

ENRIQUE MOLINA

# Educación Contemporánea

La educación secundaria en Alemania.—Los institutos hogares de educación en el campo.—Las ideas de individualidad y personalidad en la educación y en la vida social.—La educación económica, vocacional y general.—La fundación del Instituto Nacional y el Estado docente.—Ideales y rumbos de la educación nacional.

Santiago de Chile  
IMPRENTA UNIVERSITARIA  
BANDERA 130  
1914

ENRIQUE MOLINA

---

# EDUCACIÓN=====

# CONTEMPORÁNEA

(ENSAYOS)



SANTIAGO DE CHILE  
IMPRENTA UNIVERSITARIA  
Bandera 130  
1914





BIBLIOTECA NACIONAL  
SECCION CHILENA





## DOS PALABRAS



En 1911 fuí comisionado por el Supremo Gobierno para hacer en algunos países europeos estudios de pedagogía y sobre la organización de los establecimientos de instrucción secundaria.

Mi programa era muy vasto. Iría a recoger las enseñanzas que me ofrecieran Inglaterra, Alemania, Francia, Suecia y Estados Unidos. Pero circunstancias imprevistas, pusieron fin a mi viaje antes de tiempo y cortaron repentinamente el desarrollo de mi plan. A saber de antemano la duración exacta de mi comisión habría distribuído mejor mi trabajo de acuerdo con el plazo que se me señalara.

Por estas razones alcancé sólo a efectuar algunos estudios y observaciones en Alemania. Una parte del fruto de ellos la forman los primeros ensayos del presente volumen. Indirectamente, como se verá lo es también el tercer estudio relativo a las ideas de individualidad y personalidad.

Me fué igualmente posible ver de cerca la organización de los liceos franceses y cuales eran los



problemas que agitaban a los profesores y pensadores en materia de educación general. Mal que pese a la memoria de Rousseau, de Fenelon y de Compayré y a la obra de Payot, la Francia no es indudablemente tierra de pedagogos. En el terreno espiritual es nación de artistas, de hombres de letras y de sabios.

Las discusiones y controversias en lo que va corrido del presente siglo han girado sobre la reforma y los programas de 1902. Según algunos, los programas no han satisfecho a nadie; según otros, los profesores de tendencias realistas y naturalistas pueden hallarse contentos con ellos; pero el nudo de la cuestión ha estribado en el estudio del latín. Para los espíritus de orientación clásica, y que al parecer no son pocos, los nuevos programas significan una amenaza para la cultura nacional francesa porque ha disminuído el estudio del latín.

Y esto que en los nuevos programas figura el latín en tres de las cuatro ramificaciones que establecen (1).

Los demás ensayos del volumen se refieren a asuntos de actualidad en Chile.

Ojalá puedan todos ellos contribuir en algo al mejoramiento de nuestras instituciones docentes y democráticas, y al progreso de nuestra cultura nacional.

---

(1) Más detenidamente he discurrido sobre este punto en mi libro *La Cultura y la educación general*.



\*  
\* \*

Aprovecho esta oportunidad para expresar públicamente mis agradecimientos a mis amigos don Moisés Vargas, subsecretario de Instrucción Pública, y don Armando Donoso por las facilidades y entusiasta cooperación que me han brindado para llevar a cabo la impresión de este libro.

E. M.





**La Educación Secundaria  
en Alemania**





# La Educación Secundaria en Alemania

---

I. Edificios e instalaciones.—II. Diferentes clases de establecimientos.—III. Funcionamiento diario. Clases y métodos. Las promociones.—IV. La escuela preparatoria del Real Gimnasio «Werner Siemen». El método de la propia actividad y de la instrucción por el trabajo (Werkunterricht).—V. El Arndt-Gimnasio de Dahlem y su Internado (Schülerheim - Kolonie).—VI. Críticas y anhelos. La situación del personal docente. La escuela primaria y las preparatorias. Censuras a la escuela secundaria. Nuevos ramos de estudio. El *college* o curso superior de humanidades.

## I

### Edificios e instalaciones

Divisamos tierra alemana por primera vez una mañana de los últimos días <sup>de Enero</sup> de 1911. El amplio estuario del Elba se abrió ante nosotros bajo un cielo claro y hermoso, y avanzamos por la ría encantados y admirando la belleza de los campos ve-



cinos y de los pueblos que se levantan a uno y otro lado. Interrumpen el tapiz de verdura que forman las tierras bajas y bien cultivadas, las aldeas pintorescas con casas de paredes claras y techos rojos, con iglesias de torres altas y puntiagudas que recortan el azul del horizonte. Son por lo general construcciones limpias y nuevecitas, que parecen a la distancia mansiones en que sólo pueden albergarse la tranquilidad y la dicha.

Esta impresión de holgura y de *confort* se renueva al recorrer las ciudades de Alemania y es inseparable del recuerdo que uno conserva de sus edificios escolares. Tanto en las ciudades grandes como en las pequeñas es manifiesto el cuidado con que se atiende a las casas destinadas a la educación. Desde el suntuoso palacio de la Universidad de München, desde los gimnasios de Dresden y Berlín hasta las modestas escuelas primarias de poblaciones como Cuxhaven y Fulda puede admirar el viajero las buenas condiciones de las construcciones escolares alemanas. Constituyen algo así como un rasgo del carácter nacional y son monumentos elevados a la juventud y al porvenir. En esas construcciones se destaca la manera seria de entender la vida, la confianza inmensa en la acción educadora, y el anhelo de competir con el pasado para levantar obras duraderas que desafíen el tiempo.





Desde luego, en Alemania no hay necesidad de arrendar casa para ningún establecimiento de instrucción secundaria. Será mejor decir que todo instituto de educación funciona en una fábrica que le pertenece.

Los edificios de los gimnasios, reales gimnasios y demás planteles de segunda enseñanza son por lo general de estilo moderno, de material sólido (de ladrillo y piedra), higiénicos, elegantes y sencillos. Algunos se encuentran situados en plena gran ciudad, al lado del bullicio de las calles, como los de Hamburgo, Charlottenburgo y Schöneberg. Por ejemplo, la Kaiser Friedrich Schule (que consta de un Gimnasio y de una Escuela Real Superior), que es uno de los principales institutos de Charlottenburgo, se levanta en una esquina de la plaza de Savigny y se halla contigua a la estación del ferrocarril que existe en esa plaza. Vive de este modo en trepidación perpetua.

Otros planteles han tenido a este respecto mejor suerte y se encuentran ubicados en sitios bellos, tranquilos y rodeados de quintas y de campos. Así el Gimnasio Reformado del Rey Jorge en Dresde se alza al frente de una plaza apartada, boscosa y casi silvestre, y se halla rodeado de grandes árboles, espacios libres, y hermosas plantaciones por



todos lados; así el Real Gimnasio de Grünewald que, casi con la coquetería de una *villa*, se presenta en un barrio apacible y elegante, donde todas las viviendas están rodeadas de jardines.

Del Internado de Dahlem y de su Gimnasio anexo (Schüle-Heim Kolonie y Arnd Gimnasium) me ocuparé más adelante. Igualmente dedicaré un párrafo especial al Land-Erziehungs-heim de Biberstein, que es también una especie de internado, situado en pleno campo en un viejo castillo señorial de las inmediaciones de Fulda.

Llama la atención lo bien que se ha aprovechado el terreno en estas construcciones. No son como nuestros viejos liceos que suelen consistir en casas desparramadas que ocupan una gran extensión, con amplios patios descubiertos al centro, y que pueden servir tanto para albergar educandos como para cuarteles o conventos. Forman al contrario edificios de dos, tres o cuatro pisos, cuyos departamentos muy bien distribuídos se concentran alrededor de galerías interiores. Los patios y lugares de recreo se extienden por los lados de afuera. De esta suerte se vive en esas casas sin sufrir molestias ni de la lluvia ni de la nieve. También se puede gozar de más frescura en el verano.

Para defenderse del frío cuentan todos los edificios con calefacción central, que he visto en actividad desde mediados de Octubre, cuando la temperatura al aire libre no bajaba aún de  $+9^{\circ}$  o  $10^{\circ}$ . Se quiere que las oficinas y salas de clases gocen



siempre de una temperatura que fluctúe entre  $+ 18^{\circ}$  y  $20^{\circ}$ . El motor para la calefacción se halla instalado generalmente en las bóvedas subterráneas que no faltan en los más modernos de estos edificios.

Los vestíbulos y las galerías se encuentran adornados con cuadros históricos y geográficos, bustos y retratos de los emperadores de la actual dinastía, de las emperatrices, de Federico el Grande, de Bismarck, de Lutero, etc. En Dresde, como es natural, en lugar de los retratos de los Hohenzollern, se ofrecen a la vista los de los soberanos de la casa de Sajonia. En el Real Gimnasio del Johanneum en Hamburgo, llaman la atención muchas sentencias morales escritas de trecho en trecho en las paredes.

En los vestíbulos y galerías inmediatas a las oficinas se cuelgan los tableros y pizarras de avisos. Algunas hay destinadas especialmente a los clubs que forman los alumnos y por medio de ellas se citan para sus reuniones y partidas de juego que generalmente tienen lugar en las tardes.

Las salas de clases están por lo común dotadas de luz eléctrica en la proporción de una ampolla para cada dos alumnos. En las salas de dibujo hay grandes focos que reflejan la luz hacia el techo blanco y de aquí se difunde por toda la habitación evitando los inconvenientes de las sombras.

Las bancas son de ordinario muy sencillas y bipersonales. De las instalaciones de nuestros buenos



Liceos cabe decir a este respecto que son más elegantes, y, por cuanto son generalmente unipersonales, revelan más acuerdo con las exigencias de la educación moderna.

No hay Gimnasio ni Real Gimnasio que no disponga de una hermosa aula, especie de teatro, con grandes ventanales, muy bien alumbrado, decorado al óleo, con tribuna, proscenio y una especie de coro en que se destaca a veces un órgano colosal. Ahí no faltan los indispensables bustos y retratos del Kaiser, de Bismarck y de Lutero. El aula es el sitio donde se celebran las fiestas escolares, que son frecuentes en el año. En el coro se instala la orquesta formada por alumnos del mismo establecimiento.

En todos estos institutos se encuentran dos bibliotecas, una para el uso de los profesores y otra para el de los alumnos, división muy razonable que permite seleccionar los libros que a unos y a otros más convienen. Permite también que los profesores puedan aprovechar con toda libertad a cualquiera hora la sección destinada a ellos. Los profesores mismos por turno corren con la administración de su biblioteca, que es muy sencilla, pues consiste sólo en ir juntando los recibos que ellos dejan por los libros que personalmente toman de los estantes.

En los establecimientos más modernos (por ejemplo en el Gimnasio Reformado de la Hohenzollern Schule en Schöneberg) los profesores cuentan ade-



más con tres salas bien instaladas, una de las cuales es destinada a tocador y otra a pieza de recibo.

Es digna igualmente de mencionarse la *Milch-Halle*, departamento que casi todos los institutos poseen, especie de *buffet* o cantina a donde los alumnos pasan a ciertas horas, una o dos veces al día, a tomar un vaso de leche. Esta se les vende a los niños a precios muy moderados, ya sea pagándola día a día o por medio de un abono mensual.

No está de mas agregar aquí que las universidades poseen también esto *buffets* o cantinas que sirven café, leche, té, etc., u otras bebidas a los profesores y estudiantes. Los precios son muy módicos. En la Universidad de Berlín se puede tomar una buena taza de café por veinte o veinticinco fénigues y en la de Munich un vaso de leche exquisita cuesta diez fénigues.

En los más modernos de los institutos que he nombrado merecen llamar la atención los gabinetes de física y química y las salas de trabajos manuales. En el Gimnasio Reformado del Rey Jorge, en el Real Gimnasio «Heinrich Herzt» y en el Gimnasio Reformado de la Hohenzollern Schule (que son los más nuevos de Dresde, Hamburgo y Schöneberg respectivamente) las instalaciones de los gabinetes son modelos en su género. Goza de la fama de poseer los mejores gabinetes que de estas ciencias se pueden encontrar en Prusia el Doroteenstaedt Real Gimnasio, que se halla situa-



do en el centro de Berlín, no lejos de la estación de Friedrichstrasse.

Cada gabinete se compone de las cinco siguientes diversas secciones:

1.º Una sala de clase provista de aparatos de proyecciones e instalaciones eléctricas completas;

2.º Una sala, donde se encuentran los aparatos, que es el gabinete propiamente dicho (Sammlung);

3.º Una sala de preparaciones;

4.º Una sala provista del suficiente número de mesas, de llaves de aguas y de gas y de los demás útiles necesarios para que los alumnos puedan trabajar independiente e individualmente en experimentaciones y observaciones hechas por ellos mismos; y

5.º Una salita para el profesor.

Además, en algunos colegios existe una especie de taller anexo, donde el profesor y su ayudante componen los aparatos echados a perder y suelen fabricar algunos nuevos.

Por supuesto que no hay que ir a buscar buenos gabinetes a los Gimnasios clásicos. Estos colegios, como se sabe, hacen descansar la educación ante todo sobre el estudio de las lenguas antiguas y descuidan las matemáticas y las ciencias. Sin embargo, no han podido sustraerse por completo al espíritu moderno y, a falta de gabinetes, dan a conocer los aparatos físicos, los instrumentos de experimentación y los experimentos mismos por medio de proyecciones luminosas. Fué lo que pude observar



en una visita que hice al Gimnasio de Steglitz, en los alrededores de Berlín. Se hacía clase de química a los alumnos en una salita pequeña, no mostrando los aparatos mismos y haciendo experimentos, sino proyectando en la pared blanca por medio de una linterna, matraces, retortas, tubos, frascos, etc.

Las mejores salas de trabajos manuales las encontré en el Gimnasio Reformado del Rey Jorge en Dresde y en el de la Hohenzollern Schule en Schöneberg. Las de Dresde disponen de fuerza eléctrica para el movimiento de las poleas y tornos de la sección. Los alumnos deben de hacer trabajos en cartón, madera y metales; pero no pude ver ningún objeto fabricado por ellos. En realidad, me pareció notar casi en todas partes que los departamentos de trabajos manuales eran muy nuevos, flamantes, y que esta enseñanza no ha contado todavía,—en las escuelas de segundo grado, se entiende,—con el tiempo necesario para dar los resultados que de ella se pueden esperar.

Sólo en Dresde me ha sido señalada una sala especialmente destinada a las reuniones que celebren los clubs que forman los alumnos. Estos clubs se constituyen con fines literarios, científicos o gimnásticos, como ser leer obras clásicas de la literatura alemana, hacer excursiones botánicas, remar y jugar *tenny* o *football*.

Los gimnasios (*Turmhalle*), en el sentido de sala donde se hace gimnástica, son completamente se-



mejantes a los que hay en los buenos establecimientos de Chile. Fuera de esto, casi no hay plantel que no posea campos de juego, ya sea al lado del edificio mismo, o en los alrededores, o en algún lugar vecino.

En el Real Gimnasio del Johanneum, en Hamburgo, tuve ocasión de ver dos cosas que no he hallado en otra parte y que no deben silenciarse. Una es una galería con cultivo de plantas y animales como ranas y ratones, destinados a servir para observaciones biológicas; y la otra es un sencillo pabellón situado en medio de un jardín, donde en Primavera se hace clase de botánica a los cursos superiores al lado de las plantas en flor.

## II

### Diferentes clases de establecimientos

En Alemania no se goza de la fácil unidad de liceos que tenemos en Chile. En nuestro país la uniformidad es excesiva, no permite preparar de diversa manera a los jóvenes según los rumbos que vayan a tomar en la vida, y no alienta, por lo mismo, ni las diversas vocaciones ni las tendencias e inclinaciones que pueden convertirse más tarde en actividades sociales, técnicas o espirituales distintas.



En cambio, la diversidad de institutos, llegó un tiempo a alarmar a muchos pensadores alemanes y el anhelo de establecer cierta unidad en la mentalidad nacional produjo el nuevo tipo de escuela secundaria que examinaremos más adelante con el nombre de Gimnasio Reformado.

De todas maneras la diversidad continúa y significa la expresión de la coexistencia de distintas tendencias sociales y pedagógicas. Es por una parte el espíritu del pasado que se mantiene al lado de las instituciones de los tiempos nuevos; pero, por otra parte, la subsistencia de estas corrientes es posible entenderla armónicamente, sin que una tenga por precisión que eliminar a la otra. La cultura moderna engloba y comprende al mismo tiempo los fines de una educación formal y desinteresada y los de una educación práctica, técnica y utilitaria.

Correspondiendo a estos diferentes propósitos existen en Alemania tres especies de establecimientos secundarios típicos. Son los Gimnasios, las Escuelas Reales Superiores (*Oberrealschule*) y los Gimnasios Reales. Decimos típicos porque fuera de ellos se encuentran otros institutos, que, aunque llevan diversos nombres, cabe siempre colocarlos dentro de alguna de las tres clases fundamentales. Así tenemos los Pro-Gimnasios, los Pro-Gimnasios Reales y la simple Escuela Real (*Realschule*).

Los gimnasios representan la tendencia clásica y humanista. Fueron organizados a principios del



siglo XIX en reemplazo de la Escuela de Latín que existía en el siglo XVIII.

Han perseguido principalmente un fin de educación formal, general y ética por medio del estudio intensivo de las lenguas latina y griega. Inevitablemente ha resultado también que la educación gimnasial ha tenido que ser estética y aristocrática, aunque de este último carácter, como veremos más adelante, no se libra ninguno de los establecimientos secundarios alemanes. En el transcurso de la pasada centuria, los gimnasios no han podido sustraerse a la influencia de las ideas nuevas y de los grandes acontecimientos que han transformado a la nación alemana y han debido ir reconociendo poco a poco más importancia a las ciencias naturales y a la historia. Con razón han visto los alemanes que deben ser más grandes para ellos los héroes de la epopeya bismarkiana que los de las epopeyas griegas, que no valen menos las hazañas de Guillermo el Grande, de Bismark, de Moltke o del gran Federico, que las de Aquiles, Héctor o Leonidas.

En segundo lugar tenemos las Escuelas Reales Superiores. La elevación de la burguesía después de la revolución francesa de 1789; el inmenso desarrollo tomado por las industrias y el comercio y los progresos alcanzados por las ciencias mismas, hicieron necesaria en la primera mitad del siglo XIX la existencia de establecimientos que educaran a los jóvenes dentro de las nuevas tendencias. Las



escuelas reales vinieron a cumplir este fin. En su plan de estudio, el latín y el griego no figuran, y la acción educativa se hace descansar principalmente sobre el cultivo de las ciencias naturales, de las matemáticas y de los idiomas vivos.

Los Reales-Gimnasios ocupan un término medio entre las dos clases de planteles que acabo de nombrar. Representan una tendencia que podría llamarse neo-humanista. Para educar al individuo en conformidad a las exigencias de una cultura avanzada consideran indispensable el estudio de las lenguas vivas, y al francés, que ya ocupa un lugar en los planes de los Gimnasios, agregan el inglés. Por lo demás, no abandonan ni el latín ni el griego de una manera completa. De esta circunstancia ha provenido una multiplicidad de ramos que ha sido una fuente de variadas críticas a estos establecimientos. Se ha hablado con cierta razón de que su enseñanza es demasiado enciclopédica y de que produce recargo a los alumnos.

Hay ciertas disciplinas que constituyen, con algunas diferencias en cuanto al tiempo que se les consagra, una especie de fondo común a las tres clases de institutos secundarios. Tales son, la lengua materna, la historia, la geografía, la religión y las disciplinas técnicas.

Por lo demás, he aquí tres cuadros de los planes de estudio que rigen en Prusia, Baviera, Sajonia y Württemberg.

Para la mejor comprensión de estos cuadros, de-



bo recordar que los nueve cursos o años de los establecimientos secundarios, se denominan de inferiores a superiores, Sexta, Quinta, Cuarta, Unter Tertia, Ober Tertia, Unter Secunda, Ober Secunda, Unter Prima y Ober Prima.

En el orden en que acabo de indicar, los reinos se encuentran las columnas de cifras que representan las horas de clases. Las de la izquierda corresponden, pues, a Prusia, y así sucesivamente.



## Planes de estudio de los gimnasios

| RAMOS           | VI       | V        | IV       | VIII     | O III    | V II    | O II       | VI      | O I     |
|-----------------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|------------|---------|---------|
| Religión.....   | 3,2,3,2  | 2,2,3,2  | 2,2,2,2  | 2,2,2,2  | 2,2,2,2  | 2,2,2,2 | 2,2,2,2    | 2,2,2,2 | 2,2,2,2 |
| Alemán.....     | 3,5,4,3  | 2,4,3,3  | 3,3,3,2  | 2,2,2,2  | 2,2,2,2  | 3,2,2,2 | 3,2,3,2    | 3,3,3,3 | 3,4,3,5 |
| Latín.....      | 8,8,9,10 | 8,8,9,10 | 8,8,8,10 | 8,8,8,10 | 8,8,8,10 | 7,7,8,8 | 7,7,7,8    | 7,6,7,8 | 7,6,8,7 |
| Griego.....     | .....    | .....    | .....    | 6,6,7,7  | 6,6,7,7  | 6,6,7,7 | 6,6,7,7    | 6,6,7,6 | 6,6,6,6 |
| Francés.....    | .....    | .....    | 4,-,5,4  | 2,-,3,2  | 2,-,2,2  | 3,3,2,3 | 3,3,2,3    | 3,2,2,2 | 3,2,2,2 |
| Historia.....   | 2,1,1,1  | 1,-,2,2  | 2,2,2,2  | 2,2,2,1½ | 2,2,2,1½ | 2,2,2,2 | 3,2,3,2    | 3,3,3,2 | 3,3,3,2 |
| Geografía.....  | 2,2,1,1  | 2,2,2,1  | 2,2,2,1  | 1,2,2,1½ | 1,1,2,1½ | 1,-,1,1 | -, -, -, 2 | .....   | .....   |
| Matemáticas..   | 4,3,3,4  | 4,3,4,4  | 4,3,3,3  | 3,2,3,3  | 3,4,4,3  | 4,4,4,4 | 4,3,4,4    | 4,3,4,4 | 4,4,4,4 |
| C. Naturales..  | 2,1,2,2  | 2,1,2,2  | 2,1,2,2  | 2,1,2,-  | 2,1,2,-  | 2,-,2,2 | 2,2,2,2    | 2,2,2,2 | 2,-,2,2 |
| Caligrafía..... | 2,2,2,2  | 2,1,1,1  | -,1,-,1  | .....    | .....    | .....   | .....      | .....   | .....   |
| Dibujo.....     | .....    | 2,2,2,-  | 2,2,2,3  | 2,-,2,2  | 2,-,2,2  | .....   | .....      | .....   | .....   |
| Gimnástica...   | 3,2,2,-  | 3,2,2,2  | 3,2,2,2  | 3,2,2,2  | 3,2,2,2  | 3,2,2,2 | 3,2,2,2    | 3,2,2,2 | 3,2,2,2 |
| Canto.....      | 2,-,2,1  | 2,-,2,1  | 2,-,2,1  | 2,-,2,1  | 2,-,2,-  | 2,-,2,- | 2,-,2,-    | 2,-,2,- | 2,-,2,- |



## Planes de estudio de los Gimnasios Reales

| RAMOS           | VI       | V        | IV       | U III    | O III    | U II    | O II     | U I      | O I     |
|-----------------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|----------|----------|---------|
| Religión .....  | 3,2,3,2  | 2,2,3,2  | 2,2,2,2  | 2,2,2,2  | 2,2,2,2  | 2,2,2,2 | 2,2,2,2  | 2,2,2,2  | 2,2,2,2 |
| Alemán.....     | 3,5,4,3  | 2,4,4,3  | 3,3,3,2  | 3,2,3,2  | 3,2,3,2  | 3,2,3,2 | 3,2,3,2  | 3,3,3,2  | 3,4,3,3 |
| Latín.....      | 8,8,9,10 | 8,8,9,10 | 7,8,7,10 | 5,7,6,10 | 5,7,4,10 | 4,6,4,7 | 4,6,4,6  | 4,5,4,5  | 4,5,4,5 |
| Francés .....   | .....    | .....    | 5,-5,5   | 4,4,6,5  | 4,4,4,4  | 4,3,4,4 | 4,3,4,3  | 4,3,4,3  | 4,3,4,3 |
| Inglés .....    | .....    | .....    | .....    | 3,-,-,-  | 3,-,5,-  | 3,4,4,3 | 3,3,3,3  | 3,3,3,3  | 3,3,3,2 |
| Historia, ..... | 1,-,1,-  | 1,-,1,2  | 2,2,2,2  | 2,2,2,2  | 2,2,2,2  | 2,2,2,2 | 3,3,2,2  | 3,3,2,2  | 3,2,3,2 |
| Geografía.....  | 2,2,2,1  | 2,2,2,1  | 2,2,2,1  | 2,2,2,2  | 2,2,2,2  | 1,-,1,1 | ---11    | ---1,-   | .....   |
| Matemáticas.    | 4,3,4,4  | 4,3,4,4  | 4,3,4,4  | 5,3,5,4  | 5,4,5,5  | 5,6,5,7 | 5,6,5,10 | 5,5,5,11 | 5,5,5,9 |
| C. Naturales.   | 2,1,2,2  | 2,1,2,2  | 2,1,2,1  | 2,2,2,2  | 2,2,2,2  | 4,-,4,2 | 5,2,5,2  | 5,4,5,3  | 5,5,5,5 |
| Caligrafía..... | 2,2,2,2  | 2,1,1,1  | 1,1,-1   | 1, ...   | .....    | .....   | .....    | .....    | ....    |
| Dibujo.....     | .....    | 2,2,2,2  | 2,2,2,2  | 2,3,2,2  | 2,3,2,2  | 2,4,2,2 | 2,4,-2   | 2,3,-2   | 2,2,-2  |
| Gimnástica...   | 3,2,2,1  | 3,2,2,3  | 3,2,2,3  | 3,2,2,3  | 3,2,2,2  | 3,2,2,2 | 3,2,2,2  | 3,2,2,2  | 3,2,2,1 |
| Canto.....      | 2,-,2,1  | 2,-,2,1  | 2,-,1,1  | 2,-,1,1  | 2,-,1,-  | 2,-,1,- | 2,-,1,-  | 2,-,1,-  | 2,-,1,- |



## Planes de estudio de las Escuelas Reales Superiores

| RAMOS          | VI       | V        | IV       | U III    | O III    | U II     | O II      | U I       | O I       |
|----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| Religión.....  | 3,2,3,2, | 2,2,3,2, | 2,2,2,2, | 2,2,2,2, | 2,2,2,2, | 2,2,2,2, | 2,2,2,2,  | 2,2,2,2,  | 2,2,2,2,  |
| Alemán.....    | 4,5,7,5, | 3,5,5,4, | 4,4,5,4, | 3,4,4,3, | 3,3,4,3, | 3,3,4,3, | 4,3,4,3,  | 4,3,4,3,  | 4,3,4,5,  |
| Francés.....   | 6,6,5,8, | 6,6,6,8, | 6,5,7,8, | 6,3,6,6, | 6,3,6,6, | 5,3,4,5, | 4,4,4,5,  | 4,4,4,4,  | 4,3,4,4,  |
| Inglés.....    | .....    | .....    | .....    | 5,4,4,   | 5,4,4,   | 4,5,4,4, | 4,3,3,3,  | 4,3,3,3,  | 4,3,3,3,  |
| Historia.....  | 1,1,1,   | 1,2,2,   | 3,2,2,2, | 2,2,2,2, | 2,2,2,2, | 2,2,2,2, | 3,2,3,3,  | 3,2,3,3,  | 3,3,3,2,  |
| Geografía....  | 2,2,2,2, | 2,2,2,2, | 2,2,2,2, | 2,2,2,2, | 2,1,2,2, | 1,1,2,2, | 1,1,1,1,  | 1,1,1,1,  | 1,1,1,1,  |
| Matemática..   | 5,4,4,5, | 5,4,4,5, | 6,5,6,4, | 6,5,6,7, | 5,5,5,6, | 5,5,6,7, | 5,5,8,11, | 5,5,8,11, | 5,5,8,10, |
| Cienc. nat...  | 2,2,2,2, | 2,2,2,2, | 2,2,2,2, | 2,5,2,2, | 4,6,6,2, | 6,6,6,3, | 6,7,6,2,  | 6,7,6,5,  | 6,7,6,5,  |
| Caligrafía.... | 2,2,2,2, | 2,1,2,2, | 2,1,1,   | .....    | .....    | .....    | .....     | .....     | .....     |
| Dibujo.....    | 3,2,2,   | 2,4,2,2, | 2,4,2,3, | 2,4,2,2, | 2,2,2,3, | 2,2,1,3, | 2,2,2,3,  | 2,2,2,2,  | 2,3,2,2,  |
| Gimnástica...  | 3,2,2,1, | 3,2,2,2, | 3,2,2,2, | 3,2,2,2, | 3,2,2,2, | 3,2,2,2, | 3,2,2,2,  | 3,2,2,2,  | 3,2,2,2,  |
| Canto.....     | 2,2,2,1, | 2,2,2,1, | 2,2,1,1, | 2,1,1,   | 2,1,1,   | 2,1,1,   | 2,1,1,    | 2,1,1,    | 2,1,1,    |



Además existen como ramos facultativos en algunos Gimnasios, el inglés, el hebreo, la estenografía y el dibujo lineal; y en algunas Escuelas Reales Superiores este último ramo y el latín.

