin prueba no hay crítica razonada, y muchos menos, la crítica científica que el muy ufano del doctor asegura, cuando da por concluida su primera serie, que ha hecho concienzudamente.

No, señor; ni la crítica ni la razón ni el juicio aparecen para nada en donde no hay prueba de lo que se afirma ni demostración de lo que se razona.

Es prueba de ello, si nosotros, con más razón que él, afirmamos:

Que la pedagogía es aplicable a los estudios todos;

Que el resultado de la no aplicación de la pedagogía a los estudios superiores ha sido la perturbación de la razón común en su desarrollo funcional;

Que la distinción entre *instrucción* y *educación* es una pura *logomakia*, por cuyo modo se ponen en contraste dos conceptos subordinados uno a otro, por más que sea de muchos ese error, y recientemente le haya dado apariencias de gran verdad un grande autor; si nosotros afirmamos todo eso y no probamos nada de eso ¿qué valor científico ni crítico tendrá lo que decimos, si lo decimos en contraposición a afirmación contraria?

Pues lo mismo sucede con las afirmaciones sin pruebas del impugnador del proyecto de Ley de Enseñanza.

Bastando, por tanto, con anotar esas observaciones no probadas para dar al traste con ellas, podemos pasar a una tentativa de contestación que el doctor de *Cuestión Magna* se propuso en su artículo V de la segunda serie.

En vez de hacerse cargo de la refutación incontestable que hicimos de sus objeciones a la ortografía de Bello, que tomó por propia del autor del proyecto de ley, escribe este párrafo, que reproducimos para que se vea más claro todavía de lo que se va viendo, que el proyecto, para el doctor, es lo de menos, y que el ejercicio de su fuerza magnética sobre los incautos es lo de más:

“Con una habilidad, que de puro extremada se convierte en candorosa, se hace un llamamiento a los sentimientos patrióticos de que hemos dado incesantes pruebas, pretendiendo que de críticos severos e imparciales” (o sobra lo *imparcial* o lo *severo*), “vengamos a convertirnos en cooperadores tardíos de ella” (la obra del señor Hostos).

Empezando por el fin, como puede hacerse en lo que no tiene pies ni cabeza, nosotros no hemos pretendido que el impugnador del proyecto de ley venga a convertirse en cooperador, sino en verdadero impugnador, en verdadero crítico, que es capaz o sea capaz de proponer *modificaciones que le valiesen fama*. Ya ve el doctor que eso no es buscar su concurso.

No hemos tampoco pretendido que deje de ser crítico, pues que, por el contrario, lo que necesitamos es un crítico, que él no ha dado en la malograda impugnación. No hemos hecho ningún llamamiento a los sentimientos patrióticos de que nadie ha podido ver ninguna prueba; y nosotros menos que nadie, pues lo vemos empeñado en combatir a toda costa una obra de no mentado ni cacareado patriotismo, pero de tan efectivo patriotismo, que no hay verdadero patriota en el país que no la quiera.

Siendo, pues, un golpe en vago el que da con "una habilidad que, de puro extremada, se convierte en candorosa", al presentarse como solicitado para un arreglo, cuando lo que se hace es solicitarlo para que acabe de ser crítico; siendo eso un golpe en vago, es golpe en aire el que, "no queriendo aparecer como intransigente, cuando nada personal lo guía fuera de los intereses de la patria dominicana", intenta dar al presentarse como árbitro disponedor en el asunto:

"Retírese de la Cámara Legislativa el proyecto en cuestión"...

Lo dice tan en serio, que da risa.

IV

Como el autor de la *Cuestión Magna* tuvo juicio bastante para retirarse de ella, porque ya no era posible que le diese crédito ni aún la gente absolutamente ignorante o absolutamente apasionada para quien habla, iba-

mos también a dar por terminada nuestra tarea de corregir errores de noción o de criterio, que es lo a que nos reduce la poca o ninguna competencia manifestada por el doctor Alfau y Baralt en su pretensa impugnación al proyecto de Ley de Enseñanza Pública. Mas como nos ha caído en las manos un segundo artículo de una que suponemos nueva serie, volvemos a tener que corregir.

Parece que el propósito de este segundo artículo en esta segunda, tercera o cuarta serie, era combatir la idea nuestra de que la defensa y la ofensa de la reforma educacional divide en dos bandos; el de los que sostienen la civilización, que es el primero; el de los que quieren mantener la barbarie, que es el segundo.

Ese parece que es el propósito. Pero véase cómo razona, para llevarlo a cabo.

“Nadie que se precie de sensato puede presentar como sostenedor de la barbarie al que en el Ateneo y en los periódicos ha sustentado la teoría de Spencer que hace compatible el evolucionismo más radical con la religiosidad más fidedigna. Seguir esa teoría radical y combatir la que relega la Religión como cosa de menor cuantía, al Hogar, es lo que le vale el cargo de fautor de la barbarie.”

Esto, que entrecomamos para indicar el razonamiento, no las palabras del doctor, va subseguido de un eloquentísimo arranque oratorio, religioso y místico que importa recomendar a la seriedad aplaudidora de las gentes. Así prorrumpe el hombre de fe:

“Ah..., bienvenido sea el cargo, siendo por esa causa.”

Siendo por esa causa: Son palabras que huelen y saben a mártir. Siendo por esa causa, venga el martirio, parece que es la exultación.

Y como no era posible perder el calor religioso que lo dominaba, dice fidedignamente:

“Desgraciados *esprits forts* (pour rire) que consideran que la nota de descreídos, que un ademán desdeñoso ante los nombres augustos de Dios o Religión, les da patente de sabios ante el montón inculto, y ya con eso tienen bastante para pavonearse...”

Para acabar de poner en ridículo a los que hacen esas cosas tan malas y que distraen tanto en las iglesias a los fervientes, el lastimado doctor se va tras el Doctor Primero, como llamamos a San Agustín, y le pide su conocida proposición de: “Poca ciencia aleja de Dios”, que no puede ser mejor modo de llamar otra vez ignorante al normalismo; y para que no le digan teólogo, se va a Spencer y a Hamilton “los dos eminentes anglosajones que están al frente del positivismo”, con quienes, en compañía del autor de las primeras Confesiones (las segundas fueron las de Rousseau), llega al apogeo de la exaltación religiosa...: “en que la cúspide de la ciencia está en los umbrales de la Religión...”

Una vez, y con santo raptó, puesta la Ciencia a los pies de la Religión, se vuelve, con ojos fulminantes de confianza religiosa, hacia los pretendidos *esprits forts*, y les dice: “Ya ven si tienen motivo y pueden... proscribir a Dios y a la Religión de las Escuelas...”

Y ya en camino de misión, después de misionar acerca de lo que “es de la esencia de Dios, y sólo de Dios y de la Religión”, misiona *pro domo sua*, en interés de la santa causa que ante nada se detiene y dice con la usual sangre fría de la impostura, porque es así que es una verdadera impostura, que nosotros, los del normalismo, afirmamos “ante los ojos asombrados de los estultos que las sociedades no tienen que preocuparse de Dios ni de la Religión, y que, en esa parte, como en la Moral, dado el único *principio* profesado de la *tolerancia*, cada cual puede creer y profesar lo que guste...”

Cómo hace este doctor diabólico, ya que “el Doctor Angélico” no se le puede apellidar para no suscitar querella entre doctores ⁽¹⁾; como hace éste para venir a parar en una condenación y abominación del normalismo, pasando por una homilía, y enjaretándola con un enlace filosófico de Spencer y Hamilton con San Agustín, no es cosa que se alcance al razonar bueno y sano.

Tampoco a ese buen razonar, que llaman *juicio*, se le puede alcanzar que para probar una cosa lo mejor sea probar cualquiera otra o no probar ninguna, que es lo que se hace cuando, para probar que no son actos de barbarie la defensa de la enseñanza rutinaria y la ofensa, *de todos modos y a todo evento*, de la enseñanza reformada, se va a buscar expresamente motivos religiosos, que tanto menos vienen al caso cuanto que patentemente se ve que son solicitados para calumniar al normalismo, suponiéndole una tan tonta irreligiosidad como la que él describe.

Pues que nuestro objeto no era otro que el mostrar otra vez la mala fe con que razona, o la falta efectiva de razón de que da muestras, el que ahora toma del filósofo de Koenigsberg, de Kant, la crítica de la razón pura, a fin de hacer más solemnes sus razonamientos vacíos de razón, aquí, punto.

V

Como, según el nuevo Kant, “risible es todo lo que en su fondo no se compadece con la forma adoptada”, siempre nos hemos reído benévolamente de su patriotismo y de su religionismo: la apariencia de fervor religioso y de celo patriótico que da a su carácter, principal-

(1) Doctor Angélico fué el nombre escolástico de Santo Tomás de Aquino. (Nota de Hostos).

mente cuando se dispone a imputarnos falsamente alguna horrible intención, que sólo a él se le ocurre, no puede ser más risible: "el fondo" —la intención— no se compadece con "la forma" —la apariencia de religiosidad y de patriotismo—.

Ahora, por eso, estamos riéndonos de las citas con que viene, tan ufano como siempre, a contestar nuestro artículo IV, porque en ellas "no se compadece tampoco con la forma".

El fondo de las citas no es que "poca ciencia aleje de Dios ni mucha ciencia acerque", sino el pensamiento mismo de todos los ansiosos exploradores de la realidad, interpretados principalmente por Pascal, por Comte, por Spencer, por Kant.

Kant (no el postizo de por acá, sino el legítimo de Königsberg), pone frente a frente las opiniones de los filósofos que creen con las de los que *no creen*; y las pesa, y las encuentra igual peso, y se acoge desesperado en el *imperativo categórico*, el deber; Spencer se asila en la distinción entre lo cognoscible y lo incognoscible y deja *open door to all and every one*; Comte funda una religión con los materiales de lo cognoscible, y Pascal dicta la sentencia inapelable: "Hay una fuerza de verdad que *todo el escepticismo no puede vencer*; hay una impotencia de demostración, *invencible para todo el dogmatismo*"...

Esa fuerza de verdad que detiene el escepticismo, y ante la cual no puede nada el dogmatismo, ha acabado ya con los ateos de buena fe y con los religionarios de fe buena. Los que de veras han penetrado en el fondo del problema, se declaran tan incapaces de resolverlo afirmando, como de resolverlo negando. En lo mínimo y en lo máximo; en lo ínfimo y en lo supremo; en el enlace de los efectos y las causas en que Huxley, precisamente,

descubre el orden de la naturaleza; en la congruencia de los hechos con su hechor, con su ambiente o con su razón de ser, que es lo que constituye el orden social, así para Spencer como para Comte, como para Hamilton (el sociólogo), como para Herdel, como para todos los analistas de fenómenos sociales; en la relación de medio a fin, en la correlación de intuiciones e inducciones, que es lo que constituye el orden ascendente de la razón; en la infalible secuencia en que están las verdades secundarias con respecto a las primarias, que es lo que constituye el orden descendente de la razón humana; en suma, en la existencia de un orden universal y omnímodo, está la prueba matemática de una causa ordenadora. Y a la vista de ella, ante el examen de ella, ante la continua prueba del asombro, admiración y maravilla que para la razón es ella, se despierta con tanta más viveza el sentimiento de amor y gratitud hacia ese orden de las cosas, cuanto más exacto, más científico, más demostrado es el conocimiento de este orden. Esa es la religiosidad de que habla Spencer; la que, en sermones laicos, recomienda Huxley. Comte confiaba en ella hasta el punto de fundar una religión que no tiene nada de trascendental. Esa religiosidad, dulce confianza en que descansan todas las grandes almas, fué la que inspiró a Confucio la vasta al par que sencilla concepción de moral orgánica a que se debe en toda la serie de los tiempos desde él, 500 A. C. hasta nosotros, la fuerza de conservación de la China y a que ahora mismo se debe la resistencia que allí se opone al prevalecimiento de los europeos. De esa religiosidad, que hace sencillos, veraces, incapaces de mentira y aún más incapaces de calumnias y maldades a los que a ella se entregan sin necesidad de pertenecer a iglesia alguna, a esa religiosidad es a la que corresponden las citas de Huxley y Spencer; no al re-

ligionismo de San Agustín, que bueno y todo como era santo lo bastante con ser religionario, sectario, partidario, para ser ingenuo, maligno, feroz, como lo fué con otros sectarios, los maniqueos, principalmente.

Con esas y con citas todavía más fehacientes, nada se prueba.

¿Qué importa que Spencer y Huxley hayan tenido palabras graves para tratar del asunto de lo trascendental extrahumano, cuando lo de que se trata es de presentar la prueba de que el Dr. Africano, el primer Santo Padre de la Iglesia Católica, el primer organizador teológico del cristianismo, pueda, como nos lo han presentado, abrazarse con Spencer, positivista, y con Hamilton, sensualista?

Nunca ha habido ni podido haber negadores de divinidad más absolutos que los enciclopedistas del siglo XVIII; sin embargo, a cada paso los busca-textos hacen gala de declaraciones de D'Alambert, Le Maitrie, Condillac, Voltaire, Diderot, etc., como si los grandes pensadores, en su grande obra de pensar la verdad estuvieran pendientes de las vacilaciones que tuvieran en el camino... como si la tarea desinteresada de escrutar la realidad, para descubrir la verdad, tuviera nada que ver con la obra de ratones que desempeñan los roedores de biblioteca que sólo acuden a ella en solicitud de los argumentos que ellos no encuentran en su falta de razón.

VI

Como si la tarea desinteresada de escrutar la realidad, tuviera nada que ver con la obra de ratones que desempeñan los roedores de biblioteca...

En esa misma diferencia que establecemos entre *verdad* y realidad hay para examen largo de coincidencias

intelectuales. Entre el que edificó la "Ciudad de Dios", después de haber habitado la del diablo, y muchos pensadores modernos, que con él creen que *verum id est quod est*, al contrario de los que creen que la verdad no es la realidad, sino el fondo de ella, hay coincidencia.

¿Y se aducirá ésa como prueba de la unidad de pensamiento entre el primer gran visionario que descubrió en la teologización y organización de la moral cristiana, no un medio de poder temporal, sino un medio de concordia perpetua entre los hombres?

Que se pueden citar coincidencias de pensamiento, de opinión, hasta de frases, aún hasta de palabras, entre pensadores de las escuelas más opuestas, no es poder nada. Esa teoría de la evolución, tanto la histórica como la biológica, que Spencer ha filosofado, después de Comte, es tan antigua en los grandes pensamientos de la antigüedad (reduciendo la antigüedad a nuestros antecedentes grecorromanos) que, empezando por los poetas, siguiendo por los historiadores y concluyendo por los filósofos, Homero, Herodoto, Anaxágoras, tuvieron idea de la evolución. Y se podrán, sin duda, abonar a la antigüedad de la teoría esos grandes nombres; pero de ningún modo será lícito el inducir de meras ideas-conocimientos la correspondencia de doctrinas. Todas las citas de palabras que indiquen encuentros ocasionales de opiniones, son citas buenas para irreflexivos o para ateneístas, gentes igualmente útiles para aplaudir palabras o para ser incapaces de entender que un teólogo, como Aurelio Agustín, un filósofo, como Hamilton, un evolucionista como Spencer, y un pensador de ciencias cosmológicas como Huxley, aunque coincidan en la idea de un orden más armónico, no deben, no pueden en manera alguna ser equiparados como cultivadores de la idea religiosa, cuando el objeto del uno es esa idea, y cuando el

paradero probable de los otros es la contraria. Por la evolución no se puede llegar experimentalmente a la divinidad ni experimentalmente se la puede negar; de modo, que si un evolucionista afirma o niega lo que experimentalmente no puede afirmar ni negar, hará con Spencer y con casi todos los librepensadores ingleses, temeroso de romper con su medio social, que principalmente es deísta, afirmaciones relativas a la compatibilidad del evolucionismo con el religionismo; y con más razón, al peligro de hacer incrédulos que se corre con doctrinas, como la del transformismo, la selección natural, la adaptación, que, *aparentemente*, suprimen la intervención de un creador en la creación o que suprimen la creación para suprimir el creador.

Pero aún así, aun en el caso de que los evolucionistas ingleses (los evolucionistas; no los sensualistas como Hamilton, que nunca fué evolucionista) fueran religiosos; y aun en el caso de que no lo fueran los evolucionistas alemanes y franceses; y aun en el caso de que los unos lo fueran en nombre del carácter principalmente social de las religiones, y que los otros, en nombre de lo inaccesible de la primera y última causa, no lo fueran; aun así las citas están mal hechas, pura y simplemente porque el buscador de pruebas no entiende las que los dos pensadores ingleses le han suministrado.

Los dos pensadores han querido decir lo que nosotros hemos interpretado, y lo que cualquiera puede interpretar en vista de los textos, y en relación de ellos con las palabras que se citan; pero de ningún modo quieren decir ni que "mucha ciencia acerca a Dios", etc., ni que San Agustín pueda andar abrazado de Spencer y con Hamilton, como lo presentaba el nuevo Kant a las de canto para quienes *filosofa*.

Y ya que nos hemos distraído un poco, recojamos palabras torpes del crítico, para de nuevo hacerle pesar su mala fe, y, a ser eso posible, curarlo de ella.

Después de hecha la cita de palabras de Spencer, dice: "Búrlense de él, si gustan, los normalistas y su maestro, ya que a todo se atreven los que todo lo ignoran".

Los que todo lo ignoran no hemos dado jamás derecho para que se nos atribuyan burlas a creencias cualesquiera; y mucho menos, filosóficamente reconocidas como racionales por cultivadores desinteresados de la verdad.

El buscador de ayuda para su mal designio de combatir una obra de civilización y de bien, como es el proyecto de Ley de Enseñanza, busque en cuantos recursos como se encuentre o pueda encontrar la aquiescencia de irreflexivos; pero no se atreva a repetir que miramos con mofa lo que de seguro respetamos más sinceramente que todos aquellos, clérigos, o seculares, que hacen de la religión un arma.

Por ser ridículísimo que quien se atreva a tomar el título de la obra fundamental de un pensador para decir nonadas, se las dé de religioso, por eso llamamos la atención hacia esa ridiculez.

El normalismo en la vida nacional

I

Las gentes son tan torpes de corazón como de entendimiento, siempre que tienen o creen tener un interés en contra de un bien público. Y, entonces, ni le reconocen sus pasados beneficios, ni se abochornan de renegar de su pasado agradecimiento.

Por eso es bueno consagrar algunas columnas de este periódico a recordar los beneficios que debe la República al normalismo; a probar que ha habido años enteros en que la rememoración de los bienes hechos por el normalismo era una devoción social; a describir la obra del normalismo en la hora de la agonía nacional; a patentizar la eficacia de su benevolencia en donde y cuando una doctrina de odio o siquiera de reciprocidad de mal, habría bastado para inundarnos de lágrimas y sangre; a hacer ver sus actos de reconstitución económica, política y social; a mostrar la universalidad de la fe y la confianza que inspiraba; a probar que, lejos de haber desmerecido, ha aumentado sus méritos; y con ellos, su derecho al reconocimiento público.

Al ver la estólida indiferencia, y la hasta complicidad y complacencia con que muchas de las personas que representan malamente la cultura de su país, ven y hasta celebran los actos de barbarie que se han estado y siguen cometiendo contra el normalismo (ideas, obras y hombres), no se puede menos de sentir admiración por los normalistas fieles a su doctrina y efusiva reverencia por los pueblos casi todos que, de uno a otro confín de la Re-

pública, se manifiestan dispuestos a secundar al normalismo.

No se podría aducir prueba mejor que esa actitud de la juventud, con una sola excepción, y ésta, muy dudosa, de todos los centros habitados de la nación, en favor de la tesis que sustenta el normalismo: esta es la tesis: que él representa los fines y propósitos de la civilización, y que los contrarios se esfuerzan por conservar el *statu quo* de la barbarie. Pero tampoco se podría demostrar de otro modo mejor el instinto de conservación de la República, porque la obra de la Escuela Normal de Santo Domingo, desde su fundación hasta su perversa destrucción, y desde la primera hasta esta segunda florecencia de sus doctrinas, fué y es la obra del bien, que, a su vez, es la más alta prueba de civilización concebida o realizada.

Para que mejor se vea que son actos y deberes de conservación los que haga y hace el país en pro del normalismo, véase la obra de éste, ayer y hoy.

Empezó por aprovechar la juventud ganosa de representar los anhelos de cultura de su patria; obra fué suya la formación de sus propios primeros profesores.

Siguió por aprovechar las extraordinarias aptitudes mentales de la infancia, la adolescencia y la juventud dominicana, transformándola en todo; en cultura intelectual, en cultura social y sobre todo, en cultura moral. Desde el modo de tratarlos hasta el modo de perdonarlos; desde el modo de considerarlos hasta el modo de inducirlos; desde el afecto de los unos para los otros hasta el cariño completamente paternal de los maestros; desde sus deberes para con la Escuela hasta sus deberes para con la patria; desde la revelación de un alma social en la Escuela hasta la revelación del alma social de la nación; desde lo poco que había hecho hasta lo mucho

que quedaba por hacer en la organización del país, todo se enseñó con el mayor esfuerzo. Especialmente se les hizo aprender, *de conciencia*, que la Escuela es la fábrica de civilización en todas partes, y la *única* fábrica de civilización en aquellos países que no han tenido civilizadores por guías. Obra fué suya la formación de la Escuela verdadera, de la Escuela institución, del alma-Escuela.

El solo hecho de haber producido la fuerza de expansión social, las inducciones de calor social, las dilataciones de efecto social, que desde el corazón de los niños iba al corazón de los hogares y de ellos pasó al corazón de las ciudades, eso habría bastado para inmortalizar en la memoria de un pueblo el recuerdo de una institución que llegaba por la enseñanza del bien al pequeñuelo hasta el corazón agradecido de la sociedad.

Pero la Escuela Normal estaba en contacto continuo con la población menesterosa de conocimientos; y en sus mismas aulas sostenía, con sus propios profesores y alumnos, una escuela nocturna, que ahora mismo puede indicar discípulos y hechuras suyas en algunos de los jóvenes de carrera profesional o de oficio industrial que se hacen notar por su firmeza de opiniones.

La Escuela Normal, viviendo, como vivía, la doctrina en que descansa, celebraba tan adecuadamente a su propósito las fiestas patrias que todavía se recuerdan con fruición, y se cuenta con la restauración de ellas para vivificar el patriotismo popular. La Escuela Normal, dió tal carácter de sencillez y de grandeza a las fiestas escolares de investidura, que con el recuerdo de ellas bastó poco ha para despertar el espíritu del pasado en los devotos del bien.

II

Una institución, como la Escuela Normal de Santo Domingo, que a pesar de la fiera oposición que se le hizo, concluyó por conquistar el respeto y el cariño de la sociedad urbana en donde se esforzaba por hacer popular su obra de bien, no podía divulgar en vano los sanos principios en que se basaba, sin concluir también por conquistar la simpatía de la sociedad nacional.

La vida fraternal que llevaban los niños en la Escuela; el afán por asistir a ella puntualmente; la diferencia en el modo de enseñar; la novedad en las asignaturas, que en su mayor parte eran desconocidas; la increíble facilidad con que la Escuela formaba maestros y discípulos; el continuo trabajar de cada profesor en hacer cada vez más activa la inteligencia de sus discípulos; el incesante esfuerzo de la Escuela por mejorar la educación, el carácter y la conducta de su discipulado; innumerables motivos para los discípulos ya habituados al nuevo régimen, y motivos sin fin de asombro para los que de continuo llegaban a gozar de la infantil felicidad de tener una segunda casa en la Escuela, un segundo hogar en aquella familia de alumnos y maestros; cuanto cuentan los niños y comentan en el descanso y confianza del hogar, en los juegos de calle y en los entretenimientos de la adolescencia y de la infancia, tanto fué penetrando en la opinión común, en el oído de los que no querían oír, en el corazón de las madres, en el tardo cerebro de la muchedumbre. Y lo que los niños contaban en sus casas, y sus padres y hermanas en las tertulias, fué corriendo de boca en boca y de oído en oído, y pasados los cuatro años estoicamente sufridos de calumnias y mentiras, tan necias, aunque no tan malvadas como éstas, llegó la primera investidura.

Ante aquella prueba se rindieron todos. Era el propósito de la Escuela utilizar el talento, la vocación y el patriotismo de sus primeros maestros en la organización y dirección de tantas escuelas de provincia cuantos eran ellos; pero a ese propósito que concordaba con el destino de la Escuela Normal, se opusieron tantos obstáculos, que no fué posible extender los beneficios de la nueva enseñanza.

Eo no obstante, la resonancia de su buen suceso atrajo de algunas porciones de la República, ya directamente, ya por medio de aquella excelente Escuela Preparatoria, que conservará en la memoria del porvenir los nombres de los Castillos y los Henríquez y Carvajal, algunos estudiantes que, después, en La Vega y en Santiago y en Mao y en algunos otros lugares, difundieron esforzadamente, junto con los conocimientos, los principios que animaban a la Escuela Normal de Santo Domingo.

La feliz circunstancia de haber sido llamados a Azua y Puerto Plata dos de los mejores normalistas de adopción, los señores Prud'homme y Dubeau, que desde el principio se habían formado como maestros en la Escuela Normal, fué favorable circunstancia para el normalismo, que, con auxiliares tan efectivos en lugares tan importantes, siguió extendiendo su influencia nacional.

Otra circunstancia capaz de favorecer la divulgación y nacionalización de las ideas del normalismo, fué la propaganda de ellas en la Cátedra de Derecho Constitucional del Instituto, y la frecuente ludición de ideas que allí se ocasionaban, y que, dando, como ahora, noción de fuerza a los que seguían la doctrina, los mantenía unidos. A esa unión salvadora contribuyó la ausencia del que siempre estuvo presente por su afecto al disci-

pulado y al país, la persecución de que continuaran siendo objeto la Escuela Normal y los normalistas.

Entonces, a medida que se agravaban las circunstancias políticas, y que se disolvían todos los vínculos, y que los fieles a las ideas redentoras se alimentaban de ellas, se iba formando en el espíritu de lo que aún quedaba de sociedad nacional, una visión de día por venir en que la patria iba a ser una realidad, el derecho una verdad, la libertad un recurso familiar, de todos para todos, la dignidad individual y colectiva una fuerza incombustible, el trabajo de todos y de cada uno el mejor recurso de existencia, la honradez un modo común de ser, la moralidad una característica, y la desaparición del mal reinante la consecuencia del bien por quien todos los buenos suspiraban.

III

Según su costumbre, faltan a la verdad los detractores del normalismo, cuando atribuyen perversamente a esa doctrina el haber imbuído en sus adeptos los sentimientos denigrantes que producen una incondicional adhesión y un insensato devotismo: eso está bueno para los que de los monstruos hacen héroes y para los que han vivido toda su vida como Polonias de cualesquiera Claudios. El normalismo lejos de procrear idólatras y aduladores, ha creado hombres tan esquivos de dignidad, que hasta aquellos poquísimos, contados con los dedos de una mano, que se vieron compelidos a transigir para esquivar sañudas persecuciones, o a alternar, por danzarines, en las danzas del tirano, hicieron mal, pero lo hicieron como hombres, no como aduladores miserables. En cambio, esa es la dura época en que los R. J. Casti-

llo, los Luis Weber, los A. Arredondo, los A. Soler, los Fed. Velázquez, los Desangles, los Joubert, cien más del grupo de los adeptos, mil del grupo de los *milenarios* ⁽¹⁾, realizaban verdaderas proezas de dignidad por sustraerse al contacto personal con la tiranía: huyendo de ese contacto fué como el general H. Vázquez, se acostumbró en la expatriación a ver en el normalismo la doctrina de salvación de su país; como el Dr. Henríquez y Carvajal, pudo convencerse, en su honroso ostracismo voluntario, de la fuerza con que habían arraigado en su país los principios de que él nunca en realidad había desertado, como Eugenio Deschamps podía reconocerse de la secta de los perseguidos, fuerte voz de protesta, airada víctima de la maldad a que contribuían ganosamente los que hoy se atreven a erigirse en jueces del mismo tribunal que debió juzgarlos.

Tribunal, no reo, el normalismo puede llamar a sí, en nombre de la patria, a los que hoy le acusan de haber endiosado y de seguir endiosando al Sr. Hostos. Doctrina de sacrificio como para el fundador y sus mejores discípulos lo ha sido, el normalismo no ha prosperado en la República merced a su devoción a un hombre que lleva hasta donde hoy mismo se está viendo, su confianza en la conciencia y su desdén por el juicio de los insensatos.

Lo que ha hecho prosperar en la República el normalismo son los sacrificios hechos voluntariamente por el fundador y sus adeptos a los principios que divulgan.

Como eso es lo que veía todo el mundo cuando no había ningún interés en ver mentiras, y cuando de todos

(1) Los hebreos que esperan el nuevo reformador. En lenguaje figurado, los individuos o los grupos sociales que esperan un bien en época de mal. (Nota de Hostos).

era visto el contraste que hacían los perseguidos por sus doctrinas y los perseguidores de ella, eso fué lo que al normalismo dió fuerza en la opinión, avidez en la voluntad, raíz en el corazón de esa buena porción de la sociedad dominicana que vivía suspirando por el advenimiento de una época en que cuenten con ella para hacerla solidaria gloriosa de obras buenas, ya que hasta hoy la han hecho responsable de la obra de mal que han hecho los espúreos.

Cuando ellos desamparaban a la patria, y la patria, en su agonía, maniatada a los pies de mercaderes, no tenía a quien volver sus ojos, porque los únicos que podían ayudarla agonizaban también en la impotencia, la única voz de aliento que oía, por sobre los sollozos, era la voz de la doctrina que seguían predicando o practicando los que, dentro o fuera, cumplían con el deber del patriotismo. Juventud sustraída de la mortal influencia que había aniquilado a las generaciones anteriores, toda la de aquel momento de agonía nacional era hechura directa o indirecta de la Escuela Normal de Santo Domingo, y toda ella, del discipulado o del *mileniado* ⁽¹⁾, de los que oían la voz directa de los principios o de los que esperaban a la llegada y en el triunfo de los principios, toda ella atribuía a inspiración de aquella sana moral y de aquel sano derecho que los unos habían aprendido, que los otros oían divulgar.

Santo Domingo, 1901.

(1) De Milenio. Aquí, figuradamente, quiere decir el grupo de los que esperaban el tiempo en que se pudiera profesar públicamente la doctrina del normalismo.

Ley de Normales ⁽¹⁾

I

Trabajar es tan necesario para civilizarse como para vivir. Por eso hemos antepuesto, para hacer entender que las leyes fautoras del trabajo nos parecen anteriores a las mismas leyes propulsoras de la educación pública, los proyectos de ley favorecedores del mejoramiento del trabajo agrícola a los proyectos de ley que propenden a la completa organización de la enseñanza.

Pero en la faena de los reunidos por el propósito de concurrir a la obra de reconstrucción que llama hoy a los sencillos y sinceros, el primer proyecto de ley fué el referente a la Escuela madre.

Se quiere que sean la Capital, Santiago, La Vega, Puerto Plata y Azua, las poblaciones que tengan Escuela Normal. Se quiere, para satisfacer así los sanos deseos de esas ciudades, que han sido tan devotas de la enseñanza, las doctrinas, las buenas intenciones y el ardiente civismo de la vieja Normal, que muchas de ellas, según consta, no han querido satisfacer su hambre de enseñanza hasta que puedan satisfacerla en hijuelas de aquella Escuela realmente madre, que con la sola influencia de su enseñanza ha dado resistencia a una generación entera para obstar victoriosamente a la obra de disolución que se opuso a la suya de integración.

(1) De *El Nuevo Régimen*, año I, núm. 71. Santo Domingo, 20 de mayo de 1900.

De estadistas, si los hubiera habido, habría sido el fomentar las sanas propensiones de los pueblos a beber y sanarse en esa fuente. No hubo más que egoístas, y se hizo lo contrario: se combatió y se suprimió la Normal.

Hoy que la sociedad dominicana tiene adictos a las doctrinas de gobierno racional, hay que establecer la institución que, suprimida y todo, agenciaba, con su virtualidad nativa y contra la tenebrosa y aterradora agencia del mal omnipresente y omnipotente, el renacimiento de la verdad y del bien en la República.

A otros hacer justicia a las doctrinas que han sobrevivido en las tinieblas. A nosotros toca relacionar la obra de ayer con la de hoy. Ayer se necesitó meramente instituir la Escuela madre; hoy se necesita desarrollarla, fortalecerla y amarla contra los que en tiempos turbados puedan volver a ser sus enemigos.

Atendiendo al primer propósito —desarrollarla—, el plan de estudios contiene una ampliación de la primitiva Escuela Práctica; una ampliación de la primitiva Escuela Teórica, y una ampliación de la primitiva Escuela Normal.

La Escuela Práctica, en vez de dos, contendrá tres cursos. Para dos fines: primero, aumentar el tiempo de los estudios intuitivos, dando ocasión a desarrollo de razón proporcionado al ulterior estudio; segundo, relacionar la Escuela Madre con la Escuela Pública, de modo que los tres grados de ésta estén coordinados con los tres cursos de aquélla.

La Escuela Teórica de la Normal no se amplía en tiempo, sino en asignaturas: en primer término, para producir el resultado pedagógico que no siempre se obtiene cuando el proceso de la enseñanza es mera o principalmente pedagógico; en segundo término, para que el

resultado social sea el que se ha de buscar en la formación de maestros.

La misma Escuela Normal, según dijimos, se amplía, en la enseñanza que ha de dar la de esta capital, con una Escuela de Profesores, encargada de proveer de profesores a las escuelas de enseñanza inductiva o media secundaria.

A fin de obtener en la enseñanza teórica o inductiva de las Normales que los conocimientos adquiridos en los años primeros de enseñanza se conserven y desenvuelvan a medida del desarrollo de la razón, se ha aplicado a las asignaturas fundamentales (ciencias físicas, naturales y matemáticas, por una parte; el estudio del Lenguaje, por la otra) el mismo régimen progresivo o evolutivo que consta en el plan de estudios de la antigua Normal; pero mucho más extenso.

De esta repetición de las asignaturas fundamentales resulta una mayor extensión de conocimientos por adquirir; pero no es la única ampliación de estudios que hay en el nuevo plan. Bueno, sin embargo, es prevenir que el propósito de esta ampliación de la enseñanza normal no es resultado del error en que incurren los planes enciclopédicos de estudios, ni del deseo de satisfacer apetitos desordenados de la mera curiosidad científica que ha poblado de pedantes a la América latina y no le ha dado un solo hombre capaz de influir poderosamente en el encaminamiento de la muchedumbre mestiza que está esperando un sobrio, sólido, adecuado y efectivo plan de civilización que tenga por base un plan racional de educación.

Aun con todas las precauciones tomadas para que el plan de estudios sólo sirva para sacar de las Normales los maestros completamente racionales que sean capaces

de transmitir conocimientos efectivos, poniendo en acción la fuerza motriz de la civilización, que es a la vez la resultante de ella; aun con todas las precauciones tomadas, de temer sería que el plan de estudios pudiera llegar a la proliferación de la pedantería, si las asignaturas complementarias no tuvieran por objeto la educación de los músculos y los nervios, de la voluntad y del carácter.

II (1)

Cumplido el primer propósito, que debe ser y es la ampliación de la enseñanza, el proyecto de ley reformada de Normales trata de hacer efectivo el segundo de sus vastos propósitos, que es fortalecer y armar la institución contra enemigos cualesquiera que tiempos y hombres impropicios puedan acarrearle.

A dos recursos se ha apelado: uno, de organización; otro, de aplicación de fuerza social.

Para sacar de las Normales una fuerza social que pueda ser incontrastable, hay que hacer del magisterio que formará la Normal de Maestros, y del profesorado, que formará la Normal de Profesores, una carrera profesional tan ventajosa para la vida activa, que retenga vitaliciamente a los que la hayan seguido. Para aplicar esa fuerza social al desarrollo, estabilidad y orden de la sociedad, bastará poner desde temprano en frecuente contacto con la sociedad general de la República a los que van a ser llamados a constituir uno de los elementos directivos de la sociedad.

Cuando el trabajo público haya tomado el impulso que forzosamente ha de tomar en un país insular, situado

(1) De *El Nuevo Régimen*, Santo Domingo, 23 de mayo de 1900.

en el mejor punto del planeta para aprovechar la corriente civilizatriz que han de seguir las ideas y productos por los canales de Bahama y por el mediterráneo colombiano, es probable que la juventud de las aulas sea llamada a tomar parte activa en la formación de esa corriente económica; y entonces, ningún aliciente contrarrestará a ése; pero mientras el ímpetu de la actividad agrícola, fabril y comercial no venga a asegurar los medios de vida individual y doméstica, la juventud culta apreciará como fortuna hecha, como porvenir predestinado, como carrera definitiva de la vida social, la profesión de maestro y profesor que le brinda desde temprano con recursos normales de existencia, con trabajo seguro durante todo el período activo de su vida, con una posición social correlativa de su mérito profesional, y con un valor de elemento sociológico tanto más efectivo, cuanto mejor concorra al compuesto social que ha de servir para y como clase directiva.

La escasez de personal que naturalmente aqueja al Estado en sociedades nuevas facilita de tal modo la constitución de una clase directiva, que la más obvia explicación del militarismo en nuestras sociedades mestizas (mestizas de estancamiento y de progreso; del segundo y el quinto estado social; de impulsos propios y de cultura prestada), está en esa falta. De ahí que a cualquiera sea dado sustituir el militarismo con el civilismo, siempre que proporcione al Estado los elementos vivos que él requiere para desarrollar la administración pública; la dirección de la sociedad. Es claro que esa sustitución de motores de fuerza con propulsores de razón y de derecho es tanto más fácil cuanto más corta ha sido la existencia del caudillaje, aunque haya, como aquí, sido desastrosa; y tanto más eficaz, cuanto más seguros sean los

recursos de vida que se pueda aprontar a los individuos con quienes han de constituir el grupo directivo.

Ambas condiciones se dan hoy en la República. La clase directiva, eminentemente militar en su composición o en su concepción del principio de gobierno, ha terminado su obra desastrosa: sería necesaria una dirección de los negocios públicos muy torpe para que volviera a recobrar sus privilegios la clase militar: vivió el breve tiempo que lleva la República, y vivió hasta ponerla a punto de agostarse.

Por lo que hace, pues, a los antiguos directores de la sociedad, la organización de una clase directiva no ofrece dificultad. No la ofrece tampoco en lo concerniente a la apropiación de recursos para una nueva clase directiva, siempre que en ella haya de entrar por mucho el elemento intelectual y cultural, que es hoy, felizmente, el llamado en la República a heredar, sustituir y oscurecer para siempre al militarismo.

En la sociedad, como en la naturaleza, no son las grandes causas las que actúan de continuo, sino las pequeñas; y no es verdad que, en cualquier momento de la historia de ese pueblo, especialmente si el pueblo no tiene tradiciones, no se pueda modificar la dirección que llevaba y que por costumbre pueda estar dispuesto a continuar, no es verdad. Lo contrario sí es verdad, y en ella podemos descansar aquí para sacar partido de nuestra actual necesidad de reorganización en todo, para acabar con el militarismo y sustituirlo con clases profesionales, que empiecen en el maestro de escuela y acaben en el futuro catedrático de universidad, y que se integren con los grupos económicos que no han de tardar en darnos una buena reforma de nuestro trabajo agrícola, una buena expansión de nuestra actividad co-

mercial y un constante propósito de favorecer y estimular las aptitudes fabriles que pueda tener nuestra sociedad.

Por ahora, mientras de reorganizar la enseñanza pública se trata, organicémosla de modo que favorezcamos la determinación espontánea de una clase social.

Eso es lo que hace el proyecto de Normales.

Escuelas de Bachilleres ⁽¹⁾

Lo que de cuando en cuando ha sobrecogido en esta tentativa de organización completamente sencilla y racional de la enseñanza pública ha sido el temor de que las innovaciones parezcan impracticables, ya por falta de recursos pecuniarios, ya por falta de personal idóneo.

Las Escuelas de Bachilleres, que van a parecer una novedad extraordinaria, no van a chocar con las dificultades de toda innovación: recursos pecuniarios los tiene la que se va a fundar inmediatamente en la Capital de la República, la que en Macorís del Sur va a sustituir a la Escuela allí existente (siempre que el municipio más rico del Sur no quiera aplicarlos a tener una Escuela Normal de Maestros), y los tendrán cuantas poblaciones quieran formar alumnos para el Instituto Profesional que hoy existe y para los que puedan existir en lo futuro.

Formar alumnos para los Institutos Profesionales es el objeto de las Escuelas de Bachilleres.

Se las ha denominado así, no sólo con el propósito de ir dando a los órganos de la enseñanza pública su nombre propio, sino con el de ir haciendo entender intuitivamente que ya la instrucción pública no obedece a denominaciones y tradiciones más o menos clásicas, como la de *humanidades*, que se sigue dando a los conocimientos secundarios o que median entre los fundamentales y los superiores o profesionales.

(1) De *El Nuevo Régimen*, Santo Domingo, 27 de mayo de 1900.

La instrucción pública obedece a fines reales de la sociedad; debe estar en relación directa del grado de desarrollo que se desea favorecer, y se ha de considerar como una necesidad funcional; es decir, como una de las necesidades que corresponden a funciones de organismos, y que no pueden dejar de satisfacerse sin poner en peligro el organismo.

Como obedece a fines reales, la instrucción ha de propender a desenvolvimientos de razón pública, porque ése es su fin real. Como ha de estar en todas partes, en relación con el grado de desarrollo a que se quiere llegar, ha de prescindir de cuanto sea histórico, tradicional, consuetudinario, rutinario, por respetables que sean, en la evolución de la cultura humana, los antecedentes tradicionales; y en Santo Domingo prescindirá del nombre y el objeto de las llamadas *humanidades*. Como es una necesidad de cuya satisfacción depende la vida material e inmaterial de la República, se ha de satisfacer a todo evento, y ha de poner a la sociedad dominicana en condiciones de seguir metódicamente un desarrollo intelectual, que deberá tratarse de que sea el más elevado a que se pueda llegar, despojándolo de servilismos imitativos, de pedanterías obstructoras y de pruritos de sistemas, que ya es tonto proponer a ningún entendimiento, y mucho menos al entendimiento común, cuando felizmente ha sonado la hora de desprenderse de la manía de sistematizaciones contraproducentes a que estuvo sujeta la razón pública en la mayor parte del siglo xix.

Sabiendo, pues, lo que se hace, se llama por su nombre a las escuelas encargadas de llevar bachilleres a los institutos; se les encomienda una cultura graduada para su objeto académico y para su objeto social; y se satisface con ellas la necesidad de proveer al Instituto Profesional (bien como hoy esté, bien como ha de estar en la

reforma), de la materia prima que necesita para elaborar hombres profesionales.

Para el fin propio de los Institutos Profesionales se debe adquirir aquellos conocimientos de Lenguaje que estén relacionados con el conocimiento general de la enseñanza profesional, y por eso se conserva el latín, que ha sido hasta poco ha la lengua del Derecho y de la Medicina. Por ser el francés la lengua de los códigos adaptados a la jurisprudencia y a la legislación de la República Dominicana, se preceptúa el estudio del francés. Por que el conocimiento del idioma, así en sus aptitudes lógicas como en sus aptitudes literarias, concurre eficientemente a la adquisición de aquella cultura general que es el distintivo y puede llegar a ser el gran mérito social de los profesionales, se ha dado a la enseñanza de la lengua materna toda la extensión que debe tener en la enseñanza inductiva.

Pero de ningún modo ha prohibido el proyecto de Escuelas de Bachilleres el error de la ramificación del bachillerato, de modo que por una rama se suba al estudio de los clásicos, y por la otra rama se suba al estudio de los técnicos. El bachillerato es un mero y vano título, que no se conserva como título sino como recurso legal para llegar al estudio de una profesión, que reclama conocimientos generales efectivos, los unos del orden cósmico, y son estudios científicos; los otros del orden histórico, y son conocimientos literarios.

Esos conocimientos generales deben ser los mismos para cualquiera estudio profesional; para cualquier desenvolvimiento ulterior de conocimientos o para la mera y simple actividad de la vida social. De ahí que las Escuelas de Bachilleres puedan existir y deban establecerse en cualesquiera poblaciones que puedan y quieran ministrar a su adolescencia y juventud algunos conoci-

mientos más extensos que los ministrados por las escuelas fundamentales. De ahí también que de la Escuela de Bachilleres puedan aprovecharse, aunque no vayan "a seguir una carrera", los adolescentes y jóvenes de ambos sexos que sientan los estímulos de la *self-culture*, o diciéndolo en nuestra lengua, que quieran adquirir conocimientos bastantes para por sí mismos desenvolver su propia cultura.

Cualquiera de estos dos usos que se quiera hacer de los conocimientos que la Escuela de Bachilleres está llamada a dar, esa institución docente está obligada a comunicar aquel conjunto de verdades demostradas que son como el núcleo de todas las verdades particulares organizadas por las ciencias particulares.

Por eso, en el proyecto de Escuelas de Bachilleres se provee a la adquisición de las verdades demostrables, consagrando a su estudio los cuatro años de ejercicios. A fin, por una parte, de que la enseñanza sea cuan pedagógica es posible; y por otra parte, tan coherente con la enseñanza general, habrá de estar sujeta al régimen evolutivo.

En la República, que tantas cosas ha perdido en los años de pérdida que ha sufrido, los sustentadores de la tradición didáctica de la Normal no han estado ociosos, y honra de ellos y de los demás cultivadores de la enseñanza es que haya número suficiente de maestros que puedan consagrarse a dar vida a las nuevas organizaciones docentes.

Descansando en eso y en el estímulo que para los cultivadores del magisterio será la mejor posición que ha de ser para ellos la enseñanza pública, se espera que no sean vanas leyes los proyectos de Escuelas Normales y de Escuelas de Bachilleres.

Los cruzados de brazos ⁽¹⁾

No es cuestión de poca monta la planteada por *El Normalismo* y por *El Nuevo Régimen*, cuando afirma el primero que es contienda entre la civilización y la barbarie la que envuelve la organización de la enseñanza, y cuando acusa el segundo a los que se muestran indiferentes a esa lucha.

No es cuestión de poco momento. Supongamos en un mal instante que triunfaran, si eso fuera triunfar; que se salieran con la suya (que es lo que sucedería) los directores de ignorantes absolutos que, a sabiendas de que explotan la absoluta ignorancia de los que prestan oídos, engañan sus propias y las ajenas pasiones, cebándolas con la esperanza de volver a la ley Galván, y de seguir persiguiendo a los maestros normalistas, y de consentir en el desorden académico que reina en toda la enseñanza, así la del Estado como la de la Iglesia, así la pública como la privada: ¿qué sucedería?

Sucedería que, continuando en el mismo olvido de nuestra educación pública en que hemos estado durante toda nuestra vida nacional, proseguiríamos en el mismo régimen que tan conveniente ha sido a la barbarie y a los malvados que nos han tenido, de revuelta en revuelta y de conato de anexión en proyecto de anexión, sobresaltados de continuo.

(1) De *El Mensajero*, Santo Domingo, R. D., año III, época III, No. 52, noviembre 7 de 1901. Este artículo apareció sin firma.

Si ése, inevitablemente, habrá de ser el resultado de esta abominable coalición de todos los pasados contra la reforma de nuestra enseñanza general, es manifiesto, es patente, se ve con los ojos y se palpa con las manos, que a ese infernal propósito coadyuvan sin querer los que, por indiferencia o por fuerza de inercia o por juzgar de antemano, y sin derecho ni razón ni juicio, se han puesto cruzados de brazos a ver lo que sucede, como si lo que sucede no fuera una de las cosas más graves que han sucedido en la República Dominicana.

Por primera vez, desde que ella es lo que es, ha habido un grupo social, encabezado por un hombre resignado a las necesidades de la calumnia y a las brutalidades de la barbarie, que quiere concienzudamente la organización definitiva de la enseñanza pública, como quien sabe que lo que quiere es el bien de su país y el encaминamiento de la sociedad nacional por el camino de la civilización, de que ha estado, en ese punto, desviada de continuo, pues, que ni el feliz ensayo de organización que parcialmente estableció la antigua Escuela Normal de Santo Domingo, pudo ni dejaron convertirlo en hecho.

Es, pues, la primera vez que se intenta organizar el servicio administrativo y social de la educación pública, tentativa de civilización que sólo combaten los enemigos de la civilización; es también la primera vez que en la República hacen las malas pasiones, las malas tradiciones y los malos propósitos el libre uso que ahora están haciendo de toda su fuerza corrosiva, no ya contra el Gobierno, sino contra la voluntad social y contra el Gobierno que la apoya. ¿Será éste un momento bien elegido para cruzarse de brazos y manifestarse indiferentes y hasta contentos y hasta hostiles?



Pues es el momento que han escogido para esa actitud extraordinariamente grave, los que, por motivos cualesquiera o por insensatas prevenciones contra hombre que nunca ha procedido sino con propósitos de bien, están presenciando impasibles una lucha de extraordinaria trascendencia, la primera de su especie, entre la civilización, que quiere enseñanza organizada, y la barbarie, que quiere lo contrario de lo que quieren los partidarios de la organización, el orden y la regularidad en todos los servicios administrativos.

El inglés en las Normales ⁽¹⁾

Mucho sentimos que *El Mensajero* sea un periódico apenas decenal porque desde él no podemos seguir al señor Alfau y Baralt en su impugnación al proyecto de Ley general de Enseñanza Pública; y mucho menos, dándole de tan pocos días la declaración de ser suyos los artículos de la serie titulada *La Cuestión Magna*.

Por lo mismo que es magna la cuestión, y que, descartado el personalismo que trasciende en ellos, son dignos de consideración y de objeción, nos agradaría defender punto por punto lo fundamental del proyecto de ley desistiendo de lo que en él se pruebe que es contrario a su propósito y asintiendo sin vacilar a las modificaciones pertinentes que se propongan. Pero como es imposible desde un decenario seguir a un diario, iremos tomando la parte que consideremos completamente oportuna y sustancial en la crítica del señor Alfau, y tratándola exclusivamente desde el punto de vista pedagógico. Y aun eso, sobriamente, porque ni diarios ni periódicos comunes se prestan a asuntos de carácter tan especial.

Por hoy vamos a tomar la parte del VIII artículo en que se inquiera "la causa de la elección exclusiva de ese idioma (el inglés) quedando proscriptos el francés y el alemán".

He aquí la causa, que no debiera haberse oscurecido a hombre tan perspicaz como el señor Alfau.

(1) De *El Mensajero*, Santo Domingo, 8 de julio de 1901.

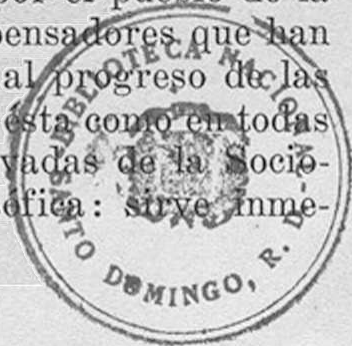
Las dos lenguas continentales son en América el inglés y el castellano. El inglés, que es la lengua de más de 90 millones de habitantes del Continente; el castellano, que es nuestra lengua, deben ser conocidos tan por igual como sea posible. Y como sólo estudiando pedagógicamente el inglés, y empezando a estudiarlo en la niñez, se puede conocerlo a fondo, hablándolo y escribiéndolo familiarmente, dominándolo en todos sus giros y modismos, y poniéndose en capacidad de utilizarlo eficazmente para la vida práctica, por eso se ha pareado al castellano.

Independientemente de su carácter continental, el inglés es la lengua de la pedagogía aplicada. Es, además, la lengua de la libertad. Es, para los fines económicos de la existencia, la lengua del comercio. Es, para los fines de la vida teórica, la lengua del fundador del método experimental y de los aplicadores más afortunados del análisis a las ciencias de la materia y del espíritu. Es, para los fines de la vida nacional dominicana, la lengua que se impondrá a nuestras hermanas y vecinas. Es, para terminar, la lengua de la civilización americana.

¿Por qué no el alemán? Porque no es lengua americana ni lengua jurídica, ni lengua tecnológica, que son las tres primeras condiciones que la pedagogía impone a la enseñanza del lenguaje.

No es lengua americana. No hay una pulgada de territorio continental o insular que pertenezca en nuestro hemisferio a Alemania.

No es lengua jurídica. A pesar de los grandes servicios prestados al derecho práctico por el pueblo de la Reforma, y no obstante los grandes pensadores que han contribuido eficaz y abundantemente al progreso de las varias ramas de la Jurisprudencia, en ésta como en todas sus contribuciones a las ciencias derivadas de la Sociología, el alemán es una lengua filosófica: sirve inme-



diatamente al que indaga las causas abstrusas; no es útil para la práctica, el uso, la propaganda y la eficiencia del derecho vivo y activo, tal como lo ha vivido el pueblo anglosajón de ambos mundos, y tal como a toda costa necesitamos vivirlo los hijos de estos pueblos.

El alemán no es tampoco una lengua tecnológica, a pesar de los pasmosos desarrollos de la industria general en Alemania. El arte, la ciencia y la pedagogía de las artes industriales, principalmente del comercio, están infinitamente más a nuestro alcance social y nacional, según la concepción y la práctica americana, que según el concepto germánico.

Y ¿por qué no el francés?

El francés ha sido minuciosa y escrupulosamente ministrado en la Escuela de Bachilleres a aquellos que más lo habrán de menester.

La enseñanza del latín

Al fin y al cabo, mientras más razón tenga yo en el asunto, más razón tienen esos diablos de discípulos directos e indirectos, que, desde el *Listín* y *El Nuevo Régimen*, se asustan de que yo haya transigido con el latín de recetas, sentencias y aforismos; recetas, para los farmacéuticos; sentencias, para los abogados; aforismos, para los médicos.

Uno de ellos llega hasta a querer que lo emplumen. Está bien: que lo emplumen, si lo quiere; pero que no niegue que en Wurtemberg, en donde Hamlet aprendió latín, como en Oxford o en Cambridge, en donde Byron aprendió griego y latín; y en Cambridge y Howard, de Estados Unidos, en donde Emerson lo aprendería; y en Salamanca, de donde salieron el *Estudiante*, de Espronceda, y los doctores que condenaron a Colón; y en Pavía, en donde lo aprendió el mismo trazador práctico del primer paralelo americano; y en Quisqueya, y en Colombia, y en Méjico, y en las fragosidades del Condorcanki, y en donde quiera que ha habido malos maestros de latín y empeño por enseñarlo o aprenderlo, allí se ha aprendido, así en el caso de Gladstone, que era un heleenista duplicado por un latinista, cuanto en los casos de la vida ficticia, como los del personaje soñabundo de Shakespeare, y del personaje vagabundo de Espronceda.

Y aunque así no fuera, no puede uno menos de encontrar necesario el estudio de las lenguas insepultas (sánscrito, hebreo, griego, latín), cuando, como sucede con el latín, hoy mismo, en la elucidación de asuntos científicos, en la solución de problemas históricos, en la fundación de bases para ciencias todavía no bien cimentadas, se encuentra el pensador con antecedentes latinos para todo, y con la necesidad de saber latín que han tenido y tienen los exploradores de la verdad, así la demostrada como la que busca demostración de sumergirse en el *mare claussum* de la antigua latinidad, la de Polibio, Floro, Lucrecio, como de la moderna; la de Vico, la de Bacon, la de Linneo.

Los cito a propósito, porque con Linneo sirve el latín para la primera tentativa de sistematización de ciencias naturales; con Bacon se tiene el latín del nuevo método para pensar; y con Vico se tiene el latín de la primera tentativa de Filosofía de la Historia.

Como uno, si no se pone a pensar por su cuenta y riesgo (en lo cual corre el riesgo de pensar sin saber lo que pensaron otros), no puede en países de civilización prestada, hacer otra cosa que recibir por recodo el oleaje del pensamiento humano, a cada paso recibe uno golpes intelectuales como el que me dió, ahora tres años, el penúltimo explorador de la lingüística. El cual comenzaba su vigorosa indagación del carácter sustantivo de las raíces (combatiendo a Max Müller, que sostiene que todas las raíces son verbales), por una cita en latín del poema nosológico de Lucrecio.

Del mismo Lucrecio, y de su misma enciclopedia épica y rimada, citan a cada paso naturalistas y antropólogos los versos exactísimos en que los darwinistas y walacistas reconocen la cuna de la doctrina de la selección.

Cuando los antropólogos quieren dar sello de antigüedad a la doctrina de la evolución social, se van a Floro, y le piden su idea de las cuatro edades. Cuando los políticos, especialmente los verdaderos, los que fundan en principios de sociología sus afirmaciones, se piden cuenta del origen de la doctrina de los ciclos de gobierno, se van a la *República Romana*, de Polibio, y de allí sacan los antecedentes de la doctrina.

Y si, además de latinistas, fuesen helenistas, en Aristóteles, en Platón, en Jenofonte, en Hiparco, y sobre todo en Anaxágoras, encuentran los puntos de partida de la mayor parte de las verdades que el pensamiento se propuso primero como intuiciones individuales o colectivas, y que, sólo, andando los siglos, y con ellos la tarda evolución de la razón humana, han venido a convertirse en verdades demostradas.

Y si son conocedores de (la lengua perfecta) el sánscrito, indianólogos hay, especialmente si de la Escuela de Calcuta, que es capaz de probar con citas de los Vedas y de Kalidasa, que todo el saber de nuestro tiempo estaba en embrión en la cuna de la civilización ariana.

Pero ¿qué más? Hasta la Arquitectura tiene que saber latín, como bien lo sabe Eduardo Benot, cuando concibe y realiza esa *Arquitectura de las Lenguas*, que está sirviendo de cantera a los diablillos que se me escaparon de la vieja Normal, para irse a atravesar por esos clubs, y que están, hijos pródigos, volviendo hacia mí para ayudarme.

Ea, se acabó el latín, y cada cual a su puesto de trabajo.

El que tenemos entre manos es de trascendencia tan sutil al porvenir social e intelectual de la República, que no será verdadero normalista, no secuaz del conjunto de doctrinas de organización que han llamado normalistas

sus secuaces dominicanos, si no toman en él la parte activa a que los he invitado.

Mucho, muchísimo me complacen, me alegran y me rejuvenecen las pruebas de ingenio que de continuo me dan los jóvenes de toda la República: dénme ahora, que ya es tiempo, pruebas de devoción a la obra que estamos todos obligados a llevar a cabo.

Vaya, normalistas, a trabajar, no me, ni se distraigan más.

Santo Domingo, 1901.

El canto coreado en las escuelas

El canto coreado es de todas las escuelas bien organizadas. Lo fué de la primitiva Normal de Santo Domingo, y lo será de cuantas escuelas, públicas o normales, correspondan a su propósito.

El de la Escuela Pública en proveer de los conocimientos necesarios a cuantos los hayan menester; el de la Normal en enseñar a proveer de esos conocimientos necesarios.

Para realizar ese su fin, las Normales están obligadas a procurar a los maestros una enseñanza más extensa que la de la Escuela Pública; a favor de esa mayor cantidad de conocimientos es como se pueden suministrar los necesarios a los menesterosos de ellos.

Por eso, en la Escuela Normal, la instrucción debe abarcar nociones completas de todos los conocimientos organizados en ciencias positivas y de todos los conocimientos instrumentales.

Entre éstos, que, como indica la palabra que los califica, son instrumentos de todos los demás, en la Lectura y la Escritura, en la Geometría práctica y la Aritmética mercantil, con la Geografía patria y la Historia nacional, con el Estudio de objetos y el Dibujo, el Canto coreado o colectivo. Y así como para transmitir, por ejemplo, conocimientos puntuales de Lenguaje, el maestro ha de saber hablar, leer, escribir y componer, así para enseñar a formar masas corales, ha de saber cantar, leer música, escribirla y componerla.

No necesita tal vez componer motetes, como no sea para adormecer ingenios demasiado despiertos; pero necesitará concertar voces, adaptar tonos, producir efectos armónicos, para despertar sentimientos individuales y sociales, que es el objeto propio de la enseñanza del canto en las escuelas. Y he ahí por qué es la misma, y en ambas enseñanzas está bien concebida, la graduación en el estudio del lenguaje oral y musical en las escuelas: *Conversación, lectura, escritura, composición*. Con entender que el canto es en el lenguaje musical lo que la conversación es en el lenguaje oral, ya todo está entendido.

Pero los que hayan de asistir a las Normales y los que tengan la designación de juzgarlas, habrán de entender, bien es que entiendan, que la enseñanza y el aprendizaje del canto coreado no es sólo indispensable para motivar afectos y emociones en la sociedad escolar, sino también para ir desde la escuela preparando la sociabilidad del porvenir.

El canto es un ejercicio de los órganos vocales, tanto los de fonación, como los de modificación de sonidos: a ese respecto es una enseñanza gimnástica; indirectamente, un auxiliar de la fonética y de la prosodia; funcionalmente, un cooperador de la higiene de los pulmones y de la circulación. Es, pues, un recurso eficaz de la educación física; la educación física es uno de los fines de la pedagogía.

El canto es un ejercicio de la imaginación, de la memoria, y de la atención, y de la asociación de ideas, y a ese respecto es un auxiliar de la educación de las facultades o aptitudes de la razón humana. Es, pues, un recurso eficaz de educación moral, a un tiempo mismo ética y estética.

Siendo a su vez un instrumento de educación física, intelectual y moral, comprende los tres elementos de educación individual, y sólo por ignorancia o por estupidez o por carencia total de medios didácticos se puede privar de uno de sus elementos naturales a ese órgano de vida social como es la Escuela.

Pero ya va largo, y no quiero que este canto acerca del canto suene a *canto llano*.

Mañana veremos los dos aspectos de la enseñanza.

Santo Domingo, 1900.

Organización de la Enseñanza Pública

En tratándose de enseñanza, lo primero son los fondos.

Dados los fondos, hay que dar a la enseñanza los órganos docentes en número ni defectivo ni excesivo que le suministra la Ley de Enseñanza en proyecto.

Esos órganos empiezan en el Kindergarten y acaban en el Instituto Profesional.

Mal había de acabar en la Universidad, cuando palpando los obstáculos que se oponen a la organización que intenta, dice la nueva ley en un artículo: "...El superintendente de Enseñanza Pública, o, en su defecto, el Ministro del ramo, procederán a la ejecución de esa ley con arreglo a las circunstancias de lugar, tiempo, recursos y deficiencias sociales".

Y siendo como son las circunstancias, no ha podido la ley contar con la Universidad, de la cual dice sobriamente el preámbulo de la ley:

"En la enumeración de órganos docentes con que empieza el proyecto de Ley de Enseñanza Pública, se ha omitido a sabiendas la Universidad.

"A sabiendas de que no es posible establecerla, por falta de población escolar, de personal docente, de recursos pecuniarios, de actividad social.

"Se prescindirá aquí de los tres primeros motivos, por tan obvios. Se dará cuenta del cuarto, porque es tal, que, con él sólo bastaría para alejar por tiempo de la men-

te del país la idea de apelar a un recurso que para nada necesita por ahora.

"La Universidad es un órgano de comunicación intelectual que requiere un estado determinado de cultura; el a que llegan las sociedades, cuando el desarrollo de la riqueza pública, del orden jurídico, de la educación común, de la organización general de la civilización, hace espontánea la busca de la verdad por ella misma; sin propósitos de utilizarla, sin designio económico, sin egoísmo. Entonces hace falta un centro de comunicación intelectual que trasmita los conocimientos que los órganos inferiores no trasmitían. Entonces hay que fundar la Universidad; mas no para que dé abogados, ni médicos, ni farmacéuticos, ni agrimensores, porque eso nos lo da el Instituto Profesional, cuando reúne esas varias enseñanzas, o la Escuela Profesional, cuando da una cualquiera de esas enseñanzas.

"La Universidad que haría falta, si la actividad social la reclamara, sería la que trasmitiera a los ávidos de verdad el conocimiento de aquellos grupos de verdades que constituyen ciencias primarias: el grupo de las verdades cosmológicas: el grupo de las verdades antropológicas: el grupo de las verdades sociológicas."

Con sólo enumerarlas se patentiza el abismo que hay desde nuestra cultura actual a la que reclame el culto de la verdad por la verdad.

En cambio, deficiencias y circunstancias, patriotismos y pedagogía, todo nos manda conservar el Instituto Profesional. Así se opina también en el preámbulo del proyecto de Ley de Enseñanza Pública:

"El conocimiento de la verdad por la utilidad individual y social que ella reporta, nos lo darán los órganos docentes que este proyecto propone; entre los cuales figura el Instituto Profesional, que de ninguna manera se

debe consentir en que desaparezca, porque intentar su desaparición sería a la vez atentar contra la historia patria y contra uno de los más efectivos progresos que ha hecho la pedagogía administrativa.

"Porque, Honorable Congreso, ese Instituto Profesional que no se sabe apreciar ni utilizar, es un pedazo de nuestra historia, cuando se le pida cuenta de su origen; y un dato de progreso pedagógico, cuando se le pida la razón de su eficacia.

"Esta triste República, que acaso por primera vez esté ahora entrando en el círculo de relaciones efectivas para el orden, pasó del horrendo desorden de la anexión a la restauración del orden nacional, con un grupo de bien intencionados que coronaron el primer gobierno de la Restauración.

"Entre ellos estaba un patriota a toda prueba, que inmediatamente se puso en el Ministerio de Instrucción Pública a ingeniar medios de organizar con nada la enseñanza. Ideó un reglamento, unas escuelas, y unos colegios para la instrucción primaria y secundaria; y no hallando modo de restaurar la enseñanza profesional, que fué aquí y todavía es en todas partes el objeto de las universidades, ingenió una institución que no impusiera los gastos y responsabilidades de una universidad, y diera lo que ella había dado aquí en los tiempos coloniales, y sigue exclusivamente dando en las naciones americanas de nuestro origen.

"Acudiendo al consejo, lo recibió favorable de otro dominicano a todo evento; y entre el señor J. G. García y el señor Emiliano Tejera, produjeron, hijo de la necesidad y del patriotismo, el Instituto Profesional.

"Esta institución, única en su nombre y en su exclusivo objeto de dar profesionales diplomados a la sociedad dominicana, no reduce su mérito a su carácter nacional.

"Su mérito mayor es pedagógico. La institución de un órgano de enseñanza que sirva exclusivamente para reunir las Escuelas Profesionales, consume aquí la serie de la enseñanza didáctica.

"Más allá puede haber y debe llegar a haber, enseñanzas más extensas, más desinteresadas, más positivamente educacionales, pues que atenderán tan sólo al perfeccionamiento del individuo y al progreso de la especie; pero que no enseñarán nada que sirva para la vida práctica de cada día; y que, por lo tanto, no son enseñanzas necesarias, sino complementarias.

"Las enseñanzas necesarias terminan perfectamente, con perfecto ajuste al fin didáctico, en el Instituto Profesional.

"Las enseñanzas complementarias comenzarían entonces en un órgano de conocimientos universales (la Universidad), cuando sea llegada la hora de la Universidad".

Aun esta mosdistantes de esa hora. Por sano que sea el propósito del señor Alfau y Baralt, no es posible realizarlo.

Sólo, por ahora, es realizable el aumento de una o dos asignaturas en el Instituto Profesional. Y para que de una de ellas se encargue el diligente e inteligente sostenedor de la Universidad, se ha agregado la clase de Derecho Natural, en el programa del Instituto, y se ha borrado de la ley la palabra que habría incapacitado al Sr. Alfau para prestar al país de su origen la clase de servicios que calorosamente deseo yo que le preste.

Santo Domingo, 1901.

Un mérito del proyecto de Ley General de Enseñanza Pública

Nosotros no queremos que el proyecto de Ley General de Enseñanza Pública tenga más mérito que uno.

Ese que tenga basta a nosotros los convencidos de que las esperanzas del porvenir están cifradas en la cultura de nuestra sociedad. Ese mérito del proyecto de ley consiste en que, con él, ya no es posible convertir en materia política la educación común.

Hoy, entre nosotros, como entre todos los pueblos americanos de origen español, la causa inmediata del atraso de las instituciones escolares es su torpe organización, copiada de los países europeos que más abusan de la centralización política y administrativa.

En esa organización, toda la jerarquía escolar vive pendiente de un centro: dicho con más puntualidad, vive pendiente de un centro que domina a todos los en que se ha centralizado el servicio generalmente llamado de instrucción pública. Así, aquí, cada Gobernación es, con el nombre de Junta Provincial de Estudios, el centro de la poca actividad que se deja a la enseñanza; la Junta Superior de Estudios es el centro de todas las demás, y el Ministerio de Instrucción Pública es el centro de todos esos centros, y a él van a parar, en definitiva, todos los asuntos que, por sí mismos o por cualquiera circunstancia, generalmente personales o políticas, reclaman una resolución definitiva.

De ese modo, el Gobernador, como Presidente de la Junta Provincial y el Ministro de Instrucción Pública, co-

mo jefe supremo de ese servicio administrativo, serían en él omnipotentes, si no hubiera una omnipotencia ineludible que los más dispuestos en secreto a complacer son los que en estos pobres países han fingido siempre de representantes de la clase culta. Esa omnipotencia ineludible es el Presidente de la República, principio y fin de todas las cosas públicas, punto de partida y término de todo, centro de gravedad del microcosmos de aspiraciones, intereses, intrigas y maldades componentes de la alta y baja política que la edad social, la latitud, la inexperiencia administrativa y el analfabetismo tradicional concretan: el triunfo infalible del centralismo.

Yendo necesariamente arrastrada hacia esa sima por su organización centralista, la enseñanza pública es uno de tantos resortes, nada más, de la máquina política. Y mientras esté reducida a eso, no servirá sino para lo que hasta ahora ha servido en los tristes países de nuestro origen. Servirá para dar factores al desorden, porque no despertará en el alma social otras ideas que las connaturales al egoísmo. Medio, entonces, para satisfacer egoísmos y concupiscencias, los mismos adelantos intelectuales que promueva serán frutos podridos que ningún beneficio nacional efectuarán: generaciones tras generaciones irán a parar al abismo sin fondo del centralismo, a cuya perpetuidad contribuirán tanto más ciegamente cuanto mayor desarrollo vaya adquiriendo la cultura superficial de la clase letrada y secreyente docta. Contra ése, que es uno de los más graves males que aquejan a estas desventuradas sociedades, propugna la organización docente que hoy se esfuerza en la República Dominicana por reaccionar contra las vivas, todavía, tradiciones del coloniaje, enfermedad particular de nuestros pueblos, y tradición del centralismo, enfermedad de los pueblos de educación monárquica.



La Universidad

Furioso contra Huxley, Du Bois Raymond, Helmholtz, Isaurat, Milton, el poeta del *Paraíso perdido*, viene el universitario de por acá, porque le han dicho de la Universidad, género y especie, lo que ella ha sido, es y tiene que seguir siendo, mientras no se haga en ella la reforma trascendental que nosotros creemos indispensable, y que piden cuantos se interesan por el progreso de las ciencias.

Lo que es nosotros, que no nos hemos ocupado de ella, sino para probar cuán erróneo razonamiento era el del crítico del proyecto de Ley de Enseñanza, al sostener que no era aplicable el régimen pedagógico a los estudios universitarios o pedagógicos; lo que es nosotros no somos nada de lo que dice el universitario. Entre los penosos deberes que nos ha impuesto el deseo de contribuir a organizar la enseñanza en la República, uno es ése: leer artículos como el que, en vez de discutir si tienen razón o no la tienen los que, como los grandes hombres cuyas palabras hemos citado, se consagra a imputarnos desechos, malevolencias e inexactitudes que son imposibles para nosotros.

Allá él con sus furias.

Acá nosotros con los que pueden acompañarnos a pensar desinteresadamente, a hacer propaganda civilizadora, y a lamentar el estado de decaimiento en que, a juzgarla por su régimen docente y por sus instituciones académicas, está la familia latina de ambos mundos.

Entre los que pueden acompañarnos en esta tarea de bien (en que la noble pasión del bien público no da entrada a ninguna otra pasión), aquí está el prologuista español de la traducción de un libro que ha hecho mella en los pueblos jactanciosos. El libro es *En qué consiste la superioridad de los anglosajones*, y el excelente prologuista es don Santiago Alba y Bonifaz, doctor, por supuesto, y en Derecho, por de contado. Pero es un doctor muy antiuniversitario, porque piensa de la Universidad y dice de ella, lo que bastaría para que el doctor de por acá lo condenara al manicomio.

A nosotros mismos va a dolernos citar lo que no queríamos decir de las universidades españolas, porque tenemos de la Universidad de Oviedo el grato recuerdo del noble pensador y hombre de bien que es el Sr. Posada, amigo intelectual; y de la Universidad Central de Madrid la cariñosa memoria de amigos afectísimos como los Giner de los Ríos, los Azcárate, los Linares, predilectos del corazón y la conciencia que siempre ha visto en ellos los representantes de aquellos españoles que honran por su carácter a la especie humana.

El doctor Alba y Bonifaz, queriendo hacer estimar la exactitud de los datos y juicios que se dispone a someter a sus lectores, los justifica de antemano con la siguiente tristísima revelación de un hecho general, que abarca a la educación como a toda la vida española:

“Aquellas palabras que ponía en labios del Sr. Silve-
la su despierto sentido de observación y su explicable conocimiento de la vida de nuestro Estado: (Tenemos todas las apariencias, y ninguna de las realidades de un pueblo constituido según ley y orden jurídico), son de una exactitud cruel aplicadas a las apariencias y realidades de nuestra enseñanza pública. Oposiciones, concursos, profesorado elemental, superior y normal, universidades,

institutos, academias, escuelas especiales, claustros, rectores y decanos, inspectores, directores generales, material de enseñanza, comisiones en el extranjero, exámenes públicos, ejercicios teóricos y prácticos, solemnísimas distribuciones de premios... De todo tenemos en el orden legal; todo está escrito en las leyes, reglamentos, y reales órdenes infinitas; las apariencias, más o menos pobres, son de un pueblo constituido según ley de vida moderna y progresiva; las realidades... Ah! las realidades son un pregón más acusativo de este régimen teatral, falaz, aparatoso, convencional e infecundo, que padecemos en todos los órdenes del Estado, servidor hipócrita y cuidadoso de la letra que mata, eterno divorciado del espíritu que vivifica”.

“...¿Es que nuestros bachilleres, nuestros abogados, nuestros médicos,... no son víctimas también del famoso e inevitable *chauffage* (jactancia) de que Demolins abomina, escandalizado y dolorido? Bachilleres incapaces de escribir una carta con ortografía; abogados ignorantes, al salir de la Universidad, de lo más rudimentario de la profesión...” etc.

Ahora va a explicar la causa de esa desastrosa pérdida de tiempo, recursos y aptitudes. La explicación, fundamentalmente, es la misma que damos nosotros, al reclamar el cambio de régimen didáctico de nuestro Instituto, haciendo pedagógica la enseñanza. La explicación es “el carácter accidental y transitorio, no de función esencial y positiva”, que se da a la enseñanza universitaria y profesional.

“Por eso, como en el ambiente a la enseñanza pública no se le da más que un carácter accidental y transitorio, no de función esencial y positiva, sino de medio formal y relativo; no para enseñar la ciencia del Derecho... sino para *hacer abogados...*”

Y ahora apelando a la ironía: “Nunca brotó tan copioso el caudal de los hombres entendidos en Derecho, acaso porque sea curioso estudiar en los libros lo que no vemos vivo, practicado en el medio social; ni el lucido gremio de los bachilleres desprestigióse jamás por España con estrépito tamaño de legión. Mas que ninguna otra *afición* (salvo la de los toros) siéntense aquí esas dos, y llega especialmente a decirse que todo español presúmese abogado, mientras no conste lo contrario”.

Y en seguida apela a la estadística.

“...Más de *mil quinientos* (1,562), aspiraron al título de Licenciado...”

Después nos revela el secreto:

“Ellos son los que buscan en la política un medio de vivir; ellos los que, perdida su fortuna, fueron a hacerla en las colonias, a costa del honor de la patria, e impidieron más tarde (a nombre suyo ¡qué sarcasmo!) toda transacción que significara una merma en el fondo... ellos, en fin, los que constituyen la dificultad más grande, el enemigo más temible para toda reforma”.

Ya ve el doctor si es locura suya y falta de patriotismo español, pretender que no se corrija tanto mal.

Universidades populares

En los Estados Unidos, después de haberse llevado liberalísimamente la enseñanza cultural a los Institutos libres, a las Escuelas Suplementarias y a las clases nocturnas de las Universidades, se discutió extensamente lo que se llamó el *University extension problem*.

Este problema de la extensión de la Universidad no se trató, por supuesto que no, de resolver a mentiras, falsedades, imposturas, insultos e insanias; se trató de resolver y se ha resuelto a fuerza de razón, de sentido común y de dinero, dotando de un nuevo auxiliar muy poderoso a la enseñanza racional y a la educación común.

Ese poderoso órgano de transmisión intelectual se ha llamado Universidad, pura y exclusivamente por haber sido una de las universidades nuevas del Oeste la que empezó esa enseñanza cultural nocturna.

Tan pronto como se vió que el resultado de la enseñanza nocturna de las verdades cosmológicas, antropológicas y sociológicas era efectiva y eficaz; efectiva, porque atraía millares de individuos de ambos sexos, y de todas las edades, desde la adolescente, y de todas las clases y culturas; eficaz, porque mejoraba la producción industrial y la vida moral, se discutió si convenía aumentar con ese trabajo nocturno las tareas diurnas de las universidades, y con esa enseñanza cultural, dada a obreros y al común de las gentes, la enseñanza metódica suministrada a los alumnos regulares de las cá-

tedras universitarias. El resultado de la discusión fué afirmativo.

Se discutió también si la enseñanza, así nocturnamente dada para la comunidad del pueblo, había de ser la propiamente universitaria o la meramente cultural; es decir, se discutió si la que convenía era una enseñanza amplia de carácter exclusivamente divulgativa, que provee de verdades demostradas, pero sin la ilación rigurosa y necesaria que tiene la exposición de la ciencia, en cuanto construcción del pensamiento sistemático. Se resolvió que lo importante a la cultura nacional era la provisión de verdades demostradas, no con relación a la ciencia que las demuestra, sino con atención primordial a la divulgación de la verdad.

No había posibilidad de asentir al establecimiento de esas universidades nocturnas, o más exactamente, a la enseñanza exclusivamente cultural de las universidades, sin que se supiera cómo se habían de sufragar los gastos que estos cursos nocturnos habían de imponer, y sin que la cuestión de derechos se resolviera; esto es, si se podía, en buen uso de las atribuciones de los Consejos escolares, considerar derecho de éstos el distraer para las nuevas tareas de las universidades los fondos que se utilizaban en delegados, fundaciones, erogaciones y tributos de carácter personal y voluntarios, para sostener la universidad diurna.

Como era de esperar de aquel pueblo sensato, el *University extension problem* se resolvió con arreglo a las vastas miras de aquella sociedad que aplasta con su fuerza bruta, pero que exalta con su fuerza vital.

Ya, mucho antes de plantearse ese problema de la extensión de la Universidad, que no es en suma sino una nueva aplicación, con método y orden pedagógico, del propósito de la divulgación de los conocimientos positivos; ya muy de antiguo existía en todas las grandes

ciudades de la Unión una verdadera multitud de órganos de divulgación en centenares de instituciones como el *Cooper Institute* y el *Astor Library*, de Nueva York; pero hasta que se ha asignado a las universidades el derecho y la función de divulgadoras metódicas de los conocimientos, no se había hecho a la enseñanza popular el servicio que en ellas se le hace, ni se había dado a los pueblos de Europa y de América el modelo que ya tiene en las *universidades populares*.

Doctor contra doctor

El Sr. don Ricardo Becerro de Bengoa, Catedrático, Académico, Consejero de Instrucción Pública y de Agricultura, Profesor del Ateneo de Madrid, Diputado a Cortes, Autor de *Crónicas de los progresos modernos*, de *La Electricidad moderna*, de *Tendencias de la Química moderna* y de trece o catorce libros más, incluso el que vamos a aprovechar, hombre de los que honran a su patria, España, por sus continuos esfuerzos en pro de la educación pública, ya como catedrático, ya como profesor, ya como conferencista, parece que está viendo, en su último libro, lo que está pasando ahora en Santo Domingo, porque lo describe como si lo estuviera viendo. Como un hombre que tiene más títulos que el doctor no puede menos de ser respetable para él y sus analfabetos, antepone los títulos a las citas:

“Se han bosquejado varios planes de reforma de la enseñanza, y han caído sobre ella esa monotonía ruinosa de la oposición a las innovaciones, y el vocerío escandaloso de la defensa de intereses mal entendidos, y la crítica apasionada, inconsciente y callejera, que lo empequeñece. Así... combatiendo todo lo nuevo y provechoso, aferrándose a lo pasado, insuficiente y pobre, y educando a la juventud para que resulte distanciada de las exigencias de los tiempos...”

¡Cómo se parece Santo Domingo a España, y los críticos de allá a los de acá...!

“...pero los planes” duraron poco, “porque responde a exigencias de alta política el destruir”... “como si cuestiones de tanta trascendencia e importancia nacional como las de enseñanza no debieran estar siempre por encima de todas las políticas del mundo”. Y principalmente de políticas tan mezquinas como la de España en que Weyler es hoy la segunda potencia; y como la de Santo Domingo, que en nada debería hoy pensar más que en adoptar el nuevo régimen financiero, el nuevo proyecto de Ley de Enseñanza y la idea de las nuevas colonias agrícolas.

“Hora es la presente de madurar y adoptar un plan severo, que esté en consonancia con los progresos y necesidades del día”... “Hoy, todo debe obedecer entre nosotros al propósito de restablecer la vida y prosperidad de la patria”.

Como si nos estuviera oyendo, así lo dice; y es que la misma voz de angustia es la en que prorrumpe acá y allá la conciencia del bien por realizar. Naturalmente, allá, como acá, los mismos obstáculos... ¡Si parece que los de acá los está mirando con sus ojos!... Son los mismos: primero, los de la Curia, después los de los indiferentes; luego los clubs de pulperías, sacristías y otros estrados; en seguida el doctor con sus semianalfabetos; detrás, los “clarividentes” y los siempre consultados. Separados “de las exageraciones de los sectarios, de las ilusiones de los fatalistas, de la ruin crítica de los desocupados e inútiles, de las discusiones monomaniáticas de los pedantes y de la siniestra y pérfida intención de los émulos y de los fracasados...” escribe un libro para mostrar las razones que “exigen una positiva revolución en la cultura popular.

Ninguna nación se ha negado a intentarla... inspiradas por el instinto de la propia conservación se esfuerzan en educar de tal modo a la juventud, que los hombres de mañana sean dignos e inteligentes mantenedores de esos adelantos”.

Para eso, suprimir de la enseñanza “lo artificioso, lo rutinario y lo inservible, siquiera se pretenda sostenerlo y perpetrarlo con retórica palabrería, que no tiene valor alguno en los tiempos que corremos”.

Ni siquiera entre los semianalfabetos de Santo Domingo.

Que lo prueben

Los directores de la campaña contra el normalismo han empezado a dar otra prueba manifiesta de su incapacidad moral para demostrar que la organización de la enseñanza pública es el cúmulo de males, absurdos, utopías y peligros que ellos dicen en los dos periódicos que aquí monopolizan y en los que sus aliados publican aquí y en provincias.

Viendo que la tentativa de crítica ha fracasado en cuanto los normalistas han empezado a mostrar la vanidad de la crítica, se pusieron a difamar, ya con insidias, ya con mofas. Aunque la verdad es que trataron de difamar desde un principio.

De las insidias no han conseguido sino descrédito, de las mofas no han sacado partidarios. Los que se ríen de chanzas, cuando llega la hora de afiliarse creen que esa es una chanza muy pesada.

Con la experiencia de que "eso no resulta" la emprenden ahora con el programa de *El Normalismo*.

Por supuesto, que como lo primero de lo primero, para ellos, es meter bulla, lo primero ha sido decir que es la primera vez, desde que el mundo es mundo y desde que hay vendedores de elíxires en el mundo, que un periódico de pedagogía o un periódico "profesional" aparece con un programa político.

Así como a un vendedor de elíxires se le para la venta en el mercado, con sólo dejarlo que vocee, y pedirle después la prueba de las excelencias que vocea,

así bastará aquí pedir que se demuestre lo que se vaya afirmando por los comandantes de la campaña, para utilizarla.

Con eso ha bastado para ir demoliendo el brillante edificio de naipes que se llamó *Cuestión Magna*.

Dicen que *El Normalismo* es un periódico "profesional":

Que lo prueben.

Dicen que tiene un programa político:

Que lo prueben.

Para que prueben lo primero, han de demostrar que *El Normalismo* ha venido tan sólo a sostener tesis pedagógicas y no el conjunto de los "principios normales de la civilización". Para que prueben lo segundo, han de demostrar que la doctrina derivada de los principios de la civilización no tiene principios de política que le son propios y que nada tienen que ver con la politiquilla.

Ni un peso fuerte, ni nada

I

Según parece, dos, entre los recursos que se han explotado contra el proyecto de Ley General de Enseñanza Pública, dos han sido los más eficaces; precisamente los dos que mejor prueban el generoso espíritu que anima a la reforma. Esos dos recursos son: el proyecto de impuesto personal para acostumbrar a los padres de familia a considerar la instrucción como un deber de todos, y la formación de un magisterio profesional.

Nos ocuparemos primero del impuesto personal.

Empecemos por ver las diabólicas estupideces de que se han valido los explotadores de la barbarie.

No diremos lo que han hecho, porque si efectivamente se han hecho algunas de las cosas que se dicen, motivos habría para denuncia judicial. Digamos tan sólo cuanto han dicho; *cuanto han dicho*, tampoco, porque ni lo sabemos ni probablemente cabría aquí. Digamos algo de lo que sabemos que se ha dicho.

Se ha dicho que se va a exigir un peso fuerte por cada niño en estado de instruirse en cada casa;

Que se pondrá una contribución de un peso fuerte por cada varón que haya en cada familia;

Que la contribución habría de ser de un peso fuerte por mes;

Que el peso fuerte por cabeza habría de ser, sin distinción de edad o sexo;

Que la enseñanza dada a cambio de ese peso fuerte por cabeza no habría de ser para *el pueblo*, sino para *los ricos*.

En suma, la mentira ayudando a la calumnia, y la calumnia explotando a la ignorancia, la han alebreado en las dos preocupaciones más constantes y dañinas de la ignorancia popular.

Como la constante preocupación de los pueblos ignorantes es que le convienen más las contribuciones indirectas que las directas, es fácil comprender el partido que los malos pueden sacar contra los buenos, con sólo decir que el bien que éstos intentan va contra la preocupación y el bolsillo de todos y de cada uno.

Como otra constante preocupación de la pobre gente abandonada por sus explotadores a la ignorancia y la miseria es que *los ricos* se benefician de la sustancia y de la vida de los pobres, fácil también es ver el partido que cualquier maligno sacará de esa preocupación del vulgo, secreteando misteriosamente que es para los ricos lo que, precisamente por ser bueno, no es para ricos ni para pobres, sino para todos, pobres y ricos, igualmente menesterosos del pan de la instrucción.

Les dicen eso, pero no les dicen que los únicos que los llaman al pan de la instrucción son los mismos que, para ligar la educación con el derecho, han querido enseñar a contribuir a cada padre de familia, *capaz de hacerlo*, por una sola vez, en cada año, con un sólo peso fuerte, como hace el pueblo nada rico del Paraguay, como hacen hoy los puertorriqueños, como hacen los padres de familia en los Estados Unidos, como hacen los de la República Argentina, como hacen los jefes de hogar en casi todos los países suficientemente sabedores que la educación de todos es un deber de todos, que todos tienen que cumplir; o un servicio administra-

tivo a que todos tienen que contribuir para que el Estado pueda prestarlo a todos.

Aquí, *nadie* ha querido que se establezca esa contribución: lo que ha querido y pedido el Inspector General de Enseñanza es que conste que es *una* de las contribuciones a que hay que ir acostumbrando al pueblo dominicano; y entre todas, la mejor.

Bien claro se ha dicho en el preámbulo al proyecto de ley; o más bien en el preámbulo a la proposición de medios para crear fuentes de recursos fijos en la enseñanza.

Bien claro allí se dijo que la mayor parte de los Ayuntamientos creían improcedente esa contribución; que el Inspector General la considera inaplicable, y que sólo por motivos doctrinales y para el futuro bien del país, la proponía e insistía en recomendarla.

He aquí sus palabras:

"A la eficacia de la contribución por solares yermos, parece que en muchas localidades se opone la dificultad del cobro; pero como *ésta y algunas otras contribuciones han sido expresamente excogitadas para crear hábitos de tributación directa*, sería de utilidad nacional, como es de doctrina científica, el establecer y sostener y mantener esa, y *cualesquiera otras*, contribuciones de fin docente.

"Por esas y otras razones que se va a explicar, importa fundar, o por lo menos, intentar, el establecimiento del fondo por capitación.

"Este es el tributo a que más reacios se han manifestado algunos Ayuntamientos.

"Fundándose en lo impopular de la contribución directa, se han empeñado en disuadir de su propósito a la Inspección General de Enseñanza Pública, arguyéndole con los riesgos de la ignorancia popular.

“Reverendísima objeción, sin duda alguna, que puede y hasta debe convencer a la misma certidumbre; pero no antes de haber invocado los motivos de doctrina y de organización que aconsejan la insistencia”.

II

Ninguna de las personas de mala fe que ha tratado de combatir la reforma y organización de la enseñanza, ha dejado de calumniar el propósito de imponer una contribución personal para el sostenimiento de la organización escolar; pero ninguna de esas personas honradas ha visto que es cosa deshonrosa el atribuir un mal designio a un buen propósito. Y que eso es más deshonroso, cuando a la presentación del buen propósito ha acompañado la leal presentación de sus dificultades, y la expresión de los nobles motivos de humanismo y de doctrina que se han tenido para insistir en recomendar como bueno, necesario y útil, lo que la ignorancia común tiene por inútil, innecesario y malo.

El Inspector General de Enseñanza Pública sabía que un impuesto de un peso fuerte por cabeza de padre de familia para ayudar a la organización de la enseñanza era un acto impopular: lo sabía por observación directa, y por opinión expresa de muchos de los Ayuntamientos a quienes consultó. Así expresamente lo dice en la exposición de motivos que precede a la proposición de bases de contribución para la enseñanza. “Este —dice—, es el tributo a que más reacios se han manifestado algunos Ayuntamientos”.

Mas como “éstas y algunas otras contribuciones han sido expresamente excogitadas para crear hábitos de tributación directa”, y como según él mismo, “sería de utilidad nacional, como es doctrina científica, el es-

tablecer y sostener y mantener esa y cualesquiera otras tributaciones directas de fin docente", insiste en recomendarla. Véase bien: insiste en recomendar el impuesto personal, porque sería de utilidad nacional, y porque es de sana doctrina.

En otras sociedades a los que tienen esa firmeza de convicción contra las malas tendencias del vulgo y en favor de la verdad, del derecho y del bien común, los consideran, los ponen por encima de todas las calumnias, y los hacen respetar de todo el mundo.

Bien se ve, por lo tanto, que el haber querido que los padres de familia contribuyeran con un peso fuerte al año en sostenimiento de la enseñanza pública, no era un propósito avieso ni contrario al bien del pueblo, sino un designio benigno y favorable al bien del pueblo. Ese su objeto es tan patente, que no es sólo exclusivamente en pro del bien y del derecho de éste, sino en pro del bien y de la organización del derecho de todos nuestros pueblos hispanoamericanos, como el Inspector General de Enseñanza recomienda que se trate de vencer obstáculos cualesquiera que se opongan al bien de la tributación directa: "*Para que se organicen de veras los pueblos jóvenes, únicos pueblos que es posible y obligatorio organizar en fundamentos completamente doctrinales, porque no tienen tradiciones, o las que tienen son malas y prestadas, es necesario ir demoliendo por evolución, por ordenación, cuantos obstáculos obstan al establecimiento de una administración pública que tenga lo menos que ver con el derecho interno de cada hombre, y lo más que ver con el deber social del ciudadano; eso, a fin de que el hombre sea respetado cuanto es de respetarse, y a fin de que al ciudadano lo embargue la ley en cuanto ella le imponga*".

Es necesario ir demoliendo; pero no por medios violentos y brutales, que son los medios de la barbarie, sino por evolución, por ordenación, por previsión.

Por evolución: es decir, siguiendo la ley de transformación universal, y aplicando, adecuando, adaptando al desarrollo cuanto lo facilite, lo asegure y lo haga útil para la especie humana.

Por ordenación: es decir, empleando método, sistema y orden en la demolición del antiguo edificio de errores y maldades que dejaron o sostienen los explotadores de la esclavitud pública y de la ignorancia popular.

Por previsión: es decir, aplicando a la obra de organización el principio de la filosofía política del positivismo comtiano: *Savoir c'est prévoir*.

Por previsión, por ordenación, por evolución, hay que ayudar a la sociedad mal dirigida a que aprenda a pagar los servicios que reclama del Estado. Y para que empiece a aprenderlo, es conveniente hasta lo sumo que vaya acostumbrándose a ese pago por el que aquel servicio administrativo que más directamente afecta al interés del individuo, de la familia, del municipio, de la provincia y la nación. ¿Cuál, entre todos los servicios de la administración pública, interesa más a todo el mundo que aquel que se refiere al mejoramiento físico, moral e intelectual, de todos los componentes de la sociedad, y del compuesto entero?

¿Cuál, entre todos los servicios que el Estado presta a la sociedad, cuál es el más conocido de todos, el mejor apreciado de todos, el que todos comprenden y conocen siempre, aunque muchas veces no conozcan ningún otro?

Naturalmente, si no quieren contribuir a sostener personalmente el servicio de instrucción pública, no se les pedirá un peso fuerte, ni nada: día llegará en que

comprendan cuán noble llamamiento a la dignidad nacional era el llamarla a contribuir, directamente, a la obra de organización y sostenimiento de la enseñanza pública.

III

Naturalmente, si no quieren contribuir a sostener personalmente el servicio de instrucción pública, que es el de que dependen aquí todas las funciones de la civilización, no se ha de ir a provocar un alzamiento de mal intencionados capitaneando a crédulos e ignaros. Tanto menos se hará, cuanto que se está seguro de que el país vive ávido de luz, ansioso de instrucción, gansoso de salir del sueño en que lo han tenido arteramente los partidarios de las revoluciones y de la barbarie.

No. No habrá contribución de un peso fuerte ni de un centavo, ni de nada, para educarse en escuela pública y para aprender en ellas a trabajar, a pensar, a proceder con juicio, a tener conciencia religiosa y política, a ser ciudadano, a ser hombre.

No. No habrá contribución directa de nadie para nada; y mucho menos, ya que así no se quiere, para organizar los medios y recursos de la educación común.

No. No habrá contribución personal de padres de familia para demostrar que reconocen el deber de concurrir por sí mismos al bien social de la enseñanza.

No. No habrá contribución de los jefes de familia para asegurar la educación de los hijos de la familia y de los hijos del acaso, ni habrá ese modo de afirmar el derecho perfecto de todo ciudadano a exigir del Estado la satisfacción de una necesidad a que los ciudadanos han atendido de antemano al capitar, al contribuir

a la enseñanza pública, al pagar expresamente entre todos el servicio de educación común.

Enhorabuena: no habrá acto de dignidad política y moral, para que no haya quienes azucen a la barbarie; pero habrá de constar que nosotros quisimos, que algunos Ayuntamientos quisieron, que los civilizadores de Santo Domingo quieren que los dominicanos contribuyan a su propia educación.

Y no lo quieren a tontas y a locas, ni por imitar a nadie ni por agravar la situación económica de las familias, ni para mal, sino para bien.

No a tontas y a locas. Desde que conjuntamente con la enseñanza normal se empezó aquí la enseñanza cívica, aprendieron los niños en la Normal, y extensamente razonaron los jóvenes en la Cátedra de Derecho Constitucional, el deber de contribución.

Eso es lo que recuerda en términos tranquilos el preámbulo al proyecto de ley de fondos escolares: "El ciudadano tiene el deber perentorio de contribuir personal, directa, honrada, concienzudamente, a todos y cada uno de los servicios que reclame y a todas y cada una de las cargas que impone el Estado. Sin ciudadano no hay Estado, y el ciudadano que no paga lo que debe al Estado, no tiene derecho a otro que no sea el Estado salteador de haciendas, vidas y honras, de que se intenta hoy salir en la República Dominicana. En enseñanza del cumplimiento de un deber de todos importa, pues, que sea la educación pública quien quiera e insista en organizarse a expensas de cada uno de los ciudadanos y domiciliados y meros residentes que ya de un modo directo, ya de un modo indirecto usufructúen los beneficios de la enseñanza bien organizada".

Y buscando en un principio de moral vulgar y de conducta común la confirmación del deber constitucio-

nal que acaba de afirmar, el Inspector General de Enseñanza Pública, agrega compendiosamente:

“La relación es tan íntima entre una capitación por cada un servicio y el sentimiento de dignidad social, como en la vida individual y doméstica es íntima la correspondencia entre el pago de las deudas y el goce de la independencia personal”.

La prueba de que no desea la contribución de todos los padres de familia en la educación de todos los hijos de familia y del acaso, con objeto de imitar a otros pueblos, sino para educación de éste; ni para agravar, sino para aligerar la situación de las familias; ni para mal de nadie, sino para bien de todos, es prueba que da en las cláusulas con que la exposición de motivos termina la de los que se tienen para proponer al Congreso el ensayo de la contribución personal para la enseñanza pública.

He aquí esas cláusulas:

“Que sea la necesidad de organizar de una vez la enseñanza pública el medio que aquí establezcamos para aleccionar prácticamente a nuestro pueblo en el conocimiento de esas relaciones, lejos de ser un riesgo que rehusar debe parecernos un incentivo a que acudir, pues que por cada servicio que se paga se patentiza la obligación del pago de todas las demás.

”Para hacer vivo el conocimiento individual y colectivo de lo necesario que es para todos el servicio de la enseñanza pública, no hay como enlazar la obligación económica con el deber moral, haciendo patente la ventaja que existe en tributar directamente para el pago de esa satisfacción de necesidad, y la economía considerable que produce el pago directo de todos los servicios, según se ve en la baratísima administración de los dos países que en el nuevo vecindario viven sin aduanas, comparados con los que viven sujetos a las

incomodidades, inmoralidades, vejámenes e iniquidades del régimen aduanero.

''Si, por otra parte, se requiere en una República que la enseñanza sea obligatoria, porque el primer interés social de un gobierno de todos para todos es gobernar con todos, requiérase de todos el pago directo de su salida de las tinieblas en que viven, porque sólo cuando sean capaces de comparar el mal de la ignorancia con el bien de la instrucción, sólo entonces será equitativa la enseñanza obligatoria.

''Intereses, por tanto, de dignidad social e individual, de orden administrativo, de organización económica, de buen gobierno, de efectiva libertad, reclaman, ya el ensayo, ya la aplicación del principio de capitación, como el mejor y más expedito medio de organizar la enseñanza pública en la base de recursos suficientes.

''Tan expedito y tan natural parece a algunos Ayuntamientos consultados, que prometiéndose de él ventajas ciertas, se espantanean al logro de ellas como quien se maravilla de que sea ésta la primera vez que se le presente.

''No obstante las sólidas razones que se han expresado, si el Honorable Congreso cree que hay algún impuesto tan sencillo y tan fecundo y tan barato como la contribución de un peso oro por cabeza, la enseñanza pública puede llegar a organizarse con firmeza''.

Las siete proposiciones del Dr. Berra

Se nos ha dado la alegría de traer a nuestras manos el número 339 de *El Monitor de la Educación Común*, de mayo 31 de este año.

En él se publica en primer término un discurso que ha servido al Dr. Berra, Director General de Educación de la República Argentina, para discurrir ante el Congreso Pedagógico que recientemente celebró aquella nación en su capital de Buenos Aires.

En este discurso, digno de leerse y de pensarse, el Dr. Berra elucidó las siete proposiciones que vamos a copiar.

Mas, antes de copiarlas diremos quién es el Dr. Berra. Ha sido el organizador de la enseñanza racional en la República del Uruguay, y está hoy luchando, y mucho, según parece, por reorganizar, según la ciencia nueva de la educación y según sus propias convicciones, la instrucción pública ya de antiguo organizada por Sarmiento y Avellaneda.

Es un profesor inteligentísimo, un pensador original, un trabajador incansable, un devoto incontrastable de la civilización, y un autor de libros cien, entre los cuales descuella, como una honrosísima mención honorífica de la República Argentina en la obra intelectual y cultural del siglo XIX, su obra de pedagogía teórica encaminada a la exposición de las leyes de la enseñanza.

Aunque principios fundamentales que sirven para bases de construcción, no para aplicaciones de pormenor,

las siete proposiciones que vamos a copiar contienen, junto con la savia connatural a los principios, muchos de los elementos que pueden aprovecharse y se aprovechan en las organizaciones prácticas de la enseñanza. Así será cómo, más adelante, aprovecharemos alguna de esas proposiciones, empezando por la VII, para mostrar hasta qué punto acierta a veces el proyecto de Ley General de Enseñanza en lo que más, sin conocerlo mucho, lo han combatido, y ha servido para la guerra que le hacen.

Las siete proposiciones del Dr. Berra fueron presentadas al Congreso Pedagógico, en nombre y como voto de la Junta Directiva del Ateneo de Buenos Aires, dato que importa, porque así consta que una junta de hombres cultos opina en un país de América española por lo que es más racional en materia de educación común.

Las siete proposiciones del Dr. Berra fueron aplaudidas por el Congreso Pedagógico, dato también muy importante, cuando se trata de un país de los nuestros, en que lo último es la organización de la enseñanza.

La primera proposición dice:

“La enseñanza, así la pública como la privada, no se ha de contraer a sólo instruir, ni sólo educar, ni a dar capacidad correspondiente a profesión determinada, ni a preparar especialmente para emprender estudios profesionales; sino ha de crear, en cuanto sea compatible con las fuerzas físicas y mentales de los alumnos, la capacidad teórica y práctica suficiente para que cada persona haga lo que en circunstancias ordinarias generales tenga que hacer por sí misma, ya sea para sí y su familia, ya para las instituciones públicas a que pertenezca, tanto en el orden de las ocupaciones mecánicas y liberales, como en el de los hechos económicos, morales y jurídicos”.

La segunda proposición establece la obligación de la enseñanza primaria y secundaria hasta la edad de diez

y ocho años, y preceptúa que la enseñanza secundaria "sea la continuación y desenvolvimiento de la primera".

La proposición III contiene este precepto: "La enseñanza primaria, secundaria y profesional debe ser dada por personas que, además de tener cabal conocimiento de la materia o materias que hayan de enseñar, posean en grado suficiente las cualidades físicas, mentales y morales, así como la capacidad técnica, teórico-práctica, propias del maestro".

La cuarta proposición del Dr. Berra, que versa sobre la creencia vulgar de que maestro puede ser cualquiera que sepa o medio sepa una materia; establece que la enseñanza en las Escuelas Normales ha de ser "rigorosamente técnica o profesional con departamento de teoría y departamento de práctica".

La quinta proposición contiene un precepto que no siempre obedecen los legisladores de la educación común: "Las teorías y prácticas que se enseñen en las Escuelas Normales o de Magisterio Común, deben *concordar* con las que se enseñan en las escuelas comunes, primarias y secundarias, a fin de que haya perfecta unidad sistemática en el *total* de esas enseñanzas".

La sexta proposición concierta de un modo tan patente con el propósito del proyecto de ley, que aun se patentiza más en esa que en las otras proposiciones, las coincidencias de opinión que tal vez sirvan para hacer más considerable una obra que, como el proyecto de Ley General de Enseñanza, da por hecho o por próximo en Santo Domingo, lo que aun es objeto de deseo para el pueblo más cuidadoso de la educación y para el pedagogo más glorioso de la América del Sur.

Esa proposición pide que cada provincia tenga en su territorio una Escuela Normal, cuando menos, para el servicio de las escuelas comunes que las compongan.

La VII proposición, que es particularmente interesante para los que han considerado un atentado del proyecto de Ley de Enseñanza contra el orden constitucional de la República, cuando insinúa la sustitución del Ministerio de Instrucción pública con una Superintendencia de Enseñanza, merece glosa extensa.

Por ahora baste el texto auténtico de la proposición.