A pesar de que los tres establecimientos poseen ciertos ramos que estudian con igual intensidad y que forman para ellos, como hemos dicho, una especie de base común, algunos pensadores se han quejado de la falta de unidad. La formación del alma nacional, han sostenido, exige más armonía en la enseñanza.

En parte para satisfacer esta necesidad y en parte también para dar más amplitud y elasticidad a la educación misma surgió en los últimos años del siglo pasado una nueva forma de instituto secundario. Tal es el que se designa con el nombre de Gimnasio Reformado.

Este presenta en sus tres primeros años un tronco más bien realista y científico, del cual se desprenden en los cursos superiores nuevas ramas que corresponden a las distintas tendencias de la escuela secundaria. En el Gimnasio Reformado, en lo que a idiomas concierne, se estudia durante los tres primeros años sólo francés. En el cuarto (Unter Tertia) se verifica la primera bifurcación: por un lado se introduce el inglés y en esa dirección se acentúa la rama realista y por otro lado, en un curso paralelo, se introduce el latín, que pasa a constituir el núcleo de la rama humanista. En esta última se verifica dos años después (Unter Sekun-



da) una nueva bifurcación: por una parte se agrega el inglés y por otra el griego, y así quedan constituidas definitivamente la rama real gimnasial y la rama gimnasial clásica propiamente dicha.

El Gimnasio Reformado, además de la base de unidad que ofrece, lleva en sí la ventaja de evitarles a los jóvenes las consecuencias de resoluciones precipitadas y que suelen no corresponder a sus verdaderas vocaciones. El joven ingresa a esta clase de institutos sin dar por ello un paso definitivo para su vida. Sólo después de tres años de estudio debe decidirse o por los cursos científicos y realistas o por los humanistas; y si toma estos últimos le quedan todavía dos años más para resolverse o por los idiomas antiguos o por los modernos.

El Gimnasio Reformado es el establecimiento más conveniente para toda ciudad pequeña que cuenta sólo con un instituto secundario.



Hasta el año 1900 gozaron los Gimnasios del monopolio universitario, es decir, podían ingresar a seguir en calidad de alumnos los cursos de las facultades superiores sólo los jóvenes que habían terminado sus estudios en un Gimnasio y que mostraban sus correspondientes certificados de madurez.

Pero por decreto imperial de 26 de Noviembre



de ese año los tres tipos de establecimiento fueron declarados igualmente aptos para llevar a cabo, por distintos caminos, una educación intelectual y moral completa, y con los mismos derechos ante las universidades y otras escuelas superiores. Así las distintas facultades han ido abriendo sus puertas a los *abiturientes* (bachilleres) de los Gimnasios Reales y de las Escuelas Reales Superiores. Las Escuelas Reales —que sólo cuentan con seis años de estudios de humanidades, como nuestros liceos,— no gozan del derecho de poder enviar estudiantes a las universidades.

Aunque el decreto citado ha tenido estrictamente valor sólo en Prusia, ha creado sin embargo una situación que se ha extendido por toda la Alemania.

La igualdad de derechos concedida a las Escuelas Reales Superiores no ha dejado de traer sus dificultades para los favorecidos mismos y para ciertos estudios universitarios.

Según una opinión, que aquí tiene muy pocos contradictores, es poco menos que imposible seguir con buen éxito los cursos superiores de derecho y medicina sin conocimiento previo de las lenguas latina y griega. Más indispensable se presentan aún estos conocimientos cuando se trata de ingresar a las facultades de filología y teología.

De aquí ha resultado que los jóvenes que no han estudiado estos idiomas en la escuela secundaria se han visto después generalmente obligados a seguir



cursos extraordinarios de ellos en las universidades. Sólo así han podido librarse de perder en parte la enseñanza de sus profesores.

A estas mismas circunstancias se ha debido, como lo hemos mencionado más atrás, que en algunas Escuelas Reales Superiores se hayan establecido clases facultativas de latín.

### III

#### Funcionamiento diario. Clases y métodos. Las promociones

Por regla general todas las clases tienen lugar en la mañana. Principian a las 8 y duran sin ninguna interrupción grande hasta la 1½ o 2 P. M. Las clases son de 45 minutos y entre ellas hay una pausa de 15 minutos más o menos. Esta cómoda y conveniente distribución del tiempo se ha implantado aquí con facilidad porque se halla en armonía con el orden de las principales comidas del día. Los alumnos toman el desayuno en sus casas y una vez concluídas sus tareas en la escuela vuelven a almorzar a las 2 (Mittagessen). En las horas intermediarias, a eso de las 10, comen sandwiches y toman leche.

En las tardes suelen verificarse algunas clases que tienen para los alumnos carácter voluntario,



tales como ejercicios en los gabinetes de física y química, práctica de la conversación en inglés y francés, ejecución de trabajos manuales, etc. A menudo pasan las últimas horas del día en el campo de juegos de propiedad del colegio. Al efecto se citan las agrupaciones o clubs que forman los alumnos por medio de la pizarra que, según hemos dicho ya, se encuentra generalmente con tal fin en el vestíbulo de los establecimientos.

—Tuve ocasión de presenciar diferentes clases de historia, geografía, alemán, inglés, francés, dibujo y trabajos manuales.

Las clases de historia y geografía forman, al revés de lo que ocurre entre nosotros, dos asignaturas diversas, sin que por esto dejen los profesores de efectuar las conexiones necesarias entre ellas cuando la enseñanza las requiera. Las clases se hacen siempre con mapas y cuadros a la vista. En cuanto al empleo de otros medios intuitivos, como por ejemplo las proyecciones luminosas, constituyen aún una novedad que no se emplea por lo común en las clases ordinarias.

El funesto sistema de apuntes se encuentra completamente desterrado. En todos los cursos los alumnos tienen a su disposición textos que, según me ha parecido, adolecen del inconveniente de ser muy minuciosos y detallados. De aquí resulta que aún los nueve años de humanidades vienen a ser un tiempo escaso. La enseñanza de los ramos nombrados tiene que hacerse principalmente de me-



moria y a los jóvenes se les presentan en el curso de sus estudios muy pocas ocasiones para hacer observaciones propias y formar juicios personales.

Los métodos de enseñanza de los idiomas vivos son más o menos los mismos que se usan en nuestros liceos. Las clases son por lo común hechas con suma viveza por parte del profesor y seguidas con interés por los alumnos. Es claro que cualquier malicioso podrá pensar que, encontrándose un extranjero de visita, las clases tenían por la fuerza que ser animadas.

Sin embargo, se pueden apuntar dos circunstancias que influyen en que dichas clases sean modelos en su género efectivamente y no por pura *pose*. Una es que los profesores alemanes de francés e inglés pasan largas temporadas en Francia e Inglaterra respectivamente y dominan casi por completo el idioma que enseñan. La otra consiste en que las clases son poco numerosas. No recuerdo haber encontrado en los cursos de humanidades ninguna que tuviera más de 30 alumnos. Ordinariamente el número de éstos fluctúa entre 20 y 25.

Otra causa, cuya acción es común a todo el cuerpo docente y que permite que los profesores trabajen con cierta frescura y animación, se encuentra en el pequeño número de horas de clases que están obligados a desempeñar. En muchas ciudades el máximo se halla fijado en 22 horas semanales; en otras llega a lo más a 24. El máximo legal que existe en Chile de 30 horas y el máximo



efectivo de 40 o 45 que se suelen señalar algunos profesores, marcan cifras que serían consideradas en Alemania, como incompatibles, por un lado con la posibilidad de dar una buena enseñanza, y por otro, con las consideraciones debidas a la salud del profesor. La fatiga que este exceso de trabajo tiene que producir se deja sentir primeramente en las clases hechas con desgano y en seguida en el agotamiento prematuro del profesor mismo.

En las clases de alemán de los cursos superiores se trata casi siempre del análisis de trozos de grandes autores nacionales, desde Lutero hasta Schiller, Goethe y los contemporáneos. Según he observado, el esfuerzo del profesor se ha dirigido principalmente a obtener la comprensión exacta de las ideas del escritor, sin preocuparse de que los alumnos formen juicios sobre estas mismas ideas. Tal procedimiento es sin duda en la generalidad de los casos el más acertado; pero hay otros en que conviene que los estudiantes se ensayen en estimar con pensamientos propios el valor intrínseco de lo que leen. Es un estímulo que se debe a sus incipientes personalidades. Hice esta reflexión en una de esas clases. Se analizaba una poesía de Schiller en que el poeta pone en parangón el valor de la verdad y de la ley en caso de que haya contradicción entre ellas. El poeta se decide por la última. Se entiende que se trata de la ley de derecho positivo, ya que ley natural y verdad son una misma cosa, y sólo del valor moral de ellas, porque la verdad no dis-



pone de la fuerza material con que la ley nos obliga a someternos. El profesor hizo cuanto pudo para que se entendiera bien lo que el poeta decía y nada más. Al terminar la clase le pregunté al profesor si creía que Schiller tenía razón. No la tiene, me dijo. ¿Y por qué no ha hecho usted que los alumnos lleguen por medio de algunas reflexiones a esa conclusión?, agregué. Porque, repuso, lo único que hai que cuidar en estas clases es que se interprete exactamente el espíritu del autor; la crítica viene por sí sola después. Por mi parte, me quedé pensando que en algunas inteligencias perspicaces hará su aparición la crítica más tarde, mientras que en otras no dará jamás ningún destello, y que es ventajoso cultivar esa facultad por cuanto la crítica en el terreno de las letras, así como en el de la filosofía y de las ciencias, es una forma de la observación personal y de la independencia del juicio.

---

De todas las clases de dibujo que visité, ninguna fué más de mi agrado que la del Real Gimnasio de Grunewald. Está admirablemente bien instalada en dos salas amplias bien alumbradas. Se halla dotada de buen material de enseñanza y dispone de mesas unipersonales para los alumnos. La superficie de cada mesa es de un metro cuadrado más o



menos y cuenta con un soporte movable para los modelos. En calidad de estos se aprovechan tanto los cuadros y relieves artificiales como toda clase de objetos naturales y seres que se ofrecen a la vista en la vida diaria. Muy a menudo principian los jóvenes por dibujar de memoria, procedimiento que lleva en sí la ventaja de estimular a los incapaces, ya que se perdonan más fácilmente las inexactitudes de un dibujo hecho de tal manera. Desde el segundo o tercer año hasta el sexto o séptimo se ejercitan también los alumnos en reproducir objetos con *plastilina*, arcilla mezclada con aceite y agua que conserva su blandura por mucho tiempo. ¡Vi hombres, mujeres, cisnes, lagartijas, caballos, etc., hechos por los niños, a veces según algún modelo y frecuentemente de memoria.

El profesor sale en distintas ocasiones en el año a dibujar con los alumnos fuera del Gimnasio. Van al campo, a los jardines, a diversos puntos de la ciudad, y copian o sacan un esbozo ya de una callejuela, de una casa vieja, de un carruaje raro, de algún tipo original etc. En determinadas épocas el profesor efectúa con sus alumnos excursiones a distintos puntos del reino, que duran diez o quince días, y dibujan entonces del natural cuanto se les ofrece con algún valor artístico o histórico: una torre antigua, una fuente, un rincón de un castillo...

---



En los institutos que vengo estudiando no hay inspectores. La vigilancia durante las pausas la hacen los profesores mismos. Además se reparten los alumnos, por medio de un turno semanal, ciertos trabajos y atenciones en los patios y salas de clases. Todos los directores me han asegurado que la disciplina es de ordinario muy buena. Los castigos que se aplican con más frecuencia son las amonestaciones y anotaciones en los libros de clases o en otros libros especiales; de cuando en cuando ocurre alguna detención; pero las separaciones son muy raras.

Según mis propias observaciones he podido notar que, como es natural, la disciplina varía mucho de un establecimiento a otro y de una a otra clase. Las condiciones distintas de carácter y talento de los directores y profesores son las causas de esas diferencias. Pero en todas partes he notado la ausencia de aquella rigidez que se nos presenta a menudo como característica de la disciplina germánica. Los niños entran a clase y salen de ella con cierta libertad y no rigurosamente formados, como aún se acostumbra en nuestros colegios. En las galerías y en los patios son bastantes bulliciosos y juguetones. Esto me ha parecido el resultado de cierta frescura juvenil, de un régimen de libertad y confianza en que se les quiere hacer vivir, y de ninguna manera un síntoma de mala educación o indisciplina.

---



Los exámenes de promoción anual se hallan completamente suprimidos.

La promoción de un año a otro se efectúa por acuerdo de los profesores reunidos en consejo y según el voto de la mayoría de los maestros de cada alumno. En caso de empate de votos decide el director.

Sólo subsisten los exámenes para los alumnos que van a abandonar el establecimiento, sea después de seis años de estudio, habiendo obtenido siempre las promociones anuales respectivas, o sea al cabo de nueve años de estudios, después de haber hecho todos los cursos. Estos exámenes son orales y por escrito. Después de seis años obtiene el estudiante un certificado que le confiere ciertas facilidades, entre otras, la de servir en el ejército menos tiempo que la generalidad de los ciudadanos. Al terminar satisfactoriamente los nueve años de estudio y después de aprobado en los exámenes de que acabamos de hablar, obtiene el joven el certificado de madurez (*Abiturientenzeugnis*) que hemos mencionado antes y que sirve para abrirle las puertas de las universidades.



## IV

## La escuela preparatoria del Real Gimnasio «Werner Siemen»

EL MÉTODO DE LA PROPIA ACTIVIDAD Y DE LA INSTRUCCIÓN POR EL TRABAJO  
(WERKUNTERRICHTS)

Después de haber delineado en los párrafos anteriores los caracteres generales de la enseñanza secundaria vamos a ocuparnos en éste y en los dos siguientes de algunos aspectos especiales que merecen un gran interés por la novedad de los ensayos que representan.

---

Entre todas las escuelas preparatorias es digna de conocerse la del Real Gimnasio «Werner Siemen» por las innovaciones importantes, y en parte atrevidas y curiosas, que en los métodos de educación y enseñanza ha introducido el director del establecimiento señor Wetekamp.



Antes de hablar de los métodos mismos es menester decir algo de las ideas y principios en que ellos se fundan.

Aunque corramos el riesgo de darle a esta parte cierta sequedad jurídica, nos permitiremos expresar esos principios en las siguientes proposiciones:

1.º La enseñanza que se da en las escuelas, especialmente en las primarias, no pasa de ser, no obstante los esfuerzos que cuesta, un barniz que desaparece a poco de haber salido el niño de las aulas.

2.º Cuando no se acostumbra a los alumnos a que trabajen ellos mismos no tienen confianza en sus fuerzas, estado que hace que a las preguntas más sencillas, contesten a menudo diciendo «Eso no lo hemos estudiado», «Eso no se encuentra en nuestros libros». Esto suele ocurrir aunque para responder a la pregunta baste la más simple observación.

3.º Una de las causas de este fracaso se halla en que, a pesar de las mejores intenciones, nuestros establecimientos de instrucción se preocupan en primer lugar sólo del saber, de la adquisición de conocimientos.

4.º En lugar de este fin material es menester perseguir el siguiente: Formar ante todo al alumno por medio de su propia actividad la aptitud para el trabajo, de suerte que pueda ser un hombre laborioso con originalidad. Así, aprovechando todo lo llevado a cabo por obreros anteriores, im-



pulsará y dará nuevos grados de adelanto a las creaciones humanas.

5.º Es indudable que mientras nos preocupemos principalmente de la adquisición de conocimientos fomentemos sólo las facultades pasivas, las facultades de recepción del joven, y no sus facultades creadoras.

6.º No basta la instrucción objetiva que se da por medio de cuadros para despertar la actividad de la inteligencia. A los cuadros se atribuye generalmente un valor que no tienen ni pueden tener. No son por lo común lo suficientemente grandes para que los alumnos que no están en las primeras bancas puedan percibirlos con claridad; y, suponiendo que lo fueran, jamás puede estar seguro el profesor de que sus alumnos atiendan y perciban realmente. Muchos niños hacen como que miran y están pensando en otras cosas. Además, la percepción visual del objeto no trae forzosamente consigo la percepción completa y perfecta de él. Sólo se ve bien cuando se dibuja lo que se está viendo, pues, como decía un célebre botánico, «el lápiz guía al ojo». Lograremos ver bien si tenemos al mismo tiempo activa la mano, es decir, ejercitando junto con la vista o antes que ella, el sentido del tacto y el sentido muscular.

7.º El trabajo despierta la atención espontánea del alumno y le ofrece sin cesar nuevas alegrías derivadas de las pequeñas creaciones de su propia actividad. En cambio, cuando el niño sólo oye o



mira es preciso incitar a menudo su interés por medio de un llamado seco al deber, lo que exige un esfuerzo que trae siempre consigo un considerable desgaste nervioso.

De estas consideraciones ha partido el doctor Wetekamp para llegar a formular los métodos de instrucción por medio del trabajo propio.

Se recomienda en primer lugar que este sistema de educación se ponga en práctica en el hogar desde los primeros instantes de la vida del niño. Es menester que en lo posible conozca el niño el mundo que lo rodea por sus experiencias personales, para lo cual conviene dejarlo que obre sólo siempre que no haya verdadero peligro de prodecer así. De esta suerte aprenderá muchas cosas de la mejor manera posible, por medio de las consecuencias que acarrearán sus propios actos.

No estará de más decir que al preconizar estos procedimientos los innovadores alemanes no han hecho otra cosa que seguir los pasos de las doctrinas de Herbert Spencer.

Después de la educación que incumbe a los primeros años de la vida del hogar se presenta como problema de mucha significación hacer que el salto de la casa a la escuela sea dado por el niño de la manera más natural y conveniente posible. Felizmente en el estado físico y psíquico del niño mismo encontramos la indicación clara de cómo se debe proceder. Lo que en él se halla en plena actividad en el tiempo de su primer ingreso a la escuela.



la son las manos y la boca. Sobre estos órganos hay que colocar el puente de tránsito. Es preciso presentar al niño ocasiones para que hable, pregunte, y trabaje con las manos, en lugar de mantenerlo sentado estirado y molestandamente, y con las manos cruzadas por delante, como se ha acostumbrado hasta ahora.

En la escuela preparatoria de que venimos ocupándonos el profesor de la sección inferior principia por mover a los niños a hacer preguntas sobre cosas que le son familiares, y en estas mismas cosas encuentra ocasión para poner en ejercicio su actividad manual. Los niños se ocupan desde las primeras clases en *formar* con plastilina objetos que les sean conocidos. Digo especialmente *formar* porque no se trata ni de un modelado ni de una copia, sino de una reproducción de memoria. Según he podido observar, esa reproducción comienza por ser extravagante y se va perfeccionando poco a poco.

Los niños trabajan en esto con entusiasmo y en medio de un aparente desorden. La que llamaríamos disciplina externa no es buena; pero en cambio reinan la alegría y el interés despertados por una labor grata, lo que constituye una disciplina interna que compensa con creces la falta de orden exterior.

De la formación de objetos con plastilina se pasa al dibujo de los mismos, lo que hace entrar en la consideración atenta de los contornos de los obje-



tos formados. Los niños deben reproducir los contornos primeros con palitos y después con líneas dibujadas con lápices negros y de colores.

Como ya he dicho, a los niños se encomienda la reproducción y dibujo de cosas que les sean familiares; por ejemplo, huevos, manzanas, peras, cerezas, flores, pescados, banderas, panes, perros, ratones, monedas, gansos, patos, relojes, nidos de pájaros, palmatorias, jarros, tinteros, llaves, buques, árboles, etc.

Hago esta enumeración pesada y desordenada porque es la única manera de dar una idea exacta de la base natural sobre que descansa el método que estudiamos y de la variedad de recursos de que dispone.

Junto con los trabajos de que hablo marcha el ejercicio del oído y de la lengua, a fin de que los niños hablen claramente. De la emisión distinta de los sonidos y de la contemplación de modelos adecuados se desprende la representación de las letras que los niños pueden hacer fácilmente, empleando los mismos palitos que antes han usado para reproducir los contornos de los objetos. Las curvas las representan en un principio por una serie de palitos rectos. De esta suerte se ejercitan en formar letras y palabras.

Cuando el niño se halla bastante familiarizado con estos ejercicios se le entregan cartoncitos sueltos en cada uno de los cuales hay una letra impresa. Estos caracteres están colocados en una caja



que tiene tantas casillas como letras. De esta suerte se pone a la disposición del niño algo semejante a un pequeño taller tipográfico, con la ayuda del cual continúa sus primeros ensayos de lectura. El profesor dicta palabras o frases cortas y el niño debe formarlas en su banca con sus caracteres movibles.

Se ve claramente que este sistema lleva en sí las ventajas de mantener activos a todos los niños y de permitir que las faltas sean corregidas muy fácilmente, de modo que no dejen ninguna falsa huella en la memoria de los alumnos.

Los palitos de que hablamos sirven también para iniciar a los niños en las operaciones de sumar y restar, y aún de multiplicar y dividir.

Después que la vista y los músculos de la mano se han fortificado bastante por medio de la formación de objetos con plastilina, del dibujo y del ejercicio de reproducción de letras con los palitos, llega el momento de entrar a la enseñanza de la escritura propiamente dicha. Esta debe llevarse a cabo desde el principio con pluma y tinta.

Todos estos trabajos ocupan una buena parte del primer año escolar y aparentemente hacen perder algún tiempo. Sin embargo, según la opinión que me expuso el ya nombrado director Wetekamp, ese tiempo que al parecer se pierde en los comienzos, se recupera de sobra más tarde por la facilidad y lijereza con que los niños avanzan en sus estudios.

En los años posteriores se continúa siempre



dando mucha importancia al dibujo y al modelado con plastilina, no sólo en cuanto a trabajos independientes, sino también como auxiliares de la lectura. A los niños se les estimula a que hagan reproducciones, dibujos y figuras, de los personajes, animales y cosas que les llamen la atención en los trozos de prosa y poesía que leen.

No es fácil formular un juicio definitivo sobre los métodos que hemos examinado en este párrafo. Se encuentran aún en estudio y no se han difundido lo suficiente para disponer sobre ellos de informaciones variadas y completas.

Que logran despertar el interés y la actividad de los niños, es indudable. No obstante, me pareció observar que algunos de los trabajos de los niños revelaban cierta exageración en el uso de la plastilina. Los niños debían hacer algo así como el plano de la plaza Victoria Luisa, que se encuentra muy cerca del Real Gimnasio «Werner Siemen». Los contornos estaban figurados con plastilina resultaba algo que podía ser tanto el óvalo de una plaza como el cordón de un sombrero. Habría sido, sin duda, muchísimo mejor y más claro, emplear sólo lápices de colores (1).

---

(1) Para mayores detalles puede consultarse la obra del propio director W. Wetekamp, titulada «Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht». Leipzig-Teubner.



## V

## El Arndt-Gimnasio de Dahlem y su internado

### SCHÜLERHEIM-KOLONIE

Este establecimiento es un hermoso modelo de la nueva forma de internado en que no se hace vivir, dormir y estudiar a los alumnos agrupados en grandes masas como soldados en un cuartel.

Es también nuevo en un sentido material, pues sólo cuenta con cuatro años de existencia. Fué inaugurado en 1908.

Se halla no lejos de Berlín, en pleno campo, en las inmediaciones del pueblo de Steglitz, y en el linde del bello bosque de Grunewald. Steglitz es una de las poblaciones que contribuyen a formar lo que los prusianos denominan Gross-Berlín.

El lugar es apacible y se respira ahí un aire puro, como perfumado por los pinos del bosque.

El establecimiento se compone de diversas secciones enteramente independientes. Por un lado se alza el Gimnasio propiamente dicho, y a cierta distancia de él las casas de las colonias de internos,



Mirado todo en conjunto, parece aquello un casti-  
llo rodeado de elegantes villas.

En cada una de las villas, que son por ahora nueve, viven en familia, de dieciseis a dieciocho niños, bajo la dirección de un profesor y de su esposa. Ahí se lleva en lo posible la existencia del hogar. Por lo mismo se examinan con mucho cuidado los antecedentes de los alumnos que van a ingresar. En este respecto es un colegio aristocrático. En el prospecto mismo publicado por la dirección, se reconoce que en verdad este establecimiento ha venido a satisfacer, en primer lugar, los anhelos de las familias de grandes propietarios (*Grosz-grundbesitzerstand*): pero, se agrega, «no debe entenderse que esté cerrado para las demás clases sociales. Semejante unilateralidad no sería deseable desde un punto de vista educativo. Son bienvenidos para nosotros los hijos de toda la familia culta alemana, que nos ofrecen las garantías que consideramos indispensables dentro de nuestro sistema de educación». En realidad, los niños pertenecen a las clases altas y entre los padres y apoderados figuran el Canciller del Imperio, condes, caballeros de dominios señoriales, etc. (2).