Dice:

“El gobierno técnico de las escuelas comunes primarias, de las escuelas comunes secundarias, y de las escuelas normales, sostenidas por la nación o las provincias, debe ser desempeñado en aquella y en cada una de éstas por una sola persona, dotada de capacidad especial, con entera independencia de toda otra autoridad que no sea la del poder legislativo correspondiente”.

La séptima proposición del Dr. Berra

Discute en ella si es o no es permitente y útil que la instrucción, enseñanza o educación pública esté supremamente dirigida por un ministerio político, parte integrante de un poder ejecutivo.

Es una discusión como las de que son capaces los que no tienen otro interés que el del bien humano.

Empieza por conceder que, a veces, un Ministro de Instrucción Pública puede ser un hombre competente. Y sin embargo de su concesión, declara y prueba que esos Ministros de Instrucción Pública que son idóneos, son impotentes para hacer bien a la enseñanza. Aun aquí ha sucedido y está sucediendo ahora mismo lo que explica la impotencia de un Ministro de Instrucción Pública bien preparado y bien intencionado. “A su lado hay otros ministros, y sobre todo, el Jefe del Ejecutivo”. Cada

Ministro cuida de que el de Instrucción Pública no afecte con sus proyectos los intereses que le están confiados; y, en cuanto los cree afectados, influye con su opinión, y tal vez, con su voto, porque sean desechados o modificados los proyectos. El Ministro que interviene en los negocios de carácter político y el de Hacienda, suelen ser los enemigos más tenaces, y cuando no, el Jefe del Ejecutivo, quien, si tiene que conciliar opiniones de *sus* Ministros, concilia a costa de la enseñanza pública, "porque el descontento de ésta es el que menos tiene que temer". De donde resulta la impertinencia de hacer un ministerio político de un servicio tan independiente de la política como el de Instrucción Pública.

El ministerio político de Instrucción Pública está mantenido por las influencias políticas que actúan de fuera a dentro, de dentro a fuera del cuerpo ejecutivo, y entre los miembros mismos de ese cuerpo. Obligado a transigir por éste o aquel motivo con éste o aquel *personaje* (un Ministro llamó una vez *personaje* a uno de los más malos hombres del lugar), el Ministro de Instrucción Pública se ve de continuo inutilizado en sus propósitos por intereses serios o por miserables intereses de banderías, y aún de bandidos, que abundan en la *política* de estas sociedades iberoindias, y aún peor. Es pues, inútil un Ministro de Instrucción Pública que no puede servir para la instrucción pública.

Después de haber mostrado la impertinencia y la inutilidad de esos ministerios políticos de Instrucción Pública, el Dr. Berra pasa a demostrar las graves consecuencias que para la administración local de la instrucción pública, tienen las juntas y consejos electivos en que toman desenfrenada parte las brutales pasiones electorales de países como el de que decía Nicolás Rivero, una malograda esperanza de estadista que tuvo España:

“Para llegar al Congreso, he tenido que saltar por encima de un charco de sangre”.

Imagínese ahora cómo serán de fango y otras porquerías esas juntas encargadas de la enseñanza pública, cuando ni siquiera tienen la garantía de la elección popular, y resultan sencilla y santamente de la voluntad de una ley hecha para ser violada por el interés de los caudillos, los caciques y los *personajes* que andan prófugos. Naturalmente, el Dr. Berra, hasta por decoro de la más alta actividad social, se opone terminantemente a que la instrucción pública continúe en tales manos. Y es ya una esperanza de salud para la República Argentina que haya una asociación de personas representativas de la cultura nacional que apoyen en su proposición, en sus palabras y en sus ideas al Dr. Berra.

Los últimos ensayos en materia de enseñanza

Mientras que los franceses y los alemanes se ponían a pensar que su régimen pedagógico atendía con exceso a la mente con defecto del cuerpo, los ingleses y los norteamericanos se daban a reflexionar que su educación pública daba mucho a la energía corporal sin dar bastante a la fuerza intelectual.

Como de costumbre, los sajones de acá y de allá procedieron a hacer, mientras los francos y los teutones inquirían qué habían de hacer. Y también como de costumbre, los primeros llegaron en la ejecución a un hecho que los segundos han tenido que imitar. ¡Ojalá que no sólo franceses y alemanes, sino todos, incluso nosotros, los que aun estamos por empezar la obra de nuestra educación pública, pudiéramos imitar el hecho a que los anglosajones de ambos mundos han llegado!

Este es el hecho:

En Inglaterra han fundado pensionados regionales; en los Estados Unidos han establecido la libertad de programas; en la isla anglosajona han resuelto el problema conforme a la costumbre aristocrática de hacer pagar cara la enseñanza; en el continente anglosajón han excogitado una solución de carácter democrático, que ha de tener fecundísima trascendencia en los países de educación gratuita.

El hecho según a la inglesa lo han realizado unos ingleses no puede ser más digno de imitación.

El iniciador se dejó de discusiones siempre inútiles para el bien, y estableció en el campo un pensionado que tiene por objeto ponderar, equilibrar, los beneficios individuales y sociales de la enseñanza media y superior. En vez de consagrar, como en los colegios y universidades de Inglaterra se sigue haciendo, una cantidad de tiempo muy incierta a los ejercicios corporales que la lengua inglesa ha comprendido en la sola palabra *sport*, el pensionado dedicó toda la mañana a estudios principalmente de carácter científico, a fin de dotar de los mayores y mejores recursos intelectuales que darse hoy pueden.

Rehuyendo cuanto pudo la tradición arraigadísima de los llamados estudios clásicos, que no están probablemente tan adelantados como aquí, en donde no pasan del alfabeto griego y de las declinaciones latinas, pero que ocupan un tiempo muy preciso en los colegios y universidades de la Gran Bretaña, el pensionado transigió un tanto con la tradición y condescendió a proveer de conocimientos clásicos a aquellos de sus alumnos que los pedían; pero los dejaban en libertad de tomar o dejar esa enseñanza. En cambio, hizo obligatoria la enseñanza útil, la enseñanza de las verdades demostrables, y organizó una educación científica de sus alumnos tan completa, y sobre todo, tan eficiente como lo reclama el espíritu positivo de aquellos prácticos de la vida del trabajo.

Las tardes las dedicó el pensionado a la educación física; pero no ya solamente por medio del *sport* o para sólo fines de *deporte* o de entretenimiento atlético, sino por medio del trabajo industrial, y para fines de economía doméstica y social. Así, las legumbres, las flores, las plantas medicinales, la construcción de obras de carpintería de la escuela, los botes de regata y hasta un camino del pensionado a un pueblecillo, han sido el resultado del

trabajo bien dirigido a que han sido sometidos los alumnos.

Siendo la institución docente en que menos se cansa al educando es la en que más trabaja, pues que también trabaja de noche.

Las noches del pensionado están consagradas a la sociabilidad doméstica. La casa recibe por la noche a sus amigos, y entonces toca a los educandos el animar la sociedad con juegos, cantos, lecturas, conversaciones y ejecución de música instrumental de género serio, jocoso, profesional o religioso.

Los recursos de la enseñanza pedagógica

Hemos dicho:

“Si el modo de empezar la educación del niño en el *kindergarten* es hacerla alegre y saludable, los recursos de que se debe echar mano para hacer efectivo ese modo de educar son los que nos den la probabilidad de fundar conocimientos efectivos en el funcionar normal de la razón; sentimientos humanos, en el hábito de estimular sanamente nuestra sensibilidad; propósitos firmes, en costumbres morales y en una disciplina saludable de nuestra voluntad; en cuerpo sano, puramente sano”.

En suma, la educación pedagógica que debe empezar en el *kindergarten* (y aún antes, en la escuela materna), tiene por fin la formación de un alma sana en un cuerpo sano. Para llegar a ese fin se ha de formar una razón que funcione tan saludablemente, que siempre dé conocimientos efectivos; una sensibilidad tan sana, que siempre nos provea de sentimientos humanitarios; una voluntad tan disciplinada, que siempre nos lleve a propósitos firmes.

Los recursos o medios que conducen a esos fines se hallan todos en la enseñanza fundamental de carácter pedagógico.

De las aptitudes de la madre, si es ella quien comienza a educar a sus hijos, está pendiente el resultado.

Si ella comienza bien, los esfuerzos del *kindergarten* serán menores y más eficaces; los de la Escuela gradua-

da, más gratos y más rápidamente fructuosos; los de la Escuela inductiva, o de la Escuela Normal o de la Escuela de Bachilleres, más fecundos. Entonces, tome el adolescente la senda que tome, ya la del saber en las aulas superiores, ya la del tener en los talleres de la industria, ya la del poder en las luchas de la política, llegará a hombre útil para sí y para todos.

Y a tanto llegará, porque la enseñanza habrá empleado sus recursos propios en la formación de los conocimientos, de los sentimientos y de los propósitos.

Los recursos de la enseñanza pedagógica, a partir del *kindergarten* (ya que de la escuela materna estamos todavía tan distantes), son: la educación efectiva de los sentidos y de cada una de las cuatro funciones de la razón, único medio de adquirir conocimientos, de enseñar a adquirirlos, y de formar con ellas una barrera contra el vicio en nuestra alma: un valladar contra el hombre en el hogar; un baluarte contra el mal en la sociedad;

La educación efectiva de la sensibilidad psíquica, único medio también de enseñar a amar la vida, la naturaleza, la belleza, la sociedad en que vivimos y la humanidad de todos los tiempos y lugares;

La educación de la voluntad, que es el único medio de hacer que los hombres sean sanos, fuertes, flexibles, ágiles, diestros y prontos a la ayuda de los buenos.

Como la dirección de la infancia, la adolescencia y la juventud de ambos sexos, cuando está encaminada al arte y ciencia de la educación, es decir, cuando es dirección o enseñanza pedagógica, no desatiende al interés del individuo por atender al interés social, ni sacrifica al bien de la sociedad el bien personal del individuo, los recursos enumerados ya son medios propios para producir individualidades que tengan la cantidad necesaria de egoísmo

para poder realizar sin ningún esfuerzo los fines todos de la vida individual, y la cantidad indispensable de altruísmo para concurrir sin ahorro de sacrificios a los fines de la sociedad.

El cómo de esa educación de cuerpo y alma es el objeto de la pedagogía, no el nuestro.

Nuestro objeto, ahora, es indicar cómo contribuye el *kindergarten* a hacer efectivos los recursos de la enseñanza pedagógica.

La escuela froebeliana

El método objetivo, que consta de una serie de procedimientos pedagógicos en relación con el estado de progreso intelectual de los educandos, no se debe a Froebel: la pedagogía inductiva lo conoció y aplicó; pero el método objetivo se puede considerar esencialmente froebeliano, tanto por los desarrollos inopinados que él le dió, cuanto por ser exclusivo medio pedagógico del sistema froebeliano.

El procedimiento de la enseñanza de las escuelas de ese sistema, es el siguiente: los *gifts* u obsequios, son unas cajas de madera pulimentada o unos paquetes de papel ornado en donde se guardan tantos cuantos objetos corresponden a las formas generales de los cuerpos, a los colores, a las dimensiones; recortes de papel, cartón, madera, alambre, etc., que unidos y combinados, determinan formas gráficas. La serie entera de obsequios constituye una enseñanza completa: es decir, que correspondiendo todos ellos juntos al modo de proceder pedagógico, van paulatinamente, unos tras otros los obsequios, ayudando a la mente infantil en su progresivo desarrollo y en su continua adquisición de nociones nuevas. Los obsequios, como su nombre lo indica, se consideran como presentes hechos por los directores del *kindergarten* a los pequeñuelos, y constituyen una propiedad del niño, cuando éste la ha ganado, o del grupo a que pertenece, aunque todavía no haya dado muestras de ningún mérito.

La escuela froebeliana en apariencia no enseña nada: en vez de sentarse gravemente el director o directora a hablar de un objeto cualquiera de conocimiento, se rodea de pequeñuelos: saca los objetos de la primera o segunda o tercera serie, según el alcance de los educandos, y como si jugara con ellos y con los juguetes, hace combinaciones de objetos que cada grupo es llamado después a imitar. Cuando lo han hecho, viene el análisis de la obra, considerada en su todo y en cada una de sus partes. Todo esto, mientras los pequeñuelos no muestran impaciencia; que, en cuanto la manifiestan (y en esto estriba el arte del educador), el movimiento sustituye al reposo del cuerpo que había estado requiriendo la atención prestada a los objetos que se manejaban. Ese movimiento no ha de ser tumultuoso; ha de ser pausado, ordenado, disciplinado, y con un fin y propósito deliberados. Terminado el ejercicio muscular, el director o directora de los trabajos puede hacer lo que más conveniente crea: o *comediar* con los niños, ya para darles alguna lección moral, deducida de lo mismo que haya hecho, ya para enseñarlos, hablando, a hablar con claridad y precisión.

1883.

Kindergarten

I

“En las Escuelas froebelianas se funda la enseñanza pedagógica”.

(*Proyecto de Ley General de Enseñanza Pública*).

Ahora conviene que aprendamos por dónde, cómo y con qué recursos, debe empezar toda enseñanza pedagógica.

Por dónde. Cuando en el proyecto de Ley General de Enseñanza Pública se preceptúa que en las escuelas froebelianas se funda la enseñanza pedagógica, se dice al par: 1º que por ellas debe empezar la enseñanza pedagógica; 2º que ellas son el fundamento de la enseñanza pedagógica.

Lo que se suele llamar “enseñanza racional”, “instrucción metódica”, eso es lo que, con precisión técnica, llamamos enseñanza pedagógica. Es la enseñanza paralela, pero diferente, divergente, de la enseñanza popular. El proyecto de ley, que preceptivamente la distingue, sabe lo que distingue, cuando funda la enseñanza popular en la escuela elemental, y la enseñanza pedagógica en la escuela froebeliana.

La escuela froebeliana es el nombre del *kindergarten*, en el proyecto de Ley General de Enseñanza Pública. Es la escuela infantil organizada por la pedagogía; por tanto, organizada conforme a los principios generales de

la ciencia de la educación. No es la escuela de niños concebida con relación al fin práctico de formar hombres para la comunidad; no la escuela proveedora de todos los conocimientos instrumentales o que han de servir de instrumentos a estudios y nociones ulteriores. Es la escuela de niños fundada en el principio de la unidad del desarrollo del ser humano; es la escuela que tiene el propósito ideal de dar hombres completos a la especie humana. Es tan fundamental como la escuela elemental; y por eso da el proyecto, así a las escuelas froebelianas como a las populares, el nombre genérico de *escuelas fundamentales*. Pero mientras que la escuela elemental es fundamento de la enseñanza común, que sirva para que todos los asociados se provean de los conocimientos necesarios en la vida activa, en la vida práctica, en el vivir doméstico, en el vivir nacional, la escuela froebeliana es fundamento de una educación íntegra, completa, humana, individual a la vez que social, tan apta para producir fuerza física, moral e intelectual, cuanto para dar a la sociedad individuos capaces de realizar por entero su existencia.

Esa educación omnímoda y completa no puede empezar sino por el *kindergarten*, porque sólo en la escuela infantil imaginada por Froebel, se respeta y se intenta conservar el orden funcional de la razón humana. En términos que parezcan más claros: porque sólo en la escuela froebeliana se empieza la educación del entendimiento por la formación de precisas intuiciones, para habituarlo a seguir elaborando las inducciones y las deducciones que han de encaminarlo a la verdad.

Pero no es sólo esa la razón que hace del *kindergarten* la escuela por donde se ha de empezar la enseñanza pedagógica: es también porque la institución de Froebel incluye la educación temprana de la sensibilidad y de la voluntad.

Poniendo desde el primer momento en manos del niño los objetos que son capaces de fijar para siempre las nociones intuitivas de la forma, el color, el movimiento, la proporción, la relación de todo y parte, la belleza y la armonía de las cosas naturales, insensiblemente empieza el escolarcito a formar idea de lo bello y de lo bueno y a persuadirse con su sensibilidad y a convencerse con su razoncita, de que lo bello y lo bueno son inseparables y de que lo que se ha de proponer a la voluntad para que lo ejecute, es bello-bueno.

Por donde empieza esa educación de los sentidos empieza la educación de los músculos y de los nervios. Esta, que, en ese caso, es una educación complementaria a la obra, es el principio de la enseñanza gimnástica, que, en el caso de que no se hubiera ocurrido como parte efectiva y esencial de la educación completa, tendría que ocurrirse como medio efectivo de fortalecer los músculos y los nervios en quienes descansa la salud de los órganos intermediarios de los sentidos, o que sirven a los sentidos como intermediarios entre la realidad y ellos.

II

Pues que hemos visto por qué debe la enseñanza pedagógica empezar por el *kindergarten*, veamos cómo debe empezar, y con qué recursos.

Debe empezar de modo que, desde el primer momento de la iniciación, se conozca lo exacta, puntual y natural que es la relación establecida por la enseñanza pedagógica entre sus medios y sus fines. Y como, establecida esa relación, el resultado inmediato es el placer con que se recibe la enseñanza, y el resultado mediato es la salud de cuerpo y alma con que se desarrollan y crecen

los niños de ambos sexos sometidos a ese régimen, completamente pedagógico por ser completamente racional, por sí mismo se patentiza que ése, y no otro, es el modo de empezar una educación completa del ser humano.

Ya alguna vez en la historia de los hombres se ha visto que la educación ha sido una fuente de alegría, de salud y de poder: para los pueblos a quienes se ha aplicado con regularidad y método un régimen de educación encaminado a un fin determinado, la vida diaria ha sido más amable, y las empresas históricas se han llevado a cabo con más eficacia. Entre los antiguos de la civilización occidental, Atenas; entre los modernos, Suiza; entre las sociedades de nuestro continente, la norteamericana.

Todavía es un ideal de cuantos conocen la vida cotidiana de los atenienses, aquella actividad intelectual que promovían los cien recursos ofrecidos a la cultura de la ciudad por las cien escuelas de pedagogos, sofistas y filósofos que concurrían a satisfacer esa necesidad de la vida intelectual que tuvo siempre el recinto murado de Minerva. Todavía quien bien conoce el secreto de las victorias de Grecia en las guerras pérsicas, se propone a sí mismo como el ideal de su nación aquella uniformidad de sentimiento y voluntad, de juicio y reflexión, en que educó el pueblo griego su resolución de no ser nunca posesión de Persia.

La influencia clarísima que el pensamiento suizo ha tenido en el desarrollo y crecimiento de las naciones relacionadas con la idea de la organización de la educación común han tenido desde Sturm hasta estos días, tenía que ser resultado natural del esfuerzo continuo de aquel pueblo por conseguir, como al fin ha conseguido, que nadie ignore allí los elementos de toda cultura moral e intelectual.

La salud moral y física del pueblo suizo, resultante de los continuos ejercicios intelectuales y musculares, consagrados por su régimen educacional, trasciende a su poder social hasta el extremo de haber conseguido que respeten su independencia y su neutralidad las potencias más absorbentes de Europa, que son precisamente las que rodean a aquella republiquita.

Pero sociedad en donde la satisfacción de vivir trasciende más que en la de la Unión Americana, no la ha habido; y nación que con sus empresas históricas haya hecho más eficaz y vaya haciendo más invencible su ideal, tampoco lo conocen los anales de los hombres.

Una y otra, satisfacción de vivir y eficacia del ideal social, resultan de la universalidad de aptitudes civilizatrices que la común educación de ricos y pobres, hombres y mujeres, niños y viejos, ha dado a todos.

Si el modo de empezar la educación pedagógica del niño en el *kindergarten* es hacer alegre la educación y saludable, los recursos de que se debe echar mano para hacer efectivo ese modo de educar, son los que nos den la probabilidad de fundar conocimientos efectivos en el funcionar de la razón; sentimientos humanos, en el hábito de estimular sanamente nuestra sensibilidad; propósitos firmes, en costumbres morales y en disciplina saludable de nuestra voluntad; una mente sana en un cuerpo sano.

Cada uno de esos recursos de la enseñanza pedagógica puede ser capítulo aparte.

III

Cada uno de los recursos de la enseñanza pedagógica tendrá el capítulo aparte que requiere, y en cada uno de ellos se irá viendo el proceder de la enseñanza pedagógica para encaminar desde la niñez el cuerpo y

el alma, la salud y la alegría, la sensibilidad, la voluntad y el entendimiento de los niños. Pero antes hay que dar cuenta de lo que es y de lo que puede ser el *kindergarten*.

El *kindergarten* (*kinder*, niños; *garten*, jardín, en alemán) es, en el propósito de Froebel, un verdadero jardín en que se educa niños. Quería el buenísimo amigo de los niños y de los hombres, que los conocimientos entraran como distracciones, como entretenimientos, como juegos de la infancia; a plena luz, a pleno aire; a ser posible entre árboles y flores.

Siguiendo en la sistematización de su enseñanza la inocente ficción que él y su esposa empleaban personalmente en el ensayo que hicieron de sus ideas pedagógicas, Froebel hace empezar la iniciación por los que llama *obsequios*, y la hace proseguir por las que llama *ocupaciones*.

Los *obsequios* son trece.

Todos ellos tienen por objeto el ejercicio de los sentidos, desde que la realidad exterior puede empezar a actuar sobre ellos, hasta que ellos se han familiarizado con las propiedades de las cosas, a punto de que la intuición exacta de cada una de las propiedades generales sea un principio de conocimiento positivo. Ya diremos, para concurrir a nuestra empresa de ensayo de *kindergarten*, cuántos, cuáles y cómo se utilizan, los *gifts* u objetos, presentes o regalos de Froebel. Por ahora basta saber que con los 13 obsequios se tiene una colección de objetos, y con esa colección de objetos didácticos se tiene la base fundamental completa de una serie ordenada de *lecciones de cosas* o de objetos, que abarcan el conocimiento elemental de las propiedades generales de los cuerpos, en cuanto de la agencia o actividad metódica de los sentidos depende ese conocimiento.

Después de los *obsequios* vienen las *ocupaciones*.

Las ocupaciones del régimen froebeliano son once. Están tan bien entendidas, que, si las instituciones y los institutores saben utilizarlas, es probable que los niños educados en las ocupaciones preliminares de casi todos los oficios manuales, dispondrán, al pasar del *kindergarten* a la Escuela graduada, de todas las aptitudes que son indispensables para perfeccionarse en el ejercicio de los trabajos manuales, y para perfeccionar, cuando de la escuela pasen a la vida activa, las manufacturas a que quieran dedicarse o a que los compela necesidad o vocación.

En general, como sucede siempre con las reformas eficientes, los partidarios de la reforma introducida por Froebel en la enseñanza primaria, se dividen en conservadores, que profesan la inmutabilidad de la reforma en el fondo y forma concebidos por el reformador: y en partidarios progresistas, que quieren ampliar, extender y mejorar la reforma.

Nosotros somos de éstos, y diremos cómo se puede y debe intentar la aplicación extensiva del régimen froebeliano. Ahora digamos a las personas aptísimas a quienes se va a encargar del ensayo del primer *kindergarten*, que el mejor método de hacer útil el ensayo es, ante todo, desentenderse un poco de la rutina actual del *kindergarten*; en seguida, formarse idea propia de la que pudo ser idea de Froebel; luego entender perfecta, pero perfectamente, el objeto de *obsequios* y el propósito de las *ocupaciones*, a fin de actuar con iniciativa propia, con originalidad didáctica, en la aplicación de los principios froebelianos.

IV

La enseñanza del *kindergarten* no se concreta a la formación y adquisición de instituciones. A esa obra de carácter intelectual cooperan enseñanzas que tienen por fin inmediato el desarrollo físico: tales, los ejercicios, los juegos o entretenimientos y los cantos.

Para completar esta primera idea general que deseamos dar del *kindergarten*, ocupémonos sumariamente de las enseñanzas concurrentes o cooperativas del régimen froebeliano.

Empecemos por los ejercicios corporales.

Reduciendo, como hace Mr. Greard, a tres, las aspiraciones de la infancia, nos encontraremos con que la actividad es la segunda. Dando a esa actividad el nombre de su carácter dominante, la llamaremos "movilidad", y tendremos en ella la razón del incansable empeño del continuador de Pestalozzi por mantener a los niños en actividad, continua y diferente; continua para dar salida a la fuerza física; diferente, para cambiar el objeto de la actividad y hacerla fecunda y fructuosa.

De ahí los esfuerzos de la escuela froebeliana por utilizar la actividad infantil en los ejercicios calisténicos muy bien graduados, muy repetidos y muy cadenciados por el canto; de ahí las excursiones a lugares de campo o de ciudad no muy distantes; las visitas a jugueterías, quincallas, ebanisterías, edificios en construcción, y a cuantos parajes y paisajes puedan ayudar a hacer que la movilidad instintiva de la niñez sea benéfica para la salud física y moral del niño.

Otra enseñanza cooperativa del desarrollo físico, que el régimen froebeliano favorece con firmísima y agudísima noción de su oportunidad, son los juegos de la infancia.

En realidad, todo el régimen está fundado en la exactísima idea que Froebel tenía del carácter natural de la enseñanza en la primera edad. Como dice Compayré: "Con Froebel el juego se ha convertido en elemento esencial de educación"... "en instrumento de desarrollo de las facultades infantiles"... Y como el mismo Froebel razonaba: "Los juegos de los niños son algo así como el germen de la vida que va a seguir, pues el hombre entero se desarrolla y se manifiesta en ellos; en ellos revela sus más hermosas aptitudes y lo más profundo de su ser".

En consecuencia de este concienzudo razonamiento fundamental, toda la enseñanza del *kindergarten* está como respirando contento, entretenimiento y alegría. Y además de esa huella del procedimiento general en la enseñanza toda de la escuela froebeliana, hay una serie ordenada y premeditada de juegos, entretenimientos, pasatiempos, solaces y recreos, que dicen de tal modo al objeto de la enseñanza froebeliana, que, sin ellos, se malogra la enseñanza.

Así se malograría también, si prescindiera del canto. En el *kindergarten*, el canto es complemento de la ocupación y del descanso; ayuda a trabajar y ayuda a descansar. Por si acaso parece paradójico ese concepto, que se piense en las dificultades que con frecuencia ofrece el decidir del empleo del tiempo en el descanso. Es, con frecuencia, mucho más grave el trabajo de voluntad y de imaginación que hacemos para aprovechar nuestros ocios, que el trabajo de cuerpo y alma que realizamos en tiempo dado, con medios dados, y con objeto dado.

Independientemente de este hecho común de vida humana, en la vida infantil se nos presenta de continuo un hecho congruente a ese empleo del canto como recurso en el descanso: lo primero que hacen los niños, en

cuanto se les da la señal de levantarse de una tarea, es saltar y cantar.

La escuela froebeliana, utilizando esa, como toda otra manifestación de esa tendencia natural del niño, ha aplicado el canto al juego infantil con la misma convicción de oportunidad que llegaron a tener los atenienses, entre los cuales hubo pensadores, filósofos, como ellos decían, que, lejos de humillarse, considerábanse realzados, cuando, como Crísipo, consagraban ingenio y tiempo a componer canciones para los juegos de los niños.

Escuelas de Agricultura práctica

Si llega a ley el proyecto que propone el establecimiento de Escuelas de Agricultura práctica en Higüey, Seybo, La Vega, Monte Cristi y Baní, dos buenos objetos se habrán alcanzado en el país: demostrar que gobernar es administrar los intereses generales, y acostumar a las gentes de campos y ciudades a ver con sus propios ojos de cuán cortos recursos necesita la riqueza pública para formarse, constituirse, arraigarse; y hasta qué punto sirven el método, el conocimiento práctico y un poquitito de ciencia teórica, para asegurar y mejorar la agricultura.

En La Vega, según planos que tenemos a la vista, el progresista comerciante y patriota de aquella comarca, don Rosendo Grullón, secundado hoy por un agrónomo práctico muy activo y muy perito, podría sin sacrificios del Estado, y con propia ventaja para él y para la buena ciudad de La Vega, establecer fácilmente una de las Escuelas Agrícolas que se propone el proyecto de ley llevar a cabo. En Monte Cristi hay personas muy inteligentes que ya hace días, andan tras el establecimiento de una empresa agrícola con carácter didáctico y educacional. En Puerto Plata se está proyectando la constitución de una sociedad anónima que beneficie el tabaco según los medios y procedimientos cubanos, y que hagan del tabaco de aquella procedencia el mejor artículo comercial de su especie: a fin de hacer más fecunda y efectiva su asociación, la sociedad se propone enseñar ese cultivo mejorado a una cantidad de jóvenes

que baste en no mucho tiempo para generalizar en los campos cibaños la reforma.

Bien se puede asegurar, pues, dados esos tres fundamentos espontáneos de la enseñanza práctica de la Agricultura, que el proyecto de cinco Escuelas de Agricultura práctica, en las regiones que más necesitan de las pruebas evidentes de los beneficios de la enseñanza agrícola; bien se puede asegurar que ese proyecto está a medio realizarse por sí mismo.

Desde luego, por lo que hace a Puerto Plata, bastará conceder a los empresarios del mejoramiento del cultivo del tabaco las exenciones de derecho aduanero que piden: en cuanto a Monte Cristi, bastaría dar una forma positiva al plan que allí presentan. De La Vega no hay qué decir: el mero hecho de tener el señor Grullón tan metodizados y adelantados los cultivos de sus cuatro fincas, presenta ya como en vía de organización definitiva aquella empresa privada de labranza, que, con poco esfuerzo y con no muchas ventajas ofrecidas por el Estado, a punto están de servir a la vez como Escuela práctica de Agricultura y como primer modelo de colonia agrícola.

Cuando las cosas están de suyo tan adelantadas, las leyes no son sino adjetivos de la sustantividad social, que es una torpeza no poner a tiempo en donde hacen falta para fortalecer la iniciativa natural.

Con oportuna ayuda del Estado a esos meritorios cooperadores del trabajo nacional, y con un modestísimo presupuesto de gastos mensuales para establecer las Escuelas de Agricultura práctica en los otros lugares que el proyecto de ley designa con puntual conocimiento de la necesidad que ellos tienen de esa enseñanza, no habría más que ponerse a esperar el resultado benéfico que no tardaría en producirse en el trabajo nacional del campo.

Cuando se ve lo que esos terrenos baldíos que cubren casi toda la extensión de la República, son capaces de dar, y la fuerza productiva que en ellos se malogra, y la potencia económica que con un simple impulso es posible desarrollar en el país, tentativas como las de las Escuelas de Agricultura práctica y la de Juntas de Agricultura promotoras de método, cuidados y reformas en las prácticas de la labranza y los cultivos, no serían intentos aislados de alguno que otro leal servidor de la civilización, acá y allá, sino propósito fijo, firme y fundamental, de todos los dominicanos capaces de ver el tiempo, la riqueza, el bienestar, la dignidad social, el progreso útil y la civilización efectiva, que aquí se malogran a cada hora que pasa sin ponerse todos a hacer lo que a todos toca.

A la verdad, cuando se ve pasar veinte años que han pasado sin que la industria fundamental haya dado más pasos que los intentados por capital extranjero, nadie puede maravillarse de que la agricultura suntuaria sirva aquí para apacentar el egoísmo y la concupiscencia de los capitalistas lejanos que se refocilan con el trabajo de miserables mil, ni de que la agricultura proletaria sirva más que para disimular estacionalmente el hambre de los proletarios campestres.

La escuela agrícola

Entre las instrucciones docentes que el organizador de la enseñanza pública se propuso como sumo propósito de bien para esta pobre sociedad, la escuela de niños rústicos en la fundamental-elemental, y la de niños urbanos en el *kindergarten*, no le parecieron más necesarias que la Escuela de Institutrices para formar mujeres en la Normal elemental de Hembras ni que la Escuela de Institutores para formar hombres, en la Normal elemental de Varones; pero ninguna escuela tuvo y tiene por más urgente que la de las cárceles y la Escuela de Agricultura práctica. Con la primera esperaba sacar de la cárcel las inmundicias morales que allí aposenta la ignorancia; y con las segundas, llevar al campo la visión exacta de las virtudes, bellezas y riquezas del trabajo fundamental de las sociedades humanas. Como si hubiera estado hablando en el desierto...

Y a la verdad, en ninguna otra parte hablaba.

Si no hubiera sido por ese buen Ministro de la Guerra, que ya no tiene en mente, sino en práctica, las escuelas de cuartel, que el proyecto de Ley de Enseñanza se ha esforzado tanto en convertir en ley y hecho, nada tendríamos de cuanto, en favor de la enseñanza fundamental, y para bien de los campesinos, los soldados, los policías, los marinos y los encarcelados, era prudente y previsor intentar.

Nada tendríamos, porque todavía está en situación de larva el proyecto de Escuela de Agricultura práctica

de La Vega, que, gracias a una porción de circunstancias favorables, consiguió el Inspector General de Enseñanza Pública convertir en casi un hecho. *Casi*, para el bien, es un abismo en estos suelos que dan tan sólido piso al salvajismo militar. Por eso es que, entre el *casi* de hace ya más de un año y medio, en que se dió por vivaz el proyecto de enseñanza práctica de la agricultura en La Vega, y la realización de aquel propósito tan útil, está el abismo de indiferencia que ha medio malogrado aquella idea de bien y para bien.

Todo está pronto, menos lo que más es de aprontar cuando se intenta de llevar a cabo una empresa; todo, menos el dinero. Y ¡qué dinero, por Dios! Si parece que el soñador que intenta enseñar a la República el camino de su civilización no considera que el dinero entra por gran cosa en las empresas, cuando presupuso para la escuela de La Vega la suma que presupuso necesaria. A dos mil pesos redujo el pago de profesor e interinos. En verdad que, dada la necesidad de alta política que al pobre gobierno civil en ensayo le impone los representantes del caudillaje, o del salvajismo militar (que da lo mismo), esos dos mil pesos han hecho falta dos mil veces para cosa tan útil como cualquiera que no sea la enseñanza. Todo pronto: el terreno; el plano de la escuela; la casa-escuela; el maestro de letras; el perito agrícola, que habrá de proporcionar la enseñanza técnica y práctica: sólo faltan dos mil infames pesos para dar a la extensa comarca de La Vega y a los miles de transeúntes del contorno la lección gratis, que tanto han menester, de cómo se siembran y se cuidan y cosechan y aprovechan, los frutos que ni para comida de puercos sirven hoy. “Ni para comida de puercos” son palabras de un perito del Cibao.

Nosotros habíamos querido que los deliciosos frutos naturales de esta tierra desgraciada, en que todo

fruto se malogra para el bien, fueran cultivados y aprovechados, ya que no según la ciencia del cultivo, al menos según la experiencia que de un cultivo regularmente racional tienen los canarios, los puertorriqueños y otras gentes que podían venir del vecindario antillano a ayudarnos en la tarea de redimir de la miseria de la ignorancia, y de la ignorancia de la miseria, a esta pobre patria de tan pocos amigos del país.

Las escuelas modernas

Desde años ha se está pensando en la necesidad de modificar el objetivo general de la educación pública; pero desde que Desmolins explicó "en qué reside la superioridad de los anglosajones", y patentizó que era y es superioridad de educación, germanos y latinos, los latinos sobre todo, se han dado a buscar y practicar los procedimientos pedagógicos más eficaces para educarse de modo que adquieran todas o algunas de las aptitudes que han dado a los anglosajones de ambos mundos el gobierno político de las tres cuartas partes de la tierra y el régimen económico del mundo entero.

Habiéndose convencido de que la educación completa fortalece los órganos, la voluntad y el cerebro, se han dicho "que los estudios en Francia que comprenden la segunda enseñanza son rutinarios y atrasados; que no cumplen su verdadera misión de crear hombres y formar caracteres, y que, por el contrario, sólo sirven para hacer eruditos a la violeta o jóvenes cuya memoria se rellena mecánicamente de heterogéneos conocimientos", hasta el extremo de que un sabio tan reputado como Mr. Jules Lemaitre haya podido decir que "*un bachiller, preparado para la carrera de letras, es un joven que no sabe griego ni latín, pero que, en cambio, tampoco sabe lenguas vivas ni geografía ni ciencias naturales, y es un monstruo de nulidad.*"

Para evitar que continúe esa procreación de monstruos Desmolins ha fundado por sí mismo, con ayuda de

padres de familia, una primera institución de enseñanza nueva, en la *Escuela des Roches*, que ya, a estas horas, de seguro tendrá imitadoras en otras muchas escuelas de Francia.

Son escuelas de iniciativa e institución privada, sostenidas con erogaciones de particulares, quizá con subvenciones de ayuntamientos, y favorecidas por la concurrencia de alumnos de familias inteligentes, y por eso interesadas en el progreso de la educación común. Esos alumnos pagan su enseñanza.

A fin de que las familias que pagan la enseñanza de sus hijos tengan una compensación completa en la educación moral y en la dirección disciplinaria de sus hijos, las escuelas de "enseñanza moderna", como las llaman en Europa, se hacen cargo de ellos, los hospedan, los alimentan, los educan, los tratan como hijos de familia, como si fueran efectivamente los hijos de los maestros en cuyas casas los hospedan.

Este hospedaje retribuido que las familias de los maestros dan a los alumnos de esas escuelas es lo que constituye la novedad y la utilidad moral y social de ellas; la novedad, porque aplican al régimen de las escuelas primarias y secundarias el sistema de pensionado de familia, que sustituye con ventaja al mismo hogar; la utilidad moral y social, porque disciplina el carácter.

En Francia, en donde existía el régimen abominable del internado, régimen que hacía con los estudiantes lo que el cuartel hace con los soldados, no se ha tardado en ver el benéfico influjo que ese pensionado u hospedaje pagado ha de tener en la moderación de usos y costumbres de la infancia y la juventud. Así es que la Escuela des Roches, en Francia, como la Bedales, en Inglaterra, está continuamente solicitada para que admita pensionistas. Pero como la admisión de pensionistas es limitada porque el objeto de esas escuelas no es el aumento

de ingresos, sino el de beneficios para la enseñanza, ni en Roches ni en Bedales se admiten más de cincuenta alumnos, o a lo sumo de setenticinco.

Estas escuelas modernas, que en lo moral y social ayudan con el pensionado en el hogar de los maestros, a la disciplina de la voluntad y del carácter, tienen también por objeto regularizar la educación física e intelectual.

La educación intelectual, muy sobrecargada por el prurito enciclopédico, se aliviana en esas escuelas, reduciéndola a los conocimientos útiles. La educación física recibe la atención y cuidados esmeradísimos que ha caracterizado siempre a la educación inglesa; y en esos nuevos planteles se cuida mucho de los ejercicios, juegos, entretenimientos, paseos y excursiones, así como de una enseñanza industrial que empieza en los trabajos manuales de carácter general, y acaba en un oficio.

El Estado y la instrucción

Entre los ataques que se dirigen al proyecto de Ley General de Enseñanza está el especioso de que él crea para ésta una situación nueva, distinta de las hasta hoy conocidas, participando de los dos modos de desenvolverse la enseñanza común respecto del Estado, pero sin ser ni el uno ni el otro.

Los modos de desenvolverse la instrucción respecto del Estado son:

Uno, el Estado suministra a la nación la enseñanza común.

Otro, el Estado abandona el servicio de la instrucción pública a la iniciativa individual o colectiva de los ciudadanos.

El primero, es el seguido por la mayoría de los pueblos de civilización occidental;

El segundo, se practica en Inglaterra, por ejemplo.

La República Dominicana está incluida en los países que siguen el primer modo.

El proyecto de Ley de Enseñanza, no ha podido hacer otra cosa que lo que ha hecho: al llegar al lugar, a la oportunidad, que se presenta en el desarrollo entero de su cuerpo de preceptos, ha establecido la obligación por parte del Estado de suministrar la instrucción, con lo cual no ha hecho más que marchar de acuerdo con las leyes vigentes.

Para ello, el Estado tiene que aprontar los fondos, tiene que crear los órganos, tiene que nombrar los em-

pleados, tiene que establecer quienes le representen en la supervigilancia del ramo.

Por ello, el Estado tiene, necesariamente, ingerencia directa en la instrucción, regula su marcha, la fija rumbos.

Pero que así sean las cosas, que la República haya seguido el primer sistema, y sea el Estado dominicano quien suministre la enseñanza común a la nación, no obsta para que, armonizándolas, se preceptúe en el proyecto el establecimiento de algunos centros administrativos, inspectivos, tomados del otro sistema, y que se dé a la familia y a la sociedad participación activa, ingerencia en la supervigilancia, posibilidad de estimular la función social de que depende en los pueblos la formación de las futuras generaciones, la creación, el afianzamiento del porvenir.

En Santo Domingo es capital la intervención de la familia en la instrucción pública: para reanimar la instrucción que languidece, se consume, muere por la apatía de maestros a quienes tal vez no alcance muchas veces la gran responsabilidad de su función y que como empleados del Estado no se creen obligados a ser más diligentes que los otros *empleados*; para revivir a nuestra conciencia nacional, el espíritu popular; hacer nacer el espíritu de asociación, de iniciativa, completamente muertos, haciendo partícipe, responsable en parte, a la familia de la marcha de la instrucción pública, del porvenir de sus hijos.

La instrucción pública en Suecia

I

En general, los países amables de Europa son los más pequeños. A partir de Portugal, que con su solo bojeo del Africa en el siglo xv, de principio a fin de siglo, tiene lo bastante para hacerse interesante, Suiza, Bélgica, Holanda, Dinamarca y sus antiguas aliadas de Colmar, las dos hermanas escandinavas, Suecia y Noruega, todos estos países suman los atractivos de la tradición a los incentivos de la civilización. En realidad, son los países más efectivamente civilizados del continente europeo, y alguno de ellos, Suiza, reúne todas las características de la civilización.

Pero, así sea por la celebridad que le ha dado su belleza, así por el interés que despierta su historia, la antigua Helvecia es de las naciones que de nombre y de hechos conoce todo el mundo, y de quien todo el mundo espera siempre que sus hechos equivalgan a su fama. En tanto, países beneméritos ante la civilización, como lo es Suecia, apenas si de sólo sus vecinos es conocida y estimada en lo que vale. Los demás, cuando oyen decir bien de un país tan lejano, tan secreto, tan desconocido, se muestran sorprendidos y dudan o niegan que sea civilizada una sociedad de silenciosos que casi no han dado motivos en el siglo xix para que se hable de la tierra de los lagos y del sol de media noche, sino por Linneo o por Erickson o por Nansen o por Naas o por Tornea.

No se puede dar una notoriedad nacional más gloriosa que la de esos nombres inofensivos: uno, el del más genial naturalista de fines del siglo xviii; otro, el del

más providencial de los auxiliares que tuvo la obra de la emancipación de los esclavos contra los sostenedores de la esclavitud en la Unión Americana; el último, nombre de uno de los exploradores del camino del Polo ártico, que es también descubridor de un fenómeno oceánico; Tornea, que es la misteriosa ciudad en donde los europeos de centro y sur acuden a ver la misteriosa sencillez de un sol que brilla a media noche; Naas, que es el nombre de la población en donde se ha perfeccionado la enseñanza de los trabajos manuales.

Pero esa notoriedad gloriosa no ha sido de guerra, sino de paz, y los hombres saben de Napoleón lo que no saben de Ling, y saben de Waterloo lo que no de Naas. Sin embargo, Naas vale más que Waterloo, cuanto más vale un perfeccionamiento de la educación que el recuerdo de un usurpador vencido.

Ese perfeccionamiento del *slodj*, nombre sueco del género de enseñanza y de la especialización particular que tiene por objeto la educación de la habilidad manual, no es la única notoriedad pedagógica de Suecia, pues también de allí es Ling, otro nombre de apacible y benéfica nombradía que ha dado a su patria la supremacía en los esfuerzos de los pedagogos europeos por hacer de la gimnasia una enseñanza completamente pedagógica.

Suecia es también la patria de las escuelas ambulantes, aquellas que el demasiado bueno de Billini (1) quiso establecer aquí a su paso por lo que convinimos en llamar la Presidencia de la República.

Esas escuelas ambulantes que, como su nombre lo dice, son escuelas que caminan, es uno de los esfuerzos más enternecedores que el sentimiento de la civilización ha hecho en contra del analfabetismo, y en favor del

(1) Gregorio Billini, periodista, presidente de la República Dominicana, derribado por malas artes de Ulises Hereaux. (N. de los Comps.)

anhelo que las almas buenas tienen de ver iluminadas por la verdad todas las frentes.

Extenso y pobre el país, Suecia no hubiera podido hacer los pasmosos adelantos que ahora va la estadística a mostrarnos, si no hubiera apelado al ingenioso medio de los maestros ambulantes. Estos, distribuidos por departamentos, constituyen unos como misioneros de la luz que están obligados por sus compromisos con el Estado a difundir por campos, caseríos y alquerías las primeras letras.

Merced a la constitución local de la propiedad rural, en Suecia hay comarcas enteras que no tienen otros centros urbanos que las poblaciones que allí llaman "ciudades de domingo". Llámamlas así, porque sólo se pueblan los domingos con los propietarios de casas, tiendas, despachos de frutos del país y bazares que sólo se abren los domingos para recibir a los pobladores que trabajan en sus campos durante la semana, y también a los moradores y comarcanos de otros departamentos, que acuden a la feria de esas "ciudades de domingo", como antiguamente acudían los moradores de ambas riberas del Massacre a Dajabón ⁽¹⁾, o como hoy acuden habitantes del contorno al "marché" de San Cristóbal ⁽²⁾.

Vacías esas poblaciones de domingo en todos los otros días de la semana, el maestro ambulante no podría desempeñar su ministerio si no anduviera en seguimiento de la población. De ahí la bienhallada institución que ayuda en Suecia a mantener la luz de la inteligencia en los descampados y soledades a donde no llegaría, si no fuera por esa ambulancia bienhechora del institutor de campos. Por supuesto, que si el sueco no fuera el pueblo que es, reflexivo, previsor, amigo de saber, ganoso de conocimientos, la misma excelente institución que su afán de luz estableció, no podría subsistir. Y si subsis-

(1) Población fronteriza dominicana.

(2) Población dominicana. (Notas de los Comps.)

te, por empeño es de la población sueca de los campos, que para satisfacer su necesidad de saber aprovecha con celo, diligencia, y gratitud la escuela ambulante.

II

Como las escuelas ambulantes no son sino un recurso de necesidad, que tiene por fin satisfacer la de los pobladores de campos lejanos, debe suponerse que las poblaciones todas del país, desde Tornea hasta Estokolmo, desde la aldea a la capital de la nación, tienen escuelas. Se supondrá la realidad: en Suecia hay unas 11,454 escuelas; la enseñanza media o secundaria está muy difundida y muy bien organizada; la enseñanza universitaria se da hasta con prodigalidad; la enseñanza cultural tienen centenares de asociaciones que la sostienen, la difunden, la animan y estimulan; y todavía es Suecia el país en que Ticho Brae pudo establecer toda una ciudad de Urania, consagrada al progreso de la ciencia de los astros.

11,454 escuelas, a 23 por cada 1,000 habitantes, es uno de los datos demográficos más honrosos que se pueden presentar en comprobación de la civilización de un pueblo pobre: equivale a tener las cuatro quintas partes de la población escolar de burgos y ciudades ocupada en las faenas del estudio preliminar de todo estudio. Y si se toma en cuenta la obra de las ambulancias escolares, se comprenderá por qué está en aquel país tan difundida la enseñanza elemental, que es la enseñanza que da nervio a la razón de las naciones.

Si se dividiera en parcelas de 100 kilómetros el territorio nacional, cada una de esas parcelas tendría unas 3 escuelas sedentarias, que auxiliadas y fortalecidas en su acción por las escuelas ambulantes, darían un promedio de 8, si no 10, ejercicios escolares en cada subdivisión.

En 1900 había una población de cerca de 400,000 niños de 7 a 14 años que es cerca de 86 por ciento del número total de infantes. Tenían como 14,600 maestros e instructores, que da un promedio de 30 escolares por institutor o por maestro.

Ese dato, si pudiéramos establecerlo con total seguridad, nos daría la satisfacción de señalar un país pobre en el cual se ha llegado al término medio pedagógico; es decir, a fijar entre 23 y 30 el número máximo de educandos para cada educador, y de instruendos para cada institutor. La fijación de ese promedio es honrosísima para la administración escolar de aquel país. Sólo como resultado de esfuerzos muy perseverantes y de una ayuda social muy inteligente y muy concienzuda, es posible acercarse tanto al ideal, que consiste en reducir sistemáticamente a 20, y sólo 20, el número de escolares de cada institutor o maestro o profesor o catedrático.

En prueba de que es la conciencia nacional la que trabaja en Suecia por realizar una de las condiciones *sine qua non* de la civilización, que es el desarrollo de la mayor actividad educativa; y en confirmación de un precedente aserto nuestro que atribuía a los organizadores y reformadores de la enseñanza en Suecia el propósito deliberado de combatir contra los analfabetos y de vencer al analfabetismo, consta este hecho: la enseñanza elemental en Suecia es tan efectiva y de alcance social tan práctico, que el plan de estudios elemental contiene como disciplinas obligatorias el *slodj* o trabajos manuales de carácter profesional; la horticultura, que es la rama de la agricultura que más relación tiene con la economía doméstica de campos y ciudades; la gimnasia fisiológica, que más inmediata influencia tiene en la salud del cuerpo; y la gimnasia atlética que, al par, prepara a la vida militar y a los entretenimientos del deporte.

La instrucción pública en Suiza

En Suiza, como en Suecia, la enseñanza pública es obligatoria, laica o neutral y gratuita. Como obligatoria, es compulsiva, y compele a todos los ciudadanos de ambos sexos y la ley a todos obliga a recibir, si adultos, y a hacer recibir, si irresponsables, la instrucción elemental, que es como el sol que para todos sale. Como neutral, no se mete en asuntos religiosos; y prohíbe a la escuela que trasmita nociones religiosas. Como gratuita, nada cuesta.

Naturalmente, en un país que ya no tiene analfabetos, pues de seguro no residirán en él más personas desprovistas de la enseñanza fundamental que las no nacidas en Suiza, esa enseñanza que sirve de fundamento a toda otra, es bastante más extensa que en otros países, y abarca más conocimientos.

Pero no se tema que los conocimientos transmitidos por la escuela pública de Suiza sean los que sólo sirven para formar clases sociales, porque el afán de la pedagogía es allí formar pueblo, seguir formando pueblo. Ni tampoco se crea que la educación fundamental, que es la verdadera educación popular, está reducida a la escuela pública; porque con instituciones de objetivo diferente, como las escuelas ampliativas, las conferencias, las instituciones de reforma y corrección, los juegos públicos, el tiro al blanco, la misma admirabilísima organización del ejército, las mismas escuelas sectarias, el periodismo diario y el dominical, son instituciones docentes, instituciones educacionales, instituciones de enseñanza popular.

Con razón decía un texto de Geografía ⁽¹⁾ dictado por la Escuela Normal de Santo Domingo, al terminar la geografía sociótica o sociológica de Suiza: país, en suma, "tras el cual se van los suspiros de un hombre honrado". Porque hacer más con menos recursos, ningún pueblo lo ha hecho en el mundo moderno como el suizo, ni otro alguno ha sabido tan sabidamente, con tan honda convicción de la verdad, que la educación es la primera, la segunda, la tercera, la cuarta y la quinta forma externa y estructura interna de la civilización. Como si desde el principio de su existencia nacional hubiera atinado con esa verdad y la hubiera deducido de un análisis de la civilización, el trabajo, el gobierno, la moral, la fuerza pública tomaron en Suiza un carácter educativo tan manifiesto, que se ve en toda la vida y en toda la historia de aquel pueblo: de tal modo, que él es quien produce los más geniales pensadores de educación común, Rousseau y Pestalozzi; algunos de los más eficaces organizadores de la enseñanza, Sturm, Girard; algunas de las enseñanzas más efectivas, la intuitiva y la de trabajos manuales; y la legión más resuelta, más convencida y más activa contra el analfabetismo, Suiza es quien la suministra.

Suiza tiene una población de 3,304,400 naturales del país. La población extraña, muy numerosa en la época de visita a los grandes espectáculos alpestres, es muy reducida en la generalidad del año. Sus tres millones y pico de habitantes son, pues, gente suya y vida suya. Y cuanto en Suiza se hace, así en educación como en toda otra actividad, hecho es por ella misma. Por tanto, nunca, siendo tan corta la población, tan estrecho el territorio, tan árida la tierra, tan penoso el trabajo de la in-

(1) Dictado por el propio Hostos. (Nota de los Comps.)

dustria madre, tan azarosa la producción de la riqueza, tan exigua y cautelosa la participación del trabajo y del capital extranjero en la obra general de las industrias nacionales, nunca se hubiera llegado allí a la situación ejemplar de la educación pública, si ella no hubiera sido propósito continuo de la población y continua acción social. Apreciado el hecho tal cual es, admirable cosa ha sido que un pueblo tan pequeño, tan pobre y tan ligado a dificultades tantas, haya podido por su solo esfuerzo de razón y voluntad hacer lo que ningún otro pueblo europeo ha hecho; y cuanto admirable, tanto es ejemplar. Que sirva, pues, de ejemplo. Y que, como sucede en Suiza, se tenga íntegra en 5834 escuelas fundamentales la población escolar, que llega a 175,020 niños entre los 7 y 15 años.

Con sola esa distribución de su infancia escolar en el número de escuelas que correspondiera, como las de Suiza, a tantas veces 30 como era necesario para que, por lo menos, cada 30 niños tuvieran un instructor, estos países de *guachafita*, como dicen los venezolanos, se podrían hacer aptos para que otros hombres de otras procedencias o tendencias quisieran venir a ayudarlos en todas las obras que están todavía por empezar, y entre las cuales la más urgente es la que da por resultado el aumento de razón y dignidad social. Sólo la educación común bien organizada puede dar eso.

El ejemplo del Paraguay

Hacia 1867, después de la asombrosa guerra de recursos a que el pueblo paraguayo tuvo que recurrir para defender hasta el último instante su territorio, quedó la población reducida a unos 200,000 paraguayos; pongamos 300,000.

Suponiendo que se mantengan en la máxima de desarrollo, gracias a la potencia fisiológica del elemento guaraní, quizá el mejor de cuantos entran en la composición de las poblaciones mestizas de nuestro continente, la población del Paraguay será hoy de unos 675,000 habitantes. Es decir, poco más o menos lo que puede ser la población de la República Dominicana, si se ha mantenido en la máxima, o siquiera, en la media del desarrollo.

Pues bien: los casi 700,000 paraguayos que constituyen hoy el Estado docente de aquel territorio nacional han visto con tal claridad la relación de hierro que la naturaleza pone entre el procomunal y la educación común, que se impusieron voluntariamente por medio de sus representantes del Congreso, una contribución directa de un peso por cabeza, precisamente una *capitación*; y voluntaria, y sin resistencias ni amenazas de desorden, ni invocaciones a la barbarie.

Representados eficazmente por un cuerpo legislativo como el que en 1879 aprobó aquí la ley de Normales, y como el que ahora está luchando honrosamente por organizar de un modo definitivo la enseñanza, los 675 mil paraguayos convinieron también en que el beneficio de las tierras públicas se hiciera efectivo por medio de la inmigración, y combinaron medios de aumentar la

población para mejor utilizar las tierras públicas, y de mejor utilizar las tierras para aplicar sus beneficios a la educación común. Casi precisamente es eso mismo lo que aquí intenta (con escándalo y horror de esas buenas gentes) el proyecto de Ley de Enseñanza Pública; con la particularidad de que, aquí, se ha ligado de tal modo el desarrollo de la población al de la producción, que las colonias agrícolas, llamadas a reformar la vida económica del país, están concebidas de modo que, *necesariamente*, habrán de dar, al par, un impuesto progresivo para la enseñanza pública y un coeficiente progresivo de educación común.

En el Paraguay se produce una planta casi exclusiva de aquellas pampas, que es muy del uso y consumo de la población indígena de aquel y todos los países circunvecinos, incluso los de la ribera del Pacífico. El *mate*, que así se llama ese té sudamericano, forma en sus grandes sementeras *los yerbales*; y los yerbales son la primera base de riqueza pública de aquel país.

Pues aquellos 675,000 guaraníes, con poca mezcla de españoles, han comprendido que la instrucción pública merecía que de todo eso se hiciera fuente de recursos para ella, y le dedicaron una parte de los beneficios de los yerbales.

Lo que al fin habrá que hacer aquí, ya empezando por Moca el ensayo (porque Moca se prestó noblemente a que se hiciera) ya intentándolo de una vez en toda la República, desde el 1881 lo hizo el Paraguay. Lo que habrá que hacer aquí, y se hizo allí, es declarar obligatoria la enseñanza pública.

Dispuestos a que de ningún modo fracasara su propósito de dar rentas suficientes a la instrucción pública, los paraguayos exploraron todos los terrenos en busca de fuentes de recursos para ella: ni más ni menos que, con grandes risotadas de los grandes previsores de por acá, hicieron el Inspector General de Enseñanza y casi

todos los Ayuntamientos de la República. Así fué cómo no vacilaron en afectar recursos nacionales, como el producto del impuesto adicional del cuatro por ciento, cuando haya cesado la amortización de la deuda a que se aplica (la interior); el producto de las sucesiones vacantes y de las previstas en el artículo 24 de la ley de la materia; ni vacilaron en gravar proventos municipales y nacionales a la vez, como las multas de toda procedencia y los derechos de pregón.

Siendo tan útil el conocimiento de los esfuerzos hechos en favor de la educación pública por un país tan semejante al nuestro en sus desgracias, en sus esfuerzos por ser y en el número de sus pobladores, hablaremos otra vez del Paraguay, como ejemplo que imitar en materia de enseñanza organizada.

II

Desde 1881 declaró obligatoria la instrucción pública.

Esta ley tiene un valor específico muy digno de consideración para los naturalistas de la política. Siendo indígena y de idioma propio la mayor parte de la población paraguaya, había que vencer dos resistencias: primera, la de la población de los campos, casi exclusivamente guaraní, que podía no querer verse obligada a aprender el castellano; segunda, la resistencia de la población escolar, que podía no querer verse obligada a perder el derecho de su lengua materna al manejo oficial de la enseñanza. En realidad, se trataba nada menos que de imponer a la mayoría la lengua de la minoría, y con la aquiescencia de la mayoría. Y así, con alto honor de la población indígena, así lo hizo sin escándalo, aunque no sin noble lucha. Se luchó por convencer a los campesinos, y ellos se convencieron, de la necesidad de obligarse a imponer a sus hijos la enseñanza prima-

ria, en la que iba inclusa la del idioma enemigo de la lengua madre. Si se tiene presente que en este sacrificio iba incluido el de una contribución de un peso oro por cabeza, se hará justicia a la noble disposición de aquel pueblo, que, a pesar de la tiranía dinástica de los Francia-López, tiene guías, consejeros y clase directiva capaz de encaminarlo.

Parece que en el Paraguay no ha habido interés en oponerse al sano designio de independizar la instrucción pública, porque, al lado del Ministerio del ramo, funciona apaciblemente un Consejo Superior de Educación, que, según también parece, está encargado de conocer y satisfacer las necesidades de la enseñanza y de velar por el desenvolvimiento y mejoramiento de la educación común.

Aunque ya, felizmente, el Paraguay está emancipado de los Francia y de los López, el fondo de su población es siempre el mismo: es decir, fondo impermeable o difícilmente permeable a la acción del progreso intelectual, compuesto ese fondo como está de una población aborigen, por tradición y régimen lejana del vaivén de influencias del progreso general de las ideas en el mundo. Tanto más, por lo tanto, en abono de ella y en fuerza de ejemplo para población como la nuestra. Está patente que lo posible en Paraguay es posible en Quisqueya. Y no nos referimos al establecimiento del Consejo o Superintendencia de Enseñanza o Educación común, porque es lo de menos monta, allí y aquí. Lo de más monta es la obligación de la enseñanza; la autonomía del servicio administrativo de la enseñanza pública, y la provisión de fondos propicios y exclusivos de la enseñanza.

En materia de provisión de fondos, los paraguayos han sido tan previsores y tan acuciosos como han querido aquí serlo el Inspector General de Enseñanza y los

Ayuntamientos consultados; pero, al parecer, allí ha habido un interés diametralmente contrario al que aquí está intentando prevalecer: allí ha debido ser el interés nacional de la civilización el que ha propuesto la ley de fondos escolares, porque los hizo ley.

Y los hizo ley en términos tan precisos, que empieza por la contribución general del Estado paraguayo, y acaba por la capitación de cada paraguayo.

Da pena un estado de incultura como aquel: aquí no habrían consentido nada de eso.

Pero, como quiera que sea, aunque aquí sean dos por 98 entre cada cien, los que con honda y positiva conciencia buscan el bien del país en la organización de su enseñanza pública, esa minoría es muy capaz de apreciar y utilizar los siguientes datos relativos a las contribuciones nacionales y municipales del Paraguay en favor de su educación común.

Los recursos de la instrucción pública se componen de:

1º La suma votada anualmente en el presupuesto general.

2º El producto de los beneficios de las tierras públicas y yerbales.

3º El producto del impuesto adicional de cuatro por ciento desde que cesara de ser aplicado a la amortización de la deuda interior.

4º Las multas en general.

5º El producto de sucesiones vacantes y de las visadas en el artículo 24 de la ley.

6º El producto de los derechos de pregón, o sea el medio por ciento sobre el monto de las ventas judiciales.

7º *Producto del derecho de un peso fuerte anual impuesto a cada individuo del sexo masculino domiciliado en la República y mayor de 22 años.*

Lo que enseña el normalismo

Cabalgando de Monte Cristi a Las Aguas, una de las sorpresas que el camino proporciona es aquella vía perfectamente recta que se ofrece a la vista allende el Yaque, y que parece hecha por algún ingeniero de caminos muy perito.

Pues no, señor: aquella limpia y recta vía, que tan poco se parece a los senderos hechos a fuerza de pie o de pezuña, es dos veces la obra del normalismo. Un normalista retirado a destiempo de la Normal aprendió en ella a trazar líneas rectas y a medio manejar el nivel de agua: tenía que ir de Monte Cristi a propiedades suyas que llama la Judea, y se dijo que entre aquellos dos puntos la recta debía ser la línea más corta. Y como se le había enseñado también que la voluntad nos ha sido dada para querer el bien, para intentar el bien que se quiere, y para perseverar a toda costa en la obra de bien que se ha intentado, el normalista se puso a abrir su trocha, y a pesar de todo, y fué mucho lo que hubo de vencer, puso la línea más corta entre Monte Cristi y Las Aguas. Por donde se ve que la Normal enseñaba a utilizar las nociones que trasmitía, y enseñaba a manejar la voluntad.

Víctima de su adhesión a la doctrina que pugnó casi cuatro lustros contra la desenfadada anarquía que impuso a una sociedad entera su incontrastada voluntad de todo mal, yacía en uno de los hediondos encierros que con horrenda frecuencia eran el vestíbulo de la tumba, un

normalista que en la vieja Normal aprendió que los deberes no prescriben, y que cumplió allí con el continuar aleccionando su voluntad y su razón, y con hacer la obra de misericordia, impuesta por la escuela a sus adeptos, de enseñar al que no sabe. Vencedor de sí mismo, de aquella sepultura de verdades y virtudes salió armado de nuevas verdades y vigorizado por la virtud, por la fuerza, por la alegría del deber cumplido; vencedor de los otros, se vengó del mal recibido con el bien efectuado.

Perseguido también por su normalismo, otro fiel de la Normal llevó a la expatriación sus convicciones, y allí donde la tradición del despotismo invalidaba a los hijos mejores para servir a su patria infortunada, él dominaba el silencio de aquella soledad de la esclavitud enseñando a amar la libertad, y sacando del cautiverio de las tradiciones hostiles al derecho, así a los extraños entre quienes pernoctaba en la noche del destierro, como a los compañeros de extrañamiento a quienes enseñaba la doctrina que lo había armado contra la nostalgia de la patria sumida en el dolor y en la impotencia.

Ayer, en la ciudad que ha puesto su confianza en el normalismo que le paga con la notoriedad gloriosa que hoy tiene en la República renaciente la población que da mejores ejemplos a la patria nueva, la Escuela Normal, que mata con su enseñanza a la calumnia, tuvo necesidad de dar sombra a sus alumnos. Y para que de ella gozaran en sus ejercicios atléticos y militares, el director los puso a ellos mismos a construir un umbrario: bajo él se amparan cada vez que el sofocante sol de nuestro clima los obliga a resguardarse.

Por donde se ve:

1º Que la enseñanza de la Normal provee de conocimientos aplicables a las necesidades de la vida;

2º Que el resultado de su moral es el que han apetecido siempre los grandes moralistas;

3º Que la propaganda de su doctrina da frutos de salud;

4º Que a pesar de la insuficiencia de recursos, de las injusticias de la perversidad y la ignorancia; de la indiferencia con que el Estado lo ve luchar solo cuerpo a cuerpo con sus insensatos adversarios, el normalismo enseña en la pobre República Dominicana lo que constituye el aliento de la civilización en los países poderosos que consagran a la enseñanza pública cuantiosas rentas y continuos desvelos: el normalismo enseña a trabajar, a enseñar, a encaminar la voluntad al bien, a dominar la adversidad y a cumplir con su deber.

Por los normalistas

Cuando es objeto de injustos ataques personales por medio de la prensa, el hombre de doctrina tiene el deber imperativo de respetar la prensa, no contribuyendo a envilecerla con desahogos de pasiones brutales: el mundo entero no puede hacer que un hombre sea como no es, ni que deje de ser como siempre ha sido. Llega el turbión del mal; envuelve y atenebra el horizonte; arrasa, arroja, arrumba, y, ya pasado, se ve que fué el mal lo que pasó y que el bien sigue caminando tranquilamente su camino.

En este nuevo turbión que por segunda vez amenaza al normalismo, hombres y doctrinas están siendo arrastradas por el suelo: los hombres del normalismo se levantan por sí mismos; lo a que hay que acudir son las doctrinas. Esa, y no otra, es la significación que yo he dado a las manifestaciones que ha hecho la República al hombre a quien no ha de haber llamado para echarle encima la barbarie. Ese, y no otro, grito de ayuda a las doctrinas, es el mandato imperativo del pobre pueblo ansioso de cultura que de Azua a Monte Cristi, de la Capital a Puerto Plata, de Santiago a entrambos Macorises, de Moca a Barahona, de Samaná a Baní, de Sánchez a Bayaguana, animosamente encabezado por La Vega y resueltamente encaminado por toda la juventud de la República, pide a voces la organización de la enseñanza pública y el régimen de educación que de nuevo se intenta arteramente disputarle.

Esas son las voces que debemos escuchar; esas a las que debemos responder.

No era ésta la hora del turbión; era, al contrario, la hora del apaciguamiento de todas las pasiones y del concierto de todas las voluntades y de todas las conciencias en la misma obra de bien que, año tras año, van ya cuarenta y ocho transcurridos (toda la vida de la pobre nacioncita) en que ella no ha cesado de invocarlo.

No era la hora del turbión; pero lo han traído las pasiones, y es necesario salvar de él a las doctrinas.

Es lo que se intenta en toda la República, y lo que en la Capital están haciendo *El Mensajero*, *La Tribuna*, *El Nuevo Régimen*, *La Lucha*, y jóvenes dignos de la mejor de las glorias, que es la del bien hecho o intentado.

Si más jóvenes no acuden a tomar y mantener la defensa personal de la obra en cuyo coronamiento se nos presenta entera la juventud de la República a ayudarnos, es por falta de periódico; no por defección de ellos a los principios que no necesitaron de mí para sustentarlos, cuando la pobre sociedad dominicana pasaba por la crisis de desarrollo en que sólo la juventud supo que se trataba de una lucha desesperada entre los no principios de la barbarie y los principios de la civilización escarnecida.

Si en aquellos tiempos lóbregos hubo en la Capital un Félix Mejía, que supo estar y dejar de estar con dignidad en la dirección de la escuela perseguida; un Soler, que tuvo la generosa temeridad de provocar en nombre del normalismo aniquilado al caudillaje adulado y endiosado; si en La Vega lucharon hasta que la lucha fué imposible, dos hermanos igualmente firmes en su adhesión a la doctrina, de modo que el nombre de Aristides Robiou, y sobre todo el nombre de Arismendi Robiou, no podrán nunca borrarse de los anales de la educación pública de aquella provincia; si aquí, en Moca, en Santiago, y cuando aquí no lo dejaban, se iba Velázquez a enseñar en voz baja a los puertorriqueños

las verdades que la Escuela Normal le había enseñado a amar y propagar; si Rafael Moscoso se aislaba en Las Matas a fecundar con sudor propio y pensamiento propio las nociones que le han elevado a la categoría de fundador de la botánica dominicana; si Navarro, un convertido, caía para levantar en alto la doctrina del normalismo; si el buen Padre Billini, después de haber sido adversario denodado, declaraba con hechos su devoción a los principios que pública y secretamente se perseguían, la fe no faltó ayer ante la persecución del poder, no puede faltar hoy ante la persecución del interés.

Así van a probarlo ahora, no ya sólo los que proceden de la Escuela Normal, sino los que proceden de la Cátedra de Derecho Constitucional, como I. Guerra, como A. Lugo, como D. Ferreras; no ya sólo los de la Capital, sino los Saviñón, Alburquerque, Lovatón, Sánchez, de Macorís; los Mejía, y compañeros, de Bayaguana; los Portes y compañeros, de Sánchez; los Aybar y compañeros de Puerto Plata; los Peña, de Mao; los Ramón, de Azua, los Fiallo y los Herrera, de Baní; y cuantos olvidados por mi memoria, son recordados por su lealtad a la doctrina.

Al comenzar la publicación de este periódico, que ya da lo que a los normalistas faltaba para mostrarse unidos en la defensa de sus principios, era deber mío, que he cumplido con la mayor complacencia, justificar el silencio que han guardado muchos de los mejores del discipulado. Ni por falta de argumentos ni por desvío, guardan silencio: falta de un periódico propio, lo repito, y justificada confianza en la fuerza de opinión que nos sostiene y en la invalidez de los medios empleados para debilitarla, explican la conducta de que se ha intentado sacar partido contra ellos y contra la obra actual y la pasada.

Los esfuerzos del normalismo

Mientras llega el momento que consideramos oportuno para analizar el proyecto de Ley General de Enseñanza Pública, ocupémonos hoy de lo que no podrá menos de llamar la atención a quienquiera mire con ojos de observador las influencias benéficas que pueda tener en el desarrollo de una sociedad la persistencia de algunos de sus componentes en propósitos que la razón y la experiencia consagran como buenos.

Entre los capaces de apreciar con exactitud la trascendencia que ha de tener la educación organizada, en la vida de un pueblo abandonado a la ignorancia, algunos serán los que piensen necesario hacer esfuerzos colosales para vencer la aterradora barrera que su noventa y cinco por ciento de analfabetos opone hoy en Santo Domingo a la difusión de la luz. Y los que así piensan, ni siquiera fijarán la vista en la obra de avance que está haciendo el normalismo: son tantos los esfuerzos, que, comparados con ellos, parecen insignificantes los progresos.

Sin embargo, tanto desde el punto de la cantidad cuanto desde el de la cualidad, a cualquiera que relacione los actos con el medio social en que se verifican parecerá dato importantísimo el adelanto que se nota en la marcha de la instrucción pública, desde que la sociedad defensora del normalismo y su Comisión de Escuelas se han puesto a trabajar.

Empezando por la Capital, en donde trabaja puntualmente la Normal Nocturna, las escuelas que funcionan de noche en la República, hijas todas del esfuerzo de las asociaciones normales son: una en San Juan; una en Barahona; una en Azua; una en Baní, una en Macorís del Este; una en Sánchez; una en Samaná; una en Monte Cristi; una en La Vega; una en Cotuí; una en Bayaguana y una en Moca.

Son once nuevos establecimientos de enseñanza debidos a iniciativa privada, sostenidos con recursos y esfuerzos de la asociación que considera tan indispensable la organización de la enseñanza como la del trabajo para el desarrollo social.

A juzgar por el aumento de escolares que se ha efectuado en La Vega, que lo menos es un cincuenta por ciento, se puede calcular el aumento de personal escolar, en toda la República, y como exclusivo resultado del funcionar de algunas Escuelas Nocturnas, a ese mismo cincuenta por ciento.

Si el impulso se mantiene, dentro de seis meses habremos ganado medio punto a la barbarie; es decir, habremos dado un medio por ciento más de individuos capaces de conocer cómo razonan, a cada una de las poblaciones que nos hayan dado a nuestras Escuelas Nocturnas el tanto por ciento proporcional de sus pobladores.

Teniendo en cuenta que ese aumento de capaces de pensar a sabiendas se va efectuando entre los individuos que más influencia desastrosa pueden ejercer y efectivamente ejercen con su ignorancia, se puede multiplicar por el número que ellos representan el número de personas sobre quienes ahora empezará a influir favorablemente con la divulgación diaria de las nociones de verdad; bien que ellos mismos se van asimilando.

Teniendo en cuenta que esos escolares adultos de las Escuelas Nocturnas son hombres de trabajo, que cada día llevarán a las artes y oficios de que viven una porción de las ideas que cada noche adquieren, se puede justipreciar el beneficio social de esas escuelas por el beneficio económico que en el lento mejoramiento de sus industrias vaya produciendo el aumento de nociones reales. Si los que hoy han asumido en la República la responsabilidad de contribuir al desarrollo práctico de los conocimientos comunes, perseveran en su esfuerzo saludable, el normalismo será acreedor a reconocimiento público.

Los maestros y maestras del antiguo régimen escolar

Otro de los propósitos del proyecto de Ley de Enseñanza Pública que ha puesto a prueba la tontería de sus interesados adversarios, es el de hacer del magisterio una carrera administrativa, una de las funciones legales del servicio civil y uno de los basamentos de la sociedad general.

Como si hablaran para incapaces, han tratado de imitarlos; y algunos no han tenido siquiera que imitarlos, porque con decir lo que ellos son capaces de pensar, han dicho lo se proponían hacer pensar a sus iguales.

Por eso, confiando en la supuesta incapacidad del pueblo, se ha podido llevar la tontería hasta el extremo de decir que el proyecto de Ley de Enseñanza quiere llenar de maestros extranjeros las escuelas del país, y pasar por sobre los maestros del país (si no son los normalistas) como por sobre el suelo pasa el pie.

Pues bien: ya hay que decirles que están diciendo una mentira tonta.

Lejos de eso, el proyecto de Ley de Enseñanza reconoce expresamente, y más de una vez, el derecho de los maestros y maestras del antiguo régimen. Por su parte, el Inspector General de Enseñanza ha afirmado ese derecho de los antiguos maestros y maestras, en cuantos casos particulares se le han presentado en La Vega, Moca, Puerto Plata y Monte Cristi; y una vez, a sabiendas del alto objeto con que procedía, organizando en Santiago la primera sociedad de maestros y maestras, entre los cuales no había uno solo que fuera normalista.

Organizar aquí sin ayuda de los antiguos maestros y maestras la enseñanza pública, es imposible. Ya no por una sola, sino por tres razones es imposible: razón de justicia; razón de necesidad; razón de propósito.

La razón de justicia es la primera, y es tan obvia que no ya al actual Inspector General de Enseñanza se le impone por conciencia, sino que se impondría a cualquiera de los insensatos sin conciencia que se han atrevido a mezclar sus insensateces con los nobles propósitos del proyecto de ley. Es de justicia y de equidad respetar y sostener los derechos de los maestros y maestras que durante años y años han hecho al país el gran servicio de disputar a la ignorancia y la barbarie las almas infantiles que, con más o menos provisión de conocimientos, y con más o menos devoción a la enseñanza antigua, han sacado en peso del fondo de la oscuridad en que, sin ellos, los pobres maestros y maestras del pasado, se hubiera paralizado para siempre la inteligencia nacional.

Por estas ciudades y esos campos hay maestros y maestras del pasado que saben positivamente cuán verdadera y cuán sincera expresión de un juicio a la vez benigno y probado, son esas palabras de hombre de bien.

Si a esos maestros y maestras se les dice que el Inspector General de Enseñanza ha escrito un proyecto de ley para cometer una injusticia, o que esa injusticia es la de desconocer sus servicios, no lo creerán.

La segunda razón en favor de maestras y maestros del antiguo régimen es razón de necesidad; necesitamos de ellos a toda costa: de no ayudarnos, ellos con su enseñanza tradicional, nosotros con nuestra enseñanza reformada, no podemos hacer el primero y mayor bien de la enseñanza, que es sustraer elementos a la ignorancia absoluta.

Y como ese es el primer propósito del proyecto de ley, cosa es patente que ni él ni su autor ni sus adeptos, ni nadie, ha podido tener intenciones que serían contrarias al propósito mismo de la reforma.

La reforma no ha de consistir aquí en el cambio de métodos de enseñanza y de procedimientos de instrucción: la reforma que nos proponemos, principalmente, es la del modo de pensar acerca de la educación común. Hay que reformar radicalmente esa opinión, hasta que no quede ni un solo dominicano que no piense con toda su razón, que la primera necesidad social es la enseñanza pública, y no quiera con toda su voluntad reorganizar definitivamente la enseñanza.

Pues, para que esa sea la razón de todos y la voluntad de todos, tenemos que acabar con el analfabetismo. Y para acabar con la ignorancia absoluta de hoy, tenemos por fuerza que contar con los maestros y maestras del pasado.

Luis Vives

Felizmente para el proyecto de Ley de Enseñanza, de donde en sus escarceos anda tan bajo el impugnador, nos suministra él mismo la ocasión de desentendernos de sus inútiles alejamientos del tema en discusión, que es el proyecto, y no las universidades, de las cuales ya hemos dicho lo bastante para probar, como queríamos y convenía, que pueden someterse a régimen pedagógico. La ocasión que nos brinda, nos la da con el nombre de Luis Vives.

Se comprende el entusiasmo del doctor con Luis Vives. Cuando han estado privados por mucho tiempo del conocimiento de una grande inteligencia que se nos revela de pronto, esos exaltados se desbordan. Así se ha desbordado éste en un articulazo que nos hace repetir con el comentador del libro pedestal de San Agustín, *De Civitate Dei*:

Témpora habemus difficilia, in quibus nec tacere nec loqui possemus abique periculo. Porque si peligro hay en callar, que entonces nos dicen desertores de nuestros principios, peligro hay en hablar, que entonces nos abruma con esta espantosa erudición que tanto es más pesada cuanto es más reciente.

Pero, al menos, confesémoslo con regocijo, el de nuestro impugnador al encontrarse de pronto con Luis Vives, lo hace generoso.

Generoso, hasta el extremo de pensar con bondad y con benignidad en los normalistas, a quienes, ganoso de

comunicar el descubrimiento que ha hecho del pensador español del siglo xvi, les manifiesta que ellos también se alegrarán de haberlo conocido.

Sin duda es de alegrarse conocer a un tan poderoso pensador, a un tan austero sufridor de la injusticia torpe y a un tan original y firme precursor de los amigos de la civilización; pero los normalistas de la antigua Normal ya conocían a Luis Vives en los tres aspectos de su vida, como estudiante, como reformador y como maestro, tan simpático en uno como en todos. Estudiante que se cree muy apto, de Valencia salió para Lovaina en busca de laureles; y cuando se encuentra con que no sabe nada, en vez de despecharse, se pone a trabajar, y concluye por ser de los buenos profesores de aquella la mejor universidad de su tiempo. Aplica el suyo al bien que puede, y entendiendo que el mayor por hacer es la reforma de la enseñanza, escribe todos esos libros que se empeña en citarnos el doctor (quien se olvidó del que más hacía al caso, el tratado de *Componenda Schola*) que Vives escribió para la escuela de Valencia y que envió no sabemos si de Lovaina o de Brujas, al Magistrado o maestro superior de Valencia, porque Vives no fué a esa ciudad, como dice el doctor, ni mucho menos estableció por sí mismo su reforma, que nunca tampoco se llevó a cabo en Valencia, por más que así al doctor se lo hayan dicho. La obra que como maestro llevó a cabo en Londres, bajo el ojo de lobo de Enrique VIII, y al cuidado y dirección de la pobre Catalina de Aragón y de su hija, es la más dramática de su vida, y de ella se escapa como un monólogo lúgubre, *Témpora habemus difficilia*, que nosotros nos hemos aplicado.

Pero este hombre que casi igualó en conocimientos al más sabio y fecundo de sus contemporáneos, Erasmo; que escribió veinte volúmenes para reformar las *artes corrompidas*; que escribió otros tres sobre las disciplinas

o asignaturas, y enseñanzas, que con su *ars docendi* enseñó a enseñar; que fué un gran moralista, que se complació en comentar la obra fundamental del primer Padre de la Iglesia, *De Civitate Dei*; que siempre estaba meditando; que, aunque murió muy joven, dejó en memoria de su doloroso paso por la tierra, obras de inteligencia, esfuerzos de voluntad, actos de sensibilidad, proyectos de reformas, que habrían bastado para hacer eficaz en la posteridad su noble lucha por el bien; este hombre es de los consagrados por el dolor en vida y muerte: ni vivo se aprovecharon de su ejemplo; ni muerto se ha aprovechado su doctrina. Mientras que Comenio, Pestalozzi, Froebel, perseguidos en vida han sido absueltos por el odio en muerte, y sus proyectos de reforma se han hecho ley de estado y hasta ley de vida, los de Luis Vives son apenas conocidos.

Alejandro Bonilla como ejemplo de moral de cada día

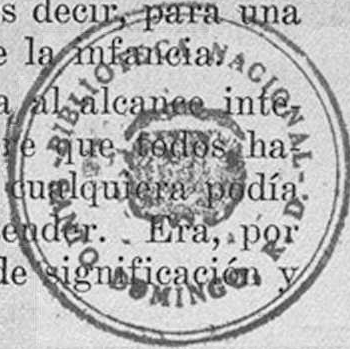
Alejandro Bonilla murió en la madrugada del viernes pasado. Ya, durante las clases del día, todos los muchachitos sabían en sus escuelas que desde aquel instante le faltaba a la ciudad una de las fisonomías más familiares, más amables, más de los tiempos sencillos que no volverán.

Como era natural, los escolares de la antigua Normal se preguntaban entre sí quién había sido, cómo había sido, por qué el recién fallecido, cuyos recuerdos evocaban, había sido tan silencioso, tan modesto, tan humilde.

Etcétera. El hecho es que, para ellos, el interés del día, la historia del día, el suceso del día, era el fallecimiento de un hombre buenísimo, en que ellos y toda la ciudad habían reparado, y cuyo nombre y buena fama conocían por tradición, sin que nunca se les hubiera ocurrido pedir noticias aclaratorias de una vida que, como no les había interesado directamente, no les había parecido clara ni oscura.

No era posible un mejor tema para una buena lección de historia y moral de cada día; es decir, para una lección que hiciera mella en el alma de la infancia.

Se trataba de un hecho que estaba al alcance intelectual de todo el mundo, de un hombre que todos habían conocido; de una vida sencilla que cualquiera podía juzgar, porque cualquiera la podía entender. Era, por tanto, un hecho histórico, de carácter, de significación y de trascendencia moral.



El Director del Colegio que aun está sustituyendo valetudinariamente a la antigua Normal, tuvo la feliz idea de unir el recuerdo del hombre bueno de cuyo fallecimiento hablaban los escolares, con el útil propósito de las lecciones de historia y moral de cada día.

Cuando llegó la hora de dar esa lección y empezó el profesor, como se debe casi siempre empezar en ella, por inquirir lo sucedido en la ciudad, en el barrio o en la escuela, se oyó una sola voz:

—Que murió Don Alejandro Bonilla.

—¿Don Alejandro Bonilla...?

—Sí, señor, aquel que...

—Ya sé —dijo con voz grave el profesor— aquel que vivió 81 años de una vida sencilla, humilde y ejemplar.

Y entonces, el Director del Colegio Central ⁽¹⁾, que no tardará en conocer el secreto pedagógico de la *Historia y Moral de cada día*, pues cada vez entiende y expone mejor su asignatura, entonces el Director del Colegio Central hizo una corta, clara y característica biografía del buenísimo amigo de los buenos que se nos ha ido y que nos ha dejado en herencia el apacible recuerdo de una vida que no tiene ni necesita biografía.

De escribirla, mejor sería llorarla, como la lloró una viuda desolada. Entró como un rayo; se abalanzó sobre el cadáver; le descubrió el rostro, y sobre el rostro impasible estampó besos y lágrimas, mientras que, con acentos de no olvidarse, plañía su dolor y la biografía del difunto:

—Tú, que no podías, eras el único que no me abandonabas.

¡Qué elogio fúnebre!...

(1) Federico Henríquez y Carvajal. (N. de los Comp.).

Y cuánto que nos resonaba en los oídos, cuando, como si él la hubiera oído y por recóndita ilación de las cosas verdaderas hubiera querido confirmar con un acto aquel elogio, el Director-profesor de la *Historia y Moral de cada día*, dando una palmada en el pupitre, y haciendo ponerse de pie a sus discípulos: "De pie", les dijo, "de pie es como se oye por última vez el nombre de un bueno".

Gracias a la madre de hijos desvalidos, y al padre intelectual de unos cuantos escolares, y a una asignatura o disciplina calumniada, es la primera vez que hemos oído la voz de la justicia haciendo el elogio fúnebre de un bueno.

Demostración experimental de un deber no cumplido

Nuestro querido conormalista el Dr. R. Coiscou empezó su propaganda de nociones de higiene popular (que pronto de seguro continuará), por donde a un normalista y a un médico era obligatorio comenzar: empezó por los cuidados que se deben a la infancia.

Estos cuidados están relacionados de un modo tan íntimo con los fines inmediatos y mediatos de la educación, que en cuanto hubo un espíritu lúcido en un médico, y un curador de almas en un curador cuerpos, hubo un Rabelais. Con él empieza la serie de pensadores que ya, como el autor de Gargantúa ⁽¹⁾, en nombre de la medicina; ya como Comenio, en nombre de la misma educación; ya como Rousseau, en nombre de la filosofía; ya como los educacionistas, pedagogistas, sociólogos y didascálogos de nuestro tiempo, en nombre del bien y del sentido común de la especie humana, exigen que la educación empiece desde la lactancia. Hay quienes quieren que comience antes.

Para eso necesariamente ha de ser la madre quien dé el seno a su hijo. Si no es la madre quien lo lacta, la maestra primera del infante será naturalmente la nodriza.

(1) Pensamientos tan vivos sobre educación, que aun hoy tienen novedad y valor científico. (Nota de Hostos.)

Y si en vez de sustituir a la madre con otra hembra humana, se apela, como es costumbre universal, a sustituir, no ya hembra con hembra, sino también leche con leche, entonces la madre queda virtualmente postergada a la vaca, a la cabra o a la burra que suministra el alimento.

No es mal castigo para el abandono del deber: lo malo es que madres como las que va fabricando la ignorancia saben cosa tan poco de deberes, que probablemente redargüirían, si se les echara en cara su falta de maternidad, que el deber de las vacas, las cabras y las burras es dar su leche para salvar la rotundidad y la belleza de las glándulas mamarias de la femenina.

No, por tanto, muy eficaz sería el remedio de castigar con la pena de un deber no reconocido, a madres que no lo reconocen. Más eficaz, tal vez, sería demostrarles que las leches de mujer, de burra, de cabra y de vaca son composiciones muy distintas, y ponerlas en aptitudes de repetir los experimentos de laboratorio que recientemente han patentizado de un modo innegable la diferencia específica de esos alimentos. Tal vez, así, al convencerse de que ellas mismas condenan a sus hijos al dolor, a la enfermedad y a la muerte, tal vez se decidan las madres a cumplir con el primer deber de la maternidad.

Uno de los profesionales europeos que últimamente ha consagrado más tiempo a las investigaciones a que convida la seroterapia, ha descubierto por casualidad unos *sérum* que llama "perturbadores", porque turban y enturbian los de procedencia idéntica, respetando los de distinta procedencia. En cuanto se descubrió este nuevo hecho extraordinario, se procedió a comprobaciones experimentales: entre ellas, la que dice a nuestro objeto, y dice así:

“Otro hecho no menos interesante nos da a conocer Mr. Schutze:

”Tomó varios conejos y vacunó uno con leche de mujer, otro con leche de vaca, y un tercero con leche de cabra. Al examinar en seguida el suero de dichos conejos, comprobó que el suero del conejo vacunado con leche de mujer, precipitaba las sustancias albuminoides de la leche de mujer y no ejercía la menor influencia sobre la leche de vaca o de burra; del mismo modo, el suero de conejo vacunado con leche de vaca sólo obraba con ésta; y también pasaba lo mismo sobre el suero de conejo, vacunado con suero de cabra, que coagulaba la leche de cabra, dejando intactas las demás.

”Así, pues, al revés de lo que hasta hoy se creía, las sustancias albuminoides de las diversas leches, no son las mismas, no tienen la misma composición molecular, y difieren por sus propiedades biológicas. Cada especie animal posee, pues, una leche que le es propia, específica, de modo que a pesar de los artificios de preparación, a pesar de los cortes inteligentes, siempre será imposible hacer con leche de vaca una leche que tenga la propiedad de la de mujer. Ahora viene a comprenderse por qué se desarrolla menos un niño recién nacido alimentado con leche de vaca o de cabra, que un chiquillo al que se le da el seno. Es un argumento más a favor de la lactancia maternal, que no conocían los propagandistas cuando escribieron sus libros”.

El hecho, que ahora consta experimentalmente, de la diferencia orgánica de los albuminoides de las leches de mujer, cabra y vaca, condena para lo sucesivo a toda madre que abandone su deber de procurar de su propio seno el alimento de sus hijos; condena al padre que, por debilidad o falso afecto, se haga cómplice de ese aban-

dono de deber; condena a las abuelas que generalmente hacen pésimo uso de su experiencia, y de la misma manera que asesoran con sus egoísmos a sus hijas o a sus nueras, las aconsejan en nombre del egoísmo contra el deber. De hoy más, esos consejos van a ser delitos, porque ya todo el mundo va a saber que, fuera del seno de la madre, no hay redención para los hijos. Y quien aconseja a una madre (si es sana) a que sustituya con leche de cabra o vaca la de su seno, es un delincuente.



La educación en contra del vicio

En verdad, reaccionar contra el vicio no es lo fecundo; lo fecundo es operar contra los vicios. El género no mata como las especies de vicio que han inventado juntas la ociosidad y la ignorancia.

Ellas, de suyo, ignorancia y ociosidad, son tan mortales vicios, que ellas bastan para acabar con una ciudad, con una común, con una sociedad entera.

Tan visible es el efecto de esos vicios, que sólo quien no quiere no los ve en toda la República. Y lo malo es que, tan connaturalizada con ellos anda la gente, que ni siquiera se escandaliza de que esos vicios capitales anden sueltos por campos y ciudades.

Cosa a la vista es que si la ignorancia y la ociosidad engendran todos esos vicios, con enseñanza y con trabajo se curarían. Y deber es patente, si no se curan aprendiendo la sociedad y trabajando, el insistir por dignidad social en corregirlos, estimulando a más estudio y más trabajo.

Asociaciones de estímulo al estudio y a la enseñanza, como las que hoy han tomado a su cargo la defensa del normalismo, y asociaciones de impulso al trabajo como la que ya urgen para fundar colonias agrícolas y fabriles con familias extranjeras, éstas serán las mejores medicaciones contra dos tan grandes males sociales como son la ignorancia y la ociosidad, principalmente cuando la sociedad nacional no tiene conciencia de que los padece, ni aún siquiera de que efectiva-

mente son males. Este desconocer la gravedad y hasta la existencia de esos sus dos mayores males, es quizá el síntoma menos tranquilizador de cuantos ofrece aquí el examen de este enfermo consuetudinario.

Ese desconocimiento es una nueva razón para que la asociación de enseñanza y de cultura se esfuerce en revelar el mar, si hay quien lo ignore; y para que la Cámara de Comercio, las Juntas de Agricultura y los hacendados del litoral y del interior se esfuercen en buscar por sí mismos los recursos que necesitan para empezar a favorecer, con útil gente de afuera, la organización del trabajo agrícola.

Bien se sabe que en un país de experiencias tan contrarias a las de la iniciativa social e individual, en donde ni aun por respeto a sí mismo cumple casi nadie, en general, con los deberes que imponen las asociaciones de carácter institucional, bien se sabe que es una lucha en el vacío la que se intenta. Pero hay no sólo que intentarla, sino que sostenerla, hasta que se haya conseguido convencer del modo más íntimo y profundo, de la necesidad de organizar la enseñanza y el trabajo, el trabajo y la enseñanza.

Que todos y cada uno de los hijos del país lo sepan, es inútil: a fuerza de saberlo se le olvida hasta el punto de que todavía no ha habido hombres públicos que se hayan dedicado expresamente a esta tarea, ni hombres privados que la hayan acometido con espíritu social tan efectivo, que hayan producido secuaces de su esfuerzo.

No son impulsos los que se necesitan ya, sino ejemplos de organización.

Y no ejemplos de organización meramente doctrinal, para simplemente afirmar la excelencia de los principios; sino ejemplos de organización de inmediato bien práctico y público; tales, las instituciones de previ-

sión que se llaman cajas de ahorro, que se debe establecer en talleres y en escuelas; las sociedades cooperativas de consumo, que de la misma manera que pueden funcionar para mejorar la vida del obrero y de la ciudad, se pueden organizar para mejorar los medios que actualmente hay de proveer de material pedagógico a las escuelas. Asociaciones de ese carácter económico, aplicadas a la escuela y al taller, podrían completarse con otra clase de asociaciones de distinto carácter; podrían establecerse para reunir fondos de subvención con que subvenir, los obreros, al sostenimiento de obreros que aprendieran un oficio en cualquier lugar del extranjero; y los estudiantes, al sostenimiento de compañeros suyos en las escuelas técnicas y profesionales que les conviniera en América o Europa.

Así, enseñando a pensar y trabajando, se enseñará a detestar el vicio, no ya sólo como un mal social, sino también como una reducción, disminución y empequeñecimiento del individuo. Mientras eso no suceda, el mal no tiene remedio en una sociedad de ociosos y de busca vidas.

Cuando suceda así, esa villana manera de matar el tiempo y de ganar la vida se habrá hecho un mal negocio para los tahures, que se verán obligados a quitar su negocio.

El cómo, el porqué y el para qué

Instruir es educar la razón; educar la razón es conducirla a funcionar normalmente, con sujeción al orden natural de sus funciones; conducirla al orden natural de sus funciones es poner a la razón en capacidad de conocer el *cómo* de las cosas; el *porqué* de las cosas, el *para qué* de las cosas: o lo que tanto vale, el modo de ser las cosas; la razón de existencia de las cosas; el fin y objetivo de las cosas. El *cómo* y el *porqué* son de la ciencia especulativa; es decir, de la ciencia que investiga en la realidad el modo de ser y la razón de ser de la realidad tal como ella es. El *para qué* es de la ciencias de aplicación, entre las cuales la didáctica, didascálica o ciencia de la instrucción, tiene por destino la enseñanza de lo para que sirven las verdades conocidas, de lo a que se pueden aplicar los conocimientos que se adquieren.

La enseñanza del entendimiento ha de alcanzar de su instruendo esos tres resultados, o no es enseñanza verdadera; o, lo que tanto monta, no instruye al entendimiento como debe.

Que se consiga o no se consiga, no es ahora cuestión; que se lo proponga o no se lo proponga, tampoco es de cuestionarse en este instante: lo que importa ahora decir es que ese es en esencia el fin real de la instrucción.

Esta destinación de la enseñanza y el régimen apropiado para hacerla efectiva, son las dos grandes dificultades por vencer. Cuando se venzan, y se saque de la



escuela una juventud amaestrada en el conocimiento puntual del *cómo*, el *porqué* y el *para qué* de todas y cada una de las verdades que haya aprendido a reconocer, a demostrar y aplicar, la pedagogía no tendrá ya que aplicarse a resolución de los problemas de la educación, sino a sencillamente proveer de procedimientos de simplificación a la didáctica.

Pero de aquí a allá hay todavía el problema de la finalidad de la educación intelectual. Si el fin de la instrucción está reducido a la adquisición de los conocimientos ya constituídos en ciencias, todo está hecho, cuando la escuela fundamental o la profesional comunica, en el grado que respectivamente compete a una y otra, el conocimiento en su estado actual.

Si los fines de la instrucción son ya dos, y además del *porqué*, ha de darse el *cómo*, tiene que enseñar al entendimiento a funcionar normalmente por sí mismo, a tomar parte activa en la formación del conocimiento, a ver cómo son las cosas en la realidad, a hacer cada instruendo en la clase lo que ha hecho la razón humana en la historia de la ciencia, es decir, en el proceso vivo y activo del descubrimiento de causas y concausas, de relaciones y de leyes naturales que constituye la historia de la ciencia.

Si no ya dos, si son tres los fines efectivos que ha de proponerse la educación intelectual, el instruendo ha de inspirarse y edificarse en y con el conocimiento de la utilidad de cada una de las verdades que haya aprendido a descubrir por sí mismo.

De qué manera ha de actuar la instrucción para producir ese triple resultado, aun no se sabe puntualmente; pero es obvio que se obtendrá tanto más pronto cuanto con más precisión se fije en los programas de cada disciplina o asignatura, la cantidad de conocimiento que co-

responda suministrar en cada grado de la enseñanza a cada escuela, y en cada año de trabajo a cada grado.

Hasta ahora se está muy lejos de ese proporcionamiento, y el más difícil trabajo por hacer es el alcanzarlo.

Alcanzado, se habrá progresado considerablemente en la ciencia y arte de la enseñanza y en la utilidad y efectividad social de la enseñanza; pero todavía quedará por saber cómo se hace para que todo conocimiento, en el momento de adquirirlo y de formarlo, sirva para algo bueno. Esa es la obra de la literatura didáctica, que ha de proveer a las escuelas, en todo y cada grado, de los textos adecuados; y será obra del curso didáctico, que proveerá de objetivaciones, aparatos y procedimientos prácticos que pongan a la vista la aplicación de la verdad a la producción de estabilidad.

Por ahora, y en el desesperante estado de desorganización y de desvalimiento en que la educación nacional yace postrada en el país, todo lo que el proyecto de Ley General de Enseñanza ha podido hacer, lo ha hecho; pero se ha reducido a los trabajos manuales, a las Escuelas de Agricultura, de Artes y Oficios y de Comercio. Aunque también con ese fin ha favorecido la redacción y publicación de textos de enseñanza reformada, no ha podido hacer más.

Y creen que es demasiado!

Firmeza, energía, independencia

La educación de la voluntad, a fuerza de absolutamente ignorada por la pedagogía de los pueblos latinos de ambos mundos, es necesariamente la que en ellos da menos frutos.

Hombres firmes de voluntad para lo bueno, enérgicos en sus determinaciones dignas de eficaz resolución, independientes de carácter, acaso alguna que otra vez en alguna que otra circunstancia extraordinaria, podrán darse en nuestros tristes medios sociales; pero como resultante moral de la educación común, nunca se ha dado.

De ahí los errores de juicio en que se incurre al juzgar de la conducta de los hombres y de los pueblos, así como la inconsciencia de la conducta personal y colectiva de los hombres en estos países desentendidos de la eficacia de la educación.

En cuanto a los errores de juicio, dan pena cuando no dan horror. Confunden la firmeza con la obstinación: la firmeza, que es la voluntad del bien resistiendo al mal, con la obstinación, que es la voluntad del mal provocando el mal. Confunden la energía con la acometividad: la energía, que es la acción meditada y regulada de la voluntad racional, con la acometividad, que es el ímpetu de las voluntades animales, ya contra la carne por los instintos de la sangre, ya contra el espíritu, por los instintos de la envidia. Confunden la independencia con la insubordinación: la independencia que es la cumbre de la voluntad del bien, con la insubordinación, que es el

sumidero de las voluntades desordenadas, impelidas por la vanidad o por el afán de aparecer sin ser.

El hecho es que no se puede dar contraste más intensamente doloroso para las almas buenas que el existente entre individuos y sociedades que así confunden el bien con el mal, y los individuos y sociedades que han aprendido a adquirir la costumbre de encaminar su voluntad.

Probablemente, en ninguna causa más efectiva que ésa se funda el contraste que existe entre la vida y la historia de los pueblos de origen germánico puro y los de origen mestizo. Seguramente, en ninguna más honda razón puede explicarse la indignación que causa el espectáculo de hombres y pueblos que son capaces de confundir la acción del bien con la del mal.

Naturalmente, lo mismo que confunden, proceden.

De ahí que, en cuanto a las inconsecuencias de conducta, tales sociedades e individuos son positivamente inaguantables para todo aquel que ha aprendido a encaminar su voluntad y a sostener con ella las determinaciones racionales y las efusiones de la sana sensibilidad.

Viviendo en ellas y entre ellos, tendrá que ver jactándose de firmes a los más débiles; a los tan débiles, que sólo por excepción de sus reglas de conducta son capaces de resistir a los impulsos de los instintos, las pasiones y los males que nos solicitan en la vida. Tenerse por enérgicos los que no siguen más norma de conducta que el prevalecer a toda costa, a expensas de la razón y de la justicia, del derecho y del deber, es caso tan continuo, que es casi el único caso que se da entre tales gentes.

Pasar por independientes los insubordinados es la historia cotidiana de esos hombres y esos pueblos. No enseñados a que la verdad tiene fines reales en la naturaleza y en la vida, hasta los educados, dicho con más

exactitud, los instruídos o mediodinstruídos que han aprendido en las ciencias naturales la patente aplicación de la verdad al orden, hasta éstos se muestran incapaces de aplicar sus conocimientos a la dirección de su voluntad a fin de orden: así es que, por aparecer desligados de todo y cualquiera vínculo, ya racional, ya moral, ya económico, ya político, es costumbre, en tales países, vivir en la más desastrosa insubordinación. Viviendo así, el diablo que cuente con ellos para nada bueno, porque el diablo es quien cuenta con ellos para cuanto es malo.

Faltos de firmeza para resistir al mal; faltos de energía para proceder con perseverancia en el camino del bien; faltos de independencia para actuar con la tranquila seguridad de la dignidad humana, todos nuestros pueblos, todos ellos, están a dos dedos de su ruina. El único medio eficaz para salvarlos de ella es una educación metódica, reflexiva, firmemente premeditada, de la fuerza individual y social que es la voluntad. Y no se propone ese remedio, porque la educación sea una panacea, sino porque históricamente se patentiza cada día la superioridad de los individuos y los pueblos que desde la infancia aprenden a encaminar perseverantemente su voluntad a fines de bien, que son los fines reales de la vida.

Para educar la voluntad, quizá el mejor recurso activo es el ejemplo viviente del maestro: de donde la necesidad de formarlos tales, que sean lo que deben enseñar; pero independientemente del ejemplo vivo, toda organización de la enseñanza debe contar, como cuenta el proyecto de ley, con la influencia continua de los procedimientos objetivos, que tienen la virtud de afirmar la atención, fundamento de todo el orden intelectual; con la acción de las enseñanzas destinadas a despertar noble

sentimiento, que son la base del orden afectivo; con la eficacia de las enseñanzas morales que tienen por destino el encaminamiento de la voluntad, comienzo del orden social.

Los que aprenden en la escuela las relaciones naturales de que procede el orden y se habitúan a proceder conforme a ellas, no incurrirán en las depravadas confusiones entre el mal y el bien, que hoy son comunes, desastrosas y repugnantes.

Sensibilidad, delicadeza, conmiseración

La llamada educación integral, que es o intenta ser la educación completa, la de cuerpo y alma, la de individuo y asociado, no pasará de idealidad negativa ni llegará a realidad positiva, mientras concretamente en los planes de estudios y en el horario de cada escuela, desde la fundamental hasta la profesional, en los ejercicios, deportes y distracciones, no se dé la enseñanza encaminada a educar de un modo tan preciso la sensibilidad afectiva, que consiga de los educandos (de cada educando, a ser posible) el ejercicio acompasado de la sensibilidad física y psíquica, y la adquisición de aquellas cualidades que el lenguaje corriente expresa con las palabras *sensibilidad, delicadeza y conmiseración: sensibilidad*, que nos hace aptos para experimentar y transmitir afectos sanos; *delicadeza*, que afina los afectos hasta hacerlos exponentes de emociones que, sin adecuada educación de la sensibilidad, se pierden, malgastan o malogran; *conmiseración*, que hace de cada sensibilidad bien educada un activo y efectivo conductor de afectos, simpatías, compasiones y participaciones de las alegrías y tristezas, placeres y dolores de nuestros inmediatos y de nuestros remotos congéneres.