Cada una de las casas o *Heim* se halla completamente separada de las demás y rodeada de campos

---

(2) Cada interno paga alrededor de mil ochocientos marcos anuales de pensión, quedando incluido en esta suma el valor de la instrucción que se da en el Gimnasio.



y jardines en que cada muchacho recibe su parcela de terreno para cultivarla.

Las casas son de dos o tres pisos, sencillas, elegantes y confortables. En cada dormitorio sólo duermen tres o cuatro niños y cada uno tiene su ropero y su lavatorio aparte. Por iguales números están repartidos en las salas de estudio y cada colegial dispone asimismo de una mesa y de un pequeño estante. Los jóvenes de los cursos superiores ocupan piecitas solas, que adornan con toda independencia y capricho, con retratos y cuadros, como si se encontraran en el seno de su familia. Así estos estudiantes trabajan y descansan sin sentir sobre sí los ojos suspicaces de los inspectores; trabajan y descansan al frente del bosque que los rodea y les ofrece un cuadro insuperable de belleza silenciosa y calma.

Las comidas se hacen en común, en compañía del *Oberlehrer* (profesor), que es el jefe del *Heim*, y de su señora. Esta viene a ser como la madre de los dieciocho niños que se sientan a la mesa. Gracias a ella se cuida de la finura de las maneras, tarea que no es fácil en los internados corrientes.

Para los aficionados a la música, y que lo son casi todos, hay una sala especial con un piano.

Además de los baños que he mencionado y que permiten que los muchachos al saltar de la cama vayan al agua, pertenece al establecimiento el hermoso baño de natación de Grunewaldsee, situado en sus alrededores.



Los niños van de sus villas a clase al Gimnasio, que tiene la organización propia de los institutos de esta clase.

Después que salen del Gimnasio,—cuyas tareas, como se ha dicho, terminan más o menos a la 1½ P. M.,—los internos se dedican a los ejercicios al aire libre. Van al bosque vecino a aserrar y labrar madera, trabajan en los jardines que les están encomendados, o se entregan a la práctica del remo en el lago de Wansee, que se extiende no lejos de la colonia. En las últimas horas de la tarde estudian en sus casas y hacen música.

No se debe silenciar que todos los años llevan a cabo los alumnos alguna gran excursión a los lugares más hermosos y de más significación histórica de la patria alemana. Los ferrocarriles les ofrecen pasajes de precios bajos, especiales para estudiantes; pero andan todo lo que pueden a pie o en bicicleta. Así visitan las villas del Báltico, el Harz, la selva de Turinja, la Suiza Sajona y el Spreewald.

También suelen ir los jóvenes de los cursos superiores varias veces en el año a Berlín y asisten a representaciones de piezas del teatro clásico y a conciertos. Visitan igualmente los museos y galerías de obras de arte. A los niños de los cursos inferiores los llevan de cuando en cuando al circo.

Según me dijo uno de los directores de estos *Heims* el régimen de vida que acabo de esbozar no da lugar a que se hable de indisciplina de parte de los alumnos. La conducta de estos es en general



muy buena. El orden con que se reparten las atenciones del día, el conocimiento individual que el director tiene de cada niño y las facilidades de la existencia hacen que reinen ahí la armonía y el trabajo alegre.

## VI

### Críticas y anhelos

A pesar de los conocidos progresos que ha efectuado la educación pública en Alemania, progresos que la colocan entre las primeras naciones del mundo en este respecto, he podido notar que vivos deseos de reforma se agitan en todos sus órdenes, desde la escuela primaria hasta la universidad.

La literatura en este sentido es inmensa y es difícil de seguirla por completo en corto tiempo. Mas como algunos de los puntos debatidos tienen semejanza con problemas que son de actualidad palpitante en Chile, me voy a permitir enunciarlos brevemente.

#### LA SITUACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE

Pedagogos eminentes, como Federico Paulsen y Guillermo Münch, reclaman que el profesor, especialmente el de la escuela secundaria, goce de una libertad superior a la que ha tenido hasta ahora.



Consideran pernicioso para la enseñanza que el burocratismo los oprima con programas, reglamentos y órdenes de una minuciosidad abrumadora.

Conociendo cuan agotadoras son las tareas de la cátedra, se pide que a los profesores se les disminuya el número de horas de trabajo semanal (cuando apenas pueden hacer aquí a lo más 24!).

Se ha manifestado también el deseo de que se introduzca una hermosa práctica norte-americana. En Estados Unidos se concede a los profesores, después de cinco años de trabajo, un año libre, con goce de sueldo, para que puedan entregarse a algún estudio científico de su especial agrado o a refrescar y poner al día sus conocimientos.

¿Sería posible soñar con que esta benéfica y alentadora costumbre sea dentro de no largo tiempo una realidad en Chile?

Por supuesto que la disminución de las horas de trabajo de que acabo de hablar se entiende sin disminución del sueldo. En esta materia no he observado ningún movimiento. Parece que la situación económica del profesorado es holgada. Un profesor (*Oberlehrer*) de un Gimnasio o Real Gimnasio principia por ganar 2,700 marcos anuales y luego va recibiendo aumentos proporcionales de tres en tres años hasta llegar a tener al cabo de veintiún años 7,200 marcos de sueldo, lo que constituye su emolumento más alto. Un director de cualquiera de los establecimientos nombrados principia por ganar en Prusia 6,000 marcos anuales y al cabo de seis o



nueve años ha subido al máximo de 7,200. En Sajonia el sueldo de los directores sigue aumentando después de los nueve años y a los doce alcanza el máximo de 9,300 marcos. Además, tanto los directores como los profesores reciben asignaciones para casa que, según las ciudades donde actúen, puede ser de 900, 1,000, 1,200, 1,500 o 1,800 marcos anuales.

#### LA ESCUELA PRIMARIA Y LAS PREPARATORIAS

Más acentuada aún que entre nosotros se manifiesta la desarmonía que reina aquí entre la escuela primaria y las preparatorias de los establecimientos de instrucción secundaria. No existe un plan que permita al niño pasar natural y convenientemente de la escuela elemental (*Volkschule*) al primer año (sexta) de los cursos de humanidades.

Un muchacho, sin perder tiempo, termina por lo general los cursos de la *Volkschule* a los 14 años y esta edad es demasiado avanzada para que ingresen a la *Sexta* de un Gimnasio o de un Real Gimnasio, única sección a que se le permite incorporarse por la preparación que ha alcanzado. Sus compañeros que vienen de las secciones preparatorias son tres o cuatro años menores que él y podrán incorporarse a la Universidad más o menos a los 18 años, mientras que él, el niño que ha venido de la *Volkschule*, no logrará efectuar esa incor-



poración antes de los 23 años, suponiendo que no repita ningún curso.

Y es claro que este niño es el que tiene más necesidad de concluir pronto sus estudios y de obtener un título profesional. De donde resulta que el niño pobre que, por no poder pagar, no ha ingresado a las secciones preparatorias de un instituto secundario, se aparta también más tarde de los cursos de humanidades, por mucho talento que haya revelado y por muchos sacrificios que estén dispuestos a hacer sus padres en su favor. Prefiere ingresar a otros establecimientos de carácter técnico o práctico, que no cultivan su espíritu en la forma en que tal vez lo merecía.

Muchas voces se han levantado para protestar de este estado de cosas y para decir que la *Volksschule* estorba el desarrollo y porvenir de los niños inteligentes de las clases populares. La Asociación de Maestros de Berlín (Berliner Lehrer Verein) ha llegado a afirmar que la escuela primaria, a este paso, no deberá llamarse «escuela del pueblo» sino «escuela de pobres»; y ha ideado para salvar estas dificultades una medida respecto de la cual se puede decir que es peor el remedio que la enfermedad. Ha propuesto que se creen nuevos establecimientos de instrucción secundaria para los alumnos de la *Volksschule*, con un curso de humanidades de cuatro o cinco años, después de los cuales se obtendría el certificado de madurez, que abre las puertas de las universidades.



Salta a la vista que esta solución tendría el inconveniente de hacer aun más sensibles las diferencias de clases, aunque no dejaría de dar facilidades a los alumnos de las escuelas primarias.

La solución que más bien consulta los intereses nacionales es la que se ha buscado «por ahora» entre nosotros: la armonía entre los planes de estudio de las escuelas y los de los liceos. Y digo «por ahora» pensando en que se debe aspirar a la solución ideal que nos muestran los Estados Unidos de Norte-América, de dar la primera enseñanza únicamente en escuelas públicas comunes para todos.

#### CENSURAS A LA ESCUELA SECUNDARIA.—NUEVOS RAMOS DE ESTUDIO

En estas censuras se llevan con mucho la peor parte los antiguos gimnasios de enseñanza clásica. Son objetos de las más acerbas críticas. He visto a veces llamarlos «Gimnasios asesinos». Pero no se libran por completo de ataques ni los Reales Gimnasios ni las Escuelas Reales Superiores.

A todos estos establecimientos se les acusa de producir el recargo mental de los alumnos, hecho que se halla en relación con el *intelectualismo* y *universalismo* que, según las mismas críticas, predominan en la enseñanza.

He hablado con muchos directores y profesores sobre el particular y todos me han asegurado que



no han observado jamás ningún síntoma de recargo en niños sanos que pertenezcan a hogares de vida ordenada. El recargo, según esos profesores, vendría más bien de defectos constitucionales de los niños mismos y de la agitada existencia que se lleva en las grandes ciudades.

Que el intelectualismo se encuentra lejos de predominar sin contrapeso lo prueban los cursos de trabajos manuales, de modelado, de dibujo, canto y gimnasia. Lo prueban también los juegos al aire libre y las excursiones que frecuentemente deben efectuar los alumnos de estos institutos.

Con el nombre de *universalismo* o *enciclopedismo* se designa el hecho de que figuren en los planes de estudio todos o casi todos los ramos del saber humano. Que esta circunstancia exista es indudable. Pero respecto de ella cabe decir que no es posible mejorar tal orden de cosas por medio de la eliminación de algunas asignaturas. Colocado el problema en esta situación no se sabría que asignatura eliminar. En cambio, será fácil reducir la extensión de algunas. Por esto el remedio de aquellos defectos debe buscarse en la *coordinación, concentración y organización* de la enseñanza.

Una queja muy repetida es la de que no se respeta suficientemente la individualidad de los alumnos ni se atiende al desarrollo de ella (1).

---

(1) En otro ensayo de este mismo volumen estudiamos más detenidamente los conceptos de individualidad y personalidad.



Interrogado sobre el particular, un director me contestó que no era posible dar una enseñanza más individual de la que se daba en cursos que forzosamente tienen que constar de 25, 30 o poco más alumnos. Otras especies de cursos no existen. La personalidad y el carácter de los alumnos, agregó el director, se fomenta en muchísimas ocasiones y por medio de varias instituciones del régimen interno. A tal fin tienden los juegos, los trabajos individuales de los laboratorios y el encomendar a los alumnos mismos, por turnos mensuales, la vigilancia y cuidado de las galerías, patios y salas de clases.

Los nombrados pedagogos Paulsen y Münch han propuesto que, para favorecer las tendencias individuales de los estudiantes se les deje en los cursos superiores cierta libertad de estudio, de suerte que, según sus inclinaciones, puedan dedicar más tiempo a las ciencias naturales y a las matemáticas, o a la historia y a los idiomas.

---

A pesar de las protestas que se levantan en contra del enciclopedismo, existe un movimiento para que se introduzcan en los planes de estudio de los institutos secundarios dos ramos que hasta ahora no han ocupado un lugar en ellos, a saber, la biología y la filosofía. El tiempo necesario para poder intercalarlos se sacaría de algunas horas que deberían quitarse a los idiomas antiguos.



En un congreso celebrado en Posen en Octubre de 1911 por los filólogos y profesores de los Gimnasios de lengua alemana se debatió el tema de la enseñanza de la filosofía. La opinión dominante ahí fué la de que la filosofía era indispensable como alma y coronamiento de la cultura general que se debe dar en los establecimientos de instrucción secundaria.

En nuestros planes de estudio figuran ya, como se sabe, esos dos ramos. Lo que falta es hacer más completo el estudio de la filosofía, agregando a la lógica, que es la única parte que se enseña ahora, la psicología, la sociología y la moral. La psicología encuentra su base natural en la biología y las otras dos ciencias hallan la suya en la historia, que en el cuadro de la evolución de las sociedades humanas ofrece el mejor fundamento para los conceptos éticos y sociológicos.

#### EL COLLEGE O CURSO SUPERIOR DE HUMANIDADES

Por último, se echa de menos, aquí como en Chile, un establecimiento que tenga los caracteres del *college* inglés o norte-americano, y que sirva de transición entre la escuela secundaria y la universidad. Los pedagogos alemanes encuentran con razón que significa para el joven un cambio demasiado brusco pasar de la sujeción y disciplina en que se vive en el Gimnasio a la gran libertad de que



se disfruta en la vida universitaria, libertad que no deja de envolver peligros para la moralidad y salud de los estudiantes.

Pero no he hallado que por pedir la creación de estos nuevos establecimientos se solicite al mismo tiempo la disminución de los años de estudio de los institutos de segunda enseñanza. Y eso que ahí las humanidades duran nueve años.

Me detengo en esta observación porque en Chile, donde existe ya la aspiración de crear un establecimiento de humanidades superiores o *college*, se ha insinuado simultáneamente la idea de reducir el número de años de humanidades en los liceos, so pretexto de que así se disminuiría el supuesto recargo que ahora se nota.

Si se me permite una comparación diría que aliviar el recargo mental por medio de la supresión de años de estudio es como querer curar un enfermo del estómago,—que se encuentra mal porque come mucho y ligero,—disminuyéndole, no la cantidad de alimentos, sino el tiempo que emplea en tomarlos.

Sería absurdo.

Lo que hay que llevar a cabo en nuestros liceos no es reducir sus cursos a cinco o a cuatro sino reformar los programas, eliminando de ellos muchas materias inútiles y superfluas, y armonizando y coordinando bien las que se dejen subsistentes.

---



BIBLIOTECA NACIONAL  
SECCION CHILENA



**Los Institutos-hogares  
de  
educación en el campo  
(Landerziehungsheime)**





# Los Institutos-hogares de educación en el campo

(LANDERZIEHUNGSHEIME)

---

I. Otros establecimientos de esta clase.—Los tres *Heime* del doctor Lietz.—II. Visita a Biberstein. Distribución del tiempo en un día de trabajo. La instrucción, La educación moral y religiosa en los *Heime*.

## I

### Los tres Heime del doctor Lietz

Antes de llegar a Alemania conocía de nombre los establecimientos fundados hace como quince años por el doctor Hermann Lietz.

Son de la especie de la Escuela de las Rocas, creadas por Demoulins en Francia, y de la del Colegio de Abbotsholme en Inglaterra, que fué el primero en su género.



El doctor Lietz ha aspirado a fundar institutos que sean planteles de reforma tanto en la educación como en la instrucción.

Los *Heime* (hogares), como llama el doctor Lietz a sus planteles, han sido fundados lejos de las grandes ciudades, en medio de la naturaleza y en lugares que tengan significación histórica para la patria alemana. Son tres. El de Ilsenburg, en la región del Harz, el de Haubinda en Turingia, y el de Biberstein en la comarca del Rhön.

En conjunto desarrollan el curso completo de una Escuela Real Superior, cuyos primeros años se hacen en Ilsenburg y los últimos en Biberstein.

Muchas son las ventajas que con este sistema ha tenido en vista el fundador. Se evita así que los educandos vivan agrupados en grandes masas y que se encuentren día a día juntos, muchachos de muy diversas edades, lo que podría traer más de un peligro para su sano desenvolvimiento. Además, en el transcurso de los nueve años de estudio, tienen ocasión los niños de cambiar de horizontes cada vez que cambian de establecimiento, y pueden conocer de esta suerte, tres regiones características de Alemania.

En cada *Heim* viven de 50 a 70 niños, repartidos en grupos de a 10. A la cabeza de cada grupo se encuentra un profesor llamado «Padre de familia».

Tanto estos profesores, como los demás, deben consagrarse libremente, por vocación, a su labor. Aspiran a vivir en calidad de amigos con los niños



que se les confían y a ayudarlos convenientemente en la educación por sí mismos, que se recomienda como un anhelo primordial. Los profesores trabajan con sus alumnos, pero también juegan y se divierten con ellos, tratando en todo momento de ejercer influencia sobre sus espíritus por medio del ejemplo.

## II

**Visita a Biberstein.—Distribución del tiempo en un día de trabajo.—La instrucción.—La educación moral y religiosa en los Heime.**

De los tres establecimientos nombrados pude visitar sólo el de Biberstein.

Como ya he dicho, se encuentra en la región del Rhön, y el pueblo más inmediato a que hay que llegar es Fulda, antigua y pequeña ciudad de unos catorce mil habitantes.

Después de pasar una noche en ella, me dirigí la mañana siguiente a tomar el tren de una línea transversal y secundaria que debería dejarme cerca del castillo de Biberstein.

Atravesé las calles tranquilas, de Fulda, sin carruajes, sin autos, sin tranvías, y recorridas sólo por uno que otro obrero, por unos pocos colegiales.



Era una mañana fría de fines de invierno; pero que, viniendo del norte, se sentía agradable, casi primaveral. Contribuía a esta impresión su claridad, velada sólo a lo lejos por las últimas nieblas de la noche que, como tules desgarrados, cubrían en parte los montes vecinos.

El camino se extiende por entre las redondeadas colinas del Rhön, cubiertas de bosques. En los valles se divisan aldehuelas pintorescas con techos de color rojo.

Después de media hora de andar se columbra en una eminencia el castillo de Biberstein que es como el coronamiento de un cono revestido de una túnica de follaje. La vegetación se halla compuesta de pinos y otras coníferas que en este tiempo se presentan con un color casi café.

¡Qué ascensión del cerro tan deliciosa, por la mañana fresca, y respirando ese aire puro de la montaña, saturado de olor de pinos!

Aunque antigua mansión señorial, perteneciente a los obispos de Fulda, el castillo no revela en su entrada ese carácter. Tampoco parece un establecimiento de instrucción. No hay allí guardias ni porteros. Parece más bien una vieja casa de campo.

Atravesé sin ceremonias una ancha portada y empecé a orientarme por mi mismo en el primer patio. A poco andar encontré a un joven de pantalón corto, medias de lana hasta las rodillas, zapatones de gruesa suela y blusa cerrada hasta el cuello. Tenía aire de jinasta o de excursionista.



Lo tomé por un alumno de los cursos superiores, y no fué poca mi sorpresa cuando me dijo que era profesor.

Él me condujo ante el director. A pesar de lo que me acababa de ocurrir, también me resistí a creer en un principio que fuera el jefe el joven que me presentaban como tal. Llevaba el mismo traje cómodo de gimnasta y una boína en la cabeza. Su cuerpo ágil y vigoroso y su cara, desprovista de barbas y bigotes, revelaban una juventud fresca y sencilla. Me recibió con una amabilidad natural y exquisita, que nada tenía de común con el estiramiento de funcionario o de dómine que había encontrado antes en algunos prusianos o sajones. Se llamaba el doctor Andréé.



Pronto entramos en materia.

Hablamos de la distribución diaria del tiempo.

El plan de los trabajos de cada día se ha hecho en atención al principio de que se debe cuidar tanto de lo corporal como de lo espiritual y de que debe haber unidad en medio de la variedad de la educación. Se procura, pues, que el aprendizaje, los trabajos prácticos, los juegos y la actividad artística se sucedan unos a otros, de manera que se sirvan y apoyen mutuamente, gracias a los cambios adecuados.



Los muchachos se levantan entre 6 y 7, se duchan o se dan una ablución y, después de unos pocos ejercicios, toman su primer desayuno.

Todas las clases tienen lugar en la mañana y duran 45 minutos. En el grado inferior se hacen cuatro clases y en los dos superiores cinco. Fuera de las pausas de 15 minutos entre clase y clase, divide la mañana una pausa grande de 30 minutos, que se aprovecha para tomar el segundo desayuno y correr en seguida en el bosque. En el invierno salen a patinar.

El trabajo de la mañana termina a las doce y antes de almorzar (Mittagessen) les queda a los alumnos cerca de una hora libre. En la comida se prefieren las legumbres y las frutas, se come carne moderadamente, se evita toda clase de especias y se prohíben las bebidas alcohólicas.

La primera parte de la tarde (de 2 a 4) es dedicada a los trabajos en el taller y en los jardines, o a jugar o a la instrucción artística.

De 4½ a 5 se reanuda el trabajo intelectual. Se hacen a esta hora las tareas escolares; pero de todas maneras, los trabajos por escrito y de memoria que se llevan a cabo en esta parte del día se reducen a lo indispensable.

Después de un corto descanso, en que se canta y se juega, se efectúa a las 6½ la comida de la tarde (Abendessen).

Por último, en la noche, se reúnen los alumnos



en el salón de familia o en la sala de música, y tocan diversos instrumentos, leen y cantan.

Las lecturas suele hacerlas algún profesor y las elige, naturalmente, de entre los grandes autores que figuran en el plan de estudios, y según lo que más convenga a la edad de los alumnos.

Yo había llegado en el momento en que se iba a servir el segundo desayuno y, después del primer rato de conversación que tuvimos, el director me convidó al comedor.

Aquí encontré a los muchachos. Eran sesenta y uno, y todos vestidos más o menos como el director y el profesor de que he hablado.

Se servían una mazamorra sabrosa y nutritiva, pan en abundancia, queso, mantequilla, café y leche.

Después de pasear por el bosque y ver correr y jugar alegremente a los jóvenes fuimos a conocer los principales departamentos del castillo.

El antiguo dominio de los obispos de Fulda había recibido en distintas épocas grandes reparaciones; pero aún conserva partes del edificio que datan de más de quinientos años. Por lo demás, para dedicarlo a su último destino ha sido menester hacerle muchos arreglos; pero su aspecto es siempre vetusto, de un color gris triste.

Vimos los dormitorios de los niños. A este respecto nada de grandes salas como cuadras de soldados. En cada pieza no viven más de dos o tres niños. Las habitaciones son sencillas y muy lim-



pías. Los estantes, mesas y sillas de madera, que forman parte del moblaje, han sido fabricados por los alumnos mismos.

Recorrimos los talleres de carpintería, herrería y electricidad en que los obreros son también los muchachos.

Una sala amplia y bien iluminada está destinada al dibujo. Anexa a ella se encuentran las secciones de modelado, grabado en madera, de trabajos litográficos y una imprenta.

Pasamos, finalmente, por el aula o salón de actos y la sala de música.

Salimos otra vez afuera y nos dirigimos a un mirador, desde donde contemplamos los cerros verdinegros del Rhön y el valle de Fulda.

Aquí reanudamos nuestra conversación sobre enseñanza, educación y los planes del doctor Lietz.



En primer lugar.

—¿Cuáles son las ideas de ustedes en materia de instrucción propiamente dicha? le pregunté al doctor André.

Y se lanzó en una larga disertación.

—El hombre, empezó el doctor André, no puede llevar una vida enteramente independiente del país en que ha nacido, de cierto medio social y de su época. Es menester dar a conocer al joven el



círculo y grado de cultura de que es hijo, a fin de que de ahí vaya infiriendo para más tarde la labor que pueda corresponderle en la vida, que ha de consistir, no sólo en adaptarse a la cultura de su tiempo sino en desarrollarla y hacerla avanzar.

Lo primero que se debe conocer es el escenario en que se va a actuar, la patria, la cual no se entiende bien ni se dignifica sino poniéndola en relación con la tierra toda y el universo. De aquí que deban señalarse como ramos primordiales la geografía de la patria (Heimatkunde), la geografía general (Erdkunde) y la cosmología (Weltkunde).

Con la patria en un sentido geográfico se halla unida de una manera esencial la comunidad social que forma el organismo que denominamos *Estado*. El estudio de su organización y constitución es indispensable, poniéndolo además en relación con los rasgos fundamentales de los estados vecinos.

Como el Estado es el resultado de un largo desenvolvimiento y uno de los más notables productos de la cultura, no se le puede comprender sin el conocimiento de su evolución, o sea de la *historia*. Este estudio es necesario para formarse cabal idea del estado patrio y del lugar que ocupa en el sistema general de los estados. Sin el conocimiento de la historia tampoco se puede saber lo que es cultura.

La obra de la cultura es imposible sin poseer nociones sobre la materia, i lo que son las fuerzas y leyes de la naturaleza. Por esto el conocimiento de las *ciencias naturales* es también primordial. Aún



no considerando la contribución que con el conocimiento de las ciencias naturales puede prestar el individuo a la cultura general esa instrucción es utilísima para toda persona. Por lo menos es necesario tener nociones exactas sobre la anatomía y fisiología del propio cuerpo y de las leyes que lo rigen.

Al lado de los ramos enunciados, los idiomas extranjeros, por más importantes que sean, y las matemáticas sólo pueden ocupar el rango de asignaturas auxiliares (1).

En estos momentos le he hablado sólo de instrucción estrictamente dicha y en una forma que no podemos aplicar por completo, agregó el doctor André. Usted sabe que los tres *Heime* reúnen en conjunto los cursos de una Escuela Real Superior y tienen que someterse en lo fundamental a los programas de esta clase de institutos. Usted ha visto también que gran importancia damos a la educación física, manual y técnica.

—¿Podría decirme usted ahora, pregunté, cuales son sus ideas sobre educación moral y religiosa?

—Las ideas del doctor Lietz, querrá decir usted, que ha sido mi maestro, así como él ha sido discípulo del célebre filósofo de Jena, Rudolfo Eucken, uno de los apóstoles del idealismo contemporáneo.

En esta parte, agregó, tocamos el punto esencial

---

(1) Mi interlocutor no habló seguramente de la lengua patria porque debe de comprenderla dentro de la *Heimat kunde*.



de los problemas de la educación: *la formación de personalidades morales, de carácter, equilibradas en su desarrollo corporal y espiritual y animadas del más sólido idealismo.*

En tiempos anteriores se señalaba a la escuela como su tarea única la de dar instrucción. De la educación se encargarían el hogar y el medio social. Hoy la escuela no puede contentarse con la simple instrucción y debe ocuparse también de educar. Herbart trató de hacer servir la instrucción a la educación, pero la instrucción por sí sola, aunque así orientada, no bastó a llenar los fines que se le señalaron. Considerando la vida que lleva una gran parte de la juventud que sale del liceo, se puede ver lo poco que sirve la instrucción para la formación del carácter. Negligencia y desenfreno encontramos muy a menudo no sólo en el joven que ha hecho únicamente los cursos de la escuela popular, sino también en el que ha terminado los estudios de humanidades.