Todas las emociones, nociones y resoluciones que provienen de la capacidad y el hábito de sentir lo bello en la naturaleza, en el hombre y en la sociedad, pueden y deben los niños, los adolescentes y los jóvenes de ambos sexos aprender a solicitarlas y experimentarlas en la

escuela. Toda la alegría de vivir que nada promueve con tanta actividad como la viveza de una sana sensibilidad de cuerpo y alma; toda la fuerza biótica y sociótica que nacería de generaciones educadas a las emociones de la alegría de vivir, podrían y deberían enseñarse y aprenderse desde el *kindergarten*.

Ese prurito de repetición de palabras, conceptos, juicios y opiniones, que tienen los hombres niños y los pueblos niños, ha divulgado tanto la idea de un sentimiento de lo bello, que a cada palabra y a cada renglón se oye o lee: *gusto estético, sentimiento estético, placer estético*. Maldito si la repetición de frases como esas sirven en general para denotar que quien las repite, entienda otra cosa, si esa entiende, sino que se trata de gusto, sentimiento y placer derivados de las bellas artes, principalmente de la bella literatura. Aun así, ese poco saber de la relación entre las bellas artes y la sensibilidad, puede bastar para hacer comprender cuán real y efectiva fuente de educación es la sensibilidad, y cuán inmediato, práctico y positivo objeto tiene en su aplicación al arte. Pero no es ése su único ni su más alto objetivo: que aquello que se trata de conseguir, y con adecuada educación de la sensibilidad se consigue, es dar a la civilización una delicadeza, una afectividad y una fuerza de atracción y de simpatía humanitaria que la hace más amable, más persuasiva y difusiva de lo que pueda hacerla otra cualquiera característica. Ese carácter afectivo, sensitivo, expansivo, humanitario, conmisericordioso del dolor, que ya dos veces ha fulgurado en la vida histórica de la especie humana—una vez en Atenas, siglo de Pericles: otra vez en Francia, siglo de la Enciclopedia—, es condición que puede imponerse a la educación pública, desde sus primeros pasos.

Los agentes de esa educación de la sensibilidad son el dibujo, el canto, la historia y la moral de cada día, los juegos regulados y cantados, las excursiones periódicas, la contemplación de los fenómenos de la naturaleza, el dibujo y fotografía de paisajes terrestres, fluviales y marítimos, la deleitación en las escenas de la vida de los animales, la formación de colecciones vegetales, zoóticas, industriales y artísticas, la constitución de museos escolares, la lectura conversada, la música en concierto, los cuadros mímicos y plásticos, las recitaciones y las representaciones teatrales.

La educación en contra del crimen

En indispensable poner coto al escandaloso, repugnante y peligroso estado social en que no se es ni salvaje a las claras, ni bárbaro a las claras, ni civilizado a medias, y en que los estímulos de la vida salvaje predominan con tanta frecuencia, que, a cada paso, recuerdan la definición de Lombroso: Un criminal es un salvaje que se sobrepone a un estado de civilización. Para poner coto a ese incierto estado social, hay que educar; y educar de manera que el juicio popular se modifique hasta el punto de transformarse. Mientras veamos eso que aquí se ve todos los días, la civilización postiza no tendrá ninguna fuerza para impedir que el salvaje se le ponga por encima. Con sólo abecedarios, palotes y jesuses no se llegaría jamás a la transformación de juicio social que es necesario para impedir que la gente tome por bueno lo que es malo o por simplemente indiferente una acción que en efecto es criminal. Ni aun con una enseñanza racional de la lectura, la escritura y la moral, se podría llegar a ese fin. No se llegaría ni aún con una enseñanza elemental tan coherente y eficiente como la intentada por el crédulo proyecto de Ley General de Enseñanza Pública. Ni aun consiguiendo lo que él busca,—la aniquilación del analfabetismo y el vencimiento de los analfabetos—ni aun así se llegaría al propósito.

Al propósito sano, bueno y necesario, de dominar la criminalidad escandalosa, repugnante y peligrosa, sólo se puede llegar por medio de una educación completa.

Y como la educación completa no quiere decir completa educación intelectual, sino educación de todas las aptitudes individuales y sociales, no habrá necesidad de que la educación común se ponga a hacer sabios, sino de que se ponga a formar hombres.

El sabio, indudablemente, concluiría por dar cuenta del criminal, porque como afirma Mac Donald, criminologista autorizado, por su saber, *criminals are rare in the scientific world* "los criminales escasean en el mundo científico": con estar lejos de la vanidad y el amor propio que concitan a la envidia, ya están libres de tentaciones criminales los hombres que cultivan la verdad. Pero también lo están aquellos que viven como hombres; los que viven de su razón y su conciencia; es decir, los hombres verdaderos. La explicación que el precitado criminalista da para convencer de que entre los cultivadores de la verdad hay pocos crímenes, no puede ser más fidedigna. Es ésta: que están empeñados en "severas inducciones y deducciones". Es, desliando esa profundísima síntesis, como decir que la razón entregada a su característico trabajo funcional de producir principios generales (inducciones) y de enunciar leyes (deducciones), se sustrae de las influencias perturbadoras y dementadoras que llevan a la concepción y hasta a la ejecución del crimen, en proporción a la fuerza y regularidad con que funciona.

Siendo así, es consecuente que el uso de nuestra razón como medio y recurso natural de nuestra vida nos mantendrá lejos de las perturbaciones ocasionadas por las pasiones criminales. En consecuencia, la educación del entendimiento en la extensión suficiente para habituarnos a razonar; para acostumbrarnos a producir, si ya no las rigurosas inducciones y deducciones de que

habla Mac Donald, al menos las intuiciones que son inagotable producción de la razón humana en sus contactos con la realidad que en todo se le muestra; en consecuencia aseveramos, la educación intelectual nos conducirá a todos, científicos e industriales, hombres ordinarios, hombres extraordinarios, a un estado de razón que nos sustraerá por sí mismo, por su propia eficacia, del ascendiente que las pasiones desastrosas ejercen sobre los que no hacen continuo uso de su razón.

No hay, pues, necesidad de enseñar a ser sabios, pues que con enseñar a ser hombres verdaderos basta para alejar del vicio y de sus crímenes al hombre. Pero ningún educador podrá estar seguro de su educando, si a sólo usar de la razón lo enseña. Tendrá, si quiere ponerlo fuera del alcance de la mayor parte de las pasiones perturbadoras, que enseñarle también a hacer uso de su sensibilidad y de su voluntad.

Esta educación, en la mayor parte de los casos, y mientras dure el actual régimen de organizaciones parciales de la educación común, no es hoy posible para el común de las gentes. La comunidad no puede hoy, sino indirectamente, recibir esa educación completa que es capaz de prevenir los crímenes o de disminuirlos o de corregirlos.

Esa educación indirecta no puede darse sino en y por medio de instituciones complementarias de la escuela pública.

En primer lugar, las escuelas de las cárceles, las escuelas correccionales, las cárceles correccionales, las prisiones reformativas o reformatorios, los huertos y talleres penitenciarios, las reuniones de propósito cívico, religioso, festival, las salas de lectura, las bibliotecas populares, las conferencias públicas, las sociedades de dis-

tracción, las fiestas de barrio organizadas por el decoro, y no por el vicio; las instituciones de previsión, ahorro, y cooperación; en suma, la organización continua de la educación que entra por los ojos, por el corazón y por la voluntad.

En sociedades nuevas, como son las nuestras, ése es trabajo menos difícil que en las sociedades viejas. Y sin embargo, las sociedades viejas lo han acometido llenas de la esperanza de ver disminuir en su seno el crimen, mientras que nuestras sociedades no sospechan siquiera que ese trabajo les incumba.

La educación en contra de las malas costumbres

Si la antigua Escuela Normal de Santo Domingo no hubiera dado los frutos que especialísimamente se esforzaba por obtener, aun sería más triste de lo que es el estado moral en que el régimen autocrático ha dejado al país.

Gracias a que aquella enseñanza enseñó a detestar las malas costumbres que convienen a la autocracia, ha habido grupos sociales que se han salvado de aquella pestilencia.

Ese es un dato experimental que puede servirnos como indicio de la capacidad connatural a la educación para actuar contra las malas costumbres: pues claro es que si una sola escuela, con su enseñanza, su propaganda y con su ejemplo, bastó para en parte paliar el daño continuo que en la moralidad pública producía el continuo mal ejemplo del Gobierno, claro es también que una organización adecuada de las escuelas todas del país actuará contra las malas costumbres en proporción directa de su cantidad. Y cuantas más escuelas, tanto mayor influencia contra las malas costumbres; o, en términos de proporción: a más escuelas, más acción contra la inmoralidad.

Esa acción de la escuela en contra de las malas costumbres opera de dos modos: a manera de tiempo aprovechado, a manera de nociones adquiridas.

El aprovechamiento del tiempo es coeficiente de moralidad tan manifiesto como lo atestigua esta quizá profunda expresión de observación exacta: El tiempo, para el trabajo, es aire; para el ocio, es plomo.

Las nociones adquiridas concurren como factores positivos a la producción de buenas costumbres, porque si en el seno del crimen yace la ignorancia, al seno de la ignorancia se cría la depravación.

Enseñar, en consecuencia, a aprovechar el tiempo, y predisponer expresamente contra los vicios de la ignorancia en el suministro diario de nociones de verdad, han de ser deberes precisos de la escuela, que es necesario ponerla en aptitud de cumplir bien.

Cuando el expositor del proyecto de Ley General de Enseñanza Pública se queja de que "la escuela se disuelve cada día a la hora de retirarse profesores y alumnos de la escuela", el grito que exhala es una declaración en favor de todas aquellas instituciones complementarias de la escuela (las vacaciones colectivas, los compañonazgos escolares, las sociedades de maestros, etc.) que el artículo del proyecto intenta establecer. Esas y cuantas otras instituciones tiendan a establecer el espíritu de cuerpo en las Escuelas, son pertinentes a su fin: que se dé a la escuela organizada, y se habrá dado un seguro a la moral social. Pero no todo el seguro. La seguridad moral de las sociedades está principalmente, sin duda alguna, en el hogar y en la escuela; pero está secundariamente en la existencia y funcionamiento de cuantas instituciones sean capaces de extender al hogar y a la escuela el aprovechamiento del tiempo y la adquisición de nociones de verdad, de bien y de belleza.

De ahí la necesidad de fomentar el establecimiento de aquellos centros de asociación y de reunión que hagan con las familias y con los grupos sociales lo que diariamente hace la escuela con los niños, los adolescentes y los jóvenes de ambos sexos; pero que lo haga a manera de solaz y esparcimiento, combinando lo útil con lo dulce, procediendo como el teatro ha procedido en todas

partes: con la mira de utilizar el tiempo, dándole honesto empleo.

Patente es aquí que las buenas costumbres pueden salvarse para algunos grupos sociales, aunque la sociedad general se haya abandonado a las malas costumbres. Para llegar a esa preservación de la moral, esos grupos no han necesitado más que su voluntad de reaccionar contra el mal circunstante. Pero eso no se puede esperar de una sociedad entera; y mucho menos, de una sociedad ignorante de sus males, porque todos sus guías, todos, todos, la han dejado en la ignorancia. Esfuerzos de voluntad colectiva como los que reclama una reacción contra las malas costumbres, no puede hacerlos una sociedad ineducada, que, para mayor su daño, ha vivido en el continuo espectáculo del mal triunfante. Si se quiere que ella empiece a conocer el tristísimo estado en que vive (triste hasta el punto de que sus mejores hijos no lo aprecian tal cual es), hay que esforzarse premeditadamente por encontrar medios de aprovechar el tiempo y de difundir nociones de verdad, de dignidad y de virtud.

Entre las instituciones que pueden concurrir a ese propósito están las conferencias, los gimnasios diurnos y nocturnos, las salas de lectura conversada, las sociedades de excursiones, las asociaciones para la publicidad civilizadora que acabe con la prensa difamadora; las sociedades musicales de entretenimiento y de arte, que acaben con los chismes de plaza pública, la formación de compañías populares de teatro, que vayan formando poco a poco la dramática nacional; las sociedades de recreo intelectual, que metodicen los esparcimientos honestos y acaben con esos bailes de disipación y esas casas de juego que declaran los grados bajo cero a que está la moral en el país.

La educación común en las diversiones públicas

El modo de convertir los pasatiempos tradicionales y las diversiones públicas en medio normal de educación común no es novedad. Desde los primeros tiempos de la civilización occidental enseñaron los atenienses a los niños de la palestra, a los jóvenes del gimnasio, a los adultos que callejeaban tras de Sócrates, deambulaban con Aristóteles o sesteaban con Platón en los jardines de Academia o con frecuencia se arremolinaban alrededor de los sofistas, como es vieja costumbre de las muchedumbres suspenderse de los labios y los gestos de los charlatanes; desde aquellos tiempos se han usado los pasatiempos como medios de enseñanza pública. Tanto y al extremo de que las grandes tentativas periódicas de federación helénica, que al par del helenismo buscaban la demostración objetiva de los adelantos nacionales, no se llamaban exposiciones o exhibiciones, como hoy: se llamaban *juegos*. Y los *ístmicos*, en que predominaba el alma política, y los *juegos olímpicos*, en que destellaba el espíritu religioso, quizá con más exactitud el espíritu filosófico y el estético de aquellos imaginadores inmortales de lo bello, eran principalmente juegos de enseñanza pública, certámenes entre educandos de algún arte, oficio, habilidad, destreza, aptitud física o moral o intelectual, en que lo mismo se premiaba por su fuerza educada a Corebo, que a Herodoto por su fuerza intelectual, que a un rapsodista por la fuerza de difusión que, con sus rapsodias o divulgación de los poemas homéricos, daba al arte, al sentimiento, al *yo* helénico.

Y deteniéndose a tiempo, digamos buenamente que si, por una parte, no había anuncio mejor ni mejor demostración de las ventajas de la educación común que aquellos concursos, tampoco tenían éstos mejor llamativo ni atractivo ni aliciente que la curiosidad nacional de comparar los métodos y procedimientos en la enseñanza física, en la intelectual y en la enseñanza cívica, que abarcaba el amor de lo bello y el de la patria helénica. Para ellos se citaba toda Grecia, y en ellos aprendían unas de otras las diversas secciones de aquel todo social tan despedazado como el todo geográfico, las novedades que de un año a otro introdujera en alguna enseñanza antigua alguna de las secciones nacionales, o la enseñanza nueva que se hubiera ideado para hacer más eficaz la educación común.

Prueba de la reconocida influencia de aquel sencillo procedimiento en la difusión de los conocimientos y adelantos nacionales, son en nuestro tiempo, principalmente, las exposiciones nacionales, acaso más aún las comarcanas o regionales, quizá más todavía las particulares y locales que se llaman ferias industriales en los Estados Unidos, o ferias agrícolas y pecuarias en Francia y en varios países de Europa y hasta de la misma soñolienta América española.

Independientemente de esos esfuerzos de carácter cívico o de carácter económico, las últimas exhumaciones de costumbres educadoras de la Edad media, como las hechas por Ruskin para rehabilitar con las *procesiones de mayo* el sentimiento helénico de lo bello físico, indican la tendencia alta y previsoramente ecléctica de los educadores contemporáneos en su busca de organógenos de la educación. La tentativa hecha para restablecer algunos de los juegos o pasatiempos o *deportes* griegos, como el disco, el arco, la natación, el salto, es también un indicio

del generoso afán de educación común e íntegra u omnímoda, a que se aspira, así como de la ya común creencia de que los juegos escolares, los pasatiempos académicos, los deportes juveniles son también medios aptos para la común educación. Los juegos cantados en que los pequeños de ambos sexos cautivan y enternecen en los parques públicos de Europa y de la América anglosajona, son quizá los más eficaces entre los recursos que pueden aprovecharse para utilizar las diversiones públicas en la obra de la educación y la cultura pública.

Pues bien: nosotros también podemos echar mano de nuestros pasatiempos públicos, de los juegos de destreza de nuestros antecesores en el suelo patrio, y de la indirecta transmisión de juegos infantiles que nos ha hecho la pobre madre España.

De ella nos vienen esos juegos en corrillo de los niños de ambos sexos, que enlazándose por la mano cantan alguna acción o la bailan. Hoy no, porque hoy se piensa tanto por el Estado en hacer efectiva y eficaz la educación, como en poner a raya las pretensiones del tradicionalismo pseudo religioso y pseudo político que trata de restablecer la influencia que le han dado; pero si hoy no, mañana, cuando el Estado se vea obligado a seguir la voz social, y no adormezca ni engañe las esperanzas de organización de la enseñanza pública, los favorecedores de ella tendrán estímulos para coadyuvar a la organización, y entonces habrá quienes saquen partido de esos juegos infantiles para hacerlos factores de educación pública. Entonces, aquí, por ejemplo, se dedicarán exclusivamente a esos juegos infantiles los tres parquecitos que en la ciudad convidan a ese objeto.

Entonces podrán encontrarse socios para una sociedad juvenil de pasatiempos atléticos, y se podrá restablecer algunos de los juegos públicos que entretenían los

ocios de las familias aborígenes de nuestro continente: tales, entre nosotros, los juegos de la pelota; tales, entre los araucanos, el juego de la chueca.

Pero el que entre todos parece el entretenimiento llamado a tomar la dirección de los deportes nacionales es el juego de los volantines y *chichigüas*.

Tiene ese juego cuanto puede tener de educador un entretenimiento atlético: sirve para la fuerza, la agilidad, la destreza y la salud, porque es esfuerzo físico; sirve para el avivamiento de la sensibilidad, porque es uno de los entretenimientos más inocentes y más bellos que se han podido idear; sirve para estímulo del ingenio, porque lo pide en sus varios entretenidos lances; sirve para ayudar en su desarrollo reflexivo a la voluntad, porque reclama firmeza, perseverancia y rapidez de resolución y ejecución; sirve para la educación individual, por las aptitudes físicas y psíquicas que favorece; sirve para la educación social, porque da gratuitamente un espectáculo de todos para todos, que no sólo aleja de la consideración de nuestras pequeñeces, sino que invenciblemente nos atrae hacia la contemplación del espacio limpio en que se pierden de vista las sociedades de nuestros intereses y pasiones, e insensiblemente nos entretenemos en la contemplación del aire diáfano, en donde, a nuestra vista, por virtud de fuerzas invisibles, se realizan algunos de los más encantadores fenómenos de la vida física de nuestro planeta.

Fuerza, agilidad, destreza

La educación pública, lo mismo que la doméstica, debe atender a la salud del cuerpo y está, por tanto, llamada a dotar de fuerza, agilidad y destreza a todos y cuantos individuos sean sometidos a un régimen racional de educación, como el que intenta establecer el proyecto de Ley General de Enseñanza. Cuanto sea necesario, conveniente y posible hacer para obtener el resultado general de la salud del cuerpo y los resultados parciales que nos den hombres fuertes, ágiles y diestros, tanto ha de hacerse, y tanto hace el proyecto de ley en que se prescriben los trabajos manuales, el aprendizaje de oficios y labores, el canto, la gimnasia, las excursiones, las vacaciones colectivas.

Eso el pueblo anglosajón de ambos mundos lo vió claramente desde el primer momento de la organización de la enseñanza pública: eso no lo ha visto aún la pedagogía vacilante de los pueblos de hablas latinas de ambos mundos.

De ahí la diferencia en los efectos de una y otra dirección pedagógica.

Siendo ya tiempo de que los pueblos de nuestro origen reaccionen contra los antecedentes educacionales que con tantas otras causas han cooperado a la disminución física y moral de nuestras gentes, aquí mismo, desde la antigua Normal, se trató de inclinar la enseñanza hacia ese objeto. Nada o poco se obtuvo, sin embargo: bien por deficiencia de medios, bien por flaqueza en el propósito,

bien por falta de espíritu social. A que este espíritu colectivo actuara eficazmente propendía la institución de asociaciones normalistas, cuyo tipo se dió en la sociedad de primeros maestros de la Normal, uno de cuyos más buscados fines era precisamente el desarrollo de la fuerza, la agilidad y la destreza; pero por cualquiera que fuera la causa, ese, como tantos otros buenos propósitos, se malogró.

Para que hoy no se malogren, se han tomado muchas y muy repetidas precauciones en el proyecto de enseñanza organizada. Mas no sería cuerdo ni prudente abandonar al venir de una ley que está flotando entre las conveniencias políticas de unos y de otros, tan torpes unos como otros, la obra que no sólo a la escuela, sino a todos, especialmente a los asociados para la efectuación del normalismo, toca llevar a cabo.

Por eso encarecemos a las asociaciones todas del normalismo que se pongan a probar prácticamente que es practicable, hacedero, útil a la sociedad, saludable para los individuos, todo aquello que para el desarrollo físico contiene el proyecto y se quiere que sea ley para el bien corporal de nuestra sociedad. Así como las asociaciones del normalismo han establecido la escuela nocturna, y algunas de ellas han fundado escuelas dominicales, y a dos de entre ellas se debe la celebración de conferencias populares, así expresamente pedimos en público y solicitaremos de nuestras asociaciones en privado, que hagan cuanto en poder de ellos esté para contribuir a que las escuelas todas, las femeniles como las masculinas, tengan clases de trabajos manuales, de canto coreado y de ejercicios gimnásticos.

Estas clases, y las excursiones semanales de cada escuela en cuerpo, y las salidas parciales de la clase de historia natural al campo, y el establecimiento de juegos

públicos y *deportes* ("sport") y entretenimientos y distracciones que tengan por objeto el desarrollo muscular y el favorecimiento de las funciones de respiración y locomoción, todo eso debe ser considerado como un grato deber de nuestras asociaciones.

Cuando ellas no contentas con ejercer su bienhechora vigilancia sobre la educación pública, completen la obra de la educación común, fundando gimnasios, tiros al blanco, compañías de excursiones y exploraciones, paseos regularizados, sitios fijos de *deportes*, juegos de fuerza, agilidad y destreza, sólo entonces podrán decir que efectivamente son asociaciones del normalismo y que han empezado a cumplir con los deberes que libremente han aceptado.

Nosotros queremos que concluya por hacerse efectiva aquella solidaridad de acción y de responsabilidades que desde la primera época trató de establecer la Normal entre la escuela y la sociedad. Para que se establezcan esas corrientes de comunicación y de influencia mutua, empecemos por lo que tengamos al alcance. A nuestro alcance está el hacer que nuestras sociedades de normalismo impulsen a la escuela y la secunden en cuanto diga relación al alto propósito educacional de dar fuerza, agilidad y destreza a nuestra juventud y a nuestro pueblo.

Enseñanza militar, como factor de la enseñanza cívica

El proyecto de Ley de Enseñanza Pública ha hecho cuanto aquí es posible hacer para educar en el deber, y para que uno de los deberes más cumplidos sea el patriotismo; pero de nada se siente tan seguro y satisfecho como de la idea que en él transpira de convertir la enseñanza militar en enseñanza cívica.

Habiéndose observado que el patriotismo de los pueblos incipientes es, en definitiva, una forma colectiva de la envidia; y que, siendo ese el fomes, el resultado no puede ser otro que la guerra internacional o las revoluciones nacionales, o, como aquí sucede, la conspiración permanente, ha sido objeto de hondas, larguísimas y bien intencionadas meditaciones el averiguar el modo concreto de hacer que la escuela enseñe el patriotismo práctico; el que sirve para evitar las guerras, las revoluciones y las conspiraciones; y, en caso de inevitables, para hacerles frente con recursos adecuados.

Como los recursos adecuados para defender el derecho nacional en una guerra son, en primer lugar, la convicción nacional del derecho; y, en segundo lugar, una previa organización militar que haya educado a todo el mundo en el conocimiento del arte de la guerra, en los ejercicios, disciplina y subordinaciones ajenas a ese arte, obviamente aparece la necesidad de organizar la escuela con la mira de que dé ese primer resultado.

Recurso adecuado para enseñar a defender en la vida civil el derecho en que descansan ella y la vida y la

seguridad de cada cual, no hay más que uno; y ese único recurso es enseñar a respetar el derecho de cada uno, y el derecho de cada uno como derecho de todos. Mucho, a ese fin, es la enseñanza sólida de la moral social, que en las buenas organizaciones escolares, de hoy más comenzará por la Historia y Moral de cada día; pero el mejor recurso es el aprendizaje práctico, continuo, cotidiano, de la disciplina, la subordinación y el orden.

Lo adecuado para reprimir conspiraciones es imprimir en el alma de la población escolar de la nación el sentimiento de la dignidad personal y colectiva: una buena enseñanza diaria de trabajos manuales en la escuela y una práctica incesante de las virtudes del trabajo concluirían por hacer laboriosa a la nación entera. Ya, entonces, no habría medio de mantenerse en esa eterna conspiración contra la sociedad y contra el Estado en que viven los ociosos.

El hábito del trabajo, de la subordinación, de la disciplina de cuerpo y alma, del derecho y del deber, de la cooperación y el orden, ningún ejercicio de músculos y mente lo da tan seguro como el régimen militar.

Por supuesto, que se habla de régimen militar como el prusiano, y todavía mejor, como el suizo o como el de la Escuela Militar de Chile o como la insuperable Escuela Militar de West Point, en los Estados Unidos. Organizaciones militares como las a que estamos acostumbrados, lejos de servir para educar prácticamente el patriotismo, no sirven más que para acabar de corromperlo.

Esperamos que la nueva escuela militar, fundada y dirigida con buenas intenciones, sirva para bien.

Pero en el caso de una enseñanza militar tan eficaz para ese fin como las que pasan por ejemplares en el mundo, no serían recomendables para empezar la vida

de la escuela ni para otro propósito que el de formar buenos soldados. Lo que se deberá tratar de conseguir desde la Escuela graduada es formar buenos ciudadanos; es educar la voluntad por cuantos medios, entre otros la disciplina militar, son capaces de dar patriotas capaces de aumentar la dignidad colectiva con su costumbre de trabajar, y su resolución de defender contra extraños y contra propios el derecho de todos y el de cada uno. En suma: lo de que se trata es de convertir la enseñanza militar en enseñanza cívica.

Día llegará en que, cuando las organizaciones militares tengan el carácter educacional que tiene la de Suiza, las escuelas militares serán escuelas de enseñanza cívica. Mientras llega ese día, hagamos, por mínimamente que podamos hacerlo, de modo que nuestras escuelas cívicas sean escuelas militares, y que la enseñanza militar en las escuelas, sea enseñanza cívica para la vida.

El proyecto de ley propende a eso.

Enseñar a trabajar

Este es el objetivo supremo de la escuela. En el órgano inferior (la escuela fundamental), lo mismo que en el órgano superior (la escuela profesional), el objeto a que se dirigen todos los esfuerzos ha de ser, en la teoría, y efectivamente es, en la práctica, la enseñanza del trabajo, por parte del maestro; el aprendizaje del trabajo, por parte del discípulo; el conocimiento de la necesidad y de la conveniencia del trabajo, por parte de la sociedad que presencia la obra y la eficacia de la escuela.

Como que trabajar no es otra cosa que aplicar un esfuerzo a un designio; y como en el esfuerzo hay sentimiento y voluntad, y en el designio hay razón, el trabajar es siempre la obra de la mente, y entra en él cuanto es mente. Por tanto, en el trabajo de la escuela trabajan la sensibilidad, la voluntad y la razón.

Mas no trabajan solas: trabajan con y por el cuerpo, y el cuerpo trabaja con y por los órganos requeridos por las necesidades del trabajo; ahora son los músculos; ahora los nervios, y siempre el aparato del cerebro.

De cualquiera relación natural o relacionamiento artificial entre un esfuerzo y un designio nace, según la proporción entre el esfuerzo y el designio, un resultado.

Lo que resulta del trabajo es una consecuencia inevitable que va adherida a él, como el efecto va con la causa que lo ha determinado.

Por lo tanto, al trabajo de la escuela tiene que ir adscrito un resultado general y una serie concreta también de resultados.

El resultado general concreto del trabajo de la escuela es el desarrollo general de cuerpo y alma. El resultado en serie, o lo que tanto vale la serie de resultados de la escuela es la agilidad, la destreza y la adaptabilidad de los órganos corporales; la apropiación de la sensibilidad a su destino expreso, que es servir a las otras tres fuerzas psíquicas —voluntad, razón y conciencia— como la electricidad sirve a las fuerzas conocidas, y quizá también a las desconocidas, de la naturaleza; la aplicación sistemática de la voluntad a las determinaciones de la razón; la dedicación del entendimiento a la formación de fuerza conscia; la utilización de la fuerza de conciencia en la conducta continua de la vida.

Pero el trabajo que da estos resultados generales y en serie, no son todos los que puede enseñar la escuela, ni los únicos que deben consagrarse a enseñar.

Gran resultado práctico, sin duda alguna, sería el que diera con sólo dar fuerza conscia: que con ella tendríamos hombres incapaces de proceder sin anuencia y aprobación de conciencia. Pero ese gran resultado, el mayor, el más alto, el más completo, el más humano, que se le puede pedir y que la educación puede dar, no es el único que la ciencia de la enseñanza debe pedir a la escuela.

Debe pedirle también, como consecuencia de su enseñanza del trabajo, el conocimiento pormenor, concreto, continuo, del *para qué* de cada verdad, de lo para que sirve cada verdad, de lo a que se puede aplicar cada verdad, del beneficio práctico y concreto de cada verdad. En suma: la escuela debe servir para proveer de una cantidad determinada de conocimientos que, junto con darnos como resultado el desarrollo de cuerpo y alma que le corresponde darnos, nos dé también la capacidad de convertir nuestros conocimientos en medios de vida efectivos.

Tolerancia

La tolerancia es una virtud, un deber y un régimen. Virtud, es norma de conducta del individuo; deber, es norma de conducta de la sociedad; régimen, es norma de conducta del Estado. Norma de conducta individual, regula y arregla las relaciones entre individuos e individuos; norma de conducta social, regula y arregla las relaciones entre los grupos y los grupos; norma de conducta del Estado, regula y arregla las relaciones entre el poder temporal y el poder espiritual. Reguladora de acciones individuales, la tolerancia es un principio; reguladora de acciones sociales, la tolerancia es un principio; reguladora de acciones entre poderes, la tolerancia es un principio.

Como principio actúa en cuanto es una virtud, porque una virtud es una fuerza inicial que determina cambios; como principio actúa en cuanto es un deber, porque un deber es un primer término en una relación que determina orden; como régimen, es un principio, en cuanto es ley escrita que establece permisiones y prohibiciones.

Fuerza inicial, primer término, ley escrita, la tolerancia es un factor positivo de orden en la vida de los individuos que han querido tener esa virtud; es un factor positivo de orden social en la vida de los grupos sociales

que cumplen con ese deber; es un factor positivo de orden en la vida del Estado que se somete a su régimen.

Ni el orden efectivo, que principalmente depende de la práctica de las virtudes comunes; ni el orden moral, que estriba en el hábito común de hacer cuanto se debe hacer; ni el orden jurídico, que, en lo relativo a las relaciones del Estado con la Iglesia, depende en primer lugar de la mutua tolerancia de los poderes temporal y espiritual, serían posibles sin la práctica de la tolerancia como virtud; sin el ejercicio de la tolerancia como deber, sin el cumplimiento de la tolerancia como ley.

Siendo los pueblos americanos de origen español los más intolerantes como Estado nacional, como sociedades generales, como conjunto de individuos particulares, porque su educadora, España, ha sido el más intolerante de los pueblos modernos, y sus colonias no podían sino ser trasunto de la metrópoli, el primero entre los recursos de educación afectiva, el primero entre todos los deberes, el primero entre todos los principios de organización jurídica que la civilización está obligada a enseñar a los individuos, a doctrinar entre los grupos sociales, a imponer al Estado, es la tolerancia.

Con ella, los hispanoamericanos dejarán de ser intratables por su exclusivismo y su falsía en la vida urbana; dejarán de ser sociedades temibles por su intransigencia para con el extranjero; dejarán de ser, en cuanto Estados nacionales, embusteros de fe que no conocen, hipócritas de religión que no tienen, fanáticos de creencias que no pueden tener las entidades de razón, como el Estado, o el mero conjunto de instituciones representativas a que damos ese nombre de Estado.

Si, pues, la tolerancia, como régimen el primero que en las relaciones del Estado y de la Iglesia se ha im-

puesto como necesario, es un *principio* de organización jurídica, como recurso indispensable de paz religiosa o de orden afectiva y moral en nuestro medio ambiente hispanoamericano, es un principio de los subordinados. De todas maneras es principio y está bien entre los que constituyen el normalismo. Así estuviera tan firme en el alma de estos pueblos, como lo está entre los principios morales de la civilización!

Respeto a la vida

Flammarión, cuya voz hace bien en escuchar la especie humana, acaba de decir que "el respeto a la vida es un sentimiento casi enteramente moderno".

Si hablamos de la civilización europea, como es la mala costumbre de los occidentales al hacerlo, así es verdad; si habláramos de la civilización oriental, ya no sería tan cierto.

De todos modos, el respeto a la vida ajena es en Europa y en América un signo de civilización moderna que, desgraciadamente, no encontramos entre nuestras gentes; ni las de campo, ni las de ciudad. Al contrario: como si expresamente nos propusiéramos patentizar que estamos muy lejos de ese signo, tal vez no pasa día en que no se manifieste brutalmente el desprecio que aquí se tiene a la vida ajena. Importa decir así, porque esa es precisamente entre nosotros la circunstancia característica del hecho: Se aprecia en nada la vida entre nosotros; pero se tiene en mucho la vida propia. De ahí el carácter frecuentemente alevoso, o por lo menos continuamente cauteloso, de los atentados contra la vida.

El caso más perdonable es el de los dos jóvenes santiagueses, que, en un duelo sin testigos, se sacrificaron uno a otro en el ara del Moloch de la barbarie; y ese es un caso que basta para confirmar el atraso moral e intelectual que indica el hecho: pues cosa es clara que si dos van a matarse, a solas, y el hecho de haberse concertado para el acto, suprimiendo la alevosía, los justifica

y hasta los glorifica, muy por el suelo anda entre la sociedad la idea del valor personal, y muy baja, en consecuencia, ha de estar la idea social del respeto a la existencia humana. Dos se quieren matar; ya que se maten, que lo hagan al menos como es de gente cuidadosa de la opinión de las gentes; es decir, que lo hagan ante testigos, previo concierto entre éstos, de las condiciones del encuentro.

Esto, aunque una de las huellas de la barbarie medioeval, sería un progreso con respecto a lo que hoy sucede, y podría ayudar a conseguir pronto el propósito este articulito, que es el manifestar la necesidad de que se ponga coto al uso de revólveres, machetes, cuchillos y otras armas ofensivas que mantienen en continua inseguridad los campos de la República, y en frecuente alarma las calles mismas de las poblaciones.

Independencia de conducta personal y devoción al derecho colectivo

Tal vez los mejores frutos que ha dado entre nosotros el normalismo son la independencia de conducta personal y la devoción al derecho colectivo.

Reciente muestra de ello es la dada por la Sociedad de Maestros que, con el sobrenombre de *Unión Profesional*, actúa en Santiago. Esa fué la primera sociedad de su género que ha fundado el Inspector General de Enseñanza Pública, en su afán de ir organizándola de un modo efectivo y progresivo.

Aunque el señor Manuel de Jesús de Peña y Reinoso acababa de atacar en aquellos días al normalismo con aquel viejo señuelo de la "Escuela sin Dios", el Inspector General de Enseñanza Pública cumplió con su deber de imparcialidad, y en el acto mismo de fundar la sociedad de maestros y maestras, designó para la primera presidencia de la asociación al señor Peña y Reinoso.

Así quería patentizar el espíritu de justicia, de autonomía, de propia iniciativa; en suma, el espíritu de bien que lo animaba y con que él quiere animar todas las instituciones fundamentales, auxiliares y complementarias de la educación común.

Como era de esperarse, tan pronto como el señor Peña y Reinoso ha encontrado ocasión de seguir sus propios impulsos de independencia, los ha manifestado en la sociedad que preside.

Ante ella presentó recientemente una moción contra el proyecto de Ley General de Enseñanza Pública. A juzgar por lo que dice *El Constitucional*, de Santiago, la presentó "en vista también de las gestiones públicas realizadas por uno o más elementos honrados de esta ciudad para el patrocinio y loa del mencionado proyecto".

De cualquier modo que sea, por iniciativa de razón o de pasión, el señor Peña se decidió a ponerse frente al proyecto de Ley General de Enseñanza, y el medio que excogitó no podría ser más efectivo, si no estuviera fundado en errores de interpretación o de lectura irreflexiva. Pero, ya resulte ineffectivo, ya efectivo, el proceder excogitado es dignísimo de aplauso: para la defensa del derecho que cree lastimado, emplea medios de derecho. Eso es normalismo; eso es lo que pide y enseña el normalismo: eso es bueno; eso es recto; eso es digno, y nadie tiene más estricto deber de presentar esa como la norma de conducta por seguir, nadie más obligación de aplaudirla, que el que la ha dado en sus enseñanzas pasadas y presentes de Sociología, Derecho y Moral.

Perfectamente, pues, que el señor Peña haya presentado, y una mayoría de la asociación profesional haya acogido, la moción que antes analizamos: lo imperfecto y lo malo es que tomen sus equivocaciones como fundamento de una protesta en derecho contra nada menos que el órgano de poder que convierte el derecho en ley.

De un hombre de bien no se puede esperar malicia que redunde en daño de nadie; y mucho menos, en daño de todos, como sería la malicia que opusiera obstáculos a un proyecto de bien social como es el de Ley General de Enseñanza. Por lo tanto, son equivocaciones las en que ha incurrido el Director del Colegio Central de Santiago, al basar su moción de protesta en los artículos 18, 54, 78, 107, 122, 155 y 286 del mencionado proyecto de

ley, pues aunque la moción omite los fundamentos de la protesta ante notario, el periódico que reseña la sesión de la Sociedad de Maestros de Santiago dice que los artículos citados del proyecto de ley fueron "leídos, discutidos y comentados juiciosamente", lo que indica que en ellos funda el señor Peña la actitud en que ha comprometido a la asociación, y véase si cabe actitud de protesta notarial: El artículo 18 establece Escuelas Graduas. ¿Qué daño se hace en ellas a los maestros y maestras de la actualidad sabiendo que se habrá de contar con ellos; constando que el Inspector General así expresamente lo declaró, y debiendo constar en el acto de fundación que uno de los motivos que estimulaban al Inspector General era el deseo de que, enseñándose mutuamente, maestros y maestras pudieran desempeñar bien el magisterio reformador?

El artículo 54 que excluye de las Normales de Profesores y de las Escuelas Inductivas a los que no sean Profesores Normales, es uno de los artículos aplazados por el 122 para y hasta 1905. ¿Se puede reservar derecho contra una disposición tan racional y tan benigna, que toma en cuenta el presente para encaminarse al porvenir? El artículo 107 suprime los Colegios Centrales, y dispone la transformación del de la Capital en Escuela Normal de Maestros y el de Santiago en Escuela de Bachilleres. Aquí, ni siquiera se colige el motivo de la protesta, pues que es totalmente potestativo de una ley reformadora el decidir de las instituciones creadas por la ley reformada.

El artículo 155 dispone que, a partir de 1905 no sean válidos otros títulos de Bachilleres, para nacionales que estudiaren en escuelas nacionales, que los expedidos por Escuelas de Bachilleres. Esta nueva benignidad de la ley, para evitar perjuicios a la juventud ¿en qué o cómo

puede concitar la protesta? El artículo 286, que instituye y delimita la *designación*, es una de las novedades mejor intencionadas de la ley: obedece a la buena intención de salvaguardar el derecho y el método de los llamados a funciones escolares.

¿Cómo es posible que sea objeto de protesta legal una prescripción de ley fundada precisamente en la compulsa y salvaguardia de todos los derechos que ella viene a asegurar?

De tal modo pareció inaceptable esta serie de inconsecuencias manifiestas, que algunos de los más importantes miembros de la asociación se abstuvieron de votar en el acto de convertir la moción en acuerdo. Entre los abstinentes están la señorita Smester, que ha logrado hacer llegar hasta aquí la noticia de sus méritos; el señor Cucurullo, que está llamado a ser un mérito reconocido en cuanto la nueva ley ayuda esas justicias; el señor Sallant, que es uno de los profesores de más esperanza que tiene Santiago.

Pero la actitud más importante fué la del joven don Juan Antonio Lora hijo, no ya sólo por las concedidas y estimadas aptitudes de este joven Maestro Normal y Licenciado en Derecho, sino por ser actualmente el Inspector Provincial de Escuelas: el señor Lora después de patentizar la inconsecuencia de una protesta basada en lo mismo que debía producir una adhesión, votó en contra.

Sin salida

De dos clases de pruebas conviene que haga caudal *El Normalismo*; de las unas, porque importa a su decoro; de las otras, porque importa a su propósito. A su decoro importa no descender jamás, ni por razón ni por provocación alguna, a polémicas de carácter personal. A su propósito coopera toda prueba que pueda presentar de ser el guardián fiel de los objetivos todos de la civilización; y toda muestra que dar pueda de ser conscientes o inconscientes sostenedores de la barbarie los que se opongan a fines cualesquiera de la civilización.

Así, cuando se pueda patentizar que en la actual oposición sostenida contra la organización de la enseñanza pública son pruebas en favor de la barbarie hasta las que aparezcan por fuera ser pruebas de cultura, es necesario proceder a presentarlas.

Eso es lo que vamos ahora mismo a hacer.

En una nueva tentativa de impugnación, no ya contra el proyecto de ley, sino a la crítica que aquí hacemos de su crítica, como terminante demostración de que no sustenta el *statu quo* de la barbarie, cuando combate el proyecto de organización de la enseñanza, nuestro impugnador ofrece a su público sus escritos, sus discursos y sus ideas. Sus escritos no lo excusan, porque si en un periódico que redactó pudo mostrar deseos de progreso, es un acto favorable al *statu quo* de la barbarie el ponerse a hacer coro, y no ya como corista, sino como corifeo, a todos los que de notoriedad pública son retardarios de la civilización de su país. Sus discursos no lo ex-

cusan, porque cuanto más haya querido en ellos manifestarse, si lo ha hecho, partidario del progreso intelectual, tanto más contra ese progreso ha combatido cuanto más se opone al sabio deseo, a la conocida necesidad, a la notoria urgencia, de organizar lo más pronto y lo mejor posible la enseñanza pública.

Sus ideas no lo excusan, si es que no lo acusan. Decir que se piensa y hacer exactamente lo contrario de aquello que se dice que se piensa, es acusarse a sí propio de favorecedor del *statu quo* de la barbarie, porque de nadie las masas indoctas reciben más sumisas la orden de pararse ante un progreso, que de aquél a quien han estado oyendo repetir las voces que ayudan al progreso intelectual. Voz que ha ayudado al progreso ha sido indudablemente la del gran pensador inglés que más ha contribuído a incorporar la teoría de la evolución en el sistema científico de nuestra época, y a hacer de la ciencia positiva el basamento de la filosofía; pero esa voz no induce a que, so color de la distinción entre lo *cognoscible* y lo *incognoscible*, se vaya un spencenriano a engrosar las filas de los enemigos del progreso, pues el mismo Spencer lo hubiera retenido, con su constructivo pensamiento *On Education*, en las filas de los enemigos de la barbarie.

Voz que ha ayudado al progreso ha sido también la de Hamilton...

Pero, a propósito: ¿de qué Hamilton se habla? ¿Del fundador del sensualismo escocés, o del autor del *Present Status of Social Science*? Porque en el caso del fundador de la filosofía del sentido común, tal vez no sería tan fácil desertar de lo aquí *cognoscible*, que es el bien de la organización de la enseñanza, para irse a lo *incognoscible* de la verdad divina, porque el filósofo escocés era menos afirmativo en materia de verdades transcenden-

tales que en materia de educación, que él fué de los más precisos en filosofar.

De todos modos es un acto en favor de la barbarie el simple hecho de ponerse a ofender el propósito de organización y de reforma de la enseñanza; el hacerlo con tanta saña como la que muestran los más indiferentes a los bienes de la civilización; el haber fundado expresamente para eso un periódico de escándalo; el haber empleado o dejado emplear en ese periódico todos los recursos vedados a la propaganda de las ideas civilizadas; en suma, el proceder como si sólo hubiera querido atraerse a los analfabetos y a los semianalfabetos de la República, al tratar de hacerles creer que el proyecto de Ley de Enseñanza es una obra tan peligrosa, que o va a poner en peligro la nacionalidad, o a corromper con su irreligiosidad a la infancia dominicana.

Decir inexactitudes tan escandalosas, que no se podrían decir a gentes que sepan leer, o que siquiera entiendan lo que oyen leer ¿es estar con o contra la civilización, contra o con la barbarie?

No es, pues, una "impostura", que, por lo demás no se puede esperar de nosotros, el presentar como prueba de anticivilización los mismos datos de cultura que en su pro aduce nuestro impugnador.

La retirada

En su famosa *retirada*, que lo pondrán al nivel de Jenofonte, escritor y soldado como él, aunque tal vez no tanto, el doctor-coronel dice que los normalistas lo ignoramos todo, callando por sabido que él lo sabe todo.

Razón que le sobra al buen coronel y buen doctor. Cuando el mismo maestro dice que él no sabe siquiera que no sabe nada ¿qué diablos vamos a saber los normalistas, sino que lo ignoramos todo? Lo malo, para el doctor en retirada, es que como dicen que el principio de la sabiduría está en el conocimiento de nuestra ignorancia, el fin de la sabiduría, su acabamiento, fenecimiento y perecimiento, debe estar en el desconocimiento de la propia ignorancia. De donde resulta que, estando el doctor en el fin de la sabiduría, y nosotros en el principio, nosotros estamos más en la sabiduría que él, porque nosotros estamos en una sabiduría que nace, y él está en una sabiduría que muere.

Tal vez por eso se haya retirado ya a su tumba.

En la misma retirada, lo dice textualmente:

“...en justa vindicación de las muchas injurias gratuitas que se me han dirigido...” Lo que es en el debate no se le ha dirigido ninguna; y si algún normalista ha empleado durezas de expresión, lo ha hecho en “justa vindicación de las muchas injurias gratuitas” de que el periódico de ese señor ha estado lleno. Esa, y no su afirmación, es la verdadera.

Inmediatamente después de presentarse medido, aparece desmedido: "...pues aunque aquellas (las injurias) no me alcanzan por estar muy por encima de mis detractores".

Cosa es clara: cualquiera está por encima de la nada. Si no ha tenido detractores, forzosamente habrá tenido que estar muy por encima de la nada, pues que es nada lo que no existe. Detractores han sido él y sus adláteres, que han parecido a veces lobos hambrientos del buen nombre ajeno.

"Con enfadosa repetición se nos ha llamado **extranjero.**" Verdad. Y eso, hasta en la *Crítica de la Crítica*; pero no ha sido como insulto, porque eso habría sido un acto de barbarie: sólo a los que pertenecen a ese estado social se les ocurre hablar de extranjerías. El normalismo no conoce esa palabra. Pero la ha empleado expresamente para hacer pesar la insensatez de un extranjero de ciudadanía que ha estado manejando el arma bárbara de la extranjería de nacimiento contra un hombre que, sin ser dominicano de nacimiento, es muchísimo más dominicano de corazón que miles de ellos.

El buen patriota, a quien también expresamente hemos hecho ver cuán ridículo es hablar de patriotismo con una ciudadanía prestada; el buen patriota no tenía ningún interés; al contrario, tenía muchísima abnegación, al venir "a cumplir el deber enojosísimo de arrostrar las iras de algo que, aunque fuera ficticio, gozaba de una reputación y fama" que, en cuanto el doctor habló en los *Amigos del País* y escribió en *La Cuestión Magna*, se vino al suelo.

Como es suelo dominicano el en que se ha caído, la abnegación del doctor no será recompensada. Entre algo caído al impulso irresistible del que vino "a cumplir

ese deber", y el algo que ha querido levantarse sobre él, ya sabrá el suelo dominicano a cual escoger para tragárselo.

De cuando en cuando, sin duda porque ya va de retirada, "algo" es modesto: "De como haya yo cumplido la ardua misión que me impuse, no me toca a mí juzgar". Pero no tarda en arrepentirse, y presto dirá que el proyecto de ley ha muerto en la conciencia del país. Naturalmente, por la fuerza de la *Cuestión Magna*.

APENDICE

Inspección General de Enseñanza

Instrucciones a los Directores de Escuelas Superiores que se haya de convertir en Escuelas Graduadas

1. Para formar la Escuela Graduada se reunirán los alumnos de la actual Escuela Superior, siempre que tengan sesenta alumnos, o aproximadamente ese número.

2. Se dividirá en tres secciones, de a 20 alumnos, *nada más*, cada una de ellas.

3. La primera, como la segunda y tercera secciones, estará a cargo de un preceptor, que, además de funcionar como maestro, funcionará como inspector responsable de su sección.

4. Cada uno de los jefes de sección estará obligado a dar las clases de que el Director lo encargue, siempre que no pasen de 4 y con estricta sujeción al régimen normal, que el Director va encargado de establecer y mantener a todo trance.

5. Las seis clases, dos por sección, que no han de ser obligatorias para el preceptor-jefe de sección (a menos que una de ellas sea de gimnasia, pues entonces puede y aún debe dar cinco clases), las desempeñarán profesores especiales, a quienes se encargará de asignaturas que no pueden desempeñar los preceptores.

6. El Director dará obligatoriamente tres clases diarias, 2 por la mañana y 1 por la tarde, o viceversa, si así conviene a su tarea de inspección y dirección, de modo que continuamente pueda asistir, en las horas restantes, a las clases de los jefes de sección y profesores especiales, a fin de encaminar la enseñanza.

7. En las tres secciones de la Escuela Graduada, la enseñanza ha de ser *intuitiva*; y, por lo tanto, los procedimientos han de ser escrupulosamente objetivos.

8. El Director se esforzará por conseguir de los jefes de sección, y de los educandos, que coadyuven a la eficacia del objetivismo, estimulándolos a que por sí mismos objetiven los conocimientos que trasmitan y adquieran, independientemente de los medios que el Director les sugiera.

9. Como la enseñanza en cada sección ha de durar dos años, el segundo en cada una de ellas será una repetición del primero; pero Director y profesores han de entender que si el repetir está prescrito con el fin de hacer firmes los conocimientos, el repetir se *debe* hacer ampliando, extendiendo la enseñanza; pero no de modo que se usurpe la tarea de la sección subsiguiente, sino de modo que el acceso a ella sea completamente natural y sin esfuerzo.

10. Cada clase durará exclusivamente tres cuartos de hora. Entre clase y clase habrá un receso de un cuarto de hora, que se tratará de hacer lo más provechoso que se pueda, induciendo a los inspectores y alumnos a que ideen juegos disciplinados e instructivos.

11. Los jefes de sección están obligados a asistir a los recreos de su sección y a dirigir sus entretenimientos.

12. Ni en su clase ni en recreo será permitido al Director, preceptores, profesores o visitantes, fumar o entregarse a conversaciones que puedan prolongar los recreos o alterar el orden establecido en cada clase.

13. Ni Director ni preceptores ni profesores tienen el derecho de recibir en la escuela otras visitas que las oficiales, o de padres y deudos de alumnos, entendiéndose que el objeto de la visita no puede ser otro que disci-

plinario, y que, por lo tanto, obliga al personal de la escuela a mantener estrictamente la disciplina de ella.

14. La escuela se ha de abrir y cerrar todos los días, excepto los feriados, a la misma hora, a toque de campana que se oiga en la población, mejor que a son de timbre que sólo se oiga en la escuela.

15. Se exigirá rigurosamente la mayor puntualidad a los preceptores y profesores, de modo que por ningún motivo se altere el orden y trabajo de las clases.

16. Se tratará de conseguir que toda clase se dé con claro conocimiento de lo que en ella se va a enseñar concretamente. A ese fin, se exigirá que toda enseñanza que se dé haya sido preparada por cada encargado de darla. Preparar cada lección es un deber pedagógico, que el Director debe hacer cumplir.

17. Se tendrá y hará tener presente que cada clase es un trabajo que tiene principio, medio y fin, y que no será tal trabajo, si, al concluir, no da el conocimiento que el maestro ha ido a comunicar, y que el discípulo se proponía recibir.

18. Como para llegar a ese fin, hay que repetir y repetir, el maestro estará obligado a cuantas repeticiones sean necesarias para conseguir que todos los alumnos, *todos*, hayan hecho el trabajo de la clase y obtenido el conocimiento que corresponde al trabajo del día.

19. De aquí la obligación en que está el maestro de explicar para interrogar de continuo, y de evitar a toda costa largas explicaciones. El trabajo del maestro, principalmente en la enseñanza intuitiva, no es propiamente explicar, sino ayudar al entendimiento a percibir los caracteres y propiedades de los objetos o realidades a que se refiera su enseñanza.

20. El Director entenderá y hará entender a sus auxiliares, y también a sus educandos, y también a la sociedad en que actúa, que su ministerio es de dirección

y encaminamiento, y que por tanto, está obligado a encaminar sus discípulos hacia la verdad para dirigirlos por medio de ella al bien social y al enaltecimiento del derecho y del deber.

21. El Director de la Escuela Graduada, para cumplir con ese deber, tiene *precisamente* el de atraerse a la juventud del lugar en que funcione, de modo que prestándole el servicio de sus conocimientos y ayudándola a estudiar, a pensar y a mejorarse para sí y para su patria, le inspire afecto y gratitud y pueda también dirigirla y encaminarla al bien social.

22. En consecuencia, el Director de la Escuela Graduada está obligado, ya gratuitamente, ya por moderados estipendios, a emplear una parte de la noche en la enseñanza metódica de la juventud, procurando que la enseñanza sirva inmediatamente para mejorar los medios de acción social que emplee la juventud en procurarse medios de subsistencia.

23. Hará, por tanto, de modo que la enseñanza especial que dé a los jóvenes sirva para hacerlos más aptos en las funciones industriales que desempeñen, ya sea el comercio, ya la agricultura, ya alguna fabricación.

24. El *horario* es obligatorio, porque en él consta a la vista de maestros y discípulos la distribución de tiempo a que han de someterse y referir día por día su actividad mental y su deber.

Santo Domingo, 12 de octubre de 1900.

PROYECTO DE LEY GENERAL DE ENSEÑANZA PUBLICA (1)

Honorable Congreso:

En la enumeración de órganos docentes con que empieza este proyecto de Ley de Enseñanza Pública, se ha omitido a sabiendas la Universidad.

A sabiendas de que no es posible establecerla, por falta de población escolar, de personal docente, de recursos pecuniarios, de actividad social.

Se prescindirá aquí de los tres primeros motivos, por tan obvios. Se dará cuenta del cuarto, porque es tal, que con él sólo bastaría para alejar por siempre de la mente del país la idea de apelar a un recurso que para nada necesita por ahora.

La Universidad es un órgano de comunicación intelectual que requiere un estado determinado de cultura; el a que llegan las sociedades, cuando el desarrollo de la riqueza pública, del orden jurídico, de la educación común, de la organización general, de la civilización, hace espontánea la busca de la verdad por ella misma; sin propósito de utilizarla, sin designio económico, sin egoísmo.

Entonces hace falta un centro de comunicación intelectual que trasmita los conocimientos que los órganos inferiores no trasmitían. Entonces hay que fundar la Universidad; mas no para que dé abogados, ni médicos, ni farmacéuticos, ni agrimensores, porque eso nos lo da

(1) *Ley General de Enseñanza Pública*, Santo Domingo, Imp. Cuna de América. J. R. Roques, 1901.



el Instituto Profesional, cuando reúne esas varias enseñanzas; o la Escuela Profesional, cuando da una cualquiera de esas enseñanzas.

La Universidad que haría falta, si la actividad social la reclamara, sería la que transmitiera a los ávidos de verdad el conocimiento de aquellos grupos de verdades que constituyen ciencias primarias: el grupo de las verdades cosmológicas; el grupo de las verdades antropológicas; el grupo de las verdades sociológicas.

Con sólo enumerarlas se patentiza el abismo que hay desde nuestra cultura actual a la que reclama el culto de la verdad por la verdad.

El conocimiento de la verdad por la utilidad individual y social que ella reporta, nos lo darán los órganos docentes que este proyecto propone; entre los cuales figura el Instituto Profesional, que de ninguna manera se debe consentir en que desaparezca, porque intentar su desaparición sería a la vez atentar contra la historia patria y contra uno de los más efectivos progresos que ha hecho la pedagogía administrativa.

Porque, Honorable Congreso, ese Instituto Profesional que no se sabe apreciar ni utilizar, es un pedazo de nuestra historia, cuando se le pide cuenta de su origen; y un dato de progreso pedagógico, cuando se le pide la razón de su eficacia.

Esta triste República, que acaso por primera vez esté ahora entrando en el círculo de relaciones efectivas para el orden, pasó del horrendo desorden de la anexión a la restauración del orden nacional, con un grupo de bien intencionados que formaron el primer gobierno de la Restauración.

Entre ellos estaba un patriota a toda prueba, que inmediatamente se puso en el Ministerio de Instrucción Pública a ingeniar medios de organizar con nada la enseñanza. Ideó un reglamento, unas escuelas, y unos

colegios, para la instrucción primaria y secundaria; y no hallando modo de restaurar la enseñanza profesional, que fué aquí y todavía es en todas partes el objeto de las Universidades, ingenió una institución que no impusiera los gastos y responsabilidades de una Universidad, y diera lo que ella había dado aquí en los tiempos coloniales, y sigue exclusivamente dando en las naciones americanas de nuestro origen.

Acudiendo al consejo, lo recibió favorable de otro dominicano a todo evento: y entre el señor José Gabriel García y el señor Emiliano Tejera, produjeron, hijo de la necesidad y del patriotismo, el Instituto Profesional de Santo Domingo.

Esta institución, única en su nombre y en su exclusivo objeto de dar profesionales diplomados a la sociedad dominicana, no reduce su mérito a su carácter nacional.

Su mérito mayor es pedagógico. La institución de un órgano de enseñanza que sirva exclusivamente para reunir las escuelas profesionales, consume aquí la serie de la enseñanza didáctica.

Más allá puede haber, y debe llegar a haber, enseñanzas más extensas, más desinteresadas, más positivamente educacionales, pues que atenderán tan sólo al perfeccionamiento del individuo y al progreso de la especie, pero que no enseñarán nada que sirva para la vida práctica de cada día; y que, por lo tanto, no son enseñanzas necesarias, sino complementarias.

Las enseñanzas necesarias terminan perfectamente, con perfecto ajuste al fin didáctico, en el Instituto Profesional.

Las enseñanzas complementarias comenzarán entonces en un órgano de conocimientos universales, la Universidad cuando sea llegada la hora de la Universidad.

La hora, por el momento, es principalmente de escuelas elementales, en los campos, en el poblado, de día y de noche, para niños y para niñas, para adultos y para adultas.

Por una parte, es interés de la República aumentar a la carrera el número de ciudadanos activos y efectivos; por otra parte, es interés de la nación salvarse del bochorno que por fuerza debe causarle el hecho vergonzoso de ser analfabeto el noventa y cinco por ciento de la población.

Un país en donde, de cada cien, noventa y cinco no saben leer, en nada debe pensar tanto como en el modo de salvarse de la barbarie que lo arrolla.

Por eso es tan asiduo el empeño de cuantos tienen ojos para ver que el mal de ayer es el peligro de hoy y de mañana; por eso el empeño de dar escuelas y maestros a todos los rincones del país.

A fin de que escuela y maestro lleven a cada jurisdicción escolar la cantidad mínima, media y máxima de conocimientos comunes, se ha adoptado el procedimiento de gradación, trasplantando de fuera la Escuela Graduada, que es ya escuela de casi todos los países, y fortificándola con un régimen pedagógico muy superior, aunque será propio de nosotros, al de la escuela tradicional y al de la misma Escuela Graduada.

Ese régimen propio de nosotros, someterá al niño de la Escuela Graduada y al adolescente de las escuelas medias, normales y de bachilleres, a una gradación de conocimientos relacionada con su desarrollo intelectual; a fin de que la enseñanza sea intuitiva en la edad del funcionar de la intuición, e inductiva en el comienzo del período del funcionar de la inducción.

Buscando el modo de constituir estímulos de ley en que los consagrados a la enseñanza encuentren ventajas y consideraciones sociales que los distraigan del funes-

to politiquero y militareo que, cuando no hacen ridículas, hacen siniestras a estas sociedades, se instituye la jubilación, que, o concluirá por producir una clase letrada en aptitud de dirigir a su país, o cimentará en seguras bases la carrera del magisterio.

Con objeto de disciplinar el carácter, los hábitos, las costumbres escolares, el instinto de corporación que se descuida hasta el extremo de que la escuela se disuelve cada día a la hora de retirarse profesores y alumnos de la escuela, se instituyen legalmente las vacaciones colectivas, los compañonazgos escolares, las sociedades de maestros, y se instituirán administrativamente las cooperaciones, las cajas de ahorro escolar, los premios y castigos por veredicto, el monitorado electivo y retribuído, las asambleas culturales de discípulos y las fiestas escolares. No porque nada o casi nada exista de todo eso en el actual régimen escolar del mundo, dejará de ser ése el mejor régimen.

La administración de la enseñanza pública, aprobado este proyecto de ley, sería completa. Indudablemente será obra de obstáculos la de organizar y vivificar los Consejos de Vigilancia y de Dirección en que descansará toda la construcción, porque ni las madres ni los padres de familia, a quienes se apela para que inmediatamente velen por, y respondan de, la suerte intelectual y moral de sus hijos, saben de esos deberes de responsabilidad y vigilancia; pero entre esperar a que los aprendan y los cumplan, y continuar en el malogrado régimen de juntas inútiles, es preferible esperar: más o menos tarde, los padres de familia concluirán por apreciar como una de las responsabilidades más nobles de su vida la que les impondrán esos Consejos, y no tardarán en descubrir que si les imponen un deber les conceden un derecho. Y tal derecho, que de él no querrán más nunca desprenderse.

Institución que así tiende a producir la actividad de derechos y deberes prácticos en los conductores del hogar, ya por sí misma sería digna de sostén: cuánto más no lo será, cuando prácticamente se vea que los Consejos de Vigilancia y Dirección, junto con el de devolver a los hogares y a la comunidad el derecho de intervención que se les negaba en el mayor y más íntimo servicio administrativo de la comunidad, tiende a hacer práctica y viva la descentralización municipal y provincial en donde y en lo que más capaz es ella de servir para deslindar los poderes de la sociedad.

El proyecto de ley da testimonio de una de las más hondas incertidumbres con que se ha luchado, al tratar de consumir la independencia de la enseñanza pública, asegurándole el libre uso de sus fondos y recursos propios. De continuar manejados por las tesorerías nacionales y municipales, como en la actualidad, continuarían esos fondos, a merced del Consejo de Gobierno y de los Ayuntamientos.

Eso ha sido el desorden; y es hasta de vergüenza pública el imponer el orden.

Para imponerlo, se han establecido las Tesorerías Especiales de Enseñanza Pública, que, si el Honorable Congreso convierte en ley este proyecto, concluirán por salvar de la indigencia y de la ruina la educación común. Mas como aun no se puede estar seguro de que se practiquen por esos nuevos órganos todas las operaciones de orden a que están llamados, se trata de salvar las contingencias que se prevén. Por eso se autoriza a los Tesoreros Especiales de Enseñanza a que se amparen en las de sus Ayuntamientos respectivos, si por acaso no pudiesen aisladas ejercer al principio con orden o regularidad sus operaciones.

Culminan entre los órganos que se quiere dar y conservar a la administración de la enseñanza pública,

la Superintendencia, que es un órgano nuevo; y el Ministerio de Instrucción Pública, que es un órgano viejo.

A la verdad, si se tratara de una ley de exclusión, o sobraría la Superintendencia, o sobraría el Ministerio de Instrucción Pública. En realidad, sobraría el Ministerio. Del servicio de la enseñanza común, como de todos aquellos que se han de alejar escrupulosamente de los vaivenes de la política, no se debe hacer ministerios políticos, sino superintendencias administrativas.

A haber sido regida por el órgano administrativo que debió regirla, y no por órgano político que la manejaba a su antojo y conveniencia, la enseñanza pública no habría sufrido los años de extrañamiento que la han desmedrado hasta el extremo que declaran los lastimosos informes de dos entre los Inspectores Provinciales de Instrucción Pública que más sinceramente han dicho la verdad.

Para reaccionar contra el mal expresamente hecho a la enseñanza común, en largos años de persecución callada contra ella, ha habido necesidad de idear una porción de recursos pedagógicos y administrativos que constan en este proyecto. Hacia ellos, para que los corrija y modifique, si por ventura los hallare incompatibles con los medios y recursos nacionales, se llama respetuosamente la atención del Honorable Congreso.

Con la más alta consideración,

El Inspector General de Enseñanza Pública.

LEY GENERAL DE ENSEÑANZA PÚBLICA

TÍTULO I

CAPÍTULO I

De los órganos docentes de la Enseñanza Pública

Art. 1. Los órganos docentes de la enseñanza en la República son:

- a) la Escuela froebeliana o kindergarten;
- b) la Escuela elemental;
- c) la Escuela Graduada de enseñanza intuitiva o primaria;
- d) la Escuela Graduada de enseñanza inductiva o secundaria;
- e) la Escuela Normal de Institutores e Institutrices.
- f) la Escuela Normal de Maestros y Maestras;
- g) la Escuela Normal de Profesores y Profesoras;
- h) la Escuela de Bachilleres;
- i) la Escuela de Artes y Oficios;
- j) la Escuela de Agricultura;
- k) la Escuela de Comercio;
- l) la Escuela de Náutica;
- ll) el Instituto Profesional y las Escuelas Profesionales;
- m) la Escuela Militar de cabos y sargentos;
- n) la Escuela Militar de cadetes;
- ñ) la Academia Militar de oficiales de Ejército;

- o) la Escuela Militar de grumetes;
- p) la Escuela Militar de Guardias marinas;
- q) la Academia Militar de Oficiales de la Armada;
- r) las Conferencias populares;
- s) las Sociedades de Maestros;
- t) los Compañonazgos escolares;
- u) las Bibliotecas públicas;
- v) los Museos escolares.

CAPÍTULO II

De las Escuelas Fundamentales

Art. 2. Las escuelas que sirven de fundamento a toda la enseñanza, son las froebelianas y las elementales.

Art. 3 En las escuelas froebelianas se funda la enseñanza pedagógica.

En las escuelas elementales se funda la enseñanza popular.

Art. 4. Habrá tantas escuelas froebelianas o kindergartens, cuantos centros de educación pública llegue a haber en el país.

a) Por ahora, se establece un kindergarten, de ensayo, en la Capital de la República.

b) Todo el personal docente del kindergarten ha de ser femenino.

c) La enseñanza en el kindergarten durará desde los 5 hasta los 9 años de edad del escolar.

d) En el kindergarten, los escolares serán de ambos sexos, por igual, hasta el número de 60.

Art. 5. En la enseñanza del kindergarten, además de los *gifts*, *obsequios* o *presentes de Froebel*, se em-

plearán todos los procedimientos de objetivación que sirvan para la educación metódica de los sentidos.

Art. 6. El plan de estudios del kindergarten, que se desarrollará en 4 años, abarcará el conocimiento de los presentes froebelianos; la educación simultánea, progresiva y efectiva de todos los sentidos, los juegos y ejercicios corporales; los cantos y excursiones urbanas y campestres; el dibujo, trazado de planitos y contornos que digan relación al propósito del kindergarten.

Art. 7. Escuelas elementales son las encargadas de suministrar al pueblo de campos y ciudades los elementos de conocimientos comunes a toda educación intelectual.

Art. 8. Los conocimientos que suministrarán esas escuelas, en los campos, son: la Lectura, la Escritura, el Dibujo, la Aritmética rudimental, la Geografía e Historia patria, la Geometría intuitiva, la Higiene individual; la exposición de los derechos y deberes del hombre y del ciudadano.

Art. 9. Esa enseñanza podrá durar hasta tres años.

Art. 10. Los órganos de esa enseñanza serán las escuelas rurales de hembras y varones, las escuelas de cárceles, de soldados, policiales, marineros de guerra y de resguardo, y las escuelas nocturnas de hembras y varones.

Art. 11. Habrá, por ahora, en la República, 47 escuelas rurales de hembras y 47 de varones. En cada una de las poblaciones, poblados y caseríos de comunes y cantones que puedan suministrar un número de 40 niños de ambos sexos, o de adolescentes y jóvenes, habrá una de hembras y una de varones.

Art. 12. En el caso de que no se llegase al mínimo escolar sino con la concurrencia de adolescentes y jóvenes, la escuela rural será vespertina o nocturna.

Art. 13. En cada una de las cabeceras de provincias y distritos habrá una escuela de policiales, que será diurna, vespertina o nocturna, y que distribuirá sus tareas en la mañana, tarde y noche, según circunstancias de lugar.

a) Las escuelas elementales de las poblaciones y ciudades, tanto las diurnas como las vespertinas, y nocturnas, suministrarán conocimientos de Lectura, Escritura, Dibujo, Aritmética elemental, Teneduría de Libros, Geometría práctica, Geografía e Historia patria, Higiene General, Urbanidad, como derivación de la Moral; Constitución dominicana, e idea de los derechos y deberes del hombre y del ciudadano.

b) Con el mismo programa funcionarán 18 escuelas de cárceles.

Art. 14. Atenidas a la misma distribución de tiempo prevista en el artículo anterior, funcionarán 14 escuelas de soldados en las capitales de provincias y distritos; además, una en San Juan y otras dos en Sánchez y Dajabón.

Art. 15. Habrá una escuela de marineros de guerra y del resguardo en la Capital, y otra de marineros del resguardo en Puerto Plata y Macorís del Sur.

Art. 16. Bajo la dirección de las sociedades femeniles de "Amantes del Progreso" en La Vega, y de "Club de Damas" en Puerto Plata, funcionarán dos escuelas nocturnas de hembras; una en cada una de las ciudades mencionadas.

Art. 17. Escuelas nocturnas de varones habrá: 4 en la Capital, 3 en Santiago, 2 en La Vega, 2 en Puerto Plata, y 1 en cada una de las restantes capitales de provincias y distritos; y además, 1 en Mao, 1 en Ocoa, 1 en Sánchez, 1 en Higüey, 1 en San Juan, 1 en Guayubín, 1 en Dajabón.

CAPÍTULO III

De las Escuelas Graduadas

Art. 18. Habrá Escuelas Graduadas para la enseñanza intuitiva o primaria, y para la enseñanza inductiva o secundaria.

Art. 19. Cada una de ellas contendrá tres grados de desarrollo.

Art. 20. Cada grado de enseñanza intuitiva abarcará dos años de estudio, y suministrará una instrucción bastante para servir de auxiliar útil en la vida, y de base a la enseñanza metódica de sí mismo.

Art. 21. El primer grado de las Escuelas Graduadas de enseñanza intuitiva será para niños o niñas de 9 a 11 años; el segundo comprenderá a la infancia de ambos sexos entre 11 y 13 años; y el tercero a las y los adolescentes entre 13 y 15 años.

Art. 22. Las Escuelas Graduadas de enseñanza intuitiva están encargadas de proveer a la infancia de ambos sexos de los conocimientos y de la educación moral e industrial que son indispensables para el desarrollo normal de la razón, de la actividad y de la habilidad en el trabajo.

Art. 23. Los conocimientos indispensables a esos fines, son los que sirven de instrumento o medio a todo otro conocimiento, y los que desarrollan aptitudes de trabajo y de carácter.

Art. 24. El plan de estudios de las Escuelas Graduadas de enseñanza intuitiva es el siguiente:

1er. GRADO: 1º Y 2º AÑOS

1. Escritura y Lectura simultáneas.
2. Cálculo mental y gráfico, y manejo de ábaco; sistema decimal.
3. Geometría intuitiva hasta los sólidos inclusive.
4. Ejercicios gráficos de Cosmografía para conocer el sistema solar.
5. Ejercicios de Geografía, física y política, de la Isla.
6. Historia y Moral de cada día.
7. Lecciones de objetos, encaminadas al conocimiento de hechos geológicos, físicos, químicos y de Historia Natural.
8. Higiene de los niños y del hogar.
9. Trabajos manuales.
10. Canto coreado, Dibujo y Gimnasia.

2º GRADO: 3º Y 4º AÑOS

1. Lectura y Escritura razonadas.
2. Operaciones mentales y gráficas de Aritmética elemental, cada vez más complicadas. Sistema decimal.
3. Geometría intuitiva. Las curvas geométricas y mecánicas; y órdenes y estilos arquitectónicos.
4. Ejercicios de Cosmografía para especial conocimiento del planeta Tierra.
5. Geografía patria.
6. Historia patria.
7. Lecciones de objetos, encaminadas al conocimiento de nuevos hechos geológicos, físicos, químicos y de Historia Natural.
8. Trabajos manuales.

CAPÍTULO III

De las Escuelas Graduadas

Art. 18. Habrá Escuelas Graduadas para la enseñanza intuitiva o primaria, y para la enseñanza inductiva o secundaria.

Art. 19. Cada una de ellas contendrá tres grados de desarrollo.

Art. 20. Cada grado de enseñanza intuitiva abarcará dos años de estudio, y suministrará una instrucción bastante para servir de auxiliar útil en la vida, y de base a la enseñanza metódica de sí mismo.

Art. 21. El primer grado de las Escuelas Graduadas de enseñanza intuitiva será para niños o niñas de 9 a 11 años; el segundo comprenderá a la infancia de ambos sexos entre 11 y 13 años; y el tercero a las y los adolescentes entre 13 y 15 años.

Art. 22. Las Escuelas Graduadas de enseñanza intuitiva están encargadas de proveer a la infancia de ambos sexos de los conocimientos y de la educación moral e industrial que son indispensables para el desarrollo normal de la razón, de la actividad y de la habilidad en el trabajo.

Art. 23. Los conocimientos indispensables a esos fines, son los que sirven de instrumento o medio a todo otro conocimiento, y los que desarrollan aptitudes de trabajo y de carácter.

Art. 24. El plan de estudios de las Escuelas Graduadas de enseñanza intuitiva es el siguiente:

1^{er}. GRADO: 1^o Y 2^o AÑOS

1. Escritura y Lectura simultáneas.
2. Cálculo mental y gráfico, y manejo de ábaco; sistema decimal.
3. Geometría intuitiva hasta los sólidos inclusive.
4. Ejercicios gráficos de Cosmografía para conocer el sistema solar.
5. Ejercicios de Geografía, física y política, de la Isla.
6. Historia y Moral de cada día.
7. Lecciones de objetos, encaminadas al conocimiento de hechos geológicos, físicos, químicos y de Historia Natural.
8. Higiene de los niños y del hogar.
9. Trabajos manuales.
10. Canto coreado, Dibujo y Gimnasia.

2^o GRADO: 3^o Y 4^o AÑOS

1. Lectura y Escritura razonadas.
2. Operaciones mentales y gráficas de Aritmética elemental, cada vez más complicadas. Sistema decimal.
3. Geometría intuitiva. Las curvas geométricas y mecánicas; y órdenes y estilos arquitectónicos.
4. Ejercicios de Cosmografía para especial conocimiento del planeta Tierra.
5. Geografía patria.
6. Historia patria.
7. Lecciones de objetos, encaminadas al conocimiento de nuevos hechos geológicos, físicos, químicos y de Historia Natural.
8. Trabajos manuales.

9. Higiene del niño y de la escuela.
10. Moral individual, inducida de las nociones de Higiene y de Urbanidad.
11. Canto coreado, Dibujo y Gimnasia.

3^{er}. GRADO: 5^o Y 6^o AÑOS

1. Lectura y Escritura razonadas.
2. Geometría práctica por extenso.
3. Aritmética comercial, sistema decimal, Teneduría de Libros.
4. Cosmografía general.
5. Geografía física y política del mundo.
6. Historia del mundo.
7. Trabajos manuales.
8. Higiene general.
9. Lecciones de objetos que ofrezcan nuevos hechos, físicos, químicos y de Historia Natural.
10. Constitución dominicana e idea de los derechos y deberes del hombre y del ciudadano.
11. Moral social, inducida de la Urbanidad y de la Historia.
12. Canto coreado, Dibujo, Gimnasia.

Art. 25. Las Escuelas Graduadas de enseñanza inductiva están encargadas de proveer a la adolescencia de ambos sexos, entre los 15 y 18 años, de los conocimientos complementarios de la enseñanza intuitiva.

Art. 26. Los tres grados de desarrollo que comprende la Graduada de enseñanza inductiva corresponden cada uno a un año de estudio.

Art. 27. Los conocimientos que ha de suministrar la escuela inductiva, son:

1^{er}. GRADO: UN AÑO

1. Lectura y Escritura razonada.
2. Idea objetiva del Lenguaje, o enseñanza objetiva de los elementos de toda lengua. Recitación.
3. Aritmética comercial y razonada.
4. Cosmografía intuitiva.
5. Física, Química, Historia Natural, Geografía e Historia patrias, Canto, Dibujo y Gimnasia.

2^o GRADO: UN AÑO

1. Lectura razonada.
2. Recitación, y estudio de los sonidos y signos de la lengua española.
3. Aritmética razonada y Teneduría de Libros.
4. Nociones de Cosmografía, que den el conocimiento del hemisferio boreal del cielo.
5. Física, Química, Historia Natural.
6. Fisiología e Higiene.
7. Geografía e Historia del Continente.
8. Canto, Dibujo y Gimnasia.

3^{er}. GRADO: UN AÑO

1. Lectura razonada.
2. Expresión de ideas y juicios por medio del lenguaje. Composición.
3. Geometría plana.
4. Estudio del hemisferio austral del cielo.
5. Física, Química e Historia Natural.
6. Fisiología, Higiene y Moral.
7. Geografía e Historia del mundo.
8. Canto, Dibujo, Gimnasia.

Art. 28. Escuelas Graduadas de 1º y 2º grado, así para varones como para hembras, funcionarán reunidas en una sola escuela y cuerpo.

Art. 29. Habrá, cuando menos, 31 escuelas reunidas de 1º y 2º grado, para varones.

Art. 30. Habrá 21 escuelas reunidas de 1º y 2º grado para hembras.

Art. 31. Habrá 13 Escuelas Graduadas completas, que reunan el 1º, 2º y 3er. grado.

a) Funcionará una en cada una de las capitales de provincia, y una en Baní.

Art. 32. Las Escuelas Graduadas completas de enseñanza inductiva o media serán, por ahora, 2 para niñas: 1 en la Capital, y 1 en Santiago; y 1 en la Capital para varones.

CAPÍTULO IV

De las Escuelas Normales de Institutores, Maestros y Profesores

Del número, organización y derechos de las Normales

Art. 33. Se establecen en la República seis Escuelas Normales: una en la Capital; una en cada una de las ciudades de Santiago, La Vega, Puerto Plata, Azua y Macorís del Sur.

Art. 34. Cada una de ellas se compondrá:

a) De una sección de enseñanza intuitiva o fundamental. Esta sección servirá de Escuela Práctica de cada Escuela Normal;

b) De una sección de enseñanza inductiva o media.

Art. 35. A la sección de enseñanza inductiva no se podrá admitir adolescentes ni jóvenes que no procedan de la Escuela Práctica de alguna de las Normales.

Art. 36. A la Escuela Práctica o sección de enseñanza intuitiva no se admitirán niños de menos de 12 años ni de más de 14, comprobados con el certificado del Registro Civil.

Si pasan de 12 años, no serán admitidos, a menos que lean, escriban y cuenten bien, probándolo en examen obligatorio.

Art. 37. En ninguna circunstancia, ni por motivo alguno, excederá de ciento ochenta el número de alumnos en cada Escuela Normal: sesenta para la sección de enseñanza intuitiva; ciento veinte para la sección de enseñanza inductiva.

Art. 38. La enseñanza se distribuirá en nueve cursos académicos: tres para los escolares de la sección intuitiva, y seis para los de la sección inductiva de cada Normal.

El número de alumnos en cada curso no pasará de veinte.

Art. 39. Las Escuelas Normales expedirán títulos de Institutores y de Maestros:

De Institutores, a los que hayan cursado hasta el 3er. año, inclusive, de enseñanza inductiva, y presentado examen de él y sido aprobados;

De Maestros, a los que completen el curso de enseñanza inductiva.

La de la Capital expedirá además diplomas de Profesores de enseñanza inductiva o media, a los que hayan cursado los tres años prescritos para la Normal de Profesores.

CAPÍTULO V

De la enseñanza de las Normales de Maestros

Art. 40. Los tres cursos de enseñanza intuitiva se distribuirán en los siguientes grupos de asignaturas:

PRIMER CURSO

1. Lectura y Escritura fonéticas, en español y en inglés.
2. Cálculo mental y objetivo, y manejo del ábaco.
3. Geometría intuitiva y objetiva, y Dibujo geométrico.
4. Geografía del Hogar y Dibujo geográfico.
5. Historia y Moral de cada día.
6. Lecciones de objetos (preparatorias de Ciencias físicas y naturales).
7. Higiene infantil y Trabajos manuales.
8. Canto coreado.
9. Gimnasia fisiológica.

SEGUNDO CURSO

1. Lectura y Escritura analíticas, en español y en inglés.
2. Operaciones mentales, objetivas y gráficas, con enteros, fracciones y decimales, manejo del ábaco de fracciones.
3. Geometría intuitiva: curvas geométricas y mecánicas, dibujo geométrico.
4. Geografía del barrio: dibujo geográfico.
5. Historia y Moral de cada día.

6. Lecciones de objetos (minerales, vegetales, animales).
7. Higiene infantil y Trabajos manuales.
8. Canto coreado.
9. Gimnasia fisiológica.

TERCER CURSO

1. Lectura y Escritura analíticas, en español e inglés.
2. Operaciones objetivas y gráficas de Aritmética elemental.
3. Estudio de los cinco órdenes de Arquitectura: dibujo arquitectónico.
4. Ejercicios gráficos de Cosmografía.
5. Geografía de la ciudad y la provincia: Dibujo geográfico.
6. Historia y Moral de cada día.
7. Lecciones de objetos (minerales, vegetales, animales).
8. Higiene infantil y Trabajos manuales.
9. Canto coreado.
10. Gimnasia fisiológica.

a) Estos tres cursos se pueden repetir obligatoriamente, a opción del director.

Art. 41. Los seis cursos de enseñanza inductiva se distribuirán en los siguientes grupos de asignaturas.

PRIMER CURSO

1. Lectura razonada, en español y en inglés.
2. Enseñanza objetiva del Lenguaje. Idea general del Lenguaje. Recitación.

3. Aritmética mercantil y Geometría aplicada a las artes mecánicas.
4. Nociones primeras de Cosmografía.
5. Principios de Física y Química.
6. Nociones de Geología y Mineralogía.
7. Geografía e Historia patrias.
8. Higiene del Hogar y Trabajos manuales.
9. Canto coreado y Lectura musical.
10. Gimnasia muscular y Ejercicios militares.
11. Derechos y deberes del hombre y del ciudadano.

SEGUNDO CURSO

1. Lectura razonada en español e inglés.
2. Fonética y Ortografía. Recitación.
3. Aritmética mercantil y Geometría aplicada a artes industriales, y Teneduría de Libros.
4. Cosmografía hasta completo conocimiento de nuestro sistema.
5. Física y Química, continuación.
6. Principios de Biología, Fisiología y Botánica.
7. Geografía e Historia de las Antillas y de Centro América; Manejo de Globos y Mapas.
8. Higiene de la escuela y la ciudad. Aprendizaje de la Tipografía.
9. Canto coreado y Lectura musical.
10. Gimnasia muscular y atlética, y Ejercicios militares.
11. La Moral en los hechos, en los derechos y en los deberes.

TERCER CURSO

1. Lectura razonada de Economía Política y Derecho Constitucional. Derechos y deberes constitucionales.

2. Lectura, en inglés, de oradores políticos norteamericanos: P. Henry, Webster, Clay, Calhoun, etc.
3. Geografía e Historia del Continente.
4. Enseñanza militar.
5. Higiene pública. Aprendizaje de la Tipografía.
6. Estudio de la palabra considerada como expresión de ideas, y ejercicios de composición literaria. Recitación.
7. Aritmética razonada y Álgebra.
8. Nociones de Astronomía hasta conocimiento del hemisferio boreal del cielo.
9. Física y Química, continuación.
10. Principios de Fisiología y Zoología.
11. Historia de la Pedagogía, y Nociones exactas de Pedagogía, inducidas de la Historia de la enseñanza.

CUARTO CURSO

1. Lectura razonada de Derecho Natural.
2. Lectura, en inglés, de la Constitución americana.
3. Geografía e Historia del mundo.
4. Principios de Pedagogía.
5. Enseñanza militar.
6. La palabra como expresión de juicios. Composición oratoria.
7. Álgebra y Geometría plana.
8. Nociones de Astronomía, hasta el conocimiento del hemisferio austral del cielo.
9. Canto coreado y Composición musical.

QUINTO CURSO

1. Lectura razonada acerca de los Derechos Civiles.
2. Historia de la Civilización antigua y media.
3. Moral individual, deducida de la Higiene.
4. Principios de Pedagogía.
5. Enseñanza de tiro al blanco.
6. Algebra y Geometría del espacio.
7. Canto coreado y Composición musical.

SEXTO CURSO

1. Lectura razonada acerca de las ciencias naturales, en general.
2. Historia de la Civilización en la Edad moderna y en la Edad contemporánea.
3. Organización de escuelas.
4. La Urbanidad, como fundamento de la Moral social.
5. Ejercicios de tiro al blanco.
6. Trigonometría.
7. Canto coreado y Composición musical.

Art. 42. Los números 1, 2, 3, 4, 5, de los cursos 3, 4, 5 y 6, son principalmente de enseñanza cívica, y a ese fin se encaminarán expresamente.

A partir del tercer curso, los alumnos están obligados a la práctica de la enseñanza en la sección intuitiva.

CAPÍTULO VI

De la enseñanza en la Normal de Profesores

Art. 43. Para aspirar al diploma de Profesor, hay que estudiar en la Escuela Normal de la Capital de la República otros tres cursos, cuyas asignaturas se distribuirán así:

PRIMER CURSO

1. Lectura crítica de prosadores y poetas norte y sudamericanos, españoles y franceses.
2. Principios de Lingüística e Historia de la lengua española.
3. Teoría e Historia de las Matemáticas.
4. Psicología pedagógica.
5. Enseñanza militar.

SEGUNDO CURSO

1. Lectura crítica de dramaturgos y oradores norte y sudamericanos, españoles y franceses.
2. Teoría e Historia de las Ciencias Naturales.
3. Lógica positiva.
4. Ciencia de la Geografía y Ciencia de la Enseñanza.
5. Teoría de la Gimnasia.

TERCER CURSO

1. Lectura crítica de Literatura Universal en español y francés.
2. Ciencia de la Sociedad y Ciencia de la Enseñanza.

3. Moral Individual y Social.
4. Ciencia Constitucional.
5. Ciencia e historia de las religiones.

CAPÍTULO VII

De los deberes de los institutores, maestros, profesores y alumnos de las Normales

Art. 44. Los institutores, maestros y profesores de las Escuelas Normales no podrán desempeñar empleo alguno que interrumpa sus deberes escolares.

Art. 45. Para tener el derecho que reconocen los artículos 52 y 53, la enseñanza de institutores, maestros y profesores, ha de haber sido continua durante cinco años, en establecimientos del Municipio o del Estado, a prueba de toda censura pública o privada, y, por lo menos, en tres clases diarias.

Art. 46. Los institutores, maestros y profesores que acepten empleos incompatibles con la continuidad y puntualidad de sus deberes escolares, quedarán ipso facto fuera de servicio.

Art. 47. En ningún caso podrán los institutores, maestros y profesores abandonar por otro el servicio que prestaren en la Escuela Normal de Profesores, en cualquiera de las Normales de la República o en escuelas públicas de enseñanza intuitiva o inductiva, sin previa renuncia, que ha de hacerse con un mes de anticipación.

Art. 48. Los alumnos de la Escuela Normal de Profesores y de las Escuelas Normales de Institutores y Maestros no podrán retirarse de la escuela, una vez comenzado el tercer curso de las segundas o el segundo de la primera; ni podrán dedicarse a profesión o empleo que interrumpa o malogre sus estudios.

Art. 49. Están obligados a prestar sus servicios durante cinco años consecutivos, en cuanto terminen los estudios.

Art. 50. El Consejo de Profesores del Instituto Profesional no expedirá título profesional a maestros y profesores de Normal que antes no prueben testimonialmente que han cumplido con el artículo 49 de esta ley.

CAPÍTULO VIII

De los derechos de los institutores, maestros, profesores, empleados y alumnos de las Normales

Art. 51. Los profesores, maestros, institutores, empleados y alumnos de las Normales, quedan exentos del servicio militar.

Art. 52. Los profesores, maestros, institutores y empleados de las Normales tienen derecho de jubilación.

Art. 53. Los institutores, maestros, profesores y empleados de las Normales tienen derecho de ascenso.

Art. 54. Sólo profesores normales tendrán derecho de ejercer el profesorado en las Escuelas de Profesores y de enseñanza media o inductiva.

Art. 55. Sólo institutores o maestros normales o titulados del Instituto Profesional o de la Escuela de Bachilleres tendrán derecho de ejercer el magisterio en Escuelas Normales de Maestros, en Normales de Profesores o en escuelas públicas de enseñanza fundamental o intuitiva.

Art. 56. Sólo con alumnos investidos del magisterio se podrán cubrir las vacantes que ocurran en la sección intuitiva o Escuela Práctica de las Normales.

Art. 57. Los capacitados por el título de institutores y maestros normalistas tendrán derecho de primacía para la dirección de escuelas públicas.

Art. 58. Cada uno de los cursos de las Normales será de un año académico; pero todo alumno de las Normales, así de Maestros como de Profesores, podrá aspirar, a los dos años de enseñanza teórica, al título que expiden las Normales de Maestros, y al diploma de que proveen las Normales de Profesores, si hubiere cumplido 21 años y se somete en examen público a la prueba de suficiencia en todos y cada uno de los ramos de enseñanza que comprenden las Normales.

Art. 59. Del derecho que establece el artículo anterior, gozará, en virtud de la libertad de enseñanza, todo residente.

CAPÍTULO IX

De los exámenes y vacaciones

Art. 60. Los exámenes serán anuales, para el tránsito de un curso a otro; y finales, para la conclusión de la enseñanza. Los anuales se verificarán desde el 1º de junio en adelante.

Tanto los unos como los otros llenarán los siguientes requisitos:

- a)* serán anunciados previamente;
- b)* públicos;
- c)* presentados al Cuerpo de Institutores, o de Maestros, o de Profesores, y ante un jurado compuesto de padres de familia y miembros del Consejo de Dirección;
- d)* colectivos, para apreciar el mérito y progreso de la enseñanza;

e) individuales, para comprobar la suficiencia, mérito intelectual y progreso pedagógico de cada alumno;

f) orales, para apreciar la espontaneidad; y escritos, para estimar la reflexión del examinando;

g) consagrados a suministrar pruebas de eficacia o ineficacia del régimen, procedimientos, planes de estudio, métodos; no estímulo a vanaglorias de familia, escuelas y alumnos;

h) organizados para evitar malevolencias e injusticias de maestros y profesores contra alumnos, y engaños y sobornos y artificios cualesquiera.

Art. 61. Las vacaciones tendrán por objeto el descanso utilizado y el aprovechamiento de la estación menos adecuada para el trabajo mental.

Art. 62. Habrá dos vacaciones: una de trece días, para fin de año; otra de dos meses y quince días, para fin de curso. Las de fin de año empezarán el 20 de diciembre y terminarán en 2 de enero. Las de fin de curso empezarán en 15 de junio y terminarán en 31 de agosto.

Art. 63. Las vacaciones serán de carácter colectivo para cuantos hayan cumplido con sus deberes escolares.

Art. 64. Vacaciones colectivas son las treguas al trabajo escolar que reúnen en excursiones y distracciones de carácter cívico, doméstico o patriótico a todos los alumnos que en la época del trabajo haya producido beneficios a la escuela.

Art. 65. Vacaciones individuales son los descansos obligados que tendrán los alumnos improductivos.

Art. 66. No hay recompensas individuales.

Art. 67. La disciplina en la conducta y el carácter, el adelanto intelectual y moral, el progreso en los estudios y en las ideas, se recompensarán de modo que el be-

neficio sea colectivo y redunde en bien directo de la sociedad escolar y en beneficio indirecto de la sociedad general.

Art. 68. A ese fin se instituyen las excursiones, las cabalgatas, las regatas, los certámenes y las expediciones.

Art. 69. En ninguno de esos actos de corporación podrá tomar parte el alumno que se haya desincorporado temporalmente del grupo de que formaba parte, ya por indisciplina, ya por inconducta, ya por incompetencia.

Art. 70. Los grupos escolares que hayan contribuído con sus esfuerzos y sus méritos al mejoramiento del orden escolar, tomarán parte en cuantas fiestas de recompensa les de derecho su particular conducta y méritos.

Art. 71. Las fiestas de recompensa enumeradas en el artículo 68 tienen por objeto el conocimiento del país, de sus curiosidades naturales, de sus singularidades sociales, de sus producciones, cambios y modos de consumo. Las excursiones y las cabalgatas tenderán a suministrar objetivamente ese conocimiento de la patria.

Art. 72. Los ejercicios de fuerza corporal y de destreza, ya en el manejo del caballo, del remo o de la vela, ya en el uso de la palabra, de la pluma o del lápiz, tendrán sus medios naturales en las cabalgatas, regatas, conferencias y certámenes.

Art. 73. Las expediciones a las islas próximas y a las Antillas hermanas serán la más alta recompensa.

CAPÍTULO X

De la investidura

Art. 74. La investidura de institutores, maestros y profesores será un acto de carácter social que infunda el convencimiento de un deber.

CAPÍTULO XI

De los ascensos

Art. 75. Los institutores ascienden de las Escuelas rurales o urbanas de 1^{er}. grado, a la dirección de las de 2^o; de éstas a las de 3^o o a la dirección de Escuelas Graduadas de enseñanza intuitiva, en donde terminará su ascenso:

Los maestros normales ascienden del profesorado en las secciones de una Normal, a la dirección de una Escuela Graduada de enseñanza inductiva; de esta dirección a la de una Normal; de ésta a una de Profesores, en donde termina el ascenso. Este requiere, además de vacantes que llenar, los siguientes requisitos:

a) Seis años continuos de enseñanza en escuela municipal, nacional o privada, cuando ésta estuviere incorporada;

b) Certificado completamente satisfactorio del director o directores a quien o quienes hubiere estado subordinado el candidato;

c) Mérito extraordinario que quiere reconocer y estimular el Estado;

d) Publicación de libros de enseñanza intuitiva, inductiva, profesional.

Los que se refieran a las dos primeras enseñanzas constituirán mérito preferible.

Art. 76. Nombramientos de maestros, profesores y directores de Escuelas Normales no pueden recaer, a partir del año 1910, en personas que no estén en las condiciones del artículo anterior, sino en el caso de ser una especialidad o una notabilidad el candidato.

CAPÍTULO XII

De la jubilación

Art. 77. El derecho de jubilación empieza a ser efectivo a los 6 años de enseñanza continua. Produce todos sus beneficios a los 20 años de servicios.

Art. 78. El institutor normalista, el maestro de Escuela de Maestros, el profesor de Escuela de Profesores, el director, todo empleado de Normales, se retirará de la enseñanza a los 20 años de servicio, y cincuenta de edad, con el goce del sueldo íntegro de jubilación.

Se estimará sueldo íntegro de jubilación el total del sueldo de que esté gozando el jubilante.

Art. 79. En el caso de que el jubilado no hubiere llegado a los cincuenta años de edad ni adoleciera de ninguna enfermedad crónica, y quisiera continuar prestando sus servicios, y así conviniera a la enseñanza pública, podrá continuar en ella, sin derecho a que se le computen como servicios acumulables los que siguiere prestando. Toda la ventaja de que gozará será la del sueldo que le corresponda, además de la suma de jubilación.

Art. 80. El director, institutor, maestro, profesor y empleado de Normales, empezará desde los 6 años cum-

plidos de servicios a gozar de los beneficios de la jubilación, percibiendo un sobresueldo igual a las seis vigésimas partes del sueldo de que disfrute. A cada nuevo año de servicios se irá acumulando una vigésima parte del sueldo. Se entenderá por tal, el de que efectivamente disfrute; a menos que por motivos no penables haya disminuído, pues siempre se comprobará el sueldo mayor de que haya gozado en la enseñanza pública.

Art. 81. Para el caso del artículo anterior, cualesquiera servicios a la enseñanza pública se computarán acumulables para la jubilación del institutor, maestro, profesor y empleados de enseñanza pública. Son tales servicios la composición y publicación de textos y aparatos de enseñanza.

Art. 82. La redacción y publicación de libros de enseñanza o la composición de útiles y aparatos de pedagogía se computarán, según la utilidad y mérito, como servicios de uno a ocho años.

Art. 83. Las Tesorerías Especiales de Enseñanza Pública llevarán estos expedientes de jubilación, a cuyo fin las Normales transmitirán los decretos de nombramiento, de ascenso, aumentos de sueldo y reconocimiento de utilidad y mérito en publicaciones didácticas que correspondieren a los maestros, profesores y empleados activos de enseñanza pública.

Art. 84. Con esos datos y con los relativos a edad, proveerán las Tesorerías el expediente de los institutores, maestros, profesores y empleados de su respectiva jurisdicción municipal.

Art. 85. La jubilación será forzosa a los 50 años de edad, siempre que enfermedad o incapacidad lo requiera.

Art. 86. Ningún expediente de jubilación podrá promoverse antes de los 20 años de servicio, a menos



de la edad cumplida o de comprobación facultativa de enfermedad que incapacite para la enseñanza.

Art. 87. Los derechos de los institutores, maestros, profesores, directores y empleados de Instrucción Pública podrán hacerse retroactivos por declaración del Ejecutivo o mandato del Congreso, en casos extraordinarios. En los casos comunes, el derecho de jubilación se refiere a servicios actuales.

CAPÍTULO XIII

Fondos de las Normales

Art. 88. Los fondos de que han de proveerse las Escuelas Normales, tanto las de Institutores y Maestros como las de Profesores, se dividirán en:

a) Fondos de administración, que se formarán con el 75% íntegro del derecho de patentes en cada una de las ciudades de Santo Domingo, Azua, La Vega, Santiago, Puerto Plata y Macorís del Sur.

b) Fondos de recompensa, que se formarán con una capitación de un peso oro al año en cada una de las comunes pertenecientes a la provincia o distrito en que funcione o haya de funcionar alguna de las Escuelas Normales establecidas por esta ley, siempre que no se hubiere establecido la capitación general para la enseñanza pública.

c) Fondos de jubilación, que se formarán con todos los productos de decomiso y penas aduaneras y con suplemento presupuesto anualmente por el Estado.

Art. 89. Los fondos de administración se consagrarán exclusivamente a los gastos del presupuesto anual de cada una de las Normales. En esos presupuestos se

incluirán los gastos de reparaciones de edificios, mobiliario y utensilios pedagógicos, siempre que haya superavit.

Art. 90. Los fondos de recompensa se consagrarán exclusivamente a las excursiones, certámenes, ejercicios y juegos pedagógicos a que se refiere el capítulo IX.

Art. 91. Los fondos de jubilación se consagrarán exclusivamente al pago de los veintavos y de las jubilaciones, según preceptúa el Capítulo XII.

Art. 92. Los fondos a que se refieren los artículos 89 y 90 serán percibidos y distribuidos por las respectivas Tesorerías Especiales de Enseñanza Pública, que los tendrán en guarda bajo su responsabilidad.

Art. 93. Los fondos a que se refiere el artículo 91 serán entregados al principio de cada ejercicio económico por la Contaduría de Hacienda respectiva a la Tesorería Especial de Enseñanza Pública de la localidad en que funcione una Normal.

CAPÍTULO XIV

De la entrega de fondos

Art. 94. El Vigilante-Tesorero de cada Escuela Normal presentará al Ayuntamiento de que ella dependa, y visado por el director, el presupuesto anual del establecimiento. En ese presupuesto constarán los gastos presupuestos de administración que se referirán al sueldo de profesores y empleados, y a los gastos de reparación o renovación de edificios, mobiliario y material pedagógico. Constarán también los gastos de excursiones. Consignarán además los veintavos de sobresueldo que correspondan a profesores y empleados.

Art. 95. Con arreglo al presupuesto anual de la Escuela, los tesoreros de ella pasarán en el último día

de cada mes a la Tesorería Especial la nómina de gastos mensuales de la Escuela. Los gastos causados en estas operaciones de contabilidad, que los respectivos tesoreros especiales llevarán en libro aparte, se cubrirán de las mismas rentas de las Normales.

Art. 96. Los déficits o superávits de las Escuelas Normales se calcularán desde el comienzo del año económico, de modo que los déficits se cubran inmediatamente, y que los superávits puedan ser aplicados oportunamente.

Art. 97. En caso de déficit, el Ayuntamiento lo notificará al Ejecutivo, a fin de que éste provea al suministro de la cantidad que por ese concepto le corresponda abonar.

Art. 98. En caso de superavit, se notificará al tesorero de la Escuela, quien lo comunicará al director. El director convocará al Consejo de Padres de Familia y Profesores, a fin de que deliberen y resuelvan acerca de la aplicación del superávit.

CAPÍTULO XV

De los sueldos y veintavos

Art. 99. Empleados de cada Normal serán:

Un director, con dos clases....	\$ 1,800 anuales
Un secretario, con dos clases...	600 „
Un vigilante-tesorero, con dos clases	720 „
Un portero	120 „

Art. 100. Los maestros de las Escuelas Normales cobrarán a razón de \$10 oro la hora.

Los profesores de la Escuela de Profesores cobrarán a razón de \$15 oro la hora semanal.

Hora semanal es el servicio de una hora en todos los días de la semana.

Art. 101. Maestros y profesores podrán dar hasta seis horas diarias de clase; siempre que entre cada una de ellas medie un cuarto de hora de receso.

El secretario y el vigilante no podrán dar más de cinco clases diarias cada uno.

Los directores no podrán dar más de las dos de presupuesto.

Art. 102. Cuando un institutor, maestro, profesor o empleado de Escuela Normal probare que ha cumplido ya seis años de servicios, el tesorero de la respectiva Escuela lo consignará en el presupuesto en una partida especial, titulada *Premios*, y al mismo tiempo lo comunicará en nota especial al Tesorero Especial de Enseñanza Pública de su jurisdicción escolar.

Art. 103. Cuando el tesorero de alguna de las jurisdicciones en que funcionan Normales recibiere notificación de que algún institutor, maestro, profesor o empleado de la Escuela Normal estuviere en el caso previsto en los artículos 80, 81 y 82, abrirá el expediente de que habla el artículo 83, y reconocerá o negará el derecho del interesado.

Art. 104. En caso de disidencia entre el Tesorero Especial de Enseñanza Pública y el institutor, maestro, profesor o empleado de Normal que iniciare expediente de premios, el asunto se llevará al Tribunal de 1ª Instancia.

Art. 105. El que hubiere derecho a premios de servicios prestados anteriormente, podrá recibir la suma total de los premios devengados, o mes por mes, si constare en el presupuesto de la Escuela.

Art. 106. Las institutrices, maestras, y profesoras de Normales gozan de las ventajas y derechos que aquí se reconocen.

CAPÍTULO XVI

Disposiciones generales

Art. 107. Quedan suprimidos los Colegios Centrales: el de la Capital se transformará en Escuela Normal; y el de Santiago en Escuela de Bachilleres.

Art. 108. La enseñanza de las Normales ha de empezar a ser rigurosamente ajustada a esta ley, desde que empiece a surtir sus efectos.

Art. 109. Las Escuelas Normales podrán empezar a funcionar con alumnos para los tres cursos prácticos.

Art. 110. Los alumnos del 3º, 4º y 5º años del extinguido Colegio Central de Santo Domingo pasarán a formar parte de la Escuela de Bachilleres.

Art. 111. El nombramiento del Director de las Normales compete al Consejo de Dirección de la provincia en que actúe una Normal.

Art. 112. La designación de maestros corresponde al director, con anuencia del Consejo de Dirección Provincial que extenderá el nombramiento.

La designación de Director de Normales compete al Superintendente.

Art. 113. Las Escuelas Normales estarán sometidas al Consejo de Dirección de la provincia en que funcionen.

Art. 114. El Consejo de Dirección se reunirá ordinariamente a las 2 p. m. del primer sábado de cada mes; y extraordinariamente, cuando alguno de sus miembros lo pida.