La vida de las grandes ciudades y el crecimiento y complejidad de la civilización, ya que de cultura apenas se puede hablar, exigen las más variadas capacidades de parte de los caracteres individuales. Muy pocos estudiantes se encuentran, al abandonar las aulas, armados de ellas; y los mas salen débiles, ya del cuerpo o del alma, y marchan a inevitables fracasos.

Una exigencia de nuestros días, que no es posible dejar de tomar en cuenta, es la educación cívica.



ca. En otros tiempos, en la época de los estados feudales y absolutos, bastaba con que la preparación para la vida pública se extendiera a un pequeño número de hombres que iban a dirigir el gobierno del Estado. Pero ahora, en la edad de las constituciones y de la libertad, cada ciudadano debe recibir una educación adecuada que lo habilite para el buen cumplimiento de sus deberes cívicos. Sin esto, la existencia misma del Estado se ve amenazada. Lo que se necesita es no sólo instrucción en cuestiones políticas sino educación propiamente dicha para proceder bien en medio de las complejidades de la vida nacional. Sólo por medio del cabal desempeño de la misión educadora que corresponde al Estado, a la comuna y a las clases altas de la sociedad, podrán apartarse los peligros que amenazan a la Nación, tanto del lado de los revolucionarios como del de los reaccionarios. Por lo que respecta a la escuela, es preciso que la práctica del deber en que se inicia el niño descansa en la participación que se le dé en la administración escolar misma, de suerte que se interese por las cosas de la escuela y experimente el sentimiento de responsabilidad. ¿Ofrecen nuestras escuelas bastante tiempo y ocasiones para esto? Es indudable que nó; en el sistema imperante ha encontrado resistencia la participación de los alumnos en el gobierno de sí mismos.

En íntima relacion con las antedichas exigencias educativas, se halla la necesidad de preparar



a los jóvenes para que se formen un juicio independiente sobre los grandes problemas morales y religiosos de nuestra época, de modo que lleguen a sustentar un concepto del mundo y de la vida, que sea una fuerza para ellos, aún al borde de las mayores dificultades.

El joven de hoy día se encuentra a este respecto en una situación mucho mas difícil que el de otros tiempos. Entonces ofrecía la Iglesia una doctrina sobre el universo y la existencia, en contra de la cual apenas se levantaban dudas serias. La crítica de la *época de las luces* (Aufklärungszeit), que atacó los principios de la Iglesia, respetó con cierta ingenuidad algunas ideas fundamentales. Los grandes dogmas de aquella edad, dios, virtud e inmortalidad, continuaron firmes. Pero después estas mismas convicciones han empezado a vacilar, y desde algunas decenas de años penetra tarde o temprano la duda en el espíritu del joven y lo hace presa de combates interiores. De aquí que sea una necesidad imperiosa para cada cual encontrar una base sólida sobre que construir su sistema del mundo y de la vida, y sus reglas de conducta. Una creencia pasiva, admitida por sumisión a cualquiera autoridad, ha llegado a ser insuficiente; y sólo en virtud del propio trabajo se puede alcanzar en este terreno la claridad necesaria.

Que no se nos entienda mal. Creemos que en esta materia nuestra época es de más valor que la segunda mitad del siglo pasado, por ejemplo. Las



intensas investigaciones que hoy se practican muestran que el concepto materialista del mundo que en aquel tiempo imperaba, no corresponde ahora por completo a los anhelos del espíritu. Pero nos encontramos aún a medio camino sin haber solucionado los problemas espirituales y cosmológicos que nos rodean, y la escuela debe armar en lo posible al joven para que no se extravíe en el laberinto. Para esto se necesita suficiente tiempo, saber aprovechar las oportunidades y tener energía. No basta, de ninguna manera, para tal objeto, con dar dos horas semanales de instrucción religiosa, en que se estudian el catecismo, algunos proverbios, la literatura tradicional y teológica de un pueblo extranjero y arcaico y dogmas de otros siglos.

¿Hay alguien que verdaderamente crea que la escuela lanza a sus alumnos suficientemente preparados en estas materias? ¿No son a menudo la duda y el radicalismo las únicas consecuencias del sistema imperante? Las ansias profundas que suelen experimentar los jóvenes, las conoce cualquier maestro, cuyas relaciones íntimas con sus discípulos permiten que éstos le abran su corazón al respecto.

A ellos les pasará lo que le ocurrió hace poco al doctor Lietz con los alumnos de una *Sexta*.. Pregúntoles en un momento de charla sobre que querían que les hablara. Varios le pidieron entonces que les dijera si había Dios, y todos los demás manifestaron el más vivo interés por la cuestión.



Empezamos a conocer lo que necesitamos en orden a esta educación sólo cuando comenzamos a profundizar los problemas que llenan el alma de los niños, y cuando vamos sin temor tras la respuesta que debe dárseles. ¿O se imagina alguien que sea más importante para ellos saber lo que dice Cicerón en su primera Catilinaria, formar hermosas frases según algún trozo de Molière antes que resolver con ideas propias los enigmas religiosos y morales?

Por esta razón hacemos reflexionar a nuestros pequeños continuamente sobre tópicos morales relacionados con algún suceso reciente, y la enseñanza religiosa no la damos ni dogmáticamente ni dentro de una confesión determinada. Le señalamos un fundamento histórico y tratamos de sacar de ella las lecciones morales que encierra.....

.....

La belleza del panorama que contemplamos y la frescura del aire embalsamado, hacía más grata y sensible la amplitud de espíritu que se desprendía de las palabras del doctor André.

\* \* \*

El doctor tenía que hacer en Fulda y se dispuso a acompañarme en mi regreso.

¿Quiéres que bajemos por este camino escarpado y estrecho? me dijo. Es más corto. ¿Se atreve?

El doctor no sabía, naturalmente, que yo había



vivido en Concepción y que había subido y descendido cien veces el cerro del Caracol por sendas ocultas y pendientes, abriéndome paso por entre los pinos. El recuerdo encantado y sonriente de las bellezas de mi patria, ocupó mi pensamiento.

Acepté gustoso la proposición y bajamos desde el castillo a la estación del ferrocarril, a saltos, alegres como muchachos.

.....  
Ya en el pueblo reflexionaba sobre la obra de reforma en que se hallaban empeñados el doctor Lietz y sus colaboradores.

Es de importancia primordial para la patria y la humanidad, la formación de personalidades morales, de caracteres idealistas y equilibrados al mismo tiempo, que cuiden de su vigor físico y espiritual y no desdeñen los trabajos del músculo y de la mano.

Contemplaba simultáneamente la figura de mi compañero el doctor Andréé. Y al lado de los demás transeuntes la encontraba rara, con su albornoz y su boína, rara aún en medio de la calma aldeana de las calles de Fulda.

Pensé entonces que los *Heime* formarían por lo menos personalidades libres de las preocupaciones y esclavitudes que subyugan a los habitantes de las ciudades, personalidades que servirían para descongestionar a los grandes centros de población y que, con espíritus cultivados, sabrían rendir admiración a la naturaleza.





Las ideas de  
**Individualidad y Personalidad**  
en la  
**educación y en la vida social**





## Las ideas de individualidad y personalidad en la educación y en la vida social

---

- . La individualidad desde un punto de vista psíquico.—  
Clasificaciones de Charcot, Binet y Van Biervliet.—
- II. La individualidad y el orden. Antaño y ogaño.  
Los innovadores Ellen Key, Tolstoy. La naturaleza  
de los niños. Manera cómo suelen entender los pa-  
dres la educación. La adaptación al medio social.  
Restricciones de este principio. La iniciativa indivi-  
dual.—III. La vida social y la personalidad.—IV.  
Conclusión.

\*  
\* \*

Entre los términos de uso más corriente en nues-  
tro lenguaje contemporáneo se encuentran los de  
*personalidad* e *individualidad*. Son conceptos que  
señalan ideales para los educadores de Alemania y  
Estados Unidos. Son términos favoritos de perio-  
distas y publicistas. Ya no se dice de alguien que



tiene talento o carácter sino que es una personalidad. Resuena un nombre con frecuencia en las crónicas sociales y políticas de los diarios; entonces los jóvenes grafómanos que vienen de atrás dicen de él que es el de una personalidad.

Por supuesto que no se ha establecido una distinción clara entre los dos vocablos. El público bondadoso y dócil se contenta con creer que cuando se emplean esas expresiones se trata de sujetos que son más que cualquiera individuo o que sobresalen de las personas vulgares.

Sin embargo, creemos que se debe fijar con más precisión el contenido de estos conceptos. El hacerlo envuelve importancia para determinar bien el sentido de ciertos principios repetidos con general aplauso en materia de educación.

Ensayar tal examen es el objeto de las presentes páginas.

## I

**La individualidad desde un punto de vista psíquico. Clasificaciones de Charcot, Binet y Van Biervliet.**

Los adelantos de la psicología y de la pedagogía en los últimos años han conducido a considerar y realzar el valor de la individualidad humana en la educación. Ya no es posible tener a una generación de educandos por una masa uniforme suscep-



tible de ser vaciada en un solo molde. El profesor no puede ser en adelante el simple artesano que configura según un modelo preestablecido el ser de los jóvenes que caen en sus manos. Es más que esto. El profesor debe tomar la actitud de un psicólogo de espíritu abierto que trata de adivinar y comprender las complejidades de almas que la naturaleza va ofreciendo al mundo. La experimentación y la observación han de ser sus guías fundamentales en la tarea de poner [en claro los misterios de la *psiquis*; pero además es de desear que el maestro posea la intuición simpática del artista que le permita ponerse en el corazón de sus discípulos, penetrar directamente en sus individualidades y marchar en armonía con ellos.

La atención concedida a la individualidad es sin duda un progreso. Marca este hecho un aspecto interesantísimo de la evolución humana: el ahondamiento, la compresión más íntima y profunda de una de las formas del ser. Aumenta el interés que despierta esta conquista del genio de nuestra especie si se piensa que ella marcha a la par con un movimiento que a primera vista puede parecer contrario, con el de la socialización de la vida. Individualización y socialización constituyen los símbolos de dos aspiraciones poderosas de la época presente. No son la expresión de dos corrientes que tiendan a destruirse sino de dos tendencias que deban armonizarse para alcanzar al mismo tiempo mayor profundidad y mayor integración y



solidaridad de la vida. El aspecto individual señala la profundidad, y la socialización marca la integración y la solidaridad dentro de la existencia social.

\*  
\* \*

Cuando se trata de expresar de una manera sobresaliente la tendencia de la nueva pedagogía se emplean dos fórmulas cuyo significado no es igual. Se dice que el profesor debe «respetar la individualidad de los alumnos» y que debe tender a «formar individualidades». A ambas formas es posible considerarlas desde puntos de vista psíquicos, morales y sociales; pero la primera puede ser entendida preferentemente en su relación con valores psíquicos, y la segunda en relación con valores morales y sociales. Por esta razón adelantaremos que es mejor sustituir en el segundo caso la palabra personalidad a individualidad y decir entonces «formar personalidades».

\*  
\* \*

Examinemos desde luego la primera de las anteriores proposiciones.

Si manifestamos que es menester respetar la individualidad de los alumnos lo primero que corresponde efectuar es determinar en qué consiste esa individualidad para saber qué es lo que debemos respetar.



La individualidad de una persona la forman el conjunto de sus caracteres hereditarios y adquiridos que la distinguen de los demás. No significa lo dicho que la individualidad ha de ser como el compendio de cualidades excepcionales. En sentido lato una individualidad está constituida por los caracteres propios de una persona y nada más.

Individualidad posee todo el mundo. La tienen el niño y el viejo, el letrado y el analfabeto, el magnate, el indio y el *roto*, el criminal y el santo. Entre tanto, a fin de no incurrir en confusiones es más acertado reservar el dictado de personalidad para los casos de inteligencia y carácter que salen de lo común.

Según el punto de vista que tomemos y el fin que nos propongamos, consideramos más detenidamente unos u otros caracteres de la individualidad. El pintor, el escultor, el caricaturista dan vida en el lienzo, en el mármol y en la hoja suelta principalmente a las propiedades sensibles de la persona, a la parte material, pero buscando en ella al mismo tiempo la expresión de los misterios de un alma. En las frentes, en los ojos, en los labios realzados por el pincel o el cincel asoman las virtudes o los vicios o las pasiones del ser que el artista aspiró a reproducir.

El historiador, el biógrafo y el novelista estudian el individuo de una manera completa, en toda su complejidad; pero buzeando particularmente en el seno de sus condiciones morales e intelectuales.



La actitud propia del educador y del pedagogo frente a la individualidad es más reducida, más limitada en el espacio, pero más amplia y grande en el tiempo—que la del artista y del escritor. No aspira el educador simplemente a interpretar o a reproducir la individualidad, sino a influir sobre ella, a moldearla según cierto ideal, a mejorarla. De aquí que su atención la ejercite ante todo en el campo de los caracteres y facultades que admiten y necesitan desarrollo o inhibición.

Se mide la fuerza de la memoria, de la atención, de la imaginación y de la inteligencia de los educandos. También se mide su vigor físico y muscular.

De estas mediciones se han inferido dos verdades muy sencillas, pero muy importantes: 1.<sup>a</sup> que el niño no es sólo un adulto en pequeño, sino que posee caracteres que le son peculiares; y 2.<sup>a</sup> que no hay dos niños iguales, o sea que cada niño posee una individualidad.

No es posible ni conveniente someter a los mismos ejercicios físicos a un niño débil que a uno fuerte, ni exigir iguales esfuerzos a niños dotados de diversa potencia de memoria, de atención o de inteligencia.

Por otra parte, fuera de la cantidad es preciso distinguir la calidad de las facultades. Desde las valiosas investigaciones de Charcot, es célebre la clasificación de los distintos tipos de memoria en *visuales*, *auditivos* y *motores*, según tiendan a rete-



ner y reproducir preferentemente imágenes visuales, sonidos o movimientos. Binet ha agregado la distinción en *sensoriales* y *verbales*, en atención a las diversas aptitudes de la memoria para conservar la representación de las cosas o por las sensaciones producidas por los objetos mismos o por las descripciones hechas de palabras.

Estas diferencias de calidades no son siempre tan marcadas que aconsejen de buenas a primeras entrar a clasificar los alumnos según ellas para formar grupos de auditivos, visuales, etc., grupos que podrían resultar precipitadamente hechos. A menudo esta diversidad de disposiciones psíquicas no se manifiesta con claridad: los niños son *indiferentes*, es decir, su memoria ofrece los caracteres de todos los tipos armónicamente distribuidos. Por otra parte, en la infancia y en la juventud predomina la memoria sensorial y la verbal se justapone a ella como resultado del ejercicio y de la cultura.

Tal vez de mayor importancia práctica para el éxito de la pedagogía es la determinación de las numerosas clases de los *anormales*. Gana también la humanidad al darse este paso porque evita que se apliquen procedimientos inútiles, contraproducentes y a menudo crueles, a desgraciados incapaces. Dejando a un lado a los ciegos y a los sordomudos cuya educación reclama los esfuerzos de una técnica muy especial, encontramos en el numeroso ejército de los nuevos vástagos humanos a los *anormales atrasados*, como los llama Van Biervliet.



«Atrasados» es una expresión bondadosa que ha venido a reemplazar a la antigua de perezosos. Los atrasados pueden serlo *patológicamente*, si su inferioridad es de índole fisiológica, constitucional u orgánica, *psicológicamente*, si ella proviene de falta de inteligencia, o *pedagógicamente* si han adquirido una instrucción inferior a la que alcanzan de ordinario los niños de su edad. Se ve que estos últimos no deben hallarse precisamente en la categoría de anormales.

Van Biervliet distingue también en los atrasados dos grupos que denomina *obtusos* e *inestables*. Los primeros son incapaces de experimentar muchas sensaciones y los segundos no pueden aplicar a nada su atención. En los primeros las irradiaciones de los objetos, por decirlo así, pasan como la sombra sobre un cristal, y en los segundos las impresiones se desvanecen como escritura en el agua.

En todos estos casos se trata de la individualidad psíquica sin ponerla en relación con valores morales determinados. La pedagogía investiga y mide las facultades que la herencia deposita en cada individuo para indicar, en vista de estos datos, un plan, un método de educación que prometa el éxito. En lo dicho queda comprendida la educación vocacional, que favorece las inclinaciones que un niño pueda manifestar a las matemáticas, otro al dibujo, éste a la música, aquel al comercio, etc.

Si se considera tanto la individualidad genial



como la que se presenta armada de cualidades heredadas viciosas o criminales, como ser la inclinación al robo o al alcohol, la cuestión sale del estudio puramente psíquico. Ya no se trata en estos casos sólo de un problema de método educativo sino de un estudio de límites entre los derechos del individuo y de la sociedad. Así penetramos en el terreno moral y social de nuestro tema.

## II

**La individualidad y el orden.—Antaño y ogaño.—Los innovadores: Ellen Key, Tolstoi.—La naturaleza de los niños.—Manera cómo suelen entender los padres la educación.—La adaptación al medio social.—Restricciones de este principio.—La iniciativa individual.**

Desde menos de medio siglo aca la pedagogía ha efectuado progresos considerables en el trato de los alumnos.

Vivísima se conserva la tradición de los profesores siniestros de otra época. No frisan aún en los cincuenta años las personas de cuyos labios podemos oír los terribles martirios que sufrieron al pasar por las aulas del Liceo. Los profesores e inspectores, movidos de desconfianza y temor hacia los niños, eran tiránicos y crueles; lograban ellos



infundir a sus alumnos un pavor y un odio del cual no se curaban ni después de salir del colegio. He conocido jóvenes que hablan con rencor de profesores muertos hace varios años.

Esto ha cambiado por completo. Ya es más frecuente que el niño vaya con gusto al Liceo y considere a su profesor como un amigo, un padre o un hermano. Si en generaciones anteriores el recuerdo de un buen profesor era una excepción, hoy lo es casi seguramente el de uno que haya sido totalmente malo. El colegio no es la cárcel de otros tiempos sino un lugar de recreo y de trabajo grato, sin que lo dicho quiera significar que los niños vayan a vivir ahí en un relajamiento y facilidad dulzona, como muchachos educados entre tías. El cariño y las consideraciones a los educandos no están reñidos con la disciplina a que deben someterse, como regla propia de vida, y con el orden del establecimiento.

No obstante los fundamentales progresos indicados, ha bastado la subsistencia de este indispensable régimen disciplinario para que algunas almas sensitivas y sobradamente ilusas se levanten a protestar contra las rigideces del sistema imperante.

Se ha hablado de que en el colegio se sofocan las mejores iniciativas de la niñez, de que no se respeta la espontaneidad de esta ni su individualidad. Se ha dicho que, en consecuencia, no se forman caracteres sino entes sumisos, débiles de cuerpo y alma, y de espina dorsal flexible.



Como reacción contra este orden de cosas ha surgido la tendencia que pretende romper las ligaduras de la disciplina escolar y dar rienda suelta a los impulsos de los educandos. Los corifeos de esta campaña innovadora son algunos pedagogos norteamericanos y la inspirada escritora sueca Ellen Key. Con cariño y elocuencia defiende esta en su libro «El Siglo de los Niños» a los retoños de las generaciones humanas. Los defiende contra la torpeza de los padres y la brutalidad de los maestros. Acertadísimas y razonables son las más de las ideas que propone para la práctica de la educación.

Pero la suerte de muchas ideas buenas es la de la bola de nieve. Los que las empujan las exageran y deforman. El respeto de la individualidad, que constituye un principio cierto y provechoso, ha sido tomado por algunos como bandera de rebelión contra todo lo existente en materia de organización escolar. Desean que los niños entren a clases sin formaciones previas, que se sienten a sus anchas y no en una actitud que revele dominio sobre sí mismos; que estudien cuando quieran y lo que quieran; que se vigilen solos: en una palabra, que aprendan a gozar de su autonomía, a ser hombres libres, para que puedan manejarse con buen éxito en medio de las complejidades de la vida.

Se sabe que quien ha dado en la práctica la nota más alta de esta innovación ha sido Tolstoi. El genial apóstol ruso fundó en sus dominios de Yasnaya Poliana una escuela libre en que los alumnos



iban a trabajar, según sus gustos, sin coerción ni plan alguno.

Pero también se sabe que la escuela se cerró al poco tiempo. Fracasó.

Suprimir la disciplina para educar hombres libres es sentar un anhelo sobre una base deleznable.

Debemos formar la conciencia de nuestros jóvenes de manera que sean capaces de dirigirse por sí mismos, de tener independencia de carácter y de juicio. Pero precisamente el problema está en encontrar el camino para alcanzar estos fines. ¿Constituirá el mejor medio en tal sentido el dar rienda suelta a los impulsos innatos o tal vez a cualquiera clase de impulsos adquiridos por el niño?

Creemos que nó.

Es claro que ese régimen de licencia puede conducir a la formación de individualidades; pero de individualidades que llegan a ser funestos para sí mismos y para los demás.

Quizás naturalezas excepcionales (que me cuesta concebir) logren un perfecto desarrollo dejadas enteramente libres a las inspiraciones de su fuerza original; pero más frecuente será el caso de jóvenes espíritus perdidos y malogrados por falta de sabias y oportunas coerciones.

Los niños son eminentemente impulsivos. Su alma está formada por un haz de tendencias que se lanzan sobre su objeto directa, irreflexivamente. Si por los niños fuera, se apoderarían de cuanto se pone al alcance de sus manos o de su vista y se



comerían todo lo que cae entre sus dedos. Como remolinos absorbentes los pequeñuelos aspiran hacia ellos cuanto acierta a encontrarse dentro de su radio de acción. Giran por un instante con la cosa que los halaga para abandonarla después en el olvido, rota y deshecha. Cuando al infantil remolino no se le ponen trabas puede crecer de una manera aménazante. Ha empezado por desear una galleta, a cualquiera hora y caprichosamente; después pedirá un pastel, una fuente, la luna, la sujeción de los demás; y si no obtiene lo que pretende el niño rabia, llora, ruje, hiere el suelo con el pie.

Por falta de inhibiciones oportunas se ha desarrollado así,—en lugar del niño bueno para el cual había sustancia,—el niño regalón, *l'enfant gâté*.

«La educación empieza en la cuna», ha dicho alguien. Esta idea bien asimilada por los padres los libraría de muchas condescendencias perjudiciales y de tener que recurrir más tarde a los remedios heroicos de los azotes y golpes. Estos extremos desagradables y censurables constituyen un indicio de que la educación ha empezado mal y de que va a seguir mal probablemente. Para que los padres no tengan que acudir a las manos, necesitan haber puesto antes en tensión su voluntad, su corazón y su cerebro. Para instilar en los demás, y particularmente en un niño, la capacidad de dominarse a sí mismo, es menester poseer esa facultad de dominio como resorte propio. No es posi-



ble señalar con riqueza de detalles lo que toca hacer en cada caso para manejar diestramente el alma de un niño. Esa es cuestión de tino, de discreción, de carácter, de observación constante; pero por lo menos cabe asegurar que el orden y una obediencia rigurosa en lo esencial, son indispensables.

Los padres suelen considerar a menudo a los niños sólo como objetos de placer y tiemblan ante la idea de empañar la dicha de sus pequeñuelos si les infringen la menor contradicción. He conocido un papá que comprendía su sagrada misión de educar a sus vástagos como un muñeco «de decir sí» a todas sus impertinencias. «Esta vida es tan perra, agregaba, que es menester dejarlos gozar miéntras uno les dure». Y no veía el débil papá que ese era el medio más seguro de labrar la infelicidad de su hijo.

Si se quiere aún, el exceso de condescendencia envuelve una verdadera falta de respeto a la personalidad del niño en un sentido virtual. El niño es un conjunto de promesas, de facultades en potencia, que esperan los estímulos y refrenamientos oportunos que les puede proporcionar una educación bien dirigida para alcanzar una provechosa madurez. La disciplina, sobre todo la interna,—la que brota como de inagotable manantial de los silos del alma,—constituye la suma y compendio de todos esos estímulos y refrenamientos que encauzan el primitivo torrente de las potencias hu-



manas para tornarlas más eficaces y fecundas. Sin disciplina no hay personalidad y para lograr la disciplina interna es a menudo indispensable primero la acción de la externa.

Permítaseme una brevísima digresión. En los pueblos hispano-americanos se nota ausencia de carácter. El heroísmo brilla en distintos puntos culminantes de su historia, turbulencias atrevidas hacen irrupción aquí y allá como quejidos y muestras de ira de almas doloridas que no encuentran su camino. Pero suficiente personalidad no tienen aún. Les ha faltado la acción *enhestadora* de una larga disciplina. La raza chilena misma, a pesar de su indiscutible vigor, no ha dado de sí cuanto era de esperar por carencia de la más rudimentaria educación. En Chile los caracteres brotan aislados cual consoladoras promesas, como yemas de una planta cuya savia, en medio de las inclemencias que la rodean, corre potente bajo la ruda corteza; pero la masa de la población yace ¡ay! en la más profunda ineptitud. Tres siglos de servidumbre y la aún imperante incuria la mantienen en semejante estado de incultura.

Esto nos hace ver cuan indispensable es, especialmente para los pueblos jóvenes, una educación acertada, entendida como disciplina que inhibe y estimula según las circunstancias.

De acuerdo con tal manera de pensar se halla lo que acabamos de considerar sobre la educación de los niños en el seno de la familia. Se ha visto que



una sabia represión es indispensable, represión que no excluye el amor, y forma, al contrario, una condición esencial para que este sea provechoso.

Las cosas no pueden ocurrir de otro modo en un establecimiento de instrucción, tanto más cuanto que los hijos no son en estos dos, cuatro o seis, sino que llegan a centenares.

Me cuesta explicarme cómo personas de experiencia pueden protestar contra la indispensable disciplina de los establecimientos de instrucción. Disciplina no es sinónimo de castigo y con ella se aviene perfectamente un régimen que sea de amor y no de rigor. Pero no hay que olvidar que una de las primeras condiciones del amor es el respeto. Sin esta base, el amor no pasa de ser relajación disolvente por un lado y debilidad por el otro. Respeto y orden constituyen los rieles fundamentales de toda vida normal. La ausencia de estas condiciones impide que un instituto pueda llenar su fin formal de cultivar voluntades e inspirar ideales, y su fin material de enriquecer la inteligencia con conocimientos, desarrollar ciertas habilidades, etc.



Lo dicho nos conduce a tocar una afirmación que han hecho a menudo los pedagogos al fijar los fines de la educación. Adaptar el individuo a su medio de la mejor manera posible, es el objeto de



toda instrucción y educación dicen esos escritores. Y el grado de perfección con que esa adaptación se efectúa, agregan, constituye la piedra de tope para juzgar la bondad de la labor educadora.

He aquí aseveraciones bastante discutibles. No se puede lanzar a la vida a los muchachos dándoles, como ley fundamental, el simple bagaje de que el secreto de la existencia estriba en adaptarse al medio en que se actúa. Coexisten en toda sociedad tan diversas clases de medios, que por lo menos habrá que expresar ese principio de fácil sabiduría añadiendo que para adaptarse a él, se debe buscar el mejor medio moral de la época y del lugar en que se ha nacido.

Y aún con esta enmienda la norma no queda suficiente. Bien puede suceder que el joven, dentro de su pureza instintiva e inflamado de ideal, no encuentre una atmósfera moral que le satisfaga. ¡Cuántas veces el joven rechaza con un gesto de asco las prácticas de la moral corriente, las lecciones de los hombres que saben vivir y que no han hecho otra cosa que adaptarse incondicionalmente al medio! Un muchacho me ha referido que yendo con un tío suyo por las calles de su pueblo natal, se encontraron con un comerciante de clase inferior y algo desconocido hasta ese momento; pero cuyos negocios marchaban en camino, de conducirlo a la fortuna. El tío lo saludó con suma amabilidad; hízole una gran reverencia, y para explicar su actitud y a manera de enseñanza, agregó:



«A estas gentes hay que tratarlas así porque van a tener plata». Al niño le pareció extraño que pudiera estar en el dinero el valor humano fundamental, el cartabón para medir a los hombres. Sintió el niño en un principio algo helado en su alma, sintió la laxitud que sobreviene bajo la sugestión de indignidades y flaquezas, cuando la sugestión es autorizada. Pero luego reaccionó y vino, como consecuencia, que apreciara menos el valor moral de su tío.

He sabido de un joven que en cierta ocasión solemne pronunció un discurso que se le había encomendado. Las palabras del joven estaban inspiradas por el más sincero y puro patriotismo; no era el patriotismo adocenado, vocinglero y fácil que se satisface con vociferar coreando a la muchedumbre; era un sentimiendo hondo que se identificaba con el concepto de la vida y llenaba el alma toda como un fluido de religiosidad. El joven pretendía llegar al fondo de la psicología nacional y arrojar luz sobre las verdaderas necesidades sociales. Las ideas que lanzó disgustaron a algunas de las autoridades presentes. Una banda militar hizo irrupción con una retumbante marcha para interrumpir al orador. La peroración llegó a su fin en medio de aplausos al orador y protestas en contra de las autoridades.

El hecho tuvo mucha resonancia. Un prohombre del lugar, rico profesional, político influyente, sujeto correctísimo, individuo representativo en



una palabra, aconsejó amistosamente al joven orador lo que debía hacer en esa emergencia. «Arregle su discursito, díjole, redondéelo, y publíquelo así, después de haberle quitado las aristas, lo hiriente». El joven le contestó: «Lo publicaré íntegramente, la verdad ante todo»; y se despidió de su mentor sintiendo que le bullía en el fondo del pecho una sensación de repugnancia y desprecio para la cobardía de los hombres maduros que no saben afirmar los dictados de su propia conciencia ante la opinión de los demás.

Las enseñanzas del tío y del vecino representativo son la flor de una mera adaptación al medio. La pureza primitiva de sus espíritus, cierta intuición o ideales bebidos en fuentes superiores a esos medios sociales hicieron que los jóvenes rechazaran tales enseñanzas. E hicieron bien. La sumisión a una disciplina determinada, condición *sine qua non* de todo instituto educativo y de todo orden social, es menester entenderla como una ligadura, como un marco que no ahoga la iniciativa individual y le impide elevarse sobre el mundo que nos rodea para concebir cosas mejores.

### III

#### La vida social y la personalidad

La educación no es juego sino preparación para la vida. ¿Y qué sabemos de los caracteres fundamentales de la existencia social? La vida colectiva



se desenvuelve en medio de la lucha y exige disciplina. Tal aseveración no excluye las obras de solidaridad y cooperación; pero como estas no se pueden ejecutar sin trabajo también reclaman disciplina.

Es inconcebible una vida social que tuviera como norma orgánica dejar libre juego a los impulsos individuales. Sería un carnaval sangriento. Los carnavales ordinarios son sólo la apariencia del desorden. A pesar de las enseñanzas de la educación suelen pasar por nosotros tantos anhelos egoístas o perversos que sin la disciplina social ocurrirían muchas monstruosidades. Por ejemplo, en cada hombre hay un Tenorio en potencia o un Tenorio refrenado, o uno malogrado por su triste figura o su pobreza. Sin respeto social los Tenorios surgirían como insectos en una tarde de verano.

Así a la verdadera personalidad no cabe imaginársela sin señalarle límites y caracteres sociales. La moral y el derecho marcan rumbos y fronteras a la actividad personal, y una nueva regla, mas difusa, pero a veces más seca y menos paternal que la de la escuela, continúa encerrando entre sus mallas las tendencias individuales. Lo propio de la personalidad será dar más rendimiento, mostrar más energía, más potencia creadora que el común de los hombres; pero no consistirá en ser egoísta o anti-social.

No faltan quienes preconicen un individualismo a ultranza, pero este propio individualismo, cuan-



do no degenera o toma proyecciones de nocividad, tiene carácter y valor sociales. Esto ocurre sobre todo en el terreno espiritual.

Los literatos dan a veces la nota más alta en el sentido de las prerrogativas individuales. Parece que no pudieran sustraerse a los destellos del alma de Nietzsche. Se debaten enhiestos y rebeldes contra la vulgaridad que los rodea y quieren afirmar insolentemente su *yo* y su modo de pensar propio ante las ideas y prejuicios de la opinión común. Pero es claro que aún en este caso, cuando no persiguen un fin anárquico, cumplen con una misión social. Defendiendo su independencia con celo y aislándose hasta cierto punto dan a su facultad creadora los estímulos que ha menester; pero siempre la materia que la mente elabora ha de ser de origen social o ha de tener interés social: ya saque su sustancia de las agitaciones mismas de la colectividad o de las honduras del alma individual, cuyos misterios se quieren desentrañar, o de originales maneras de contemplar la naturaleza externa y sus bellezas.

Análogo es el caso del pintor, del escultor y del músico y de todo artista en general. A pesar de su rebeldía y aislamiento persiguen un fin social. Buscan la soledad para que su comunión con los demás hombres sea puramente espiritual.

Lo esencial de la individualidad artística e intelectual es la facultad creadora aplicada a objetos de valor social.



Aunque el genio cumpla con estas condiciones la sociedad misma cae a veces en no reconocerle la personalidad que merece. Teme en él lo nuevo que no comprende. La masa social es rehacia a las innovaciones, posee en primer lugar el mezquino instinto de conservación de lo presente y no adivina que sólo al calor de la libertad de pensar y de crear que reclaman los espíritus superiores pueden abrirse los gérmenes de mejores formas para el porvenir.

Así no es infrecuente caso que la sociedad se conduzca como una madrastra con sus mejores hijos. Los condena, los escomulga, trata de aniquilarlos; y a menudo sólo después de la muerte del héroe se levanta su nombre para rendirle la justicia póstuma de una aureola de gloria.

Al revés, se otorga con frecuencia valor social a falsas personalidades, cuya actuación egoísta y disolvente produce efectos funestos para el bien social.

Tipos acabados de tales personalidades constituyen los politicastros, caudillos y caudillejos lugareños. Aspiran al poder, no para servir a la colectividad, sino por ambición de efímero renombre y para saciar su sed de mando. En sus espíritus estrechos no alcanza a caber un ideal general y sólo los mueve el interés de sus paniaguados y parientes. A fin de conseguir un empleo para un primo o un muñidor electoral azuzarán la jauría de sus partidarios y pondrán todo el peso de su prestigio de re-



lumbrón en la balanza gubernativa para inclinarla a su favor. Pero, indolentes, dormirán la siesta cuando los más agudos problemas públicos soliciten su acción.

En el orden político, la verdadera personalidad se halla constituida, como en el espiritual, por una inteligencia creadora, unida a un carácter firme y encaminada a un fin social.

\*  
\* \*

En este punto tocamos una cuestión que contribuirá a acentuar el concepto de personalidad.

Cabe preguntarnos en este momento ¿hasta qué grado la moralidad ha de ser un elemento integrante de la verdadera personalidad?

Porque no es una cosa que se entienda por si sola y de buenas a primeras que la personalidad haya de sobresalir por su moralidad, Napoleón no fué un ejemplo de moralidad en muchísimos sentidos. Más lejos se encontró aún de semejante perfección el diplomático Talleyrand. Bacon ha sido fustigado por Macaulay a causa de su falta de moralidad, lo cual no quita que Bacon haya sido uno de los fundadores de la filosofía moderna y una gran personalidad científica.

Pero lo más que se puede inferir de lo dicho es que la historia nos ofrece innumerables ejemplos de personalidades que sin el menor lastre de mora-



lidad, han sobresalido por su audacia, por su energía, en una palabra, por su fuerza creadora en las artes, en las ciencias, en la política.

Pero nosotros tratamos en estos momentos, no precisamente de desprender los caracteres de las personalidades históricas, sino de examinar un movimiento actual en favor de la personalidad. Parece que las corrientes de cultura de nuestros días vieran en el desarrollo y afirmación de la personalidad uno de los fines más altos que puede perseguir la especie humana.

Y en este sentido el sentimiento moral ha de ser uno de los elementos esenciales de la verdadera personalidad.

Es verdad que se podría afirmar que en el fin social que se ha señalado a la personalidad se hallaba implícito el sentido moral que debe animarla.

Pero bien vale la pena de someter a más detenido análisis este don tan complejo.

En un modo estrictamente positivo consiste sólo en la sumisión a las normas de ética corriente impuestas por el uso y la imitación. Quienes hacen únicamente esto, no llegan a constituir personalidades propiamente dichas, aunque, dados los principios de igualdad jurídica, deban ser consideradas personas en derecho.

En cambio, la personalidad humana, la verdadera, la grande, la imaginamos animada por una moralidad consciente en que se destacan el valor espiritual y un elevado concepto de la vida.



Este último supone el dar a la existencia algún sentido ideal.

El valor moral se nos presenta como uno de los aspectos más importantes de la verdadera personalidad. El valor moral hermosea y hace digna de amor a la persona. Sin valor moral se puede gozar de salud y fortuna; pero sin él no anida en el alma la dignidad, ni llegan a realizarse la justicia y la verdad, ni la patria logra ser una entidad social que arrastre a los corazones.

#### IV

En conclusión.

No cabe más alto destino humano que luchar por la acentuación en cada una de estas cualidades que constituyen los caracteres esenciales de la personalidad, encaminándolos a la realización de un fin social que puede recorrer la más variada gama, desde la filantropía y la industria hasta el arte y la ciencia.

De esta suerte se dará más intensidad a los dos aspectos de la existencia de que hablaba al empezar este ensayo: a la individualización que conduce a alcanzar mayor profundidad en armonía con la socialización que es resultado y causa de la solidaridad.

En posesión de iniciativa creadora, y animada por los sentimientos de libertad y responsabilidad,



sustentada por un férreo valor moral, la personalidad encamina su conducta tomando los rumbos sociales que independientemente elige. No se aísla esterilmente, no se encierra en la misantropía; pero no se deja dirigir. Pasa por el mundo viviendo según su propia manera de entender la vida, y dándole a ésta un sentido de amor y de creación o de acción.

Esto nos conduce a expresar algunos conceptos finales de la educación, que vienen a ser como una síntesis de las ideas examinadas en las dos partes de este ensayo.

La educación ha de tener indudablemente en vista cierta adaptación al medio, porque, quierase que no se quiera, la existencia social exige disciplina y ni el genio puede sustraerse a ella si aspira a que sea fructífero su tránsito por la tierra.

Pero además precisa no olvidar que el alma individual, en su aspecto de fuerza creadora, constituye un depósito sagrado que nos toca respetar y cultivar. Conviene adiestrar las alas de los espíritus jóvenes para que vuelen por donde otros antes que ellos no han volado. En esa excursión descubrirán campos nuevos de la tierra y de la vida, o sorprenderán tal vez secretos de mejoramiento social. Alentar esas ansias emprendedoras y dar al mismo tiempo al cuerpo, al carácter, al juicio y al sentimiento de responsabilidad la solidez necesaria para evitar fracasos irreparables, constituye lo esencial del arte de educar la juventud. Las inicia-



tivas pueden ser de todo orden, desde el económico hasta el artístico, filosófico o religioso y en la escuela deben ofrecerse las ocasiones que sean capaces de estimularlas.

Los institutos de educación han de ser en lo posible una depurada imagen de la existencia misma, y por consiguiente deben armonizar en su orden interno las prescripciones de la regularidad con las frescas iniciativas de las almas nuevas.





**Educación económica,  
vocacional y general**





## Educación económica, vocacional y general

---

- I. La pedagogía como arte y como ciencia.—II. La educación vocacional y los liceos.—III. Valor esencial y caracteres fundamentales de la educación general.—IV. Necesidad de la educación económica.—Algunas aberraciones morales inaceptables.

### I

#### La pedagogía como arte y como ciencia

Muchos han negado a la pedagogía el carácter de ciencia; pero la admisión o exclusión de esa disciplina en esta categoría depende de lo que se entienda por ciencia.

La pedagogía no es ninguna de las ciencias fundamentales establecidas en las clasificaciones de Comte, Spencer, Bain y Lester Ward. No es su mi-



sión estudiar alguno de los órdenes esenciales de fenómenos naturales para inferir de ahí leyes de valor universal. La preocupan los problemas relacionados con la cultura de las nuevas generaciones, problemas que en su carácter general quedan encuadrados dentro de dos grandes ciencias: la psicología y la sociología.

En cuanto se deja guiar a veces por las concepciones de estas ciencias para proceder con buen éxito en el desarrollo de los espíritus jóvenes y en el mejoramiento social la pedagogía es un arte.

Es arte también cuando, como sucede muy a menudo, no hace otra cosa que seguir empíricamente por la senda que le señalan las creencias, las preocupaciones o las necesidades de una época dada.

Frecuentemente, en la edad contemporánea, después de los grandes progresos alcanzados por la ciencia, la educación ha combinado las enseñanzas del empirismo y de la tradición con las verdades científicas que se pueden armonizar con ellos.

Pero el término «ciencia» se usa para designar tantas disciplinas que no llegan a formular leyes generales que, en un sentido lato, sería injusto e inconsecuente desterrar de esa categoría a la pedagogía. Así tenemos que se habla de la ciencia de la historia, aunque en verdad no se ha discernido sin resistencia tal dignidad a este hermoso ramo. Han corrido raudales de tinta discuriendo sobre si la historia es ciencia o arte. Se ha dicho que las



pocas leyes generales que cabe inferir del desenvolvimiento histórico y social caen dentro del campo de la sociología, y esta ha sido la principal razón esgrimida por los que afirman que la historia carece de carácter científico. Pero tal manera de resolver el problema no es del todo exacto. No obstante que la historia no logre establecer inducciones generales, es científica en cuanto emplea métodos rigurosos y una técnica detalladísima en la crítica de las fuentes para llegar a afirmar la efectividad de ciertos hechos y la inverosimilitud de otros.

También se designan con el nombre de ciencias a la moral y el derecho, que son disciplinas normativas englobadas dentro de la sociología igualmente.

Más aun. Los militares llaman ciencia de la guerra a la supervivencia de las épocas bárbaras de que han hecho su profesión; o, más bien, la enseñanza y movilización de los ejércitos y el uso de las armas comprende muchas ciencias.

Hasta los teólogos dan a sus sistemas de lucraciones la designación de «ciencias teológicas», siendo que ellos no pueden aceptar el determinismo y la ley de causalidad, que constituyen los postulados de toda ciencia. Sin embargo, dentro de mi ignorancia de estas materias, me imagino que la teología pueda recibir el calificativo de ciencia en un sentido exclusivamente formal y deductivo. Sentados ciertos principios *a priori* el rigor del método teológico-científico consistiría en desentra-



ñar de esos principios todas las consecuencias que de ellos silogísticamente pudieran desprenderse. Pero en toda la construcción no se encontraría nada debido a la observación y a la experimentación propiamente científicas.

Estos ejemplos nos hacen ver como al lado de las ciencias abstractas, que investigan las leyes generales de los fenómenos, existen otros órdenes de estudios que, sin realizar esa alta labor especulativa, merecen el nombre de ciencias en un sentido concreto, en atención a la exactitud y lógica de los métodos con que persiguen el esclarecimiento de determinadas verdades o inferencias.

En este sentido lato y concreto se podría decir de la pedagogía que es una ciencia.

Para evitar confusiones y omisiones expresemos desde luego que lo que se designa con el nombre de educación científica no es propiamente una ciencia concreta sino el sistema imperante en la mayor parte de los institutos modernos. En conformidad a las ideas positivistas y espencerianas, los educadores consideran hoy día que, desde un punto de vista intelectual, el mejor alimento para los estudiantes es la ciencia. A ella la enaltece el valor teórico de ser el único orden de investigaciones capaz de inspirar a la mente humana certidumbre completa, y el valor práctico de ser el alma de las industrias y de las artes aplicadas. En el sistema de nuestros liceos y planteles análogos encontramos además, la educación moral, la física, la ar-



tística, la cívica y la manual; pero, de todas maneras, se ha distinguido al plan dominante con la denominación de educación científica principalmente.

Así, pues, tenemos por un lado la organización científica de la educación y por otro la ciencia concreta de la pedagogía.

De las distintas formas en que se puede presentar esta disciplina la que más bien se ajusta a las condiciones y prescripciones señaladas por métodos rigurosos es la *pedagogía experimental*. Conveniría reservar para ella únicamente el dictado de ciencia.

La pedagogía experimental estudia la naturaleza de los educandos por medio de mediciones y observaciones sistemáticas, comparando datos estadísticos ampliamente recogidos, practicando encuestas, y llevando a cabo experimentos propiamente dichos. Tiene muchos puntos de contacto con la *pedología* o ciencia de los niños; pero su campo de investigación es más vasto. La pedagogía experimental hace durante más tiempo que la pedología, objeto de su observación al ser humano, lo sigue hasta la edad adulta y hace entrar en el radio de sus análisis todos los aspectos de la organización de los establecimientos docentes (1).

---

(1) Sobre la pedagogía experimental se pueden consultar las siguientes obras:



Pero la educación que se ha practicado desde los más remotos tiempos en las sociedades humanas ha sido ante todo puro arte, puro empirismo; se ha dejado guiar más por la filosofía dominante y por la intuición que por la ciencia. Ha tenido casi siempre en vista cultivar a la juventud con un fin muy determinado y especial. Por esto se puede decir de ella que ha sido *específica*. Los espartanos educaban a sus hijos para hacer de ellos guerreros esforzados y sufridos, los romanos a los suyos para formar ciudadanos prácticos y los jesuitas a los hijos de las familias nobles de los tiempos modernos para moldear gentiles-hombres creyentes, elegantes y modosos.

## II

### La educación vocacional y los liceos

La anterior digresión nos permite decir de la educación llamada *económica* que es menester colo-

---

VAN BIERVLIET: *Pedagogie Experimentale*. Paris-Alcan.

BINET: *Les idées modernes sur les enfants*. Paris. E. Flammarion.

G. STANLEY HALL: *Adolescence*. New York. Appleton.

»        »        »        *Youth*        »        »        »

E. MEUMANN: *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und deren psychologischen Grundlagen*. Leipzig. Engelmann.

W. A. LAY: *Experimentelle Pädagogik*. Leipzig. Teubner.



carla dentro de la educación entendida como arte, como empirismo, como sistema que persigue un fin determinado.

En cuanto la educación económica prepara al individuo para que se gane la vida y sea un elemento productor en la sociedad debe ocupar un lugar en todo sistema de instrucción. Pero en Chile no se presenta así; aquí reviste caracteres originales y propios que autorizan a designarla como creación nacional. Entre nosotros la anima un carácter absorbente, condena todo lo que existe en materia de enseñanza y aspira a reemplazar a la educación general.

Corresponde al señor Francisco A. Encina el mérito de ser quien con más insistencia y entusiasmo ha delineado los perfiles de la nueva teoría (1).

Hemos dicho que la educación económica es un arte, porque aspira a conseguir que mejore la capacidad industrial y comercial de cada individuo y de la nación.

Esto no quita que ella busque sus razones y sus armas de combate en la fisiología, en la psicología y en la sociología. Señala nuevos fines amparándo-

---

(1) El señor Encina escribió primeramente en 1912 su libro *Nuestra inferioridad económica*, del cual me ocupé en mis conferencias que aparecieron publicadas con el título de *La cultura y la educación general*. Después, a fines del mismo año, el señor ENCINA dió a luz su obra *La educación económica y el Liceo*, que será objeto de estudio en el presente ensayo.



se, pues, en las lecciones de la ciencia... y también de la conveniencia. Este andamiaje científico se destaca sobre todo en la parte en que se critica la educación general imperante, criticismo que ocupa casi todas las páginas del libro del señor Encina sobre *La educación económica y el liceo*.

Es una lástima que el señor Encina al hablar de los últimos descubrimientos de la psico-fisiología y de la psicología social, en que él se funda, no haya citado uno solo de los autores que le han servido de fuente en la materia. Habría sido muy útil para sus lectores encontrar a qué atenerse al respecto.

Airado descarga nuestro autor sus golpes sobre los liceos y repite las censuras hechas en un libro anterior (1) a nuestra enseñanza secundaria, como si esa obra no hubiera sido objeto de ninguna observación. Sería de creer que nuestro autor adoleciera de unilateralismo incurable.

Las críticas formuladas por el señor Encina se pueden agrupar en dos clases: 1.<sup>a</sup> Los liceos, lejos de favorecer y estimular la actividad vocacional, la contrarían sistemáticamente; y 2.<sup>a</sup> Es una quimera el fin de desarrollar armónicamente al individuo.

Empecemos por la primera.

Así dice:

«El ideal de nuestra educación integral es mantener al niño sin vocación hasta el término de las humanidades. Cultivar en él las disposiciones para

---

(1) *Nuestra inferioridad económica*.



lo verdadero, lo bello y lo bueno sin relación o con las menores relaciones posibles con la realidad de la vida» (1).

Y en otra página se expresa de esta suerte:

«Después del advenimiento de la psicología fisiológica, la concepción de una enseñanza que mantenga al niño en equilibrio,—para lo cual se necesita *evitar* que nazcan los estímulos que deben orientar su actividad e *impedir* que el cerebro se organice y disponga,—no sólo es un absurdo monstruoso, sino una quimera irrealizable, una simple manifestación de los extravíos a que conduce la osadía temeraria de querer edificar una teoría de la educación sobre bases puramente filosóficas» (2).

Detrás de estas afirmaciones asoma la creencia de que lo más corriente fuera que cada niño poseyese una vocación clara que se manifestaría y desarrollaría si no fuese contrariada. Pero, para el señor Encina, dada la organización actual de la enseñanza, las vocaciones pugnan en vano por surgir. Los educadores las aplastan implacablemente. Son como torpes jardineros que en primavera arrancaran los brotes de los distintos árboles a fin de que no diesen flores y frutos diversos, y, contentándose con el uniforme color del follaje, cultivaran sólo plantas estériles.

---

(1) Página 85.

(2) Página 40.



Pero ¿es una verdad tan evidente que cada niño lleve en sí una vocación individual o, en otros términos, que sea él una individualidad vocacional?

Creemos que se halla muy lejos de estar probado por la experiencia semejante aserto. El mismo señor Encina no aduce una sola prueba en favor de su tesis. No presenta los datos de ninguna estadística ni encuesta. Lo que afirma lo afirma *ex cathedra*.

En la realidad sólo excepcionalmente manifiestan los niños vocaciones muy definidas. A menudo se encuentran indecisos sobre su porvenir hasta los últimos años de humanidades, y cuando se dan a conocer algunas orientaciones hay que apartar muchos casos que no corresponden a verdaderos impulsos vocacionales sino que son o inclinaciones transitorias o simples sugerencias exteriores. Raro es el niño que en cierta época no crea tener vocación para militar o marino. No ve más que el aspecto brillante y heroico de estas carreras y eso lo seduce por el momento; pero su evolución suele hacerlo tomar después un nuevo rumbo. Los consejos e insinuaciones de la familia o las opiniones del medio social preparan y encaminan a veces las disposiciones del joven en favor de una u otra carrera, sin que esto pueda llamarse una decisión vocacional. +

No negamos que muy a menudo algunos jóvenes cuentan con mejores facultades para los idiomas; otros para las ciencias naturales; éstos para las ma-



temáticas, el dibujo o la mecánica y aquéllos para la historia, la filosofía y las letras.

No negamos tampoco que, con el sistema actual, estos jóvenes de vocación acentuada tienen que hacer los mismos estudios por más diversas que sean las inclinaciones de sus espíritus. El futuro médico ha de echarse a la cabeza la misma cantidad de matemáticas que el futuro ingeniero y éste la misma cantidad que aquel de ciencias químicas y naturales. De esto resultan tropiezos frecuentes en los estudios, pérdida de tiempo e imposibilidad de cultivar las distintas aptitudes de una manera tan adecuada y completa como sería de desear.

Se sabe que el remedio de esta situación se encuentra en el establecimiento en los años superiores de humanidades de las convenientes bifurcaciones que, sin perjuicio de la educación general, permitan que cada joven estudie principalmente lo que más convenga a su porvenir.

Mientras esto no suceda, la suerte de los jóvenes se halla entregada a la discreción y al tino de los profesores que, con benevolencia cariñosa, deben dar en ciertos ramos, bastante elasticidad a su enseñanza, y no exigir lo mismo del discípulo que demuestra aptitudes que del que no la demuestra. La estrictez debe reservarse para los que van a hacer del ramo en cuestión la base de sus estudios universitarios y no para los que lo siguen únicamente por tener que someterse al plan en vigencia. La posibilidad de aplicar esta elasticidad de que



hablo en ningún caso es tan clara y conveniente como en las matemáticas y ciencias naturales.

Lo dicho no quita que los alumnos deban dar prueba en toda ocasión de buena voluntad y capacidad para el esfuerzo.

Pero de lo expuesto a sostener que los liceos enfocan el libre desenvolvimiento de las vocaciones de los alumnos hay mucha distancia.

Se ha llevado a cabo este año una encuesta entre 199 jóvenes de los cursos de humanidades del Liceo de Talca y los resultados obtenidos son de lo más ilustrativo.

Las distintas carreras en que se van a repartir llegan a 22 y si reducimos a una sola las seis diversas clases de ingenieros que entre ellas se encuentran, quedamos por lo menos en 17. Esto revela que no es tanta la uniformidad que producen los liceos en los gustos y mentalidad de sus discípulos.

Entre esas profesiones se hallan muy lejos de llevarse la mejor parte las llamadas literarias. El primer lugar lo ocupan las diferentes variedades de ingeniería que llegan a 46, o sea a cerca de la cuarta parte del total. En seguida vienen la milicia con 41, la agricultura con 34, la medicina con 32, la abogacía con 25, la pedagogía con 11, la marina con 10, la farmacia, las industrias y el comercio con 21, la arquitectura con 7, la dentística con 4 y hasta la aviación con 7.

Segun se ve, el número de los futuros leguleyos,



aunque ojalá fuera mucho menor, no es tan amenazante como de ordinario se cree.

Y ¿qué nos enseña el hecho de que haya 41 aspirantes a militares, que sumados a los 10 que quieren ser marinos, dan un conjunto de 51 que se dedicarán a la carrera de las armas?