Art. 115. El Cuerpo de Profesores se compondrá de todos los de la Normal y se reunirá a convocación del director, para fines pedagógicos, didácticos, disciplinarios y administrativos.

Art. 116. Quedan suprimidas las Escuelas que con el nombre de Superiores estableció la Ley de 1899.

Art. 117. El Instituto de Señoritas de la Capital, y cualesquiera otros colegios de niñas que puedan acogerse a esta ley para presentar sus alumnas a examen y grado de maestras, tienen derecho a una subvención mensual de \$50 oro. Se considerarán incorporadas a la Normal de su residencia y recibirán quince alumnas gratuitas en pago de la subvención.

Art. 118. Escuelas incorporadas serán las de enseñanza privada de niñas, que adopten el plan de estudios y régimen de las Normales, con la sola diferencia de los trabajos manuales, que en esos establecimientos han de ser los peculiares del sexo a que se consagra la enseñanza.

Art. 119. La Directora del Instituto, Colegio o Escuela de niñas que quiera acogerse a los beneficios de esta ley, dirigirá al Consejo de Dirección de la provincia de su domicilio, una instancia de incorporación. Para que la Escuela sea incorporada, el Consejo de Dirección nombrará de su seno una comisión de tres, que visitará el establecimiento. Y si llena los requisitos requeridos, informará al Consejo, el cual notificará al Ministerio de Instrucción Pública la incorporación de la Escuela tal, con tal domicilio, para que conste su derecho a la subvención declarada en esta ley.

Art. 120. Los requisitos exigidos para que una escuela de niñas sea incorporada a la Normal de su domicilio son: que tenga un plan de estudios que fácilmente pueda igualarse al de las Normales: que tenga un cuerpo de maestras suficiente e idóneo: que la enseñanza sea efectiva.

Art. 121. Hasta 1905 no podrá imponerse la incompatibilidad que establece el artículo 44, ni el castigo que ordena el artículo 46, ni exigirse por el Instituto Profesional la prueba testimonial que prescribe el artículo 50.

Art. 122. Sólo desde el curso académico de 1905 tendrán fuerza los artículos, 52, 53, 54, 55, 56 y 57.

Art. 123. Las fiestas de recompensa irán haciéndose efectivas a medida que las Escuelas Normales vayan formando fondos suficientes, ya por los medios que impone el artículo 88, párrafo *b*, ya por medio de las Cajas de Ahorros que, principalmente con ese fin, y según reglamento *ad hoc* que dictará el Consejo de Dirección, están obligadas a fundar las Escuelas Graduadas, las Normales de Maestros y las de Profesores.

Art. 124. Los artículos de los Capítulos VIII y IX tendrán aplicación hasta 1905, año en que ya deben haber surtido sus efectos los artículos del Capítulo X.

Art. 125. Los artículos del Capítulo II que se refieren a premios y jubilaciones y recompensas, quedarán en suspenso hasta 1905. Así también lo relativo a veintavos, en el Capítulo XII.

Art. 126. Los artículos 102, 103, 104 y 105, quedarán en suspenso hasta 1905.

CAPÍTULO XVII

De las Escuelas de Bachilleres

Art. 127. Los estudios preparatorios de la enseñanza profesional se empezarán y terminarán en las Escuelas de Bachilleres.

Art. 128. Habrá una en cada una de las ciudades en que funcione o haya de funcionar un Instituto Profesional.

Será una Escuela anexa al Instituto, encargada exclusivamente de proveerlo de alumnos.

CAPÍTULO XVIII

Alumnos y estudios de la Escuela de Bachilleres

Art. 129. Sólo podrán ser alumnos de la Escuela de Bachilleres los o las adolescentes que testifiquen haber cumplido quince años de edad, y presenten certificados de estudios completos en una Escuela Graduada de Enseñanza intuitiva o en alguno de los extinguidos Colegios Centrales, o en algún colegio de niñas, o que se sometan a examen de las asignaturas todas del 1º, 2º y 3º. grados de la Escuela Graduada, o de las materias elementales de los otros planteles mencionados.

Art. 130. Los estudios de la Escuela de Bachilleres durarán cuatro años, y se ajustarán al siguiente plan:

1º. AÑO

Lectura y Escritura de las lenguas española y francesa. Aritmética comercial y Geometría intuitiva. Cosmografía intuitiva. Física, Química e Historia Natural. Fisiología e Higiene. Geografía e Historia patrias.

2º AÑO

Lectura y Escritura de las lenguas española y francesa. Interpretación de autores. Aritmética razonada. Algebra y Geometría plana. Nociones de Astronomía que den el conocimiento del cielo boreal. Física, Química e Historia Natural. Fisiología e Higiene. Geografía e Historia del Continente.

3ER. AÑO

Lectura y Escritura gramatical de las lenguas española y francesa. Interpretación de autores. Aritmética razonada. Algebra y Geometría del espacio. Nociones de Astronomía que den el conocimiento del cielo austral. Física, Química e Historia Natural. Fisiología e Higiene. Geografía e Historia de los pueblos.

4º AÑO

Lectura, Escritura y Composición en las lenguas española y francesa. Interpretación de autores. Aritmética, Algebra y Trigonometría. Nociones generales de Astronomía. Física, Química e Historia Natural. Fisiología e Higiene. Geografía e Historia de la Civilización.

CAPÍTULO XIX

Del grado de Bachiller

Art. 131. Las Escuelas de Bachilleres y sólo ellas, expedirán el grado de Bachiller a los alumnos que hayan presentado el examen y tesis de grado.

El examen y tesis preindicados se efectuarán ante el Consejo de Profesores de la misma Escuela de Bachilleres.

Aun cuando existan otros Institutos, los graduandos acudirán a la Escuela de Bachilleres anexa al Instituto que funciona en la Capital.

No podrán acudir, ni los de enseñanza oficial ni los de enseñanza libre, sino al término de cada año escolar.

Art. 132. La entrega del diploma se verificará en un acto de investidura que presidirá y dirigirá el director de la escuela: él firmará y validará el diploma.

Art. 133. El diploma de Bachiller es indispensable para cualesquiera estudios profesionales.

Art. 134. Ni el Secretario del Instituto Profesional admitirá, ni el Consejo del Instituto confirmará, admisión alguna de alumnos que no hayan cumplido con todos los requisitos de la ley.

CAPÍTULO XX

De la administración de las Escuelas de Bachilleres

Art. 135. Los gastos de las Escuelas de Bachilleres se ajustarán al presupuesto que el director de la Escuela dirigirá a principios de febrero de cada año al Ministro de Instrucción Pública.

El presupuesto particular de la Escuela de Bachilleres se incluirá en el general del Ministerio.

Art. 136. Todos los presupuestos de la Escuela se ceñirán a los siguientes gastos fijos:

Un director con 3 clases diarias.	\$125 al mes
Un vigilante con 3 id. id.....	30 "
Un portero	10 "
Escritorio	6 "
Cada clase	10 "



Art. 137. Cuando el director de la Escuela de Bachilleres dé mayor número de clases del prescrito en el artículo anterior, le serán retribuída, siempre que conste el hecho en el presupuesto de la Escuela.

Así con el vigilante secretario.

Art. 138. El vigilante, que funcionará también como tesorero y secretario de la Escuela, presentará a la Contaduría General de Hacienda, en el último día de cada mes, la nómina de sueldos y de gastos mensuales presupuestos.

Art. 139. El cuerpo de profesores, presidido por el director de la Escuela de Bachilleres, funcionará como Consejo de administración, de disciplina, de exámenes, cada vez que el director lo estime necesario.

Art. 140. La Escuela de Bachilleres de la Capital se abrirá con los actuales alumnos del 3º, 4º y 5º años del Colegio Central de Santo Domingo; y la de Santiago, con los del Colegio Central de aquella ciudad, que estén en el mismo caso.

CAPÍTULO XXI

Escuelas Técnicas

Art. 141. Habrá, por lo menos, 6 Escuelas de Agricultura práctica y 1 de Agricultura práctico-teórica; 4 Escuelas de Comercio; 1 Escuela de Artes y Oficios y 1 Escuela Náutica.

Art. 142. Las Escuelas de Agricultura práctica serán 6: 1 para Monte Cristi, 1 para La Vega, 1 para Azua, 1 para Baní, 1 para Higüey, 1 para Puerto Plata.

La Escuela de Agricultura práctico-teórica funcionará en Macorís del Sur.

Art. 143. Independientemente del propósito particular de la enseñanza, que es objeto de una ley especial, las Escuelas de Agricultura práctica y de Agricultura prácticoteórica, suministrarán los conocimientos de la Escuela elemental, la primera, y graduada, la segunda.

Art. 144. Las Escuelas de Comercio serán 4: 1 en Puerto Plata, otra en Santiago, 1 en Sánchez y 1 en Macorís del Sur.

Art. 145. Por ahora serán nocturnas.

Art. 146. El plan de estudios que se ha de seguir en las Escuelas de Comercio, es el siguiente:

PLAN DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS DE COMERCIO

4 AÑOS: 3 H. D.

1ER. AÑO

1. Enseñanza práctica de Lectura, Escritura y Conversación inglesa.
2. Estenografía y Tiposcritura o Escritura por máquina.
3. Aritmética mercantil. Sistema métrico y Teneduría de libros.
4. Nociones generales de Economía Política.
5. Geografía e Historia del Comercio.
6. Nociones de Derecho Comercial.

2º AÑO

1. Enseñanza práctica de Lectura, Escritura y Conversación inglesa, especialmente del lenguaje mercantil. Estenografía y Tiposcritura.

2. Aritmética razonada. Teoría de los cambios. Ejercicios de mensura y arqueos.
3. Geometría práctica y Dibujo geométrico y arquitectónico.
4. Teoría de la producción y cambio de la riqueza.
5. Geografía e Historia del Comercio.
6. Nociones de Derecho Comercial.

3ER. AÑO

1. Enseñanza práctica de Lectura, Escritura y Conversación inglesa, especialmente del lenguaje mercantil. Lectura estenográfica y Escritura maquina.
2. Química comercial.
3. Aritmética razonada y Operaciones de Banco.
4. Geografía e Historia del Comercio, en inglés.
5. Teoría de la distribución y consumo de la riqueza.
6. Nociones de Derecho Internacional Público.

4º AÑO

1. Enseñanza gramatical y literaria del inglés.
2. Álgebra hasta las ecuaciones de 2º grado.
3. Geografía e Historia del Comercio en inglés.
4. Instituciones de Crédito.
5. Moral y Beneficencia comercial.
6. Nociones de Derecho Internacional Privado.

Art. 147. Los números 2, 3, 4, 5 y 6 de los 4 años serán alternos.

La Geografía y la Historia del Comercio se estudiarán simultáneamente y por medio de mapas, que los alumnos copiarán.

Art. 148.—De la enseñanza técnica de la Escuela de Artes y Oficios se ocupará una ley especial. La enseñanza común de ese establecimiento será la misma de las escuelas elementales.

CAPÍTULO XXII

De las Escuelas Profesionales

Art. 149. La enseñanza de la Abogacía, de la Medicina, de la Farmacia, de la Ingeniería Civil, de la Agrimensura, se da en otras tantas Escuelas.

Art. 150. Siempre que en alguna de las capitales de provincia haya número de alumnos y de profesores suficiente y fondos bastantes para formar alguna Escuela Profesional de las enumeradas en el artículo anterior, el Inspector Provincial de Enseñanza Pública proveerá de acuerdo con el Consejo Provincial de Dirección al establecimiento de ella, sin necesidad de esperar a la fundación de un Instituto Profesional.

Art. 151. La reunión de varias Escuelas Profesionales toma el nombre de Instituto Profesional.

CAPÍTULO XXIII

Del Instituto y del Seminario

Art. 152. Quedan sujetos a reforma el Instituto y el Seminario.

a) El proyecto de reforma será presentado en la legislatura de 1905 por el Superintendente de Enseñanza Pública.

b) Mientras se lleva a cabo la reforma, esos establecimientos continuarán como hasta aquí, con las leves modificaciones que constan en los artículos siguientes.

Art. 153. El Instituto Profesional de la Capital de la República es el único que funciona en la actualidad. Da la enseñanza correspondiente a una Escuela de abogados, otra de médicos cirujanos, otra de farmacéuticos y otra de ingenieros y agrimensores.

Art. 154. En el Instituto Profesional se puede también dar en la actualidad la enseñanza requerida para el ejercicio del Notariado, de la Cirugía Dental y de Obstetricia.

Art. 155. A partir de 1905 no se podrá ingresar en ninguna de las Escuelas de enseñanza profesional o departamento del Instituto Profesional, sin previa presentación de un título de Bachiller expedido por alguna de las Escuelas de Bachilleres de la República, que serán las únicas instituciones autorizadas para expedir ese título.

a) Los que hayan estudiado según la ley de 1899, pueden acumular en un solo examen las asignaturas del bachillerato.

b) Habrá un solo bachillerato, sin distinción de nombre ni de aplicación.

c) También serán admitidos en el Instituto o en cualquiera Escuela Profesional los que exhiban un diploma auténtico de Bachiller expedido por una Academia o Universidad extranjera, e igualmente los que sean Maestros Normales, conforme a la ya extinguida Ley del 26 de mayo de 1879.

d) Los que presenten documentos fehacientes de haber hecho sus estudios fuera del país, de un modo oficial y quieran graduarse o recibir un título en el Instituto, como también los que poseyendo diplomas legales del mismo carácter deseen incorporarse en una facultad nacional, deberán someterse a un examen general o recapitu-

latorio de las asignaturas relativas a la materia o facultad de que se trate, sustentando asimismo una tesis en los casos prescritos por esta ley.

Art. 156. Para la matriculación o inscripción en los estudios profesionales se exige diez y ocho años. Para la obtención de cualquier título o grado académico, salvo el de Bachiller, es indispensable que el aspirante sea mayor de edad.

Art. 157. Los estudiantes serán oficiales o libres, según que estén matriculados en el Instituto, o que pasen sus estudios privadamente y pidan exámenes en virtud de la libertad de enseñanza, que es un principio constitucional de la República. La matriculación se efectuará anualmente antes de abrirse las cátedras, o en los primeros días subsiguientes, quedando definitivamente cerrada un mes después de la apertura de éstas. Sin embargo, si el aspirante justificase legalmente una fuerza mayor, podrá matricularse a juicio del Consejo de Profesores siempre que no haya transcurrido el primer trimestre del curso académico.

El registro de matriculación estará a cargo de la secretaría.

Art. 158. Las asignaturas relativas a la Escuela de Derecho Civil se dividen en tres años o cursos académicos, como sigue:

PRIMER CURSO

Derecho Natural. Derecho Civil. Principios generales de Derecho Constitucional. Economía Política.

SEGUNDO CURSO

Derecho Administrativo. Derecho Civil (continuación). Derecho Penal. Procedimiento Criminal. Derecho Internacional Público.

TERCER CURSO

Derecho Civil (conclusión). Derecho Internacional Privado. Derecho Comercial. Teoría general del Procedimiento Civil.

a) Las materias correspondientes a los tres años académicos que comprende la asignatura de Derecho Civil, serán determinadas por los catedráticos de la Facultad al principio del curso.

b) El grado de Licenciado en Derecho Civil capacita para la abogacía, después del *Exequatur* del Poder Ejecutivo y del juramento de ley ante la Suprema Corte de Justicia.

Art. 159. El examen para el título de Notario Público versará sobre los Prolegómenos del Derecho, los casos y actos relativos al estatuto personal en los cuales es indispensable la intervención de dicho funcionario, las materias pertinentes a estas funciones contenidas en el Libro II y III del Código Civil, Libro I del Código de Comercio, Libro II del Código de Procedimiento Civil y Libro III del Código Penal.

a) Para aspirar al título consabido es indispensable tener el título de Bachiller.

b) Obtenido el título de Notario Público, el interesado se dirigirá en su oportunidad a la Suprema Corte de Justicia para que ésta le dé la jurisdicción competente, sin la cual no podrá desempeñar absolutamente sus fun-

ciones, que son vitalicias e incompatibles con la condición de extranjero; debiendo además presentar a dicho Tribunal una certificación de dos años de pasantía y otra de *vita et moribus* sin la menor observación.

Art. 160. Las materias relativas a la Facultad de Medicina y Cirugía se darán en cinco cursos, del modo siguiente:

PRIMER CURSO

Física médica y biológica. Química médica y biológica. Historia Natural médica.

SEGUNDO CURSO

Anatomía. Disección. Histología. Fisiología.

TERCER CURSO

Patología general. Patología interna. Patología externa. Medicina operatoria. Partos.

CUARTO CURSO

Materia médica. Farmacología. Terapéutica. Higiene. Medicina legal.

QUINTO CURSO

Clínica interna (médica). Clínica externa (quirúrgica). Clínica obstétrica. Anatomía patológica.

a) Desde el segundo año en adelante será obligatoria la asistencia a los hospitales o a la clínica de un médico, demostrándose esto por medio del atestado correspondiente; y no podrá procederse al examen del cuarto año, en ningún caso, si no se ha practicado la última asignatura del tercero (Partos), lo que deberá jus-

tificarse igualmente por medio de una certificación en la que conste haber asistido por lo menos a tres parturientas bajo la dirección de un facultativo.

b) El estudiante oficial está dispensado de la presentación de estas certificaciones siempre que un catedrático de la Facultad declare al Consejo de Dirección que ha cumplido a su lado los requisitos de ley.

Art. 161. Las asignaturas relativas a la Facultad de Farmacia comprenden tres cursos, repartidos por el tenor siguiente:

PRIMER CURSO

Física general aplicada a la Farmacia. Materia médica mineral, animal y vegetal.

SEGUNDO CURSO

Química farmacéutica (inorgánica y orgánica). Análisis químico. Toxicología.

TERCER CURSO

Farmacología. Farmacia galénica y operaciones farmacéuticas.

a) Para ser admitido al segundo y tercer examen, el aspirante tiene que presentar una certificación de haber cursado prácticamente estos dos últimos años bajo la dirección de un farmacéutico, o en la botica del Hospital Militar.

Art. 162. El estudio para el ejercicio de la Cirugía Dental se divide en tres cursos, a saber:

PRIMER CURSO

Física y Química médicas y biológicas.

SEGUNDO CURSO

Anatomía, Histología y Fisiología particular de la boca. Prótesis dentaria demostrada.

TERCER CURSO

Higiene, Patología y Terapéutica dentales. Dentística operatoria.

a) El segundo y tercer curso serán teóricos y prácticos al mismo tiempo; debiendo el aspirante ejercitarse mientras duren estos estudios al lado de un dentista, lo que probará por medio del atestado correspondiente.

b) Para poder optar al título académico de Cirujano Dentista es indispensable, por lo menos, haber estudiado las asignaturas relativas a la primera enseñanza en un Colegio Central o en una Escuela Graduada de la República o del extranjero, lo que se justificará con el debido comprobante legal. De lo contrario el interesado tendrá que sufrir el examen de dichas asignaturas en una de las Escuelas de Bachilleres de Santo Domingo o Santiago, o en el Instituto Profesional, ante un jurado *ad hoc* que nombrará su Consejo de Profesores, y que constituirán los catedráticos.

Art. 163. Para aspirar al título de Comadre o Partera se debe presentar una certificación de haber cursado las asignaturas de las Escuelas Primarias de la República o del extranjero, o someterse al examen de estas asignaturas en una Escuela Graduada o en una de Bachilleres.

Art. 164. La enseñanza de las materias indispensables para obtener el título consabido, comprende dos cursos, conforme al programa aquí formulado, debiendo el segundo ser teórico y práctico a la vez.

PRIMER CURSO

Nociones generales de Anatomía y de Fisiología. Anatomía descriptiva y Fisiología particular de los órganos sexuales de la mujer.

SEGUNDO CURSO

Partos. Clínica obstétrica. Operaciones.

Art. 165. Al pedirse el segundo y último examen, es necesario presentar una certificación de haber practicado durante un año al lado de un facultativo, y asistido personalmente por lo menos a seis parturientas, bajo la misma dirección.

Por la materia de que se trata, y por respeto al sexo, estos exámenes serán siempre de carácter privado.

Art. 166. Los cursos de Farmacia, de Cirugía Dental, y el ramo de Obstetricia, pertinente a las Comadres o Parteras, estarán por ahora agregados a la Facultad de Medicina, quedando autorizado el Ministro de Justicia e Instrucción Pública a establecer separadamente, en su oportunidad, las cátedras respectivas.

Art. 167. Las asignaturas concernientes a la Facultad de Matemáticas comprenden cinco cursos por el tenor siguiente:

PRIMER CURSO

Aritmética razonada. Álgebra hasta las ecuaciones de segundo grado. Geometría plana. Dibujo lineal.

SEGUNDO CURSO

Álgebra hasta la teoría general de las ecuaciones inclusive. Geometría del espacio. Trigonometría rectilínea. Agrimensura. Dibujo topográfico.

TERCER CURSO

Geometría descriptiva y Estereotomía. Trigonometría esférica. Topografía. Álgebra superior. Química (metaloides y sus principios compuestos). Física superior.

CUARTO CURSO

Cálculo diferencial. Geometría analítica de dos dimensiones. Cinemática y Estática. Geodesia. Química (metales y sales). Física superior (continuación).

QUINTO CURSO

Cálculo integral. Geometría analítica de tres dimensiones. Dinámica del punto material y de los sistemas materiales. Física superior (conclusión). Química orgánica. Nociones sobre construcciones civiles e industriales. Resistencia de materiales.

a) El grado de Licenciado en Matemáticas habilita para el ejercicio de la Ingeniería Civil mediante el correspondiente *Exequatur* del Poder Ejecutivo.

b) El estudiante de Matemáticas que haya sido aprobado en el segundo año, podrá optar al título de Agrimensor Público presentando de antemano al Instituto Profesional un trabajo de topografía y nivelación indicado por la Facultad.

Art. 168. Habrá tres clases de exámenes: los anuales o generales, que presentarán solamente los estudiantes oficiales o matriculados; los extraordinarios o particulares, que sufrirán los estudiantes libres a que se refieren los artículos 155 d), 157 y 173 de esta ley, o los oficiales, que habiendo perdido el curso anual por cualesquiera circunstancia, quisieren rehabilitarse para continuar sus estudios; y los finales, que consisten en la

sustentación de un punto doctrinal escogido por el candidato, pero pertinente a alguna de las materias estudiadas; siendo absolutamente indispensable esta última prueba para la recepción de los grados académicos. Para dicho examen final, o de tesis, la cual tendrá que imprimirse con anterioridad a éste, el aspirante elegirá un padrino entre los catedráticos de la Facultad, quien presidirá el jurado examinador.

a) Los exámenes extraordinarios podrán verificarse cada tres meses, debiendo mediar la misma distancia entre el último del curso y la discusión de la tesis.

Art. 169. Todos los exámenes del Instituto Profesional, excepto los generales o anuales, se efectuarán únicamente ante el jurado de la Facultad respectiva. Los generales se celebrarán en presencia del Consejo de Dirección, y de una delegación de la Junta Directiva de Estudios, debiendo comenzar siempre en la segunda quincena del mes de julio.

a) Los exámenes anuales, y los extraordinarios, habilitan para la matriculación o inscripción en el curso subsiguiente. Los requisitos y formalidades de los exámenes los establecerá el reglamento del Instituto.

Art. 170. El resultado de los exámenes se determinará por medio de calificaciones o notas de aprobación o reprobación. Las primeras tendrán la gradación siguiente, según las aptitudes del examinado: *Sobresaliente, Bueno, Suficiente*. La segunda será: *Insuficiente*.

Art. 171. Los grados que se pueden conferir actualmente en el Instituto Profesional son: el de Bachiller en Letras y Ciencias, el de Licenciado en Derecho Civil, Medicina y Cirugía, Farmacia y Matemáticas.

a) También se expedirán títulos de Agrimensor Público, de Cirujano Dentista, de Comadre o Partera, y de Notario.

Art. 172. Aprobado el aspirante en su examen final, o en el último del curso, si no procediere la sustentación de tesis o conclusiones, el jurado examinador lo declarará apto para el ejercicio profesional, y en virtud de este acuerdo que ha de constar en el acta y del cual se dará cuenta al Consejo de Dirección, se fijará el día y la hora en que haya de verificarse la investidura, o entrega del título; acto que debe celebrarse en forma pública y solemne, y en una sesión *ad hoc* exclusivamente. En el reglamento del Instituto se especificarán los requisitos y ritualidades de dicho acto.

a) El título de Partera o Comadre será conferido sin ninguna formalidad.

Art. 173. En virtud de la libertad de enseñanza, que es un principio constitucional de la República, tanto los naturales de ella como los extranjeros domiciliados en su territorio, que no se hayan matriculado en los cursos del Instituto, tienen derecho a pedir exámenes extraordinarios o particulares en él, sujetándose únicamente a las prescripciones de esta ley y de su reglamento.

a) El estudiante oficial no será admitido a examen extraordinario correspondiente al curso académico de su matrícula, mientras dure dicho curso.

Art. 174. Los grados y títulos expedidos por las Facultades de Medicina, Farmacia y Matemáticas deberán registrarse respectivamente por el Juro Médico de la República y el Ministerio de Fomento y Obras Públicas, sin lo cual no podrán los interesados dedicarse al ejercicio profesional.

Art. 175. Los grados y títulos serán firmados por el Rector y los Catedráticos de la Facultad correspondiente y registrados por la Secretaría del Instituto.

a) El Reglamento fijará las obvenciones y los derechos de los exámenes, grados y títulos, y el tiempo de la clausura legal del Instituto.

Art. 176. El personal del Instituto se compondrá del Rector, de los Catedráticos, del Secretario, Conserje y Mozo de limpieza y órdenes. Estos últimos estarán siempre a la disposición del secretario para el servicio del establecimiento.

Art. 177. Los gastos y sueldos del Instituto serán consignados en la ley anual del Presupuesto.

Art. 178. El Instituto se regirá por un consejo de Dirección compuesto del Rector, los Catedráticos y el Secretario; pero éste no tendrá voz ni voto. Habrá también un Vicerrector, quien reemplazará al Rector en todos sus impedimentos accidentales o temporales.

a) Habrá igualmente Catedráticos auxiliares que serán nombrados por el Gobierno según los requisitos de la presente ley sobre el particular, no teniendo derecho al sueldo sino cuando sustituyan al Catedrático activo. Estos Catedráticos asistirán a los exámenes generales, extraordinarios y de tesis, y a los demás actos públicos del Instituto, si fueren invitados por el Consejo.

Art. 179. Dicho Consejo deberá reunirse ordinariamente una vez al mes para el conocimiento y la resolución de los asuntos que le competan. Cuando el Rector lo juzgue conveniente, o lo pidan las dos terceras partes de los Catedráticos, sin la cual no puede haber *quorum* en ningún caso, el Consejo se juntará extraordinariamente.

Art. 180. El Consejo es hábil para tomar todas las medidas que estime necesarias respecto de la buena administración, organización y fomento del Instituto; propenderá de un modo especial al desenvolvimiento y auge de sus cátedras, indicando al Congreso Nacional los planes, medios o mejoras que crea convenientes para obtener el adelanto y progreso de los estudios profesionales; se dará un reglamento para el gobierno y la dirección del

establecimiento, y se entenderá directamente con los poderes públicos cuando lo exija alguna circunstancia.

Art. 181. El Rector, Vicerrector y los Catedráticos serán nombrados por el Poder Ejecutivo, en la forma que se expresará en otro lugar, recayendo dicho nombramiento en personas de verdaderas aptitudes y de antecedentes honorables.

a) No es una condición indispensable que las personas nombradas tengan un grado académico correspondiente a la Facultad que desempeñan. Estos funcionarios no podrán ser destituidos de sus cargos sino por el Consejo de Dirección a consecuencia de inconducta notoria o de graves faltas en el cumplimiento de sus deberes, debidamente comprobadas por expediente justificativo que se instruirá por uno de los miembros del Consejo nombrado al efecto y auxiliado del Secretario; dándose cuenta de todo lo actuado al Gobierno para su inteligencia.

b) El Secretario, que deberá ser Bachiller, será también nombrado por el Poder Ejecutivo, de acuerdo con el Consejo.

Art. 182. El Instituto Profesional no tendrá más atribuciones que las determinadas por la presente ley y las que, para su régimen y organización interiores, acordare su reglamento, siempre que no estén en oposición con esta misma ley, caso en el cual como en cualesquiera otros, no producirán efecto alguno sus disposiciones y acuerdos.

CAPÍTULO XXIV

Del Seminario Conciliar

Art. 183. El Seminario Conciliar continuará disfrutando de los bienes nacionales que le fueron señalados por la ley de su creación de fecha 8 de mayo de 1848.

Art. 184. Este plantel será dirigido y administrado conforme a su institución canónica, estando por consiguiente bajo la inmediata dependencia interior de la autoridad superior eclesiástica. Dicha autoridad nombrará el Vicerrector, los Catedráticos, Secretario y demás empleados.

Art. 185. Habrá necesariamente en este centro docente cátedras de Gramática Castellana, Literatura, Latinidad, Filosofía, Teología Moral y Dogmática, Derecho Canónico, Sagrada Liturgia y Exégesis, pudiendo darse además otros cursos a juicios del Prelado. No es requisito indispensable para matricularse en el Seminario que el solicitante abrace el estado clerical, debiendo empero sujetarse a todas las disposiciones reglamentarias del establecimiento.

Art. 186. Las matrículas de ingreso serán expedidas por el Secretario, de conformidad con las prescripciones de la ley. Los exámenes anuales se verificarán forzosamente en la primera quincena del mes de julio.

a) A estos exámenes debe ser invitada la Junta Directiva de Estudios, quien se hará representar en ellos por uno de sus miembros.

Art. 187. Las calificaciones o notas que resulten de los exámenes, serán iguales a las del Instituto Profesional; librándose al interesado las certificaciones correspondiente, que firmará el Rector, el Vicerrector y el Catedrático de la asignatura que haya cursado el examinando, y el Secretario.

Art. 188. El Seminario Conciliar tiene la facultad de conferir el grado de Licenciado en Derecho Canónico y Teología.

Para la Licenciatura en Derecho Canónico: Preliminares o Prolegómenos del Derecho en general y del Canónico en particular, o sea introducción al Derecho;

Personas Eclesiásticas, Cosas Eclesiásticas, juicios, delitos, penas y censuras eclesiásticas, Historia del Derecho Canónico antiguo, nuevo y novísimo.

Para la Licenciatura en Teología: Teología Moral, Teología Dogmática, Hermenéutica, Patrología e Historia Eclesiástica.

a) Las Facultades de Derecho Canónico y Teología, dividirán previamente las materias de estos estudios según los años académicos que a su juicio deba tener el curso total de ellos.

b) Los exámenes y grados de Licenciado, y su investidura, están sujetos a las mismas formalidades prescritas en el capítulo anterior, entendiéndose que no podrá verificarse la de Licenciado sin la prueba final.

CAPÍTULO XXV

De las Escuelas Militares

Art. 189. Habrá 6 Escuelas Militares: 3 de tierra y 3 de mar.

Art. 190. Las de tierra serán:

Una de cabos y sargentos,
Una de cadetes,
Una Academia de oficiales de Ejército.

Art. 191. Las Escuelas Militares de mar, serán:

Una Escuela de grumetes,
Una Escuela de guardias marinas,
Una Academia de oficiales de Armada.

Art. 192. Dos leyes especiales preceptuarán sobre esta enseñanza.

CAPÍTULO XXVI

De las conferencias

Art. 193. Habrá conferencias pedagógicas, didácticas y populares.

Art. 194. Las conferencias pedagógicas tendrán el propósito de divulgar los métodos y procedimientos de la enseñanza científica.

Art. 195. Las conferencias didácticas atenderán a la difusión inmediata de algún conocimiento literario, artístico o científico.

Art. 196. Las conferencias populares propenderán a popularizar nociones técnicas o políticas o sociológicas o demográficas o económicas o históricas o geográficas o astronómicas o estadísticas.

Art. 197. En la Capital de la República, en las cabeceras de provincias y distritos y en las poblaciones y poblados de alguna consideración, se celebrarán conferencias semanales, quincenales o mensuales, según decida el Reglamento de Conferencias, que el Superintendente de Enseñanza Pública está obligado a redactar, distribuir y hacer cumplir.

Art. 198. Las conferencias pedagógicas se celebrarán todos los domingos en la sala de alguna de las escuelas. Estará a cargo de alguno de los directores o directoras, profesores o profesoras, maestros o maestras de la enseñanza pública. Es obligatoria la asistencia de los encargados de la enseñanza en la localidad en que se celebrare.

Art. 199. Las conferencias didácticas y las conferencias populares estarán a cargo de cuantos reúnan las condiciones que el reglamento de Conferencias Populares impusiere. Estas conferencias serán retribuidas.

Art. 200. El presupuesto escolar de cada año presupondrá una suma para este gasto.

Art. 201. Cuando las conferencias fueren tan útiles, tan claras y tan al alcance popular que conviniera a la sociedad y a la enseñanza el propagarlas, se harán publicar por cuenta de los fondos de enseñanza pública.

a) El autor o autores de las conferencias publicadas en opúsculo o en libro tendrá derechos al 70% del producto, deducido el costo de impresión.

CAPÍTULO XXVII

De las Sociedades de Maestros

Art. 202. A fin de que la enseñanza sea una actividad viviente de la sociedad dominicana, se favorecerá el establecimiento de asociaciones de enseñanza, estímulo y socorros mutuos entre los encargados de la educación pública y privada en cada localidad.

Art. 203. Esas asociaciones, que genéricamente se designarán "Sociedades de Maestros", redactarán sus estatutos con arreglo a las bases de asociación que deberá suministrar el Superintendente de Enseñanza Pública.

Art. 204. Los maestros y maestras pertenecientes a una sociedad de maestros que durante el año escolar haya, a juicio de la Superintendencia, prestado mejores servicios a la enseñanza pública, tendrán derecho a preferencia y primacía en los ascensos que se presentaren.

CAPÍTULO XXVIII

De las bibliotecas escolares

Art. 205. Habrá bibliotecas escolares para uso del público en general, y para el de los escolares en particular.

Art. 206. Las bibliotecas escolares serán principalmente de uso de los alumnos de las escuelas públicas.

Art. 207. Contendrán dos secciones principales: una de maestros y otra de discípulos.

Art. 208. La biblioteca de maestros contendrá cuantos libros de pedagogía y didáctica sea posible ir reuniendo año por año.

En ella encontrarán los institutores, maestros y profesores, los libros, mapas y aparatos de enseñanza que hayan de consultar y aprender a manejar para preparar sus lecciones. No se concretarán a sólo libros escritos en lengua nacional los que se adquieran. La asistencia a la biblioteca es obligatoria, durante una hora, a los profesores, de modo que los alumnos de cada escuela y los estudiantes que concurran a las bibliotecas tengan el ejemplo y el respeto que ellos con su presencia den.

Art. 209. La sección que en cada biblioteca escolar tendrá particularmente el nombre de *Biblioteca del Discípulo*, contendrá cuantos libros de texto sea posible reunir en cada año.

De cada un libro de texto habrá 5 ejemplares.

Art. 210. La sección de discípulos en cada biblioteca escolar dispondrá de mapas y útiles de enseñanza al alcance y acceso de los lectores.

Art. 211. Las bibliotecas escolares no se concretarán a los libros didácticos ni a los sólo escritos en la lengua materna. Habrán de procurar lectura amena y de instrucción fácil e indirecta.

Art. 212. Los libros en lenguas extranjeras que merezcan ser adquiridos, serán traducidos con cargo a los fondos de enseñanza pública.

CAPÍTULO XXIX

Del compañonazgo escolar

Art. 213. A fin de hacer reflexiva, duradera y fructuosa la confraternidad escolar, y para también poder llevar a cabo algunos fines de organización educacional, será obligatorio el establecimiento del compañonazgo escolar.

Art. 214. Las asociaciones o compañonazgos escolares abarcarán la serie entera de la enseñanza pública, desde la escuela elemental hasta el Instituto Profesional.

Art. 215. El mutuo auxilio en el estudio, la ayuda personal y corporativa en los conflictos, la asistencia mutua en toda circunstancia no serán los únicos objetos en la organización de los compañonazgos.

Art. 216. También será objeto preferente de esos estatutos el despertamiento y estímulo del espíritu de corporación, el establecimiento de corporaciones educacionales de carácter social, como los ejercicios gimnásticos, los militares, los de pasatiempo, el salto, la carrera, la pelota, las regatas, así como los ejercicios de voluntad, de sensibilidad y de entendimiento.

Art. 217. Los juegos públicos y certámenes nacionales que sean de iniciativa de los compañonazgos escolares, darán a la escuela de donde procedan los que los inicien e instituyan, una prioridad que los reglamentos de la Superintendencia de Enseñanza Pública se cuidarán de hacer importante y útil.



CAPÍTULO XXX

De los museos escolares

Art. 218. Uno de los cuidados que se competerá a los compañonazgos escolares es la formación de un museo de objetos de ciencia y arte educativas en cada escuela y la contribución al establecimiento de un museo de las escuelas en cada capital de provincia.

Art. 219. Las obras de mano más perfectas que salgan de las escuelas de niñas y de niños, trazados, tejidos, bordados, costuras, dibujos, pinturas, modelados, maquinarias industriales, aparatos de enseñanza objetiva de ciencias naturales, así de la industria pedagógica del extranjero, como de los ensayos de imitación que la escuela y la industria puedan hacer en el país, tanto ha de contribuir a la formación de esos museos.

Art. 220. A fin de que estos establecimientos, al fundarse, encuentren medios de subsistencia, la Administración de bienes y propiedades de enseñanza pública proveerá al mantenimiento de ellos.

Art. 221. A fin de que tenga más eficacia y sea más general la instrucción que esos museos puedan dar, cada domingo se efectuará una conferencia popular vespertina o nocturna en la sala principal de los museos que estén construídos.

TÍTULO II

CAPÍTULO I

De los órganos administrativos de la Enseñanza Pública

Art. 222. Son órganos administrativos de la Enseñanza Pública:

- a) Los Consejos de Vigilancia.
- b) Los Consejos de Dirección.
- c) Las Tesorerías de Enseñanza Pública.
- d) Las Inspectorías Provinciales.
- e) La Superintendencia de Enseñanza Pública.
- f) El Ministerio de Instrucción Pública.

CAPÍTULO II

De los Consejos de Vigilancia

Art. 223. Sobre todos los institutos de enseñanza fundamental y media, kindergarten, escuelas rurales, elementales de 1º, 2º y 3er. grado, graduadas de enseñanza intuitiva y graduadas de enseñanza inductiva en cada provincia, ejercerá la vigilancia de la enseñanza pública un consejo que se compondrá del Síndico Municipal y de cuatro padres de familia en las comunas rurales y puestos cantonales de cada provincia y distrito; del Presidente del Ayuntamiento, Síndico, Médico Municipal o de Sanidad, tres madres de familias, tres padres de familia, el director y dos profesores de la Escuela Graduada, ya fundamental, ya media, en cada una capital de provincia o distrito.

Art. 224. Los Consejos de Vigilancia, bajo la responsabilidad inmediata del Inspector Provincial de En-

señanza, cuidarán del funcionamiento, higiene, bienestar y progreso de las escuelas de su jurisdicción.

Art. 225. Los Consejos de escuelas rurales que no funcionen a la vista del Inspector Provincial, están obligados, para hacer legal la responsabilidad de él, a comunicarle cuanto se relacione con las escuelas que vigilan; pero ni están exentos de responsabilidad ni sujetos a la exclusiva iniciativa del Inspector, de modo que ellas no puedan tomarla en cuanto se relacione con las escuelas que gobiernan.

Art. 226. En los Consejos de Vigilancia, así los de establecimientos rurales como los de establecimientos urbanos, la iniciativa es de ellos, y la ejecución es de los Inspectores; siempre que los Consejos no puedan por sí mismos ejecutar las mejoras o reformas que propongan.

Art. 227. Los Consejos de Vigilancia están obligados a vigilar de continuo las escuelas de su jurisdicción escolar: a oír las querellas, insinuaciones y sugerencias que profesores o alumnos puedan hacerles en cada una de las visitas de escuelas a que están obligados.

Art. 228. Las visitas de escuelas se harán en corporación y en comisión: las de corporación serán de todos o la mayoría de los miembros del Consejo, una vez por trimestre; las visitas escolares de la comisión designada por el Consejo, serán obligatorias mensualmente para los tres miembros de la comisión en cuerpo, y una vez por semana para cada uno de ellos en particular.

Art. 229. De las observaciones, quejas, denuncias de faltas, proposiciones de actos disciplinarios, propuestas de reformas y proyectos de mejoras, darán cuenta las comisiones de visitas al Consejo de Vigilancia, y el Consejo al Inspector Provincial, y después de cada una de las sesiones mensuales del Consejo.

Art. 230. Los Consejos de Vigilancia se reunirán obligatoriamente en la tarde o noche del primer lunes de cada mes; y extraordinariamente, a convocatoria del Inspector, o a petición de dos consejeros.

Art. 231. Los Consejos de Vigilancia pueden y deben, ya para fines disciplinarios, ya para objetos de organización, administración y fomento, citar a sus sesiones ordinarias y extraordinarias a alguno, algunas o todos los maestros y maestras de su jurisdicción escolar.

a) Están también autorizados, y aun obligados, a convocar a reuniones de padres de familia en cuantos casos graves para la ayuda a la reforma de la enseñanza pudieren presentarse.

Art. 232. El Consejo en masa o miembros comisionados de él están obligados a asistir a las aperturas y clausuras anuales de las Escuelas de su jurisdicción; a los exámenes de promoción y término de estudios; a todos aquellos actos en que el Consejo de Vigilancia pueda influir con su presencia en la eficacia de actos favorables a la educación pública.

Art. 233. En virtud del artículo anterior, los Consejos de Vigilancia, o la comisión preestablecida de ella, asistirán obligatoriamente a las conferencias populares de su jurisdicción escolar.

Art. 234. Jurisdicción escolar de cada Consejo de Vigilancia es el número de escuelas que corresponda al servicio a que está él llamado en la extensión de un campo o en el correspondiente poblado.

Art. 235. Los Consejos de Vigilancia se formarán por elección.

Art. 236. A la elección de los Consejos de Vigilancia se procederá en las comunes y cabeceras de provincias y distritos en una asamblea de madres y padres de familia que bajo la presidencia del Síndico Municipal se

reunirá en el local de la escuela a las 2 p. m. del penúltimo domingo de cada mes de agosto.

Art. 237. Las elecciones se llevarán a cabo en la misma sesión. Serán secretas y podrán recaer en el mismo personal de los Consejos anteriores.

El Secretario Municipal actuará como secretario en ésta como en todas las reuniones de Consejos de Vigilancia.

Art. 238. En cuantos casos haya el Consejo de actuar con relación a las escuelas femeniles, la presidencia del Consejo de Vigilancia, en sus sesiones regulares y extraordinarias, corresponderá a una de las madres de familia. En los restantes, las reuniones del Consejo serán presididas por el Presidente del Ayuntamiento o el Síndico Municipal, según las circunstancias.

En caso de frustrarse la elección, continuará funcionando el Consejo que debía renovarse.

El Síndico y Secretario Municipales, como miembros natos del Consejo de Vigilancia, actuarán en sus respectivos cargos en las asambleas electoras como en cualesquiera otras del Consejo.

El primer Consejo de Vigilancia se formará por elección que haga el Ayuntamiento o la Junta Municipal.

CAPÍTULO III

De los Consejos de Dirección

Art. 239. Las Escuelas Normales de ambos sexos, las de Bachilleres, las de Comercio, cualesquiera otras Escuelas Profesionales o Técnicas, y el Instituto Profesional, se gobernarán y administrarán por medio de un Consejo de Dirección.

Habrá un Consejo de Dirección de Enseñanza Pública por cada una provincia o distrito.

Art. 240. Los Consejos de Dirección de Enseñanza Pública se compondrán:

Del Presidente del Ayuntamiento, del Síndico, del Médico Municipal o del de Sanidad.

Del Inspector de Enseñanza Pública de la Provincia, del Tesorero de Enseñanza Pública de la Provincia.

De 3 madres de familia y 3 padres de familia.

Del Director de la Escuela de Bachilleres en donde la hubiere.

De las directoras y directores de las Escuelas de Maestras y Maestros si las hubiere en la provincia, de los directores de las Escuelas Técnicas, de Agricultura teórica y de Artes y Oficios que existieren dentro de la jurisdicción de cada Consejo.

Jurisdicción de cada Consejo será el número de escuelas rurales, de Bachilleres, Profesionales y Técnicas que puedan existir en la capital o en la extensión de la provincia en que actúe un Consejo.

El Consejo de Dirección del Instituto Profesional continuará formado como hasta ahora, mientras penda de reforma.

Art. 241. Excepto en los casos de régimen interior, en que el Cuerpo de Profesores o Profesoras actuará con exclusivo derecho, los Consejos de Dirección funcionarán para la administración y gobierno general de las escuelas sobre que ejerzan jurisdicción.

Art. 242. Los Consejos de Dirección tienen el deber de proveer a todas las necesidades sanitarias, administrativas, intelectuales y sociales de las escuelas que supervigilen.

Art. 243. El objeto principal de su instituto es asegurar la estabilidad, la normalidad y la moralidad administrativa de las instituciones docentes, y fomentar, por medio de una dirección representativa de la sociedad

general, el progreso de la enseñanza pública y de los conocimientos populares.

Art. 244. Para corresponder a los fines de los institutos, los Consejos de Dirección están obligados a supervigilar de continuo los establecimientos de la jurisdicción, visitándolos en cuerpo cada tres meses y cada lunes por medio de una comisión, elegida en su primera sesión anual.

a) Para la vigilancia de los establecimientos de enseñanza femenil, los Consejos elegirán una comisión de entre las damas del Consejo.

Art. 245. Los Consejos de Dirección celebrarán sesiones ordinarias en la tarde o noche del primer sábado de cada mes: cuando el Inspector Provincial de Escuelas, por sí mismo, o atendiendo a petición de dos miembros del Consejo, lo convoque, celebrará sesión extraordinaria.

Art. 246. En éstas se tratará exclusivamente del objeto de la convocatoria.

En las sesiones ordinarias se tratará de cuanto compete a la dirección, administración y vigilancia del Consejo; de los proyectos de mejora material y pedagógica que puedan presentarse, de las reformas que reclamen los establecimientos que tuviesen a su cargo y del análisis de obras de pedagogía y examen de hechos pedagógicos, ya directamente observados, ya noticiados por la prensa profesional o la vulgar del país o del mundo.

Art. 247. En la primera reunión de año será obligatorio el nombramiento de una comisión que asista con el Inspector Provincial a las conferencias populares.

En esa misma primera sesión se presentará el plan y enumeración de temas y días de las conferencias pedagógicas del año, que se hará circular entre los profesores y maestros de ambos sexos, a fin de que elijan temas de conferencia y se inscriban con tiempo.

Art. 248. A la primera y última conferencias pedagógicas de cada año será obligatoria la asistencia del Consejo de Dirección en cuerpo. A las restantes acudirá la comisión antes nombrada.

Art. 249. En los lugares en donde no funcione más de un establecimiento técnico de enseñanza, su director y secretario o primer profesor constituirán con el Consejo de Vigilancia de las escuelas, el Consejo de Dirección, para los fines mencionados en los artículos precedentes.

Art. 250. Los Consejos de Dirección se formarán electivamente.

Art. 251. El Presidente del Ayuntamiento convocará a las madres y los padres de familia de la cabecera de provincia a reunión de asamblea electoral para formar el Consejo de Dirección, a las 2 p. m. del antepenúltimo domingo de cada mes de agosto.

En votación secreta y previa la formación de candidaturas se elegirá el número de miembros del Consejo que haya de actuar en el siguiente período escolar de un año.

La votación podrá recaer sobre los mismos componentes del Consejo anterior, que puede ser reelegido hasta cuatro veces consecutivas.

El primer Consejo se formará por nombramiento del Consejo municipal. El Presidente del Ayuntamiento es miembro neto del Consejo.

Cuando la elección se frustrare por cualquier motivo, seguirá funcionando el Consejo que se había de renovar.

CAPÍTULO IV

De las Tesorerías Especiales de Enseñanza Pública

Art. 252. La recaudación, depósito, manejo y distribución de los fondos de Enseñanza Pública, estarán a cargo de tesorerías especiales; una para cada una de las capitales de provincia.

Art. 253. La Tesorería de Enseñanza Pública de cada cabecera de provincia está obligada a recaudar directamente de la Administración de Hacienda respectiva la cuota parte de fondos nacionales para la enseñanza pública que corresponda a la provincia o distrito en que funcione, y de la Tesorería Municipal, los fondos municipales que correspondan a las escuelas de la provincia o el distrito.

A la recaudación se procederá en las épocas que acordaren entre sí los Tesoreros de Enseñanza Pública y los Administradores de Hacienda y los Municipales; pero se hará de manera que no perturbe de ningún modo el servicio, ni retarde el pago de sueldos, ni tenga que aplazar convenios de servicios.

Art. 254. Todas y cada una de las Tesorerías de Enseñanza Pública tendrán en depósito las cantidades que vayan percibiendo, de modo que el manejo que hagan de esos fondos sea siempre de carácter comercial, por medio de cheques de imposición y de retiro de sumas en cuenta corriente cuyo proceso se puede comprobar por los Consejos de Vigilancia y los Consejos de Dirección, cada vez que así conviniera al cumplimiento de la ley o al esclarecimiento de alguna duda.

Art. 255. El depósito de los fondos que manejen, lo harán los Tesoreros Especiales de Enseñanza Pública en

una institución de crédito, banco de descuento o caja de ahorros, si las hubiere, o en alguna casa de comercio de completa responsabilidad.

En el caso de que alguno de los Tesoreros Especiales de Enseñanza Pública prefiriere tener sus fondos bajo la guarda de la Tesorería Municipal a que corresponda, le será permitido funcionar en el local de la dicha Tesorería, con oficina, caja y libros aparte.

Art. 256. Siempre que sea dudoso el resultado de un depósito comercial, los Tesoreros Especiales de Enseñanza Pública preferirán depositar los fondos que les están confiados en la Tesorería del Ayuntamiento.

Art. 257. La distribución de los fondos escolares de cada localidad ha de hacerse según el presupuesto nacional o según el presupuesto municipal y en vista del particular de cada escuela.

Art. 258. Ninguna entrega de fondos harán los Tesoreros Especiales de Enseñanza Pública, sino a presentación de orden expresa, fundada en presupuesto, que proceda de los directores o maestros o de los Tesoreros de las escuelas, si tuvieren este funcionario: del Consejo de Vigilancia o del Consejo de Dirección, siempre que ordenaren en virtud de presupuesto.

Art. 259. Los Tesoreros de Enseñanza Pública prestarán una fianza, a satisfacción de los Consejos de Dirección Provincial de Enseñanza Pública. Gozarán de un sueldo que, según el convenio con el Consejo de Dirección respectivo, se deducirá de los fondos mismos de enseñanza pública.

a) La designación y nombramiento de Tesorero Especial de Enseñanza Pública serán simultáneos. Uno y otro corresponderán al Consejo de Vigilancia y al de Dirección que se reunirán en Asamblea, convocada a ese fin

por el Inspector Provincial de Enseñanza Pública. El Reglamento General de Escuelas deberá contener las instrucciones necesarias para el funcionamiento de esas tesorerías.

Art. 260. Los Tesoreros formarán parte del Consejo de Dirección de la provincia o distrito en que funcionan, y en la primera sesión de cada mes presentarán el balance de caja con sus comprobantes.

Art. 261. Al fin de cada año económico, los Tesoreros Especiales de Enseñanza Pública dirigirán a la Superintendencia un informe de los ingresos, egresos, inversiones, déficits o superavits.

Art. 262. Los Tesoreros de Enseñanza Pública formarán siempre en las comisiones de bienes y propiedades escolares que los Consejos de Vigilancia y los de Dirección están obligados a nombrar para ocuparse especialmente de las operaciones de denuncia, reivindicación y mensura de las tierras públicas, nacionales o comunales, que se haya destinado o se quiera destinar para propiedad de enseñanza pública. Los dichos Tesoreros serán también los que, en nombre del Consejo, incorporen la propiedad, o el bien de que se trate, a la masa común de propiedades o bienes de la enseñanza pública, en general, y de la particular de la provincia de que se tratare.

CAPÍTULO V

De las Inspectorías Provinciales

Art. 263. En cada capital de provincia habrá un Inspector Provincial de Enseñanza Pública.