Dos cosas: Que la propaganda anti-militarista que, según se dice, se efectúa en algunos liceos, no es ni tan intensa ni tan eficaz como se teme; es decir, que no existe. Nos enseña también aquel hecho que en las decisiones de los niños suelen influir más la acción del medio social y de la familia que la del liceo. No es la enseñanza del liceo la que impulsa a un joven a abrazar la carrera del ejército o de la armada. Son simplemente las condiciones ventajosas que ellas ofrecen y de las cuales se convence el niño por las opiniones que escucha a sus padres y en el círculo social a que pertenece.

\*  
\* \* \*

No han divisado las inconsecuencias en que se precipitaban los partidarios de la educación económica cuando han ido a buscar apoyo para su tesis en la educación vocacional.

La educación vocacional se funda ante todo en la naturaleza misma del educando. Su misión es cultivar y desenvolver las aptitudes que constituyen la inclinación dominante del estudiante, siempre que sean útiles dentro de la división del traba-



jo social. La educación vocacional se encuentra de esta suerte en armonía con la tendencia cultural moderna que busca la formación de individualidades, e inspirándose en estos conceptos no es posible hacer de la escuela un instrumento para formar adeptos a una tendencia, iglesia, secta o partido. La escuela debe ser el templo donde dentro de las prescripciones del orden, se respete la personalidad del niño para hacer de él un hombre libre.

La educación general de los liceos tiende más a favorecer la cultura vocacional de los jóvenes que la educación económica porque no impone ninguna tendencia. En cambio, la educación económica quiere, con muy buenos fines, sin duda, encaminar a los jóvenes a las labores comerciales e industriales exclusivamente, y para alcanzar este objeto será menester sofocar a menudo los más hondos impulsos del alma. El mismo señor Encina reconoce que en nuestro medio social la herencia no obra de una manera favorable al comercio y a la industria y que es preciso arrastrar forzosamente a las nuevas generaciones por estas vías para salvar a la sociedad.

De manera, pues, que atacar a los liceos y defender la educación económica en nombre de la cultura vocacional ha sido nada más que exhibir confusión de ideas y falta de análisis sobre el particular.



## III

**Valor esencial y caracteres fundamentales de la educación general**

Examinemos ahora la segunda clase de críticas, las que se refieren a lo absurdo de los fines que persigue la educación general y a la imposibilidad de alcanzarlos.

Consideremos primero una observación que, si fuera cierta, empezaría por herir de muerte los propios anhelos de nuestro autor.

«No menos inútil e imposible, dice, es la educación integral desde el punto de vista del mejoramiento social. El hombre puede ser utilizado como vehículo de transmutaciones sociales; pero no convirtiéndolo en una sociedad en miniatura. La psicología colectiva enseña que ni siquiera se puede crear una virtud social cultivándola en el individuo o vice-versa en gran número de casos. Un educacionista puede formar los individuos más verídicos y más rectos del mundo en cuanto individuos, pero se engañaría grandemente si se imagina haber formado una nación adornada de iguales rasgos» (1).

Pero ¿qué es lo que pretende la educación económica si no es transformar a la nación entera por

---

(1) Página 62.



medio de la educación comercial e industrial de los individuos?

Si los preceptos de la psicología colectiva son ciertos no tiene objeto la educación económica y si no son ciertos no hay que sacar de ellos motivos de crítica para la educación general.

De este dilema es imposible salir.

Continuemos.

Dice el señor Encina, a propósito de la obra de Spencer:

«Huyendo del error de la educación clásica que hizo del latín y de las letras el nervio de la educación, engendró el error no menos craso de la educación científica que radica el centro de gravedad, no en la sugestión de ideales y en la formación de hábitos, sino en la enseñanza de las ciencias» (1).

Esto es tan injusto respecto de Spencer como de nuestro sistema de educación. La enseñanza de las ciencias se refiere sólo al aspecto intelectual de la instrucción. Paralelamente deben marchar la cultura moral, física, artística, etc., dentro de las cuales se trata de sugerir todos los ideales y formar todos los hábitos que mejor puedan servir a conducir bien una vida. Por otra parte, la ciencia no deja de ser una fuente espléndida de ideales. La historia de los sacrificios que ella ha costado y la busca desinteresada de la verdad son capaces de instilar nobles sentimientos en el alma de los jóvenes.

---

(1) Página 36.



Además, pocas disciplinas u órdenes de actividad pueden tan bien como la ciencia comunicar los hábitos de orden, de exactitud y de veracidad.

Se ha repetido hasta el cansancio que la causa de que nuestros establecimientos de educación no den una mejor preparación moral no se encuentra tanto en el sistema de enseñanza como en la mala organización del profesorado. Profesores que para vivir modestamente tienen que hacer en distintos institutos 30 o 40 horas semanales de clases, no pueden ser educadores. Andan continuamente fatigados y carecen del tiempo y de la frescura necesarios para consagrarse con cariño especial a cada uno de sus alumnos.

Si se anhela sinceramente el progreso de nuestra enseñanza pública, ¿por qué, en lugar de atacar radical e injustamente el sistema, no se insiste en la necesidad de mejorar la organización y las condiciones del profesorado?

Continúa nuestro autor:

«Nuestra educación está dominada por dos directrices generales:

«La primera es la creencia en la posibilidad de una enseñanza que eduque todas las facultades del espíritu humano, la memoria, el juicio, la voluntad, etc., en abstracto, es decir, en forma igualmente valedera para todas las actividades; que capacite lo mismo para el comercio que para la abogacía, para la agricultura que para el profesorado» (1).

---

(1) Página 38.



Más adelante repite e insiste en lo mismo:

«Consiste en esencia esta quimera en capacitar al niño durante un período que generalmente varía de los siete a los diecisiete años, para la vida y la sociedad mediante el desarrollo de sus facultades en abstracto, o mejor dicho, en forma igualmente útil para la astronomía y la agricultura, para la política y las matemáticas, para las industrias y para la abogacía» (1).

Y luego:

«Para encontrar sociedades en que todos sus individuos se parezcan entre sí hay que ir hasta los pueblos bárbaros. El progreso ha sido la consecuencia de la diferenciación operada principalmente por los fenómenos de la variación, de la herencia y de la selección.»

Me parece que esto no lo pueden contradecir ni los partidarios de la educación integral ni nadie. Por otra parte, es tarea fácil achacar a la educación general pecados que no tiene, para darse el placer de arremeter contra ella.

La educación general, al suministrar a los jóvenes una base común de conocimientos en los ramos esenciales del saber humano, no pretende que todos permanezcan siempre indiferenciados. En todos los años de estudio se diferencian los niños ya bastante por razones de temperamento, carácter o aptitudes especiales; va aumentando esa distinción

---

(1) Página 81.



en los últimos años de los cursos de humanidades y se hace inmensa durante los estudios superiores y en la vida.

Pero no precipitemos el desarrollo de nuestro análisis.

Por de pronto dejemos bien establecido que no es lo mismo cultivar las facultades en abstracto que cultivarlas para que sirvan al hombre en sociedad sin relación a determinada profesión. La cultura en abstracto hace pensar en malos métodos y la verdad es que la educación general se lleva a cabo por medio de procedimientos intuitivos, experimentales y objetivos que se hallan muy lejos de ser abstractos. Veamos un ejemplo. Un profesor de ciencias naturales enseña a sus discípulos lo necesario que es el aire para la vida. Se trata de una enseñanza útil para todos, desde el agricultor hasta el astrónomo. Si el profesor se contenta con decir lo que piensa da una lección en abstracto. Pero otra cosa será si pone delante de sus alumnos una máquina neumática y bajo la campana de ella una laucha u otro animalito. Al formar el vacío se irá viendo como decrece la vida del animalito ahí encerrado. Esta verdad la habrán observado e inferido los alumnos por sí mismos, habrán ejercitado su poder de observación y reflexión de una manera independiente de cualquiera profesión, en algo útil para todas ellas y por medio de un procedimiento enteramente concreto.

La voz de orden del señor Encina parece ser



que se suprima en la instrucción secundaria todo lo que no conduzca a un fin vocacional, específico o económico, todo lo que no prepare para una inmediata actividad productora. En una palabra, sería menester concluir con la educación general. Véase bien que no se trata de reformarla sino de acabar con ella. Esta actitud tan radical hace pensar en alguien que, diciendo que el ejército y la marina eran cargas demasiado pesadas para nuestras fuerzas, propusiera, no suprimir lo que haya de superfluo en ellos, sino quemar todas nuestras naves y dar de baja a todos nuestros soldados.

Nuestros reformadores revelan ignorar en primer lugar, que hay ciertos conocimientos que, aunque no útiles en sí mismos y destinados por esta razón a no conservarse siempre en el campo de la memoria, tienen valor, sin embargo como elementos de asociación, para coadyuvar al mantenimiento de otras nociones en la conciencia.

Así dice John Adams, profesor de la Universidad de Londres: «¿No muestra esto un lamentable desconocimiento del proceso cognoscitivo? Los que aquello sostienen parecen creer que el alumno necesita estudiar únicamente lo que ha de retener más tarde. No comprenden que para retener algunos elementos importantes es menester estudiarles en todas sus conexiones. Aquí es donde encontramos la distinción entre el dómine o atiborrador (crammer) y el verdadero maestro. Para embutir algunas ideas basta con presentar ciertos hechos:



no se necesita haber preparado antes una base sólida. El atiborrador práctico (crammer) sabe exactamente qué cantidad de conocimiento se requiere para una ocasión particular. No le importa qué residuo quedará un mes después; pero al profesor de educación general (integralista) sí que le importa porque esa es una de sus obligaciones esenciales.

Para que podamos entender y retener definitivamente un *mínimum* de conocimientos de valor real debemos haber labrado nuestro camino a través de una gran masa de detalles que carecen de importancia para ser conservados permanentemente. La simple supresión de lo aparentemente innecesario es un método demasiado ingenuo. Aquello es de absoluta necesidad para las conexiones del tejido mental» (1).

Que hay algo de superfluo en nuestra educación secundaria es indudable, según ya lo hemos dicho antes; pero esto no autoriza a condenarla en conjunto sin apelación.

La educación tiene que ser forzosamente general e integral durante algún tiempo y es claro que, por lo mismo, se da en ese período la importancia que les corresponde a la cultura moral, física y económica.

A este respecto es muy interesante el dato que da a conocer Jhon Adams en la obra que he citado en líneas anteriores. «Existé, dice, una curiosa uni-

---

(1) *The Evolution of educational theory*. Página 191.



formidad en la historia de los colegios americanos dedicados a la enseñanza de la agricultura. Han principiado generalmente limitándose de una manera muy severa al estudio de las ciencias que tienen relación con la agricultura. Pero pronto se ha empezado a sentir la necesidad de una mayor cultura general y se ha establecido una clase de ingles. A esta ha seguido una clase de literatura inglesa y así se han ido agregando otros ramos de importancia simplemente cultural, hasta que, poco a poco, el colegio ha llegado a contar con un curso de estudios generales completos» (1).

Con dificultad se pueden aducir hechos más elocuentes en favor de la educación general.

El razonamiento corrobora lo que nos acaba de enseñar la experiencia. Vamos a ver que existe cierta suma de conocimientos generales indispensables que deben ser comunes al agricultor, al político, al industrial, al comerciante, al abogado, al artista o al profesor. Será fácil convencerse de que, por aspirar a subministrar una base igual de cultura moral, intelectual y cívica no se corre el peligro de formar una sociedad de bárbaros indiferenciados, como dice el defensor de la educación económica.

El cuidado de la salud y del conveniente vigor del cuerpo hacen que los conocimientos higiénicos y la práctica de una gimnástica racional y cientí-

---

(1) *The Evolution of educational theory*. Página 245.



fica sean algo de lo cual no deba prescindir nadie. No basta con hacer ejercicios físicos; es menester saber hacerlos sistemáticamente. A este respecto dice el autor que hemos citado antes: «En un principio todo ejercicio (training) tuvo un objeto específico. El aprendiz de herrero se adiestraba en el uso del martillo para llegar a ser un herrero. Como sólo hombres de buena constitución física eran atraídos por este oficio o lograban éxito en él, el herrero llegó a ser el tipo de un hombre fuerte. Naturalmente en un tiempo en que la fuerza física disfrutaba de la más alta estimación, cualquier padre anhelaba que su hijo siguiera el oficio de herrero a fin de que poseyese la deseada fuerza. Pero es obvio que esto traía también sus desventajas. Cierta rudeza se adquiere necesariamente a la par que la fuerza. El cuerpo del trabajador manual se desarrolla torcidamente, con desproporciones. El pulgar demasiado ancho, el bicep derecho más prominente, un hombro más alto que otro son los precios con que se paga la adquisición de ciertas fuerzas especiales.

Si el trabajo del artesano hubiera sido bien y convenientemente dispuesto no habría ocurrido ese desarrollo desproporcional. De esta suerte, no debemos confiar en los resultados casuales e irregulares a que da lugar la práctica de un oficio si queremos alcanzar un desenvolvimiento general. Los músculos pueden ser ejercitados sin referencia al particular género de actividad que les es propio.



Cabe desarrollar el bicep en el yunque, pero también es posible hacerlo por medio del remo o del cricket. De aquí que lo más natural sea seleccionar los ejercicios que convengan a los músculos que más necesitan ser ejercitados sin que al mismo tiempo, vayan a perturbar a otros músculos. Así llegamos a la concepción de la gimnástica o sea a los ejercicios físicos generales. La gimnástica corresponde en el orden físico a lo que se llama una educación liberal en el orden intelectual. Ambas deben estar libres de todo utilitarismo. La una desarrolla los músculos en general, la otra hace igual cosa con la mente. En ambos casos el ideal consiste en el desarrollo armónico de las partes del cuerpo o del espíritu» (1).

Continuando en mi análisis dejo para más tarde la consideración de la moral en su calidad de coronamiento del conjunto.

Nuestros ciudadanos cultos no pueden contentarse con poseer su lengua materna sólo como cualquier huaso o montañés. Han de estudiarla para hablarla bien, para sacar provecho de ella por medio de la lectura de sus grandes autores, y para escribirla bien.

A ninguno de nuestros jóvenes le estará de más el conocimiento de uno o dos idiomas extranjeros. Al contrario, el que no los haya adquirido en tiem-

---

(1) J. ADAMS. *The Evolution of educational theory*. Págs. 203 y 204.



po oportuno, los echará menos y lamentará el descuido con que se llevó a cabo su educación. Sobre cuáles han de ser las lenguas extranjeras que se enseñen no cabe tampoco discrepancia. Hay que elegir entre el francés, el inglés o el alemán.

A nuestros educandos los liga una patria común y de aquí se derivan una multitud de consecuencias.

Deben conocer la geografía de su país y esta sería como un miembro dislocado e ininteligible si no se la relaciona con nociones relativas al continente americano y al resto del globo.

Deben saber la historia de su patria y esta resulta trunca e incomprensible si no se presta atención, como antecedentes, a los acontecimientos de la historia universal que más influencia han ejercido en el desenvolvimiento de Chile y de la América.

Deben conocer las leyes constitucionales y esenciales del Estado en que van a actuar como ciudadanos.

Saliendo de este orden de ideas y pasando a otro aún más general, es claro que no se han de ignorar por una persona bien cultivada las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética ni muchas otras que son de bastante utilidad, como las reglas de intereses, de compañía etc. Agreguemos a esto también las nociones elementales de geometría.

Viviendo en un planeta que recibe luz y calor del sol y la lóbreguez de cuyas noches es disipada por la luna y las estrellas, no parece propio, tratán-



dose de cosas que despiertan tanto interés, reservar el estudio de los cuerpos y fenómenos celestes únicamente para los astrónomos. Todos aquellos profesionales antes nombrados, por más diversas que sean sus ocupaciones, han de saber algo de los procesos interplanetarios.

Esto los hará entrar en el dominio de la mecánica y de las leyes físicas.

Ya se ha dicho que los hombres deben conocer lo que es su cuerpo y lo que les conviene o nó para su mejor vida, o sea nociones de fisiología e higiene. Pero estas ciencias no las entenderán sin algunos rudimentos previos de química y biología.

¿Dejaremos a esos hombres que permanezcan ciegos respecto del mundo de las plantas y de los animales que nos rodean y que vivan ignorando lo que son los vientos, la lluvia y la electricidad que encontramos a cada paso?

¿Dejaremos que los hijos de Chile ignoren lo que son las mareas, las corrientes marítimas (cuando su país se distingue por la extensión de sus costas recorridas por una corriente que influye poderosamente en la navegación y en el clima) y que contemplen la hermosa barrera azul de sus montañas sin darse cuenta de lo que son las nieves que la coronan ni los volcanes que, como centinelas eternos, velan de trecho en trecho?

Me parece que nó. Con lo cual queda establecido que es menester estudiar también las ciencias naturales principales: geología, botánica, zoología.



Nos resta considerar qué actitud cabría tomar ante las grandes hipótesis cosmológicas sobre el origen del mundo y de la vida, y ante la filosofía llamada científica o naturalista. ¿Se enseñarán o no se enseñarán? Sería justificable que se dejara en ignorancia respecto de ellas si fuera posible ignorar los problemas mismos. Pero ¿qué sucederá si optamos por no hablar de las grandes hipótesis científicas, como la de la evolución por ejemplo? La enseñanza religiosa que recibirán los alumnos no dejará de comunicarles las interpretaciones teológicas de los hechos primordiales del Universo y de la vida. ¿Sería justo, sería obra de cultura y de progreso dejar a nuestros jóvenes ignorando los últimos esfuerzos y conquistas del pensamiento humano mas verídico e ilustrado y comunicarles sólo sobre esos problemas vitales las interpretaciones arcaicas formuladas por el espíritu de siglos pasados?

A ninguna persona libre de prejuicios puede ocurrírsele semejante cosa.

Además, es de presumir que sea conveniente desarrollar en los educandos las siguientes cualidades comunes que, a pesar de ser tales, no hacen de los miembros de una sociedad moderna un conjunto de bárbaros uniformes, y forman, al contrario, el alma de toda la cultura moral y cívica de que hicimos mención al empezar este análisis. Tales son:



El amor a la patria y los sentimientos de solidaridad social en sus distintos aspectos.

El gusto por el trabajo, identificado con el anhelo de hacer las cosas bien y de una manera completa.

El valor moral y el carácter que dan la confianza en sí mismo.

El orden, la perseverancia, la tenacidad a veces.

La idea y el sentimiento del deber que señala a la vida una orientación más elevada que cualquier impulso del momento, y la conduce dentro de cierta disciplina de carácter social. Esta disciplina abarca muchas de las cualidades enunciadas antes y significa una preparación indispensable a la existencia profesional y de familia. La disciplina es el elemento indispensable de toda asociación y en nuestro sistema educativo contribuyen, fuera del régimen regular, los juegos y deportes a fomentar el espíritu de unión.

Agreguemos para terminar este recuento que nuestros educandos son adiestrados en los trabajos manuales y aprenden así a respetar la labor del hombre en su forma más modesta, al mismo tiempo que enriquecen su personalidad con habilidades que constituyen como un puente entre la actividad puramente física y la puramente intelectual.

¿Habría alguien que se atreviera a afirmar que en esta enumeración de los tópicos esenciales de una educación e instrucción completas hay algo de superfluo?



No hemos pretendido diseñar un sistema de enseñanza secundaria.

Hemos querido hacer ver solamente con algunos ejemplos que la educación general es necesaria e indispensable.

Proporciona una base espiritual común sin perjuicio de que puedan llevarse a cabo más tarde las diferencias profesionales que la división del trabajo social requiere.

No es, por consiguiente, un dique para las vocaciones y la uniformidad que crea no es la propia de los pueblos bárbaros primitivos.

Si tal como existe en la práctica la educación general adolece de algunos defectos, lo acertado es buscar los remedios del caso y no condenar todo el sistema.

#### IV

#### **Necesidad de la educación económica.—Algunas aberraciones morales inaceptables**

La educación económica une a la persecución de un gran fin la aplicación de medios inaceptables. Ya hemos visto que ha tomado el mal camino de atacar la educación científica general.

Salvo algunas aberraciones morales, que examinaremos luego, sus propósitos son laudables y comunes en parte con los que persiguen los liceos.



Digna de aplauso se nos presenta la educación económica cuando el señor Encina dice:

«El objeto de la educación económica es el desarrollo de la vocación por la actividad industrial y de las aptitudes que habilitan para su ejercicio. Persigue el propósito de encauzar al joven dentro de la actividad productora, inculcándole un concepto elevado del trabajo industrial y de hacerlo eficiente dentro de ella, mediante el cultivo de aquellos rasgos de la inteligencia y de la voluntad que hacen al hombre de negocios en las sociedades modernas.»

«Su radio de acción abarca, en consecuencia, la formación de aquellos deseos y hábitos que, como la ambición fuerte, el amor al esfuerzo por el esfuerzo, la iniciativa, la fe en sí mismo, el espíritu de asociación, el orden, la exactitud, la perseverancia, etc., movilizan todas las energías del hombre y le permiten dar el máximo de rendimiento compatible con sus aptitudes naturales» (1).

A excepción de «la ambición fuerte», la conveniencia de cuyo desarrollo es muy discutible desde un punto de vista educativo, los demás ideales de la educación económica merecen ser aprobados e impulsados.

El amor al esfuerzo por el esfuerzo, sin embargo, no es más que el trasunto de algún libro inglés que, si bien se examina, pega mal con las doc-

---

(1) Página 12.



trinas de nuestro autor. Detrás del amor al esfuerzo por el esfuerzo, se siente palpar un corazón simpático, generoso, hasta heroico si se quiere. Es un sentimiento que atrae y predispone en su favor; pero que, en lugar de ser económico, es precisamente todo lo contrario, porque es la manifestación del desinterés y de la abnegación.

También se puede estar en parte de acuerdo con el señor Encina cuando dice:

«Lo que más urge en este momento es disipar el prejuicio que existe contra el trabajo industrial, grabar en cada chileno profundamente la convicción de que el comerciante emprendedor, honrado y perseverante, cumple una función social tan necesaria y tan digna como la del magistrado que administra justicia o la del sabio que investiga los arcanos de la naturaleza» (1).

Pero para comulgar por completo con estas ideas es menester cerrar los ojos y no ver más que la necesidad de que tengamos cuanto antes industria y comercio. Por muy digno que sea el comerciante hay una diferencia entre él y el sabio o el magistrado. El comerciante palpa los resultados de su honradez, de su actividad y de su inteligencia en la fortuna que amasa, mientras que el sabio y el magistrado con esas mismas cualidades y algunas más a veces, no llegan nunca a la fortuna y deben contentarse con la satisfacción de haber hecho el bien

---

(1) Página 147.



a sus semejantes y con gozar del aprecio público. Sería una injusticia, pues, reservar las mismas consideraciones sociales para quien se consagra altruistamente a servir a la comunidad (en el grado en que su función sea necesaria) que para quien no anhela otro objeto que enriquecerse.

Le preguntaría al señor Encina si la actividad de nuestro más honrado comerciante es tan digna del laurel que la sociedad reserva a los héroes como lo es el apostolado por la educación nacional a que se consagran unos pocos de nuestros contemporáneos. Ah, nó! Aquel cumple con una misión social trabajando en primer lugar para sí y para su familia; estos cumplen con una misión más alta porque ante todo benefician a la comunidad misma directamente.

Que se pongan, pues, en movimiento en nuestra instrucción todos los resortes que tiendan a acelerar nuestro desarrollo industrial y comercial; pero no creemos que para esto sea menester mutilar la base de nuestra pequeña cultura general, la educación científica de los liceos.

\*  
\* \*

Menos creemos que sea preciso convertir en doctrinas militantes y docentes ciertas aberraciones morales que son francamente condenables.

Dice el señor Encina:



«La primacía de la educación de las aptitudes económicas, no sólo sobre las estéticas sino aún sobre las morales, es pues un hecho impuesto por la estructura de las civilizaciones contemporáneas y aceptado por los grandes teóricos de la enseñanza» (1).

No sé a que grandes teóricos pueda referirse el señor Encina porque no los cita. Por mi parte no he encontrado jamás que preconicen en sus obras la primacía de las cualidades económicas sobre las morales, autores como Spencer, Bain, Payot, Binet, Guyau, Compayré, Stanley Hall, Lester Ward, Münch, Paulsen, Lietz, Natorp, Rein, Barth, Lehmann, Letelier, Altamira, etc.

Si se reflexiona un poco sobre esta supuesta primacía que han alcanzado en la teoría misma las aptitudes económicas sobre las morales, se ve que es un pensamiento preñado de contradicciones y de consecuencias explosivas. Que los intereses económicos predominan en la práctica nadie puede negarlo; pero las teorías pedagógicas no son ni pueden ser el simple trasunto y consagración de cuanto existe en la realidad. Una teoría, en el terreno de las ciencias aplicadas es un conjunto de ideas encaminadas a mejorar lo que existe, buscando la armonía entre las diversas tendencias humanas y tratando de satisfacer nuestros anhelos de perfeccionamiento.

---

(1) Página 18.



La moral,—sea de origen religioso o social, lo que es igual para el caso en cuestión,—enseña a ver en cada hombre un objeto de amor y nos incita a que en las relaciones con nuestros semejantes nos guíen los sentimientos de verdad, de justicia y de solidaridad.

Según los grandes teóricos aludidos por el señor Encina esas cualidades deben quedar relegadas a segundo término u olvidadas a fin de que predominen la productividad y la capacidad para comerciar (sin sentirse entrabado por los dictados de la justicia y de la solidaridad se entiende). Un patrón de fábrica y un dueño de fundo no deben ver en sus obreros cooperadores, asociados o hermanos de una situación inferior a los cuales hay que tratar con benevolencia sino meros instrumentos con que incrementar su riqueza. Tal vez así sea la realidad en la mayoría de los casos; pero es esta una de las pocas ocasiones en que las iniquidades de la vida han sido autorizadas por la reflexión teórica. Es la enseñanza franca de la doctrina de que el mundo se compone de explotadores y explotados y de que es mejor tomar asiento entre los primeros. Es la transmisión sistemática y a toda luz de aquel consejo que, seguramente en privado, daba un yanqui a su hijo: «Haz dinero, le decía, si puedes honradamente; pero si nó, hazlo de todas maneras».

Entendida así la nueva doctrina se viene a demostrar lo falso que es el ropaje de altruismo con que se reviste a veces la educación económica.



Según sus defensores, la educación económica propende a que el individuo se sacrifique para que la colectividad se engrandezca (1) Pero ¿cómo se va a sacrificar un individuo al cual se le enseña que el valor moral es una cualidad secundaria?

En verdad no creo que sea preciso elegir entre la cultura moral y la cultura económica para señalar a la una prioridad sobre la otra, y que si el señor Encina escribió la frase que he analizado fué sólo arrastrado por su espíritu de exageración que lo extravía a menudo.

La más fácil armonía es posible establecer entre los dos órdenes de ideas, sobre todo desde el punto de vista de la educación de la juventud. Es un principio elemental que cada cual deba trabajar para vivir, que deba producir algo a fin de no convertirse en un parásito\* y en una carga para sus semejantes; pero con aquella obligación primordial hay que cumplir dentro de la solidaridad humana y del respeto a los derechos de los demás. De esta suerte marchan de acuerdo la ética y la economía, sin lo cual es inconcebible una verdadera vida social.

\* \* \*

Veamos una segunda y última aberración moral. Según el señor Encina, «la concepción del es-

---

(1) ENCINA, *Nuestra inferioridad económica*.



fuerzo por el esfuerzo, del *deseo de hacer millones, no por los millones mismos*, sino por la energía de la voluntad y el valor de las aptitudes que la tarea presupone, es desconocida entre los ex-alumnos de nuestros liceos» (1).

Si yo gastara el lenguaje que con frecuencia usa el señor Encina, diría, empleando una de sus frases favoritas, que en esa censura hay «un absurdo monstruoso»; y por mi parte agregaría «y ridículo».

¿Con qué los liceos deberían despertar en sus alumnos el deseo de hacer millones, no por los millones mismos sino por la energía de la voluntad?

Pero sabemos antes todo que la única educación sólida es la que se da con el ejemplo.

¿Cómo podrían despertar el gusto por la caza de millones, profesores cuya vida tiene que descansar en los conceptos de una sana mediocridad económica compensada con satisfacciones superiores de un orden espiritual y con el sentimiento de que por medio de su abnegación contribuyen al progreso general?

Por otra parte ya hemos visto que es menester buscar la armonía entre el orden económico y el moral; y, desde el punto de vista de la educación social, no cabe considerar acertado colocar como principal resorte en el alma de los jóvenes el afán de los millones. Que lo haga un padre en quien predomine el espíritu mercantil, que lo haga el jefe

---

(1) Página 123.



de una casa de comercio, que lo haga el mundo mismo con sus a veces crudas enseñanzas: en buena hora; pero un educador, que es sacerdote de armonía social, no puede hacerlo. La caza de los millones no es una caza inofensiva; suele costar muchas lágrimas y sudores a centenares de infelices conocidos o desconocidos que coadyuvan a acumularlos mientras ellos languidecen en la miseria.

Bregar por hacer millones, no por los millones mismos, sino para exhibir energía, sería la última forma en que se habría encarnado el quijotismo; sería la forma híbrida de un quijotismo degenerado. Si se trata sólo de hacer millones por deporte es igual para el caso ponerse a aprender griego y traducir a Aristófanes; o dominar el inglés y el alemán para leer a Dickens, Thackeray y Sudermann en el original; o ser un gran cazador de guanacos o coleccionar insectos.

Sin perjuicio de que el *sport* de los millones tiene la contra de que nadie creará en el desinterés con que se le puede practicar. Y si alguien llegara a afirmar que se afanaba en la caza del millón sólo por disciplina de la voluntad y sin afán de lucro se diría de él que era un farsante, un comediante.

\* \* \*

En resumen:

Las exageraciones de algunos partidarios de la



educación económica, sólo conducen a desconceptuarla.

En cuanto ella persigue el cultivo e incremento de la eficiencia industrial y comercial de la nación, es útil y necesaria.

Pero para alcanzar estos fines no es menester ni atacar la educación científica ni caer en aberraciones morales.



BIBLIOTECA NACIONAL  
SECCION CHILENA



**El Instituto Nacional  
y la  
Enseñanza del Estado**





## El Instituto Nacional y la enseñanza del Estado <sup>(1)</sup>

I. La enseñanza en los últimos tiempos de la Colonia. La fundación del Instituto.—II. El Estado docente. Sus precursores: los parlamentarios del siglo XVIII y la revolución de 1789. La educación privada y la particular. Noción del Estado. Caracteres de su enseñanza. Críticas que se le hacen. La educación religiosa en Alemania, Francia, Estados Unidos y otros países. La religiosidad y la tolerancia.

### I

#### La enseñanza en los últimos tiempos de la Colonia. La fundación del Instituto

Hace cien años que la Junta de Gobierno que dirigía en 1813 los destinos de la Patria echó las bases del Instituto Nacional.

---

(1) (Estudio hecho con ocasión del Centenario del Instituto Nacional, que se celebró el 10 de Agosto de 1913).



Los gobernantes que entonces guiaban los primeros pasos de nuestro Estado por los difíciles caminos de la vida libre, comprendieron que para nuestra existencia de pueblo independiente no bastaba con que tuviéramos bandera, escudo y ejército. Era menester atender también a la cultura de los ciudadanos. Para empezar fundaron nuestro primer colegio propiamente público, al cual marcaron un rumbo con el hecho sólo de llamarlo nacional.

Imaginémonos cual era la situación de entonces.

Después de la expulsión de los jesuitas en 1767, se cerraron los pocos colegios que esta orden sostenía y en su lugar se fundaron dos que fueron los principales de los últimos tiempos de la colonia. Fueron estos el Real Colegio Carolino y la Academia de San Luis. En el primero se educó casi toda la generación que actuó en 1810. Llamábasele también Colegio Colorado, en oposición a Colegio Azul, nombre con que se designaba al seminario conciliar, designaciones que no tenían ningún significado doctrinario y que se derivaban sólo del color de la banda que usaban los alumnos de uno u otro instituto. El Colegio Carolino, que era el más importante de estos establecimientos, contaba con unos 70 a 80 alumnos, que estudiaban gramática latina, filosofía, teología y leyes. Toda esta enseñanza se hacía en latín y era meramente verbal. Era capaz de cultivar sólo la memoria y no de desarrollar la razón. Las matemáticas, las ciencias naturales, la



historia y los idiomas vivos no figuraban para nada en los planes de estudios. En mejorar este estado de cosas pensaron desde 1810 patriotas como el doctor don Juan Egaña, Manuel de Salas y Camilo Henríquez. Se necesitaba, decía el primero, la creación de «un gran colegio de artes y ciencias que proporcionase una educación capaz de darnos costumbres y carácter».

La Junta de 1813 tomó al fin resueltamente la determinación de llevar a la práctica los proyectos de que se venía hablando. Con entusiasmo anunciaba en Junio de ese año sus propósitos en una proclama que decía: «¡Chilenos! Los heroicos sacrificios que habeis hecho en la presente invasión de los tiranos exigían un premio que se extendiese a todas las clases del Estado. ¿Y qué recompensa más digna podía presentaros el Gobierno, que proporcionaros industrias y los conocimientos de que carecemos? Un diputado ha partido para las naciones extranjeras y lleva considerables auxilios para traernos químicos, mineralojistas, libros, toda clase de instrumentos de ciencias y artes, un laboratorio químico y una colonia de fabricantes y artesanos. No es esta una de aquellas embajadas que llevan el terror y la destrucción a los pueblos; conduce la felicidad y la prosperidad a un país que debe ser libre y virtuoso. En medio de los apuros y gastos excesivos de la presente guerra, se ha reservado un caudal para destinarlo a objetos más preciosos. ¡Ciudada-



nos; comparad los procedimientos de un gobierno liberal con los de la antigua metrópoli!»

Esta proclama era digna de aquellos tiempos heroicos, por su lenguaje, aunque ampuloso, épico.

Para llevar a cabo la creación del nuevo instituto en condiciones de amplitud y solidez, se acordó que se refundieran en él todos los colegios existentes ya nombrados y la Universidad de San Felipe. La incorporación de ésta, del Colegio Carolino y de la Academia de San Luis, pudo decretarla el Gobierno fácilmente; pero, para hacer lo mismo con el Seminario Conciliar, fueron menester algunas negociaciones con la autoridad eclesiástica. Por último, se terminaron éstas satisfactoriamente entre don Juan Egaña, por parte del Gobierno, y el doctor don José Ignacio Cienfuegos, cura párroco de Talca, delegado al objeto por el obispo de Santiago.

Así se levantó el Instituto Nacional como establecimiento único, donde se iban a estudiar humanidades y a seguir las carreras estimadas por la sociedad de entonces, principalmente la abogacía y el sacerdocio. Su inauguración solemne se llevó a cabo el 10 de Agosto, en medio del alborozo y de las manifestaciones de la más confiada esperanza del pueblo de Santiago.

Como la sociedad no marcha a saltos y en ella nada se improvisa, el Instituto no podía ser de buenas a primeras algo muy distinto de los colegios que le habían precedido. Comenzó por ser un



establecimiento como del coloniaje, en que todos los estudiantes llevaban traje talar y en que las lecciones de economía política, por ejemplo, se daban por medio de apuntes que se dictaban en latín para ser aprendidos de memoria.

La reconquista española cerró el Instituto en 1814 y sólo vino a abrirse en 1819, bajo el gobierno del Director Supremo O'Higgins. Su unión inicial con el Seminario Conciliar continuó hasta 1834 fecha en que este establecimiento puso casa aparte.

No correspondería al tiempo de que disponemos el entrar a hacer una historia de nuestro primer establecimiento de educación jeneral. Después de la última fecha señalada, tal vez la época más notable es la del rectorado de don Diego Barros Arana que, durante la administración de don José Joaquín Pérez, reformó los planes de estudios y los métodos. Hizo también obligatoria la enseñanza de las ciencias físicas y naturales.

Así, aunque modestamente en un principio y a veces en medio de muchas vicisitudes, el Instituto ha contribuído de una manera poderosa al progreso intelectual de la nación y ha constituído en gran parte el modelo según el cual se han ido formando en las distintas regiones de la República los planteles análogos, o sea los liceos de hombres, que hoy día suben a más de cuarenta.

No cabe la menor duda de que, puestos en parangón los resultados alcanzados por el Instituto y toda la instrucción pública, con las esperanzas que



en él cifraron sus fundadores, quedarían los primeros muy por abajo de las segundas. Lo que no quiere decir que los resultados hayan sido pocos. Las esperanzas superan siempre a la realidad, y más cuando aquellas nacen en almas demasiado ilusas y entusiastas, como eran algunos de los padres de la Independencia. Al imaginarse los pensadores de aquel tiempo, que la fundación del primer colegio nacional nos iba a dar felicidad y prosperidad definitivas, se olvidaron de que la educación, por mucha importancia que envuelva, no es una panacea universal y que la vida es una renovación incesante de problemas.

## II

El Estado docente. Sus precursores: los parlamentarios del siglo XVIII y la revolución de 1789. La educación privada y la particular. Noción del Estado. Caracteres de su enseñanza. Críticas que se le hacen. La educación religiosa en Alemania, Francia, Estados Unidos y otros países. La religiosidad y la tolerancia.

La fundación del Instituto Nacional, seguida más tarde de la de los demás Liceos de la República, significa la afirmación entre nosotros del Estado docente. Por esta razón, la conmemoración



actual reviste al mismo tiempo el carácter de ser el centenario de nuestra instrucción pública.

Nuestro primer gobierno no iba muy en zaga respecto de los más adelantados de la tierra al hacer de la educación nacional una de sus preocupaciones primordiales. A principios del siglo XIX eso era aún casi una novedad en todo el mundo.

Sólo poco antes de la gran revolución de 1789 empezaron algunos espíritus adelantados a hablar de la necesidad de reformar la enseñanza que desde el siglo XVII había estado principalmente en manos de los jesuitas, y de darle un carácter nacional y secular. No sólo los enciclopedistas como Diderot y Helvetius y los filósofos como Voltaire, sino también parlamentarios como La Chalotais, Rolland y Turgot, sostenían que la educación debía ser principalmente una función pública encomendada al gobierno civil. Turgot, Ministro de un monarca absoluto, como lo era aún Luis XVI, empleaba en unas Memorias presentadas a su soberano un lenguaje en materia de educación que se podría repetir hoy día con ligeras variaciones. Decía: «Vuestro reino, señor, es de este mundo. Sin oponer obstáculo alguno a la instrucción, cuyos fines se levantan más alto y que tienen ya sus reglas y sus Ministros, creo no poderos proponer cosa mejor y más ventajosa para vuestro pueblo que el que hagais impartir a vuestros súbditos la instrucción que les manifieste las obligaciones que tienen para la sociedad y para vuestro poder que los pro-



tege; los deberes que les imponen estas obligaciones y el interés que tienen en llenar estos deberes, por el bien público y por el suyo propio. El estudio de los deberes del ciudadano debe ser el fundamento de todos los otros estudios».

Es de advertir que la obra más genial del siglo XVIII en materia de educación, el EMILIO de Rousseau, no es favorable a la acción del Estado. El original filósofo ginebrino creía que, para mejorar a nuestra decaída humanidad, decaída según él, lo más adecuado era educar a los niños privada y aisladamente.

Los hombres de la revolución, que en gran parte siguieron las doctrinas del autor del *Contrato Social*, no fueron sus discípulos en la manera de entender los problemas de educación: sostuvieron los principios de la enseñanza del Estado, y formaron distintos planes en este sentido.

Nuestros padres de la Patria, nutridos espiritualmente con las ideas de 1789, pusieron ante todo sus grandes esperanzas en la educación pública dirigida por el Gobierno, como medio de progreso y mejoramiento social.

Antes de examinar los caracteres que distinguen a esta enseñanza veamos ligeramente cuales son las formas opuestas a ella que suelen preconizarse.

Estas formas son la educación privada y la particular.

Sin condenarlas totalmente y <sup>re</sup>considerándolas útiles en ciertos respectos, como veremos luego, me



parecen ambas una simple supervivencia de otros siglos. En cuanto creen posible dar una educación completa son supervivencias de las épocas de los gobiernos absolutos y teocráticos, en que los soberanos no tenían la menor idea de lo que es formar ciudadanos libres y el ideal de la nación para ellos era contar con una masa de súbditos sumisos.

La educación del hogar es indispensable en los primeros años y lo es más tarde como colaboradora en la acción de la escuela y el liceo. Por muy bien organizado que esté un establecimiento y por más que se trabaje con gran empeño en él, sus frutos serán escasos, salvo algunas excepciones, si no cuenta con una cooperación constante de parte de los padres de familia. La educación privada exclusiva es aceptable cuando se trata de niños anormales, que no pueden marchar a la par con los niños de su edad y que viven en lugares donde no funcionan institutos para educandos demasiado débiles o que adolecen de algún grave defecto intelectual. Pero como sistema, la educación privada es condenable, porque sustrae a los niños a la influencia de la emulación social que se desarrolla por medio del estudio en común. Se halla expuesta a fomentar también cierto espíritu indisciplinado, egoísta y caprichoso.

Los colegios particulares no pueden competir con los del Estado desde los puntos de vista que constituyen las cualidades características de éstos, a saber: la gratuidad de la enseñanza y sus orienta-



ciones científicas, nacionales y cívicas. No hay duda de que los institutos particulares, siempre que estén sometidos a la conveniente supervigilancia del Estado, pueden prestar útiles servicios a los que busquen determinados estudios especiales, como ser de carácter artístico, industrial, sacerdotal u otro. Pero es indudable que la enseñanza es una de las cosas que ménos se aviene a ser tratada como una industria y con espíritu comercial.

Por estas razones la educación es ante todo una función social que corresponde al Estado.

—¿Y quién es el Estado?

El Estado es la personificación del alma social en lo que tiene de común. Lo que la Patria es en el terreno del sentimiento, lo que la nación es en el campo de la historia, es el Estado en el orden del derecho. Es la encarnación jurídica de la nación, en el primer órgano de la conciencia social que custodia y propulsa los intereses generales al mismo tiempo que constituye una garantía para el respeto de las libertades individuales.

Esta entidad pública ejerce sus funciones educativas por medio de un cuerpo de profesores que, formado por la nación, debe consagrarse a la nación. El profesorado constituye uno de los poderes espirituales de las sociedades cultas. Sin pararse a contemplar al lado o atrás desengaños, ingraticudes, egoísmos, injusticias o calumnias, tiene el profesor señalado su destino de cumplir su misión social. Ha de marchar adelante como nuevo redentor, confia-



do en que su labor ha de traer mejores días para el porvenir, y movido por su amor a la juventud y a sus ideales de verdad y progreso.

Ya hemos indicado antes someramente cuales son los caracteres que distinguen a la enseñanza del Estado. Vamos a volver ahora sobre ellos para acen-  
tuarlos más.

Se pueden señalar como sus cualidades propias las siguientes: 1.º colectiva y gratuita; 2.º nacional y cívica; y 3.º científica e integral.

Que la enseñanza sea colectiva y gratuita, es decir que se dé en comun y de balde, es lo propio de una organización republicana que busca su propio bien en ofrecer a todos los hijos de la sociedad, sin distinción de clases, la posibilidad de educarse. Así pueden crecer y desarrollarse, lo que constituye el más precioso tesoro de la vida, las fuerzas encerradas en las almas nuevas.

Esta condición igualitaria de la enseñanza no excluye que se lleven a cabo en ella las más sabias selecciones, las únicas que descansan sobre principios racionales. En primer lugar, la selección de incorporación, ya que a las aulas escolares sólo deben entrar niños de buenas costumbres. En segundo lugar, la selección del éxito, en virtud de la cual sólo triunfan ante sus maestros para que, si es posible, sigan triunfando después en la vida, los dotados de inteligencia, moralidad y carácter.

Por ser nacional y científica la enseñanza que se da en los establecimientos oficiales tiene como pro-



pías dos cualidades distintivas de la educación moderna.

Es curioso que en nuestra época persistan dos cosas que a la simple vista parecen antagónicas: el intercambio mundial y el egoísmo nacional; pero la crudeza misma de la lucha internacional ha traído consigo el despliegue de los mayores esfuerzos para afirmar la personalidad de cada nación. Por otra parte, en medio del excepticismo de estos tiempos y de la desorientación que se suele apoderar de las conciencias cuando ven como se esfuman y deshacen las concepciones de otros siglos, la vida nacional, en cuanto es la forma más concreta y que nos llega más al alma de la vida social y humana, nos presenta la base más cierta sobre que afirmar nuestra existencia personal y darle el más completo desarrollo que nos sea posible en sus aspectos intelectual, económico, moral y cívico. En efecto, la vida nacional nos toma entre sus mallas al nacer y más tarde no queremos ni podemos sustraernos a las mil influencias que resultan de la solidaridad patria. La educación moderna se esmera en cultivar los sentimientos relacionados con esta solidaridad y en hacer arrancar de ellos la moralidad privada y pública y el civismo que son indispensables a una democracia.

La verdadera educación contemporánea es distintamente científica. Un escritor de nuestros días, Johms Adams, profesor de la Universidad de Londres, ha dicho que es posible señalar tres grandes



épocas en la historia de las teorías sobre educación. La primera corresponde a la filosofía griega en los siglos V y IV antes de J. C.; la segunda se encuentra en el Renacimiento y la tercera en la actual.

Nuestra época es con mucho la más rica de todas, y, como acabamos de decir, la distingue su carácter científico.

Desde tres diversos puntos de vista se puede estimar esta propiedad.

1.º Como base para conocer al educando; 2.º como un conjunto de métodos; y 3.º como un fin que orienta la enseñanza.

Para educar bien es menester conocer la individualidad del niño que se quiera formar; y si es cierto que este conocimiento se puede adquirir de una manera empírica es más cierto aún que sólo da garantías de seguridad cuando es alcanzado por medio de procedimientos científicos.

La educación moderna persigue hacer en lo posible de cada espíritu una fuerza activa que no reciba verdades hechas sino que las encuentre por sí mismo. Así desarrollará sus facultades de observación y razonamiento; así afirmará la rectitud e independencia de su conciencia en la corriente de la vida; y así será capaz de pensar por sí mismo en los problemas del mundo.

Estos fines sólo se logran empleando métodos adecuados que no descansan exclusivamente en el



ejercicio de la memoria sino que ponen en juego todos los poderes de la mente.

Por último, la educación es científica en cierto sentido filosófico.

Parte de la base de que entre todas nuestras ideas hay algunas que merecen inspirarnos certidumbre y confianza, por cuanto admiten pruebas fundadas en la experiencia y en el raciocinio. De aquí se llega a la conclusión de que el cultivo intelectual de la juventud debe descansar ante todo sobre estos conocimientos demostradamente ciertos.

No existe nada a lo cual no se puede hacer objeto de críticas y reparos.

De las que se hacen a la enseñanza del Estado voy a recoger una que se suele repetir. Se dice que la enseñanza del Estado es irreligiosa o antirreligiosa. Esto es infundado. Al contrario, si se compara lo que ocurre en nuestro país con lo que pasa en otros se puede notar claramente que la instrucción religiosa ocupa entre nosotros un lugar privilegiado.

En los colegios de Alemania se enseña religión; pero no una sola. Se enseña religión protestante, católica o judía, según lo que indiquen los padres o los alumnos al tiempo de efectuar la matrícula. Y no faltan voces autorizadas que pidan que las iglesias se separen por completo de la escuela. En tal sentido dictó varias conferencias en Octubre de 1911, el profesor Delitzch de la Universidad de Berlín.



En los liceos de Francia no se da instrucción religiosa, salvo que el alumno la pida expresamente. En este caso la recibe de la confesión que él quiera y debe pagarla aparte.

En los Estados Unidos la educación religiosa no tiene cabida en las escuelas públicas de ningún orden. Se reserva ella para las iglesias y para algunos institutos particulares.

Lo propio ocurre en la República Argentina y en el Uruguay.

Entre tanto, en los liceos de Chile existe la clase de religión y sólo se enseñan los principios de la religión católica. Esta es la única clase en que se habla de principios religiosos y teológicos. En todas las demás estos puntos no se tocan. En las asignaturas de ciencias, idiomas e historia, el profesor es ante todo un trabajador que aspira a ser un sacerdote de la verdad. Estudia independientemente los problemas de su ramo, no pretende imponer como dogma a la conciencia de sus discípulos nada que él no demuestre y aspira sólo a entregar a la sociedad seres sanos, morales, activos, generosos, si es posible, animados de un vivo sentimiento de su personalidad libre y del anhelo de respetar las de los demás.

Que ocurra lo que acabamos de ver en las principales Repúblicas del Viejo Mundo y de las dos Américas, ¿se puede interpretar como una falta de religiosidad?

Me parece que nó. Revela sólo una diversa ma-



nera de entender las funciones del Estado y una clara distinción de órdenes de actividad en la vida, actividades que pueden marchar de un modo paralelo influenciándose mutuamente sin estorbarse.

El Estado en general, por lo que respecta a cada hijo de la nación, no tiene que perseguir el fin de hacer de él un ereyente sino un ciudadano.

El orden jurídico, civil y humano, que es propio del Estado, se ocupa sólo de la existencia social y descansa sobre el fundamento de que lo primero en esta vida es trabajar, progresar y amar, buscando una solidaridad ideal en medio de la lucha y suavizando con las consideraciones mutuas el roce de las pasiones. El Estado es o debe ser agnóstico.

No es de su resorte afirmar ni negar lo misterioso o lo divino que, como un nimbo, oculta los orígenes del Universo y hace problemáticos sus destinos. Le toca sólo velar porque cada conciencia, en derecho, no sea perturbada en su aspiración a interpretar libremente esos misterios. Y en verdad, la mayoría de los hombres no desean otra cosa. Se concibe que para una madre inconsolable, para un anciano debilitado, para un desgraciado que no ha conocido el amor, y además para espíritus excepcionalmente soñadores en el orden místico, poético, o metafísico, ha de ser un consuelo el mirar la existencia de ultratumba como una realidad inmediata y el rodearse por auto-sugestión de visiones pseudo-divinas. Pero, por más respetables y dignas de no ser perturbadas que consideremos esta fe y esta



actitud, no representan ellas el caso del mayor número de los pobladores de cualquiera nación. Estos ansían ante todo cumplir con sus fines individuales, de familia y sociales; desean que el derecho los ampare en estos propósitos, que significan la afirmación de que o la vida es digna en sí misma de ser vivida, o cabe darle en la tierra un sentido intensamente ideal.

¿Ha sido contraria al florecimiento del sentimiento religioso la situación de Francia y Estados Unidos, por ejemplo?

En el terreno propiamente espiritual no ha sido contraria. Alejadas de la escuela pública y de la política las concepciones religiosas han tomado un vuelo inesperado. Es conocido el desarrollo prodigioso de esos sentimientos en la República del Norte, donde las conciencias viven libremente bajo un gobierno igual para todas. En Francia, a la época de los genios positivistas como Comte, Taine y Renan, que fueron las personalidades representativas de la segunda mitad del siglo XIX, ha sucedido nuestra época en que aparecen como conductores de almas Boutroux, Bergson, Barrés y otros. Estos son los apóstoles de un interesante movimiento deísta y espiritualista.

Lo admirable es que este sentimiento místico no se manifiesta incompatible con el más fino espíritu de tolerancia. A este respecto son elocuentísimas las palabras recientes del eminente crítico M. Emilio Faguet, que está muy lejos de ser un hombre



de ideas avanzadas. En una reseña hecha sobre las letras francesas contemporáneas el profesor Lanson se quejaba de que algunos literatos se mezclaran en las luchas del día. A esto ha respondido M. Faguet más o menos: «A un escritor no hay que decirle que no intervenga en esto o aquello o que no hable sobre tal o cual asunto. Lo importante es que se manifieste como es. Que Mr. Anatole France es colectivista... pues, no importa; le diremos: Sus opiniones nos parecen erróneas; pero continúe. Que M. Maurice Barrés es conservador tradicionalista... tampoco importa. También le diremos: Sus opiniones nos parecen erróneas; pero continúe. Continúen ustedes y así sabremos bien cuales son las ideas colectivistas y cuales las conservadoras». Y agrega M. Faguet: «Es inconveniente pedir que todos pensemos iguales porque así no habría hombres de genio y se acabaría esa feliz agitación de las ideas que luchan y que es la esencia de la vida intelectual misma».

Tal es la atmósfera de tolerancia que ansío para mi Patria, condensada en el sentimiento del respeto a las personas como condición de existencia social y en la discusión elevada de todas las ideas como condición de progreso social. Tal es la atmósfera que tratan de difundir los colegios del Estado, cultivando las almas de los niños con el cuidado debido a las más preciosas plantas de la creación, alejándolos de todo odio mezquino, de todo sectarismo y encaminándolos hacia el logro de su



mayor bien individual y de su más perfecta eficiencia social. Tal es la atmósfera que existe ya en muchos de esos establecimientos donde pueden marchar fraternalmente unidos el libre-pensador sincero y bueno con el sacerdote también sincero y digno, porque si el uno ve en lo infinito y en lo eterno a Dios y el otro al misterio, sin embargo, el amor a la humanidad actual y la busca de una humanidad mejor son, bajo la bóveda del aula, uniones que los ligan como cadenas de nobles sentimientos.

---

Cualesquiera que sean los caracteres de las crisis por que atravesamos en estos momentos es indudable que hemos logrado grandes adelantos en los cien años transcurridos. Si el destino no coloca tropiezos imprevistos en nuestra evolución, confíemos en el porvenir si somos capaces de hacer de cada uno de nosotros un órgano de mejoramiento social empezando por serlo de mejoramiento individual. Cualesquiera que sean los defectos de que adolezca aún nuestra instrucción pública,—es ella,—por el hecho de revestir los caracteres de nacional y cívica y por preparar para todas las funciones de la sociedad,—el centro de nuestras esperanzas de futuros progresos.