Art. 264. El Inspector Provincial presidirá todas las sesiones del Consejo de Vigilancia, dirigirá en sus gestiones, tareas y esfuerzos al Consejo; tomará parte en

las juntas y deliberaciones del Consejo de Dirección Provincial; lo presidirá para suplir al Presidente del Ayuntamiento; lo convocará en y para casos extraordinarios y tendrá autoridad sobre todos los establecimientos docentes de la provincia, y será el órgano natural entre todo el personal docente y el administrativo de la enseñanza pública en cada provincia y la Superintendencia de Enseñanza.

Art. 265. El Inspector Provincial está obligado a hacer visitas de instrucción y de fiscalización a cada una de las escuelas de su jurisdicción, y a acompañar, funcionando como secretario, al Superintendente de Enseñanza Pública en las visitas de éste a su jurisdicción y en las reuniones de Consejos que él ordene, tomando nota de las observaciones del Superintendente, y entregándole por escrito el relato de la visita.

Las visitas de instrucción lo obligan a enseñar el modo de enseñar; y las de fiscalización, a exigir e imponer la observancia del régimen, método y procedimientos modernos de enseñanza, y el régimen moral que les corresponde.

a) Siempre que el Inspector Provincial pueda hacerse acompañar en sus visitas de instrucción, por alguna persona, profesional o particular, que pueda instruir eficazmente al preceptorado o el profesorado de una escuela, será deber suyo presentarla a ellas.

Art. 266. A no estar en visita de escuelas rurales, el Inspector consagrará toda la mañana de los días escolares a inspeccionar alguna escuela urbana o de suburbio.

Art. 267. Las visitas a escuelas rurales serán por turnos, de modo que el Inspector pueda recorrerlas todas durante el año escolar en diferentes excursiones; y entre las décadas intermedias del mes, de modo que no

falte a las Asambleas de los Consejos de Vigilancia y de Dirección al comienzo de cada mes.

Art. 268. Del resultado de sus visitas de inspección, el Inspector dará cuenta mensual al Consejo de Vigilancia y al de Dirección; en informe trimestral a la Superintendencia.

Art. 269. El Inspector Provincial fijará de acuerdo con maestros y directores, los días de examen de cada escuela, de modo que pueda asistir a todas y cada una de ellas. Los exámenes de escuelas rurales los pospondrá obligatoriamente a los de escuelas urbanas.

No los presidirá ni intervendrá de ningún modo en ellos; pero, tomará parte en las deliberaciones del jurado examinador para asesorar y para ratificar o rectificar juicios y notas.

Art. 270. De las observaciones que le sugieran visitas y exámenes, el Inspector *no* dará noticia a los maestros, directores y profesores de la escuela visitada.

Art. 271. Para hacer eficaces las amonestaciones, censuras o acusaciones, que pudiere ser deber de su cargo hacer, las expondrá justificativamente en el seno del Consejo, ya el de Vigilancia, ya el de Dirección, según que la escuela esté bajo una u otra jurisdicción.

Con el ascenso de aquel de estos Cuerpos a quien correspondiere, el Inspector se dirigirá por escrito al maestro, director o profesor a quien hubiere de reconvenir, amonestar o acusar.

Art. 272. Cuando las circunstancias lo hicieren necesario, el Inspector dará cuenta con su aprobación o queja a la Superintendencia de Enseñanza, a quien corresponde resolver en tales casos.

Art. 273. No podrá ser Inspector Provincial de Enseñanza Pública quien no esté versado en el arte o ciencia de la enseñanza, en el conocimiento de los procedi-

mientos pedagógicos que haya de aplicar en sus visitas de instrucción, y en la práctica de las virtudes de la enseñanza.

Art. 274. Siempre que sea posible, la designación y el nombramiento de Inspector Provincial de Enseñanza Pública recaerá en un institutor, maestro o profesor de Escuela Normal de la República; pero ni por falta de este u otro título profesional, ni por ser extranjero, perderá su capacidad de ser Inspector aquella persona que reúna las condiciones imponibles que encierra el artículo anterior.

TITULO III

DE LOS FONDOS DE ENSEÑANZA PÚBLICA

CAPÍTULO I

De los fondos nacionales de la Enseñanza Pública

Art. 275. Los fondos de la enseñanza pública, que una ley especial define, enumera y fija, son nacionales y municipales.

Art. 276. Los fondos escolares o de enseñanza pública que apronta la nación se fijarán anualmente en una partida de Enseñanza Pública que indefectiblemente contendrá el presupuesto nacional de ingresos y egresos.

Art. 277. Indistintamente se aplicarán a la fundación y sostenimiento de cualesquiera instituciones docentes; al mejoramiento de las que existan; al pago de estipendios y servicios de profesores extranjeros que se contrataren; a pensionar en aulas extranjeras a dominicanos escogidos por su vocación, aptitudes y merecimientos; a dotar de mobiliario, útiles pedagógicos y gabinetes de

ciencias experimentales a las escuelas, y en general, a prestar ayuda a toda tentativa de mejora y adelanto en la educación común.

CAPÍTULO II

De los fondos municipales de Enseñanza Pública

Art. 278. Los fondos municipales de enseñanza pública, los aplicará para su propia cultura regional cada provincia, en la fundación, sostenimiento y continua mejora de cuantos órganos de educación estime necesarios y al alcance de sus recursos; pero obligatoriamente habrá de consagrarlos de preferencia a la fundación de escuelas rurales y elementales, que constituyen de hecho la verdadera educación del pueblo, y a la fundación y sostenimiento de Escuelas Normales.

Art. 279. Es obligatorio el empleo de una parte de los fondos municipales de enseñanza pública en la construcción de casas-escuelas *ad hoc*, de casas-viviendas para institutores e institutrices, maestros y maestras, que dirijan escuelas rurales, elementales, graduadas intuitivas, graduadas inductivas y Escuelas Normales.

CAPÍTULO III

De la guardia de los fondos

Art. 280. Los fondos de enseñanza pública, tanto nacionales como municipales, estarán bajo la inmediata guarda y responsabilidad del Tesorero Especial de Enseñanza Pública en cada provincia, bajo la inspección del Inspector Provincial; serán fiscalizados, en la porción que les corresponda, por los Consejos de Vigilancia y Dirección, y estarán bajo la cautela del Superintendente y del Ministro de Instrucción Pública.

TITULO IV

DEL PERSONAL DOCENTE

CAPÍTULO I

Del número de educadores públicos

Art. 281. El número de personas de ambos sexos que se consagren en la República a la educación del pueblo puede ser indefinido.

Por ahora, habrá en la dirección:

De kindergártenes y escuelas rurales de ambos sexos, institutores e institutrices	76
„ Escuelas de 1 ^{er} . grado institutrices	24
„ „ „ „ „ institutores	18
„ „ „ „ „ institutrices	12
„ „ „ „ „ institutores	12
„ „ „ „ „ institutrices	12
„ „ „ „ „ institutores	12
„ Graduadas intuitivas, institutrices	6
„ „ „ „ „ institutores	6
„ „ „ „ „ institutrices	6
„ „ „ „ „ institutores	6
„ Normales de Maestras, 1 directora para cada una	6
„ Normales de Maestros, 1 director para cada una	6
„ Bachilleres, 1 director para cada una...	2
„ Nocturnas, „ „ „ „ „	17
„ Comercio, „ „ „ „ „	4
„ Soldados, „ „ „ „ „	14
„ Marineros, „ „ „ „ „	2
„ Policiales „ „ „ „ „	12
„ Artes y Oficios „ „ „ „ „	1
Del Instituto Profesional, Catedráticos	10

264

Art. 282. Habrá además el número de ayudantes y profesores auxiliares que reclame el programa de estudios en cada escuela, ya graduada, ya normal, ya técnica.

CAPÍTULO II

De los sueldos del profesorado

Art. 283. La retribución de servicios que presten los encargados de la enseñanza pública corresponderá a la cantidad de trabajos y a la calidad de esfuerzo. En las Escuelas Normales, de Comercio y de Bachilleres, la hora de trabajo semanal se retribuirá con *diez pesos oro*: en la Escuela Normal de Profesores, con *quince pesos oro*.

La hora semanal de trabajo equivale a una hora de tarea en cada uno de los seis días de la semana.

En el kindergarten, las escuelas rurales, y la de 1º, 2º y 3er. grado, así como las Graduadas de enseñanza primaria y las de enseñanza media, los sueldos serán fijos por toda la cantidad de trabajo diario.

Art. 284. Los secretarios, inspectores, tesoreros y directores de los planteles que tengan esos empleados, gozarán y tendrán los siguientes sueldos:

	AL MES
Secretario	\$ 50
Secretaria	30
Inspector-Tesorero	60
Directora de Kindergarten	80
„ „ Graduada intuitiva	80
Director „ „ „	100
Directora „ „ inductiva	80
Director „ „ „	100
Directora „ Normal	100
Director „ „ „	100
„ „ Escuela de Bachilleres	125
„ „ „ „ Comercio	40
„ „ „ „ Agricultura práctica ..	25
„ „ „ „ Agricultura práctica ..	25
„ „ „ „ Artes y Oficios	25

CAPÍTULO III

De la designación y los nombramientos

Art. 285. A todo nombramiento precederá una designación de la persona indicada y propuesta para un cargo de enseñanza pública.

Art. 286. A la designación no están autorizados sino el Superintendente y cada uno de los Inspectores Provinciales de Enseñanza Pública.

a) El Superintendente de Enseñanza Pública designará los directores y directoras de kindergarten, de Escuelas Graduadas intuitivas e inductivas, de Escuelas Normales y de Escuelas de Bachillereres, de Comercio, Agricultura y Artes y Oficios.

Los Inspectores de Provincias designarán en su jurisdicción escolar a los maestros de escuelas elementales, rurales y urbanas, y a los maestros y ayudantes de las escuelas de 1^{er}, 2^o y 3^{er} grado.

Art. 287. Entre la designación y el nombramiento mediará un mes de prueba.

Art. 288. Si al mes de prueba, la corporación o el funcionario a quien compete el nombramiento objeta la designación hecha por el Superintendente o por un Inspector Provincial, éstos reverán su propuesta, y si efectivamente la encuentran objetable, sustituirán la primera designación con otra.

Art. 289. La o las objeciones hechas por quien compete a una designación, habrá o habrán de ser claras, correctas y fundadas en documentos fehacientes.

a) Cuando las objeciones sean inconsistentes, se insistirá en requerir el nombramiento. Si no se procede a él por el Consejo a quien compete, el Inspector Provincial someterá el caso a la Superintendencia de Enseñanza Pública. Su resolución decidirá.

En caso de referirse la diferencia a una designación del Superintendente, resolverá el Ministro de Instrucción Pública.

Art. 290. Pasado sin objeción el mes de prueba, procede el nombramiento.

Art. 291. El nombramiento de institutrices e institutores de enseñanza fundamental compete al Consejo de Vigilancia de la Provincia;

El nombramiento de maestras, maestros y profesores de enseñanza media, ya normal, ya técnica, así para la dirección como para las clases y empleos de una escuela, toca al Consejo de Dirección de cada Provincia;

El nombramiento de Catedráticos corresponde al Consejo de Dirección del Instituto Profesional;

El nombramiento del Superintendente de Enseñanza Pública y el nombramiento de Rector del Instituto Profesional corresponden al Presidente de la República con acuerdo del Congreso.

Art. 292. Hasta 1910, los nombramientos de enseñanza pública, en todos sus grados y categorías, pueden recaer en maestros, preceptores y bachilleres, y en educadores titulados o sin titular, nacionales y extranjeros; en profesores, cualquiera sea su nacionalidad, de Derecho, Medicina, Farmacia, Ingeniería, Agrimensura, Arquitectura, Agronomía, Comercio y cualquiera otro ramo de la enseñanza profesional y de la tecnológica.

a) Los derechos adquiridos por esos como por los anteriores, encargados de la enseñanza pública, serán respetados, tanto en lo concerniente al desempeño de empleo, cuanto a lo relativo a ascenso y jubilación.

Art. 293. A partir de 1910, sólo tendrán derecho a ejercer el magisterio público, institutores e institutoras, maestros y maestras, profesores y catedráticos, procedentes de las Escuelas Normales, de las Escuelas Profesionales que puedan establecerse, de las técnicas que

existan, y del Instituto o Institutos Profesionales de la República.

Art. 294. Los maestros de letras, artes, ciencias y profesiones que se hubieren formado en el extranjero a expensas del Estado o de algún Ayuntamiento de la República, quedarán de propio derecho incluídos entre los enumerados en el artículo anterior.

Art. 295. Los institutores, maestros y profesores de ambos sexos que el Estado o el Municipio llamare de país extraño a la enseñanza oficial de la República, estarán sujetos a las ventajas y condiciones que se estipularen por contrato.

Art. 296. Pueden también aprovecharse por medio de contratos los servicios de nacionales o residentes que tengan aptitudes no sancionadas por títulos o diplomas académicos.

CAPÍTULO IV

De las destituciones

Art. 297. Los maestros, ayudantes, profesores, catedráticos y empleados de enseñanza pública podrán ser suspendidos y destituidos de sus aulas y empleos.

Art. 298. La suspensión compete al inmediato superior, previa notificación al Inspector de la Provincia, y con sujeción al Reglamento General de Escuelas Públicas.

Art. 299. La destitución no podrá proponerse sino por el Superintendente al Ministro de Instrucción Pública, en virtud de denuncia de un Inspector de Provincia, a nombre de un Consejo, y según los trámites establecidos en el reglamento precitado.

Art. 300. El Ministro de Instrucción Pública no procederá a destitución ninguna, sino en vista de un ve-

dicto condenatorio del Consejo de Vigilancia o de Dirección, según los casos, y para someter el acusado a la acción de la justicia, si el hecho es penable por las leyes.

Art. 301. Para los fines de los dos artículos anteriores, los miembros de los Consejos de Vigilancia y de Dirección serán considerados como empleados de enseñanza pública.

Art. 302. El Reglamento General de Escuelas Públicas proveerá al modo de suspender, separar de sus funciones y hacer socialmente responsable, si no ha lugar a responsabilidad legal, a los componentes de Consejos de enseñanza.

CAPÍTULO V

De la Superintendencia de Enseñanza Pública

Art. 303. La Superintendencia de Enseñanza Pública se compone:

Del Superintendente,
De un amanuense,
De un mozo de servicio.

Art. 304. Los gastos de Superintendencia se deducirán de los fondos de enseñanza pública.

Art. 305. Los gastos serán:
El sueldo del Superintendente,
Los viáticos, para visitas de inspección,
El sueldo del amanuense,
El sueldo de un mozo de servicio,
Gastos de escritorio,
Alquiler de casa para oficina.

Art. 306. Los gastos de la Superintendencia se satisfarán mensualmente por el Tesorero Especial de Enseñanza Pública.

Art. 307. Los deberes del Superintendente son: velar directamente por la realidad y efectividad de la enseñanza, en todos sus grados y categorías; visitar personalmente, una vez cada año, cada una de las jurisdicciones escolares de la República, acompañado del Inspector de la jurisdicción; tomar nota de las observaciones que le hicieren los encargados de la enseñanza; reunir los Consejos de Vigilancia y de Dirección, y obviar o convenir en los medios para obviar las dificultades que pudieran obstar a la administración más fácil, expedita y efectiva de la enseñanza pública; convocar a sesiones a las Sociedades de Maestros, presidirlas, oír y discutir observaciones, opiniones y sugerencias que se hagan para el mejor desarrollo de las instituciones educacionales y culturales; convocar los compañonazgos escolares, cerciorarse de sus adelantos, actividad, diligencia, beneficencia y eficacia; dar y oír conferencias pedagógicas, didácticas y populares; tomar toda iniciativa en la propulsión de la enseñanza pública, y dar pronto vado a cuantos buenos propósitos que puedan realizarse le sean presentados; redactar un Reglamento General de Escuelas, que facilite el conocimiento y cumplimiento estricto de la Ley General de Enseñanza Pública, y dar las bases de los reglamentos especiales que requiera el establecimiento del orden uniforme a las instalaciones docentes y administrativas de la enseñanza pública; preparar periódicamente el plan de reformas que demande en la organización de las escuelas y en su enseñanza el progreso del arte y la ciencia de enseñar; redactar y favorecer la redacción de libros de texto que hagan efectiva la enseñanza realmente pedagógica; presidir las solemnidades escolares, los actos de grado, las investiduras de maestros; contestar a los discursos de orden en las investiduras de maestros, maestras y profesores; proveer de acuerdo con el Ministro de Instrucción Pública al allanamiento de cuantos obstáculos pue-

dan oponerse al bien de la enseñanza, y dirigir anualmente al Ministro de Instrucción Pública una memoria que dé exacta cuenta del estado efectivo de la enseñanza y de los medios de estimular por su medio la cultura nacional.

Art. 308. Las facultades del Superintendente son: proceder libremente al cumplimiento de la Ley General de Enseñanza Pública, y al de los deberes enumerados en el artículo anterior; exigir y conforme a ley imponer a todos los agentes de la enseñanza pública, en todos sus grados y jerarquías, el cumplimiento de la ley, la satisfacción de las necesidades y la realización de los fines culturales que se relacionen con la enseñanza y que dependan de la disposición favorable o adversa de los agentes administrativos y docentes de la enseñanza pública; mantener los derechos de las instituciones educacionales contra cualesquiera invasiones e intereses que puedan atentar contra ellos; llevar por sí mismo a cabo cuantos proyectos de reforma, mejora y progresiva descentralización de la enseñanza pública puedan ser desestimada y capciosamente contrariados por subordinados del poder o encargados de la enseñanza; presidir todas las Asambleas y Consejos de Vigilancia y Dirección en que estimare conveniente presentarse y en que no actúe el Ministro de Instrucción Pública; exigir el cumplimiento de las órdenes que dé conforme a ley; sujetar a responsabilidad, ya administrativa, ya legal, a órganos o agentes cualesquiera de la enseñanza pública que incurran en falta.

Art. 309. La correspondencia oficial del Superintendente de Enseñanza Pública, así postal como telegráfica y telefónica será del servicio nacional.

CAPÍTULO VI

Del Ministerio de Instrucción Pública

Art. 310. El Ministerio de Instrucción Pública funciona:

Para facilitar las gestiones de la Superintendencia, cuyos proyectos de reforma, si los considera realizables, presentará al Ejecutivo o al Legislativo, según los casos;

Para dirigir la formación de una estadística escolar;

Para hacer reunir, ordenar y clasificar todos aquellos datos y documentos que hagan posible la relación de los anales de la enseñanza pública;

Para vencer los obstáculos que puedan seguir presentándose al propósito doctrinal de hacer completamente gratuita, laica y obligatoria la educación del pueblo;

Para mover a los órganos del Ejecutivo que puedan normal y ocasionalmente cooperar a la eficacia de la enseñanza, ya con el establecimiento de instituciones educacionales que propendan al fomento de actividades administrativas especiales, ya con la construcción de edificios apropiados a escuelas, institutos, bibliotecas, museos escolares, arqueológicos, paleontológicos y prehistóricos;

Para estimular y amparar la iniciativa privada en la formación de parques de recreo destinados a la infancia; en campos de actividad y entretenimiento de la adolescencia y la juventud; en instituciones de crédito privadas de la enseñanza pública; en ceremonias y solemnidades que patenten la participación del Estado en el progreso de la cultura nacional.

TITULO V

DE LOS PRINCIPIOS Y REGLAS DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA

CAPÍTULO I

De la libertad, neutralidad y gratuidad

Art. 311. La enseñanza es libre, neutral y gratuita.

Art. 312. En virtud de la libertad de enseñanza, nativos y extraños pueden ejercer el magisterio, y abrir y sostener escuelas de cualquier grado y categoría, siempre que se sometan a la uniformidad de planes de estudio que facilite la unidad de enseñanza.

Art. 313. En virtud del carácter neutral de la enseñanza pública, ningún órgano docente del Estado podrá disputar a la familia y a la Iglesia el derecho exclusivo de suministrar la enseñanza religiosa.

Art. 314. En virtud de la gratuidad de la enseñanza pública, ningún órgano docente del Estado puede imponer los llamados derechos de inscripción, examen y grado.

a) En 1905 quedarán suprimidas en el Instituto Profesional las obvenciones que violan hoy el principio de gratuidad de la enseñanza pública.

b) Ninguna Escuela Profesional ni conjunto alguno de escuelas que lleguen antes de 1905 a formar un Instituto Profesional, podrán imponer esos arbitrios; ni podrá el actual Instituto aumentar en número ni cantidad los que ahora impone.

CAPÍTULO II

De las incompatibilidades

Art. 315. La enseñanza pública es incompatible con cualquiera otro servicio retribuido, ya sea político, ya administrativo.

Art. 316. Los maestros, profesores y catedráticos pueden a la vez desempeñar dos o más empleos de enseñanza pública, siempre que no haya incompatibilidad de tiempo.

Art. 317. Los Inspectores de Enseñanza Pública pueden también desempeñar funciones retribuidas en la enseñanza nocturna; ocupar puestos municipales no retribuidos, o desempeñar comisiones cívicas de carácter honorífico, siempre que no obsten al cumplimiento de sus deberes.

CAPÍTULO III

De la gradación en los estudios

Art. 318. La gradación de edad y la gradación de conocimientos serán escrupulosamente observadas en la serie entera de la enseñanza pública.

Art. 319. La gradación de edades se observará:

- a) En las escuelas elementales diurnas, de modo que cada una de sus tres secciones esté compuesta de niños o niñas desde 9 hasta 11 años, la primera; desde 11 hasta 13, la segunda; desde 13 hasta 15, la tercera;
- b) En las escuelas elementales vespertinas y nocturnas, desde 13 hasta 18 años, la primera sección; desde 18 hasta 21, la segunda; desde 22 en adelante, la tercera;

c) En el kindergarten, desde 3 a 5, la primera sección; desde 5 a 7, la segunda; desde 7 a 9 años, la tercera;

ch) En la Escuela Graduada de enseñanza intuitiva, desde 9 hasta 11 años, la primera sección; desde 11 hasta 13, la segunda; desde 13 hasta 15, la tercera;

d) En la Escuela Graduada de enseñanza inductiva, desde 12 hasta 14 años, la primera sección; desde 14 hasta 15, la segunda; desde 15 hasta 16, la tercera.

e) A los 14 años de edad se podrá entrar en la Escuela de Bachilleres;

f) A los 18 años se puede pasar al Instituto o a una Escuela Profesional;

g) En la Escuela Normal de Institutores o Institutrices se entrará a los 13 años y se saldrá, cuando menos, a los 18;

h) En la Escuela Normal de Maestros y Maestras se entrará entre 12 y 15 años para salir, cuando menos, a los 21;

i) A la Escuela Normal de Profesores se entrará de los 18 a los 35 años.

j) Al Instituto Profesional o a cualquiera escuela profesional, entre 18 y 35.

Art. 320. La gradación de conocimientos se observará, pasando:

a) De la escuela elemental de campos y ciudades, a las escuelas técnicas de Agricultura práctica y de Artes y Oficios;

b) Del kindergarten a la Graduada de enseñanza intuitiva;

c) De las Graduadas de enseñanza intuitiva a las Graduadas de enseñanza inductiva;

ch) De las Graduadas de enseñanza inductiva a las de Bachilleres o a las técnicas de Comercio y de Agricultura teórica;

d) De las de Bachilleres, al Instituto Profesional o a cualquiera escuela profesional;

e) De la Graduada de Enseñanza intuitiva a la Normal de Institutores;

f) De la Normal de Institutores a la de Maestros;

g) De la Normal de Maestros a la de Profesores.

Art. 321. La libertad de enseñanza está limitada por las gradaciones de edad y de conocimientos.

a) En consecuencia, nadie podrá presentarse a prueba de suficiencia en ninguno de los grados de la serie docente, sino en tanto que estuviere comprendido en la gradación de edad correspondiente.

b) Exceptúanse de ese precepto los alumnos que a la promulgación de esta ley, estudiaren en los Colegios Centrales de Santo Domingo y Santiago, los cuales podrán pasar al curso correspondiente de las Escuelas Normales o de Bachilleres, y continuar después en la serie de estudios que prefieren.

CAPÍTULO IV

Del carácter de la enseñanza

Art. 322. No se consentirá, bajo la responsabilidad de los respectivos Inspectores Provinciales de Enseñanza e institutores, institutrices, maestros y maestras, que la enseñanza deje de ser intuitiva en los primeros grados e inductiva en los segundos.

Art. 323. No se consentirá bajo pena de apercibimiento, que la enseñanza deje de ser colectiva; y los Inspectores de Enseñanza compelerán a todos los encargados de ella a que la ministren al mismo tiempo y por igual a todos y cada uno de los alumnos que la esperan.

Art. 324. No se consentirá, bajo pena de mención deshonorosa para los encargados de ella, que la enseñanza se frustre en oraciones vanas.

Art. 325. No se hará, por lo tanto, que la enseñanza se ministre en forma meramente expositiva, ni mucho

menos en forma oratoria; sino en explicaciones repetidas que, según el grado de conocimientos susciten intuiciones o exciten a la inducción, y que vayan acompañadas de objetivaciones y de experimentos, y obligatoriamente de interrogatorios que abarquen toda la explicación y a todos los alumnos.

CAPÍTULO V

De la disciplina

Art. 326. La disciplina se impondrá a los alumnos de todas las escuelas por medio de los registros escolares, de los reglamentos de cada escuela, del Inspector respectivo y de los Consejos de Profesores.

a) A los directores, institutores, maestros y profesores, se impondrá por medio de los reglamentos, amonestaciones del superior y comunicaciones de destitución.

Art. 327. Toda escuela, desde las elementales hasta el Instituto Profesional, inclusives, redactará, dará a conocer y hará cumplir un reglamento interior de deberes, derechos y responsabilidades de alumnos y profesores.

a) Ese reglamento habrá obligatoriamente de fundarse en las bases que fijará la Superintendencia de Enseñanza Pública.

El Instituto Profesional y cualesquiera escuelas de enseñanza inductiva, normales, de bachilleres, etc., están obligadas a enviar su reglamento interior a la Superintendencia y al Ministerio de Instrucción Pública. Las demás escuelas lo remitirán al Inspector de Enseñanza Pública en la provincia de su domicilio.

Art. 328. Toda escuela, partiendo desde el Instituto Profesional hasta las elementales diurnas, tendrán un Inspector de Clases y Recreos, que hará cumplir el re-

glamento interior de la escuela, así a los alumnos como a los maestros y profesores.

Art. 329. Las escuelas, desde que llegue a tres el número de sus maestros, formarán un Consejo de Profesores, ante el cual se juzgarán todos los actos penales que declare el reglamento.

Art. 330. El reglamento de cada escuela será de cumplimiento obligatorio para todos y cada uno de los maestros, profesores y empleados de ella.

Las faltas de maestros, profesores y empleados contra el reglamento interior, serán penadas con arreglo a él.

Las penas por faltas contra reglamento serán impuestas por el Consejo de Profesores.

Art. 331. Cuando los superiores probaren ante el Inspector de Enseñanza Pública de la provincia, que han agotado los medios puestos a su alcance por el *a)* del artículo 326 le propondrán la destitución del inferior.

a) El Inspector Provincial abrirá expediente de destitución ante el Consejo de Vigilancia o el de Dirección de la provincia, según los casos, y lo elevará con todos los documentos y la resolución del Consejo, a conocimiento del Superintendente de Enseñanza Pública.

b) El Superintendente, en vista de los antecedentes del caso, informará al Ministerio de Instrucción Pública, proponiendo la destitución, que el Ministerio declarará.

c) Cuando la Superintendencia de Enseñanza Pública desestimare la propuesta de destitución, designará para otro puesto al maestro o profesor indicado o promoverá permuta entre él y cualquiera otro institutor o maestro o profesor.

Art. 332. La asistencia de profesores, empleados y alumnos será fiscalizada por un vigilante del orden

interior en cada escuela, partiendo de las Graduadas e incluyendo el Instituto Profesional.

a) De la continuidad y puntualidad en la asistencia se llevará cuenta en dos libros; uno de profesores y empleados; otro de alumnos.

Art. 333. Las faltas de asistencia se justifican con certificados del Médico Municipal, al comienzo de la inasistencia motivada.

a) Cuarenta inasistencias consecutivas que no se hayan justificado facultativamente incapacitarán a profesores o maestros o institutores o empleados o alumnos, para continuar en la escuela de que formaran parte.

b) En consecuencia, el incurso en las faltas del inciso anterior será borrado del libro de inscripciones de alumnos o del libro de profesores y empleados.

c) En ambos casos, el hecho será comunicado al Consejo de Vigilancia o al de Dirección, según los casos.

Art. 334. Noventa faltas seguidas por causa de enfermedad o accidente declarado colocan a profesores, empleados y alumnos en la situación del inciso segundo del artículo anterior.

Art. 335. La irregularidad en la asistencia se corregirá con amonestaciones del director, siempre que las noticie; del Inspector Provincial, cuando de ellas se entere en sus visitas; del Consejo de Vigilancia o del de Dirección, cuando el director o el Inspector le comunicaren la falta y el nombre y categoría del incurso en ella.

a) Los Consejos de Vigilancia o Dirección podrán expresamente hacer publicar, por su mandato, el nombre del profesor, maestro, institutor, empleado o alumno que hubiere pasado por los tres trámites de corrección enumerados en el artículo anterior.

Art. 336. De las faltas disciplinarias de profesores, maestros, institutores y empleados, que pudieren corregirse por el Cuerpo de Profesores se dará cuenta en cada una reunión mensual de la Corporación.

a) Cuando no bastare la corrección en Cuerpo de Profesores, éste, por órgano del director, apelará al Consejo de Dirección.

Art. 337. El Cuerpo de Profesores se constituirá, a llamamiento del director de una escuela, en Consejo de Disciplina, cada vez que hubiere lugar para la corrección ejemplar de un alumno. La ley que se le aplicará será el reglamento de la escuela.

a) Las penas disciplinarias serán: amonestación ante el Consejo; amonestación ante la escuela; privación del derecho de vacaciones colectivas; amenaza de expulsión; expulsión con suspensión temporal de estudios válidos o con remisión a trabajos de escuelas técnicas o militares.

Art. 338. Desde la primera falta corregida ante Consejo de Disciplina, padres o apoderados del disciplinado serán prevenidos por la escuela, a fin de que al esfuerzo de corrección de ella coadyuve el del hogar.

a) Las penas III, IV, V, no se impondrán sino en presencia de padres, deudos o delegados de ellos que funcionaren como miembros del Consejo.

Art. 339. Ninguno de los trámites penales enumerados o descritos en los artículos anteriores podrá hacerse efectivo, si a la intervención del Consejo de Disciplina no hubiere precedido la actuación del Consejo Escolar.

Art. 340. El Consejo Escolar se constituirá *ad hoc* por elección de secciones en cada escuela, cada vez que ésta opinare conveniente la corrección de faltas colectivas o individuales.

a) Cada una de las secciones en que estuviere dividida una escuela elegirá el número de alumnos que se le indicare para la formación del Consejo Escolar.

b) Veintiuno será el número máximo de alumnos que podrán constituirse en Consejo Escolar, cada vez que



sea opinión de la escuela la persecución de un abuso o la corrección de una falta.

c) La elección se verificará acto continuo por aclamación de los nombres propuestos por los cinco seniores o más antiguos de la sección.

Art. 341. Habido el número, funcionará el Consejo. Sólo funcionará para declarar la existencia de la falta.

a) El veredicto de un Consejo Escolar se hará efectivo tan pronto como el director de la escuela haga conocer, a las 12 horas, el castigo que corresponde a la falta declarada.

ARTÍCULOS COMPLEMENTARIOS

Art. 342. La Ley General de Enseñanza Pública debe ser reformada, parcialmente, cada cinco años, cuando más, en aquella sección que reclame urgente reforma, ya por considerable progreso de la pedagogía, ya por notable deficiencia de la ley.

a) La reforma de la Ley General de Enseñanza Pública en lo relativo al Instituto Profesional y al Seminario Conciliar se presentará indefectiblemente por el Superintendente de Enseñanza Pública a la Legislatura de 1905.

Art. 343. En las comunes que no sean cabeceras de provincia o distrito, y en los cantones o lugares en que sólo funcione una Sindicatura Municipal, los Consejos de Vigilancia comunal se compondrán del Alcalde o Síndico Municipal, del maestro y maestra de las escuelas que funcionaren, de cinco padres de familia y de cinco madres de familia.

a) Los Consejos de Vigilancia de comunes y cantones dependerán del Inspector Provincial de Enseñanza Pública a cuya jurisdicción escolar correspondan.

Art. 344. Fuera de las Escuelas Normales, de Bachilleres y del Instituto Profesional, ninguna otra institución docente podrá emitir títulos de Institutores, Maestros, Profesores, o de Bachilleres y Licenciados.

a) En consecuencia del artículo anterior, ningún título o diploma que no proceda de las escuelas e instituto mencionados tendrá valor académico.

b) Los títulos académicos expedidos por universidades, institutos, escuelas o instituciones docentes de carácter civil serán válidos para la prosecución de estudios en las escuelas o institutos de la República.

Art. 345. Ninguna institución docente que funcione para un fin determinado y exclusivo, como el Seminario Conciliar de Santo Tomás, podrá mantener escuelas de primera ni segunda ni otra enseñanza que exclusivamente no sea la de su instituto particular.

a) La enseñanza primaria y secundaria es derecho exclusivo de las escuelas establecidas por esta ley.

b) En ningún grado de la enseñanza intuitiva o de la inductiva será recibido alumno alguno que proceda de escuelas o instituciones particulares, a menos que se someta a examen efectivo de las asignaturas correspondientes al grado anterior.

Art. 346. En ningún caso interrumpirán las escuelas o institutos sus trabajos regulares para proceder a exámenes no prescritos en esta ley.

a) En consecuencia, los exámenes a título de suficiencia o en virtud de la libertad de enseñanza no podrán ser otorgados por escuela o instituto alguno, sino a fin de cada curso, y después de terminados los exámenes reglamentarios.

b) Los títulos de Bachiller o Licenciado en cualquiera Facultad no se podrán obtener sino ante la Escuela de Bachilleres de la Capital de República y ante el Instituto Profesional, respectivamente.

c) En los exámenes reglamentarios de escuelas e institutos, las declaraciones de mayor o menor suficiencia o insuficiencia, se harán en notas que graduarán las diferencias. En consecuencia, habrá estas notas:

Insuficiente, para la incompetencia;

Suficiente, para la competencia pura y simple;

Meritorio, para el mérito intelectual y escolar reunidos;

Meritísimo, para el mérito intelectual, escolar y social;

Benemérito, para el mérito intelectual, escolar, social y moral.

Art. 347. El Superintendente de Enseñanza Pública, o, en su defecto, el Ministro del ramo, procederán a la ejecución de esta ley con arreglo a las circunstancias de lugar, tiempo, recursos y deficiencias sociales.

a) En esa virtud, aplicarán la ley a medida que puedan hacer efectivas sus reformas.

Art. 348. Todos los establecimientos docentes del Estado y Municipio abrirán sus aulas en el mismo primer día hábil de septiembre, y las cerrarán en el mismo día del mes de junio en que terminen sus exámenes.

Art. 349. No podrán obtener el nombramiento de Rector, Vicerrector, empleados o profesores del Instituto Profesional, institutores, maestros o ayudantes de escuelas, los individuos que hayan sido condenados a penas aflictivas o infamantes, sino después de haber alcanzado su rehabilitación.

Art. 350. Todo plantel particular que reciba una subvención del Estado o de los Ayuntamientos, se con-

siderará *ipso facto* público, debiendo admitir gratuitamente cierto número de alumnos a juicio del Consejo de Vigilancia o de Dirección respectivo.

Art. 351. Mientras la Enseñanza Normal haya producido el número de maestros suficientes para las escuelas de la República, los Consejos Provinciales podrán dispensar al aspirante de la formalidad del examen en los casos que, constándole su moralidad y relativa instrucción, no se presente otro en oposición para una localidad que carezca de maestros.

Art. 352. Los Ayuntamientos no podrán subvencionar ningún plantel particular mientras esté en descubierto su obligación de sostener escuelas primarias en el radio de su jurisdicción.

Art. 353. Se fija en veinte el número de alumnos a cargo de un solo maestro en las Escuelas Graduadas. En el curso final no se podrá exceder tampoco de ese número de alumnos, escogidos entre los más adelantados en instrucción primaria; en los cursos de las secciones iniciales, 1ª y 2ª, se admitirá mayor número, asistido el maestro de un ayudante por el excedente, sin perjuicio del auxilio de los que desempeñaren el monitorado.

Art. 354. Los directores de establecimientos docentes están obligados a pasar cada semestre al Consejo de Vigilancia o al de Dirección un estado circunstanciado de las asignaturas que se enseñan en ellos, del número de los alumnos que asisten a las clases, y de su comportamiento. Estos estados serán refundidos anualmente y remitidos por el Consejo Provincial al Inspector Provincial respectivo, quien los incluirá en su informe al Superintendente. Los Ayuntamientos podrán pedir cuantos informes juzguen convenientes a los directores de establecimientos de educación subvencionados con fondos municipales.

Art. 355. Los alumnos que no cumplieren con sus deberes de asistencia, estudio y disciplina, serán castigados con la pérdida de cursos, y con la eliminación del Instituto o la Escuela, según la gravedad de la falta, y con arreglo a los trámites establecidos en el artículo 337 de esta ley. En este último caso no podrán ser reinscriptos en ninguna matrícula de instrucción pública sin que hayan transcurrido seis meses por lo menos desde la eliminación, además de tener que acreditar la enmienda de sus faltas anteriores, notoriamente.

Art. 356. Ningún director, profesor, o maestro podrá ser removido sin la correspondiente comprobación, en expediente promovido por quejas particulares, o de oficio, de su insubordinación, mala doctrina o inconducta. La Superintendencia de Enseñanza Pública informará siempre sobre tales expedientes, para que el Poder Ejecutivo pueda resolver; salvo los casos de delito, crimen o notoria inmoralidad, en que las autoridades locales habrán de proceder urgentemente y con arreglo a las leyes.

DISPOSICIÓN FINAL

Art. 357. Esta ley surtirá sus efectos desde su promulgación en lo adelante; y deroga las últimas Leyes Generales de Instrucción Pública y toda otra disposición anterior que le sea contraria, o que no esté expresamente validada en la presente; debiendo ser enviada al Poder Ejecutivo para los fines constitucionales.

Dada etc.

PROYECTO DE LEY DE FONDOS PARA LA ENSEÑANZA PÚBLICA (1)

INSPECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA

Honorable Congreso:

Ciudadano Presidente:

Incluyendo el recién decretado Cantón Castillo, el de antiguo abandonado a sí mismo Cantón Cabrera, los poblados Santa Capuza, de Gurabo, de Estancia Nueva, de San Victor, de Barbero, de Joba; el suburbio de Mari-
lopez, el de Juan Lopito, algunos caseríos campestres de La Vega, los de casi todo el Sur y casi todo el Este, los de Moca, los de Macorís y de Santiago; todas aquellas agrupaciones que van produciendo el desarrollo del cultivo y la industria extractiva de la caña, así como la considerable población agrícola que al costado de los guineales de Puerto Plata y de la Bahía de Samaná se van formando, pasan de 90 los grupos sociales que están pidiendo los beneficios de la educación común en la República.

Si se pudiera, como se desea, acudir al llamamiento de los hambrientos de pan intelectual, llegaría a cerca de 800 mil pesos oro el primer esfuerzo que del Estado nacional y del Estado municipal reclamaría el cumplimiento del deber social de la enseñanza. El primer presupuesto que formó esta Inspección General de Enseñanza Pública, en su primer anhelo de acudir con el

(1) Imp. de *El Liberal*, gerente, J. M. Deschamps. Se publicó en hojas sueltas.

pan a todas partes, se elevaba a la cifra de 476 mil pesos oro, sin más que la asignación de medios elementales de enseñanza a los menesterosos de ella: que si hubiera incluído la instrucción de inmigrantes, la educación de colonos, la construcción de casas escuelas, la edificación de viviendas para maestros y directores de enseñanza fundamental e institucional; el levantamiento de edificios para bibliotecas y para museos escolares; si hubiera tomado en cuenta que, sin aparatos pedagógicos, sin gabinetes de Física, de Química y de Historia Natural, sin jardines botánicos, sin campos de ejercicios gimnásticos, atléticos y militares y sin mobiliario a propósito para un régimen completamente racional de educación, no hay posibilidad de educar bien, el presupuesto se habría podido duplicar, triplicar y multiplicar por el número de años de espera que reclama el desarrollo administrativo de la enseñanza pública, y que se hubieran querido anticipar por esfuerzo de convicción y patriotismo.

Necesariamente, Honorable Congreso, no era posible acariciar por un solo momento la esperanza de dotar desde ahora mismo de recursos suficientes a la enseñanza pública; pero era indispensable excogitar los medios y arbitrios que reclama la organización del servicio público de la enseñanza, so pena de abandonar para siempre el propósito de organizarla.

Inspección e Inspector de la Enseñanza Pública estarían demás en el país, o habrían faltado gravemente al concienzudo designio que el Congreso manifestó al establecer la Inspección, y que el Ejecutivo secundó al nombrar el Inspector, cuando no hubiera sido primer paso de éste el indagar si era posible establecer bases permanentes de tributación exclusiva para la enseñanza pública, que aseguran no ya sólo la inmediata

organización de ese servicio, sino también su progresivo desarrollo.

A ese fin ha consultado expresamente, de palabra y por escrito, a todos los Ayuntamientos y a algunas Sindicaturas Municipales de la República, acerca de muchas de las asignaciones, contribuciones y recargos que sirven de fundamento al proyecto de ley que la Inspección General de Enseñanza Pública tiene la esperanza de ver acogido por el Honorable Congreso de la nación.

En general ávidos de escuela, como, para honra suya, están todos los pueblos, la opinión de sus representantes municipales es unánime en favor de una tributación especial para la enseñanza pública; y casi todos convienen en la practicabilidad de casi todos los medios que se les presentó como fundamento de una nueva, efectiva y definitiva organización de la enseñanza.

Mas como importa asesorar al Honorable Congreso acerca de la fuerza real de la opinión que sostendría en sus fundamentos el proyecto de ley de fondos para enseñanza pública, la dignidad, por una parte, la exactitud, por la otra, inducen a analizar el voto de los pueblos en el asunto del proyecto de ley.

Algunos Ayuntamientos dudan de la importancia de aplicar el 80% de los proventos de Oficialato Civil a las rentas escolares de los Municipios, mientras que otros la consideran eficaz y en dos de ellos se calculan como extraordinarias las ventajas.

No en todos los Ayuntamientos es igualmente completa la confianza en la contribución de alcoholes, aunque es probable que si se dejara a cada Ayuntamiento en libertad de reglamentar por sí mismo el cobro del arbitrio, casi todos convienen en que sería cuantioso.

A la eficacia de la contribución por solares yermos, parece que en muchas localidades se opone la dificultad del cobro; pero como esta y algunas otras contribuciones han sido expresamente excogitadas para crear hábitos de tributación directa, sería de utilidad nacional, como es de doctrina científica, el establecer y sostener y mantener esa y cualesquiera otras tributaciones directas de fin docente.

Por esas y razones que se va a explicar, importa fundar, o por lo menos, intentar, el establecimiento del fondo por capitación.

Este es el tributo a que más reacios se han manifestado algunos Ayuntamientos.

Fundándose en lo impopular de la contribución directa, se han empeñado en disuadir de su propósito a la Inspección General de la Enseñanza Pública, arguyéndole con los riesgos de la ignorancia popular.

Reverendísima objeción, sin duda alguna, que puede y hasta debe convencer a la misma certidumbre; pero no antes de haber invocado los motivos de doctrina y de organización que aconsejan la insistencia.

Para que se organicen de veras los pueblos jóvenes, únicos pueblos que es posible y obligatorio organizar en fundamentos completamente doctrinales, porque no tienen tradiciones, o las que tienen son malas y prestadas, es necesario ir demoliendo por evolución, por ordenación, por previsión, cuantos obstáculos obsten al establecimiento de una administración pública que tenga lo menos que ver con el derecho interno de cada hombre, y lo más que ver con el deber social del ciudadano: eso, a fin de que en el hombre sea respetado cuanto es de respetarse, y a fin de que al ciudadano lo embargue la ley en cuanto ella le imponga.

El ciudadano tiene el deber perentorio de contribuir personal, directa, honrada, concienzudamente, a todos y cada uno de los servicios que reclame y a todas y cada una de las cargas que impone el Estado. Sin ciudadano no hay Estado y el ciudadano que no paga lo que debe al Estado, no tiene derecho a otro que no sea el Estado saltador de haciendas, vidas y honras de que se intenta hoy salir en la República Dominicana. En enseñanza, pues, del cumplimiento de un deber de todos, importa que sea la educación pública quien quiera e insista en organizarse a expensas de cada uno de los ciudadanos y domiciliados y meros residentes que, ya de un modo directo, ya de un modo indirecto, usufructúen los beneficios de la enseñanza bien organizada.

La relación es tan íntima entre una capitación por cada un servicio y el sentimiento de dignidad social, como en la vida individual y doméstica es íntima la correspondencia entre el pago de las deudas y el goce de la independencia.

Que sea la necesidad de organizar de una vez la enseñanza pública el medio que aquí establezcamos para aleccionar prácticamente a nuestro pueblo en el conocimiento de esas relaciones, lejos de ser un riesgo que rehusar debe parecernos un incentivo a que acudir, pues que por cada servicio que se paga se patentiza la obligación del pago de todos los demás.

Para hacer vivo el conocimiento individual y colectivo de lo necesario que es para todos el servicio de la enseñanza pública, no hay como enlazar la obligación económica con el deber moral, haciendo patente la ventaja que existe en tributar directamente para el pago de esa satisfacción de necesidad, y la economía considerable que produce el pago directo de lo que se debe por educación, como la hay en el pago directo de todos los

servicios, según se ve en la baratísima administración de los dos países que en nuestro vecindario viven sin aduanas, comparados con los que viven sujetos a las incomodidades, immoralidades, vejámenes e iniquidades del régimen aduanero.

Si, por otra parte, se requiere en una república que la enseñanza sea obligatoria, porque el primer interés social de un gobierno de todos para todos es gobernar con todos, requiérase de todos el pago directo de su salida de las tinieblas en que viven, porque sólo cuando sean capaces de comparar el mal de la ignorancia con el bien de la instrucción, sólo entonces será equitativa la enseñanza obligatoria.

Intereses, por tanto, de dignidad social e individual, de orden administrativo, de organización económica, de buen gobierno, de efectiva libertad, reclaman, ya el ensayo, ya la aplicación del principio de capitación, como el mejor y más expedito medio de organizar la enseñanza pública en la base de recursos suficientes.

Tan expedito y tan natural parece el recurso a algunos Ayuntamientos consultados, que prometiéndose de él ventajas ciertas, se espantanean al logro de ellas como quien se maravilla de que sea ésta la primera vez que se le presente.

No obstante las sólidas razones que se han expresado, si el Honorable Congreso cree que hay algún impuesto tan sencillo y tan fecundo y tan barato como la contribución de un peso oro por cabeza, la enseñanza pública puede llegar a organizarse con firmeza.

Del impuesto de los cigarros y cigarrillos se ha ocupado especialmente un Ayuntamiento de los más ricos e importantes del país, para sugerir esta modificación. En vez de *un centavo nacional* por cada 18 cigarrillos (según propone el proyecto de ley), *cinco centavos nacio-*

nales por cajetilla; y en vez de *cinco centavos nacionales* por 25 cigarros, *dos centavos nacionales* por cada cigarro.

Algunos de los gobiernos municipales que han abarcado todos o casi todos los puntos de información en que el Inspector General de Enseñanza Pública ha querido fundar su proyecto de provisión de fondos para el servicio, han manifestado su esperanza de mejorar en tercio o quinto, o medio su presupuesto anual, si llegan a ser rentas municipales todas o muchas de las asignaciones, contribuciones y recargos que les reconoce la ley en proyecto: uno de los Ayuntamientos calcula en un 180% el beneficio de su renta comunal, si llega a efecto el bien que se propone la Inspección.

Ella no habría visto cuanto hay que ver en la organización que se ha propuesto, si se hubiera desentendido de la mutua influencia llamada a sobrevenir entre el desarrollo de la cultura pública y el fomento de la riqueza nacional. Y previendo el advenimiento de esa influencia, y propendiendo a anticiparla para los fines propios de la educación común, el proyecto de ley propone la dedicación de mil y doscientas tareas de tierras públicas en cada una de las comunes de la República, a uso, fondo y propiedad de la enseñanza. Basta saber el inmediato aumento de valor en cambio que han tomado las tierras consagradas al cultivo regulado, para comprender el alcance práctico de la mencionada disposición.

Si se lleva a cabo ese mandato, y en cada una de las "tierras de enseñanza pública" se sitúa una colonia agrícola, y en ella se cumple con las prescripciones de los artículos 9 y 10 de este proyecto de ley, se habrá hecho de la educación popular el primer propulsor de civilización propia en el país.

A ese bien sumo irán ligados los beneficios de un impuesto progresivo, puesto que, declaradas tierras de

Enseñanza pública las de esas colonias y las de cuantas escuelas de agricultura práctica y teoricoprácticas se hayan establecido y puedan seguir estableciéndose, es manifiesto que los bienes materiales de la enseñanza irán creciendo a medida que vaya creciendo la riqueza nacional; y que, factor primario de ésta como habrá sido por su modo de proveerse de fondos, la enseñanza pública no podrá volver jamás a ser sofocada en su desenvolvimiento, crecimiento y fuerte vida.

Ciudadano Presidente, con toda consideración,

E. M. Hostos.

INDICE

	<u>Pags.</u>
Crítica a la crítica.....	5
Cuestión magna.....	74
El normalismo en la vida nacional.....	92
Ley de Normales.....	100
Escuelas de Bachilleres.....	107
Los cruzados de brazos.....	111
El inglés en las Normales.....	114
La enseñanza del latín.....	117
El canto coreado en las escuelas.....	121
Organización de la Enseñanza Pública.....	124
Un mérito del proyecto de Ley General de Enseñanza Pública.....	128
La Universidad.....	130
Universidades populares.....	134
Doctor contra doctor.....	137
Que lo prueben.....	140
Ni un peso fuerte, ni nada.....	142
Las siete proposiciones del Dr. Berra.....	152
Los últimos ensayos en materia de enseñanza.....	158
Los recursos de la enseñanza pedagógica.....	161
La escuela froebeliana.....	164
Kindergarten.....	166
Escuelas de Agricultura práctica.....	176
La escuela agrícola.....	179
Las escuelas modernas.....	182
El Estado y la instrucción.....	185
La instrucción pública en Suecia.....	187
La instrucción pública en Suiza.....	192
El ejemplo del Paraguay.....	195
Lo que enseña el normalismo.....	200
Por los normalistas.....	203
Los esfuerzos del normalismo.....	206
Los maestros y maestras del antiguo régimen escolar.....	209
Luis Vives.....	212
Alejandro Bonilla como ejemplo de moral de cada día.....	215
Demostración experimental de un deber no cumplido.....	218
La educación en contra del vicio.....	222

	<u>Pags.</u>
El cómo, el porqué y el para qué.....	225
Firmeza, energía, independencia.....	228
Sensibilidad, delicadeza, conmiseración.....	232
La educación en contra del crimen.....	235
La educación en contra de las malas costumbres.....	239
La educación en las diversiones públicas.....	242
Fuerza, agilidad, destreza.....	246
Enseñanza militar, como factor de la enseñanza cívica.....	249
Enseñar a trabajar.....	252
Tolerancia	254
Respeto a la vida.....	257
Independencia de conducta y devoción al derecho colectivo.....	259
Sin salida.....	263
La retirada.....	266
<i>Apéndice:</i>	
Instrucciones a los Directores de Escuelas Superiores que se ha- ya de convertir en Escuelas Graduadas.....	271
Proyecto de Ley General de Enseñanza Pública.....	275
Proyecto de Ley de Fondos para la Enseñanza Pública.....	375

ESTE LIBRO SE
ACABÓ DE IMPRIMIR EL
DÍA TREINTA DE AGOSTO
DEL AÑO MCMXXXIX EN LOS
TALLERES DE LA CULTURAL,
S. A., EN LA HABANA,
REP. DE CUBA.