Mirada a la distancia la fundación del Instituto es como la plantación de un primer árbol en el territorio aún inculto de la República. Los árboles



han aumentado y se alzan vigorosos en todas nuestras ciudades. Soñemos con un futuro en que formen una selva a cuya sombra bienhechora puedan crecer todos los chilenos; en cuyos troncos se afirmen nuestras industrias, y bajo cuyas ramas, protectoras del amor y de las bellas artes, sople el viento del espíritu libre; selva donde los ciudadanos de esta democracia conserven, en medio de las vicisitudes de la vida, como estrellas guiadoras de brillo inestinguible los sentimientos de patria, justicia y verdad.





**Ideales y rumbos**

**de la**

**Educación Nacional**





# Ideales y rumbos de la educación nacional

(Conferencia leída en el Centro Liberal de Santiago el 21 de Julio de 1913).

- I. La juventud y los problemas nacionales. La educación y la solidaridad. La educación y la filosofía social.—  
II. Nuestros políticos y la instrucción pública. El analfabetismo y la incultura popular. Lo que ocurre en otros países, especialmente en la República Argentina. Lo que debe ser la escuela. Difusión de la instrucción primaria.—III. La educación secundaria. Los edificios de los liceos. La bifurcación de los estudios. El bachillerato. La gratuidad de la enseñanza. La carrera del profesorado. El carácter de nuestro Estado y sus recursos financieros.—IV. Ideales universitarios. La acción del Estado y la iniciativa particular.—V. Tendencias prácticas y económicas o especulativas y doctrinarias. Armonía de ellas.

## I

**La juventud y los problemas nacionales.  
La educación y la solidaridad. La educación y la filosofía social**

No «el llamado del mundo», como ha dicho un inspirado poeta nuestro, sino el llamado de la ju-



ventud, de vosotros, me procura el placer de dirigiros la palabra en estos momentos.

✓ A la invitación de los jóvenes que piden se les condensen y sintetizen ciertas aspiraciones sociales no se puede decir que nó sin que quede un vacío, una laguna, en el alma misma del que la rechaza. Esa negativa dejaría la vaga impresión de haber perdido una oportunidad de recibir y de dar esas fuerzas que se desarrollan al contacto de las almas sinceras y encienden la vida espiritual.

Es un espectáculo interesante y alentador el que ofrece la inquieta juventud al buscar ansiosa en los intereses de la colectividad orientaciones para sus anhelos de vida más intensa, más justa, más verdadera y mejor. Eso revela que ella siente que ya no vivimos en la época del ideal de Werther. Ideal muy bello sin duda (dejando a un lado lo del suicidio, se entiende), ideal humano y eterno en lo que se refiere al amor, a vivir en realidad internamente, y a sentir de una manera honda las cosas de la naturaleza y del corazón; pero ideal incompleto, porque aún no ha recibido los destellos propios sólo de concepciones de edades posteriores que señalan al hombre una función social más acentuada y hacen de él un ser capaz de modelar el porvenir, un creador.

Y tal actitud envuelve singular importancia, desde luego y para más tarde porque mañana estará el timón en las manos de esta misma juventud



que hoy día trata de propulsar como un viento generoso las velas de la nave nacional.

Como un eco de lo que ocurre en nuestro Chile, como un resultado de haber puesto el oído atento y cariñoso a las palpitaciones y a las necesidades de nuestra existencia pública habeis tomado en vuestro seno los problemas de la educación nacional para irradiar desde este foco a la sociedad, al Gobierno, las soluciones más acertadas y patrióticas animadas con el calor de vuestro entusiasmo.

La importancia de la educación nacional ha pasado a investir la categoría de un dogma; pero no de un dogma impuesto por extraña autoridad, sino de un principio espontáneamente aceptado por nosotros y que va siendo confirmado por la experiencia.

✓ Además del valor político y social que a la educación enaltece y que hace de ella un factor irremplazable e indiscutible de toda democracia, lleva en sí la educación un valor especial como la expresión completa de un fin filosófico, de un fin que es el compendio de un concepto determinado del mundo y de la vida. No existe nada en el universo que valga más para nosotros que la personalidad humana. Ella es la síntesis suprema de las fuerzas cósmicas, objeto primordial de la moral y el derecho, e instrumento que pone sello al arte y a la ciencia.

Por ella y para ella aún adquieren valor las concepciones metafísicas y religiosas, expresiones y símbolos de los vuelos más atrevidos de nuestras



almas, frutos de la imaginación creadora que con investigaciones y ensueños ahonda en los misterios de las cosas.

- ✓ La educación en su más amplio significado consiste en el cultivo de la personalidad, circunstancia que hace del arte y de la ciencia pedagógicas la base sobre que levanta su obra de perfeccionamiento aquella filosofía social de que acabamos de hablar.]

La educación que, entendida así en abstracto, reviste proyecciones humanas, toma caracteres peculiares dentro de cada nación. Aquí deben animarla ideales que conduzcan al desarrollo y crecimiento de las energías nacionales. Las aspiraciones nacionales englobadas dentro de las aspiraciones humanas y en armonía con ellas, constituyen la manifestación más concreta de un hecho fundamental, del hecho de la solidaridad social. Así nuestros sentimientos e ideas nacionalistas, o sea el amor a la patria y a la raza,—que en nosotros son entidades que coinciden,—y nuestros anhelos de engrandecerlas y perfeccionarlas se amplían y hermocean colocados sobre la base de la solidaridad general. De esta suerte,—como os decía anteriormente,—la educación no es sólo una técnica más o menos empírica y de importancia más o menos convencional. Nó. Fuera de su carácter científico y experimental, de lo cual no nos toca ocuparnos por ahora, reviste la educación un alto valor filosófico. Busca el mejoramiento humano. ✓



Es el instrumento más perfecto de aquel acertado concepto de la vida que, arrancando desde Sócrates, ha dejado en segundo término las lucubraciones metafísicas y ha encaminado la atención de los hijos de la tierra al estudio de las condiciones de la existencia social y de su perfeccionamiento.

## II

Nuestros políticos y la instrucción pública.  
El analfabetismo y la incultura popular.  
Lo que ocurre en otros países, especialmente en la República Argentina. Lo que debe ser la escuela. Difusión de la instrucción primaria.

Entre nuestros más importantes problemas nacionales, figuran los de la educación. Un ilustre argentino dijo en la pasada centuria, refiriéndose a su patria: «Gobernar es poblar». Con una ligera adición podríamos decir nosotros, con respecto a nuestro país: «Gobernar es educar y poblar».

Esta frase no hace más que condensar dos fines que se encuentran reconocidos como necesarios por la conciencia pública. Y es esta misma conciencia pública, o una fracción importante de ella, la que principalmente ha hecho progresar nuestra instrucción en los últimos veinte años.



Los políticos se conducen generalmente respecto de la instrucción como enamorados platónicos y tímidos, o como excépticos hombres de mundo. A la manera de estos últimos, que gastando las más exquisitas formas, pueden no trepidar en engañar a una viuda, a una soltera desamparada o a la dama que se sea, de igual suerte los políticos reservan para pintar los beneficios de la educación y las esperanzas que en ella ponen, sus más elocuentes discursos; pero no han hecho mucho. No digo que los políticos,—liberales es claro,—hayan procedido como el hombre de mundo con las damas y hayan traicionado a nuestra instrucción; pero la verdad es que desde hace un cuarto de siglo no se ha dictado una ley, no se ha tomado una medida que marquen un momento vital en la evolución de nuestras instituciones educativas. Ha habido perfeccionamiento, sin duda; pero esto se ha debido principalmente al profesorado mismo, a algunas autoridades docentes y a la acción de asociaciones particulares formadas por profesores y estudiantes.

Se podría decir que los políticos liberales se han contentado en los últimos tiempos en materia de instrucción con una actitud apenas defensiva, con tratar de conservar lo que hemos alcanzado, sin dar un paso más hacia adelante.

La verdad de este aserto quedará probada con el examen de cuáles son las necesidades que más urge atender en el organismo de nuestra educación nacional.



Al tocar estos puntos entro en materias que, si no me equivoco, constituyen los asuntos esenciales de vuestro programa, es decir, el ocuparos de problemas de actualidad y de soluciones concretas.

No debo silenciaros que cierto temor me asalta en esta parte. Temo no deciros nada de nuevo, temo venir a repetiros lo que tal vez ya habreis leído u oído a voces elocuentes; y al hacer la enumeración de lo que más nos falta, temo que mis palabras puedan parecerse a las de un descarnado mensaje oficial.

Pero, en fin, me alienta la idea de que dados los males de nuestro organismo social, hay cosas que deben repetirse y repetirse sin cesar, a veces aunque no se traiga un solo dato nuevo, hasta que se remedie el mal, porque así se manifiesta lo que es más que un dato, lo que es un anhelo de la colectividad.

No de otra manera marcharon al asalto de las fortalezas rusas los valientes nipones. A los primeros miles que caían nuevos miles se sucedían que no hacían otra cosa que repetir el sencillo heroísmo de los anteriores y así, sin reservas de vidas ni de sacrificios se marchaba hasta que la bandera del Imperio del Sol Naciente flameaba en el sitio que el patriotismo le señalara.

En la vida social las repeticiones de ideas, de fines y de sacrificios son necesarias; y en nuestra patria no pocas legiones de heroicos nipones del civismo caerán antes de que se pueda decir que en todos los ámbitos de esta tierra palpita un espíritu verdade-



ramente nacional, que el pueblo de Chile es un pueblo realmente soberano y que en él descuella su amor al progreso, a la cultura y a la solidaridad.

---

Entremos, pues, en el terreno de las repeticiones y hablemos en primer lugar de la instrucción primaria, o más bien dicho, del analfabetismo popular.

Es propio de nuestra naturaleza no parar la atención en lo que nos acostumbramos a ver. Esta inevitable adaptación a lo que nos rodea, que es una fuente de conformidad, constituye al mismo tiempo un motivo de inacción. Así se explica que no nos indignemos más al considerar el estado de incultura en que se encuentra nuestro pueblo y que nosotros los chilenos seamos los menos aptos para apreciar la gravedad de ese estado si no lo comparamos con el de otros pueblos de la tierra.

No tengo noticias de ninguna nación que pretenda pasar por civilizada y mantenga en su seno un 60 o un 70 por ciento de sus ciudadanos en estado de analfabetismo. Esto es vergonzoso. Y no necesitamos ir a buscar cifras a la vieja Europa y a Estados Unidos para hacer comparaciones que nos causen un sentimiento de bochorno nacional. Cuando se indaga la situación en que se encuentran a este respecto estados como Alemania, Inglaterra, Francia, Bélgica, Holanda, Austria-Hungría, Suiza, Noruega, Suecia y Dinamarca, se dice que



ahí ya casi no hay analfabetos. En Italia y en España la proporción es muy inferior a la nuestra.

Pero, como ya he dicho, no es menester lanzarse más allá del Atlántico para obtener datos que nos hagan comprender nuestra inferioridad en educación popular. Basta con trasponer los Andes. Hace como 20 años un hombre público argentino dijo que en su país había por entonces un 50 por ciento de analfabetos. Y agregaba más o menos: «Estos guarismos nos revelan que nos encontramos en un estado de semi-barbarie». Y nosotros, veinte años después, ofrecemos los números que ya sabeis.

Desde aquel tiempo, la República Argentina ha hecho progresos envidiables en este ramo. La instrucción primaria es gratuita, obligatoria y laica. El número de analfabetos ha descendido en todo el país al 30 o 20 por ciento y en Buenos Aires al 10. Una nueva ley, la ley Lainez, de hace unos cinco años, autoriza a fundar escuelas nacionales en las provincias. El servicio de instrucción primaria se halla bajo la dirección inmediata del Consejo Nacional de Educación, lo que la sustrae a los vaivenes y a la acción corruptora y desmoralizadora de la politiquería. En el Uruguay y en el Brasil la escuela es también laica y obligatoria.

En Chile, la homogeneidad de la raza, que es una superioridad en comparación con muchos estados americanos y que constituye una facilidad para la obra educativa, significa al mismo tiempo una cir-



cunstancia que aumenta nuestra responsabilidad por el abandono en que hemos dejado al pueblo.

¿Y con que podemos poner en relación ese 60 por ciento de analfabetos que poseemos?

Se halla en conexión con una multitud de hechos de nuestra vida popular, social y económica, para los cuales o es la causa entera o una parte importante de ella.

Hemos convenido en que nuestro roto es inteligente, ingenioso, de gran resistencia para el trabajo, fiel y patriota.

Yo me adhiero de buen grado a estos dictados halagadores, agregando que, donde el medio y el ejemplo lo ayudan, es fácilmente sobrio y aspira a salir de la ignorancia en que su mala suerte lo hizo crecer.

Me consta que son frecuentes los casos en que el obrero y el mozo de servicio trata de aprender a leer y escribir robando horas a su descanso y asistiendo a escuelas nocturnas.

Pero sobre este hermoso cuadro se proyectan densas sombras de incultura debida a la falta de educación.

Cuando regresaba a Chile el año pasado me tocó observar durante algunas horas en Lota a los cargadores de las lanchas de carbón y debo confesar que no he encontrado fuera de nuestro país otro populacho más indisciplinado, más desordenado y más soez. Trabajaban en medio de gritos, de protestas y de insultos. He conocido algo al hombre



del pueblo de Francia, de Alemania, de Italia y a los jornaleros de Marsella, Buenos Aires y Montevideo; he visto trabajar a los negros de Dakar y a los revoltosos barceloneses y no he notado nada igual a lo que presencié en Lota en materia de desorden y falta de cultura popular.

Para ser completamente justo sería menester no olvidar que los cocheros de París son de una ordinariez y gastan una insolencia que no tendría mucho que envidiar a la de nuestros cargadores de Lota.

El alcoholismo es un mal que azota a nuestro pueblo y que llega a asumir las proporciones de una plaga nacional.

Como corolario y consecuencia de la embriaguez tenemos la ociosidad, la falta de puntualidad para trabajar, o sea la asistencia al taller o a la faena de tres o cuatro días en la semana y nada más. Y dicen los patrones que, a medida que suben los salarios, el trabajador menos bien cumple, porque su *standard* de vida es tan bajo que se contenta con muy poco; lo demás lo juega o se lo bebe y únicamente vuelve a la labor cuando ya no tiene un centavo en el bolsillo. De donde resulta que el pobre roto se debate en un miserable círculo vicioso; no tiene nada y no conviene pagarle más de lo que gana porque lo malgasta. De este círculo no saldrá si no lo ayudan a salir las clases dirigentes por medio de la escuela, del libro, de las diversiones adecuadas y del ejemplo.



La poca puntualidad de que acabo de hablar debe entenderse no sólo en el sentido de falta de asistencia al lugar en que se trabaja sino también de falta de estrictez para cumplir los compromisos que contrae el artesano o el obrero. A lo cual hay que agregar la imperfección y la carencia de gusto con que suelen ser ejecutadas las obras, lo que las deja sugetas a continuas reparaciones y las hace menos gratas a los sentidos. Así no es de extrañarse que ocurra a menudo,—lo que tan crueles alfilerazos da a nuestro orgullo,—que cualquier comerciante para recomendar su mercadería de primera calidad diga que es importada y coloque en segundo término la nacional. Y lo peor del caso es que, salvo algunas excepciones, esa recomendación corresponde generalmente a la verdad.

¿Qué remedios se presentan para mejorar esta situación que puede conmover desde el hombre de corazón, desde el sentimental en sentido lato, por lo que respecta a curar las desgracias del hijo del pueblo, hasta el patriota, el nacionalista y el práctico, que desearían ver figurar con mejor nombre las cosas de esta tierra e incrementar la riqueza nacional?

No diviso sino dos. Uno a largo plazo y de dudosos resultados. El otro es la educación.

El primero consistiría en esperar que con el tiempo aumente la población, que con ella se haga más ruda la competencia entre los obreros y que entonces tengan éstos que cumplir bien o ser vencidos



en la lucha por la vida. Como se ve, es una solución netamente individualista que equivale casi a no poner remedio.

Fuera de ella no nos queda más que la educación. Como he hablado de que hay que subsanar la falta de perfección y gusto de las obras que ejecutan nuestros artesanos se podría creer que se trata aquí de la educación que da la escuela taller o la escuela técnica. Indudablemente a estas corresponde un gran papel en el mejoramiento social que aspiramos a alcanzar; pero lo que nos falta ante todo es la escuela primaria. Necesitamos establecimientos que tengan la virtud de conformar solidamente el alma de los futuros ciudadanos. Quisiéramos que salieran de ahí con el núcleo de una moral sana y de un bien templado civismo que fuera desarrollándose con el tiempo y se mostrara capaz de resistir las tentaciones que al egoísmo se ofrecen en la vida pública.

Por ahora la escuela entre nosotros no ha correspondido a los anhelos de nuestro estado ni ha tenido carácter verdaderamente nacional.

La razón de estos hechos se encuentra principalmente en la condición desairada y de mala remuneración en que se ha mantenido al personal de instrucción primaria, y en lo inadecuado de los locales en que funcionan las escuelas. También es una causa de ese estado el relativo aislamiento en que se hallan las escuelas rurales y tal vez no pocas llamadas urbanas.



Mientras no se subsanen estos defectos e injusticias no se podrá decir que hay una preocupación de ciertas clases sociales en contra de la escuela pública. Seguramente esta preocupación existe; pero la verdad es que se halla bien defendida por los inconvenientes que acabo de apuntar.

Además las escuelas son pocas, poquísimas. Son apenas 2,947 (1). Si Chile quisiera elevar el grado de su cultura al de Suiza, por ejemplo, que cuenta con la misma cifra de población que nosotros, debería triplicar el número de sus escuelas para alcanzar la misma cantidad de la pequeña república europea. Pero, dada la extensión de nuestro territorio y la poca densidad de sus pobladores, sería más acertado decir que ese número debiera cuadruplicarse.

### III

**La educación secundaria. Los edificios de los liceos. La bifurcación de los estudios. El bachillerato. La gratuidad de la enseñanza. La carrera del profesorado. El carácter de nuestro Estado y sus recursos financieros.**

Entramos a ocuparnos ahora de la educación secundaria.

Si al poner los pies en este campo fuéramos a

---

(1) Esta cifra ha sido tomada del mensaje presidencial de 1913. El diputado don Enrique Oyarzún en una moción presentada a la Cámara afirma que las escuelas suben a 3,029.



atenernos únicamente a las opiniones corrientes, halagadoras perspectivas nos esperaban porque ya sabemos que extranjeros ilustres han dicho que Chile posee los mejores Liceos de la América latina. Y no tenemos por qué apresurarnos a dejar de creerlo mientras no nos desmientan. Pero que no encontremos entre nuestros vecinos nada mejor que aguijonee nuestro amor propio para igualarlos o sobrepajarlos no es razón suficiente para que nos durmamos sobre nuestros laureles.

La consideración de nuestras propias necesidades, el deseo de hacer más fácil y adecuada la educación de la juventud y la comparación con los países más adelantados de Europa nos hacen pensar en la conveniencia de varias reformas.

En primer lugar, aunque esto no sea reforma, es menester recordar que los edificios de nuestros liceos dejan muchísimo que desear. Funcionan algunos en casas arrendadas y por consiguiente malas para el objeto; no pocos en edificios propios, pero vetustos e inadecuados. Difícilmente llegarán a diez los liceos que en toda la República cuentan con casa que sea al mismo tiempo propia y de construcción moderna. En el mismo Santiago sólo el Liceo de Aplicación reúne estas condiciones. El viejo Instituto ha sido restaurado en los últimos años y se está adaptando a las nuevas exigencias de la enseñanza. El Internado Barros Arana se halla inconcluso. Lo demás no sirve para nada en materia de edificios.



Es indispensable que el Supremo Gobierno vaya subsanando poco a poco estas dificultades. Algo se ha hecho en este sentido. Funcionan ya unos cuantos liceos en edificios de fresca data y se encuentran otros bastante avanzados en su construcción; pero ha faltado constancia y orden para llevarlos a término.

En seguida nos ocuparemos de dos problemas que no tienen, por decirlo así, aspecto financiero y que, por lo mismo, dependen menos de la acción política.

Me refiero a la bifurcación de los estudios en los últimos cursos de humanidades y al bachillerato.

El sistema de liceos que existe entre nosotros es una forma admirable de unidad, pero no de conformidad a la variedad de rumbos y de vocaciones que puedan seguir los jóvenes. En nuestros liceos estudia iguales materias el joven que va a ser abogado como el que va a ser ingeniero o médico, el que va a ser profesor de historia como el que lo va a ser de matemáticas. Y es evidente que al futuro abogado y al futuro profesor de idiomas e historia se le podría simplificar e intensificar al mismo tiempo su labor. Sin que nada perdieran esos estudiantes en su cultura general, sería posible librarlos de aprender muchísimos detalles de matemáticas, de física, química e historia natural, dejándoles más tiempo disponible para que ahondaran los problemas de la historia, de la filología y de la filosofía. Semejante especialización se debería hacer



también al último en favor del futuro ingeniero y del futuro médico.

Estas bifurcaciones se hallan establecidas en Alemania y Francia.

En Alemania existen tres tipos de establecimientos de instrucción secundaria que corresponden a diferentes tendencias y preparan para diversas carreras: el *Gimnasio*, el *Real Gimnasio* y la *Escuela Real Superior*. Este sistema alarmó a algunos pedagogos por la falta de unidad que se notaba entre estos institutos y se fundó el *Gimnasio Reformado*. Esta clase de plantel ofrece las ventajas de la bifurcación o de la trifurcación sólo desde el cuarto año. Antes, desde el primero al tercer año inclusive, ofrece una base unitaria, un plan común de estudios que deben seguir todos los alumnos.

A pesar de que, de esta suerte, los estudios de humanidades van a desembocar en las universidades, no por un solo canal como ocurre entre nosotros, sino por los diversos brazos de un delta, sin embargo, los profesores alemanes se han preocupado de idear lo que pueda favorecer más el desarrollo de la individualidad de los jóvenes. Y han recomendado que se deje a los alumnos cierta latitud en los años superiores para que puedan consagrar más aplicación a determinados ramos de su preferencia, entendiéndose que el mayor perfeccionamiento que alcancen en éstos, les servirá para compensar la ignorancia de que adolezcan en los demás.



En los liceos de Francia se distinguen dos ciclos de estudios. El primero comprende hasta el cuarto año inclusive y el segundo los tres restantes. La diferencia de orientaciones se manifiesta ya en el primer ciclo, y se acentúa en el segundo donde se ofrecen al alumno cuatro grupos de estudios a elegir. Estos grupos se designan con los siguientes nombres según las asignaturas que predominan: latín-griego, latín-ciencias, latín-lenguas vivas y ciencias-lenguas vivas.

Así los estudiantes franceses pueden tomar en los últimos años del liceo cuatro distintos caminos.

Entre nosotros sería mientras tanto de desear que los profesores, inspirándose en una justa amplitud de criterio, no se mostraran igualmente exigentes en todos los ramos con sus discípulos y que le perdonaran al incapaz para las matemáticas, pongo por caso, la ignorancia de algún teorema, siempre que sobresaliera en los idiomas o en la historia.

Lo absurdo que es el bachillerato en humanidades lo he pensado hace muchos años. No alcanza a servir ni para probar la instrucción ni la educación que hayan recibido los alumnos en los liceos. Supongo que al apreciar la educación de sus examinandos, habrán renunciado siempre los examinadores del bachillerato. En cuanto a la instrucción, mal la pueden apreciar con la prueba en el sólo ramo que resulta del sorteo. El buen éxito depende generalmente de la suerte, de la casualidad



y de la presencia de ánimo del postulante. En cambio un joven bien preparado puede fracasar porque ignora la definición de una figura de retórica, alguna regla de los silogismos o el nombre de algún capitán o de algún revolucionario.

El diploma de bachiller en humanidades debería ser reemplazado por un certificado de madurez y competencia dado por el Consejo de Profesores de cada liceo, en vista del comportamiento durante el año de los estudiantes, y después de serios exámenes finales.

El bachillerato debería subsistir para los colegios particulares.

---

Pasaremos a ocuparnos ahora de una de las cuestiones que más se ha debatido en los últimos tiempos, la de si la enseñanza secundaria debe ser pagada. Conjuntamente se ha hablado también del pago de la enseñanza superior.

Los partidarios de estas innovaciones retrógradas han alegado muchas razones en su favor; pero todas muy fáciles de desvanecer si se toma en cuenta lo que a nuestro pueblo conviene.

Se ha traído a colación lo que ocurre en otros estados al respecto y se ha dicho que la instrucción en sus grados medio y superior es pagada en casi todos los países europeos.

Desde luego llama la atención el hecho de que



vayan a buscar ejemplos en las instituciones de la vieja Europa en lo que tienen precisamente de anti-democrático, de individualismo exagerado, y no los busquen en lo que esas mismas instituciones ya contienen de popular, de progresista, de estimulante del desarrollo social por decirlo así.

¿Por qué no se ha aprovechado el ejemplo de que esos países hayan considerado indispensable a la cultura moderna la implantación de la instrucción primaria obligatoria y aún en muchos de ellos laica, y la difusión de las bibliotecas?

Cuando se ha aducido entre nosotros en favor de la instrucción primaria obligatoria el ejemplo de otras naciones, se ha contestado, para impugnarlo, que las condiciones de nuestro país son muy distintas y peculiares, y que leyes simplemente importadas fracasarían en nuestro suelo.

Es muy exacta la doctrina general de que a cada estado social corresponde su legislación propia; pero cabalmente por esta razón no debemos tratar de imitar a los extranjeros en lo que toca al pago de la enseñanza.

Donde esto ocurre no resulta sólo de la aplicación de un principio netamente individualista, que examinaremos más adelante, sino también de tendencias aristocráticas y estrechamente burguesas.

Tales son los caracteres de la instrucción secundaria en Alemania y aún en Francia.

Tan acentuado se manifiesta ese aspecto en el primero de los países nombrados que la escuela



primaria (Volkschule) no se encuentra en conexión con las secundarias. Estas cuentan con su preparatoria especial (Vorschule); y, por la diferencia de los planes de estudio, los alumnos de la escuela primaria no pueden ingresar al Gimnasio o a la Escuela Real Superior a una edad conveniente. Cuando han terminado los cursos de la Volkschule se hallan demasiado crecidos para matricularse en el primer año de humanidades. Se ven obligados entonces a renunciar a toda carrera universitaria y toman algún otro rumbo que los mantiene en cierta inferioridad social.

Por esta circunstancia los descontentos dicen que en Alemania la escuela primaria no es «escuela del pueblo» sino «escuela de pobres».

En París el provisor (rector) del Liceo Luis el Grande me dijo que era menester conservar el pago de la enseñanza secundaria para hacer de los liceos un privilegio de la burguesía y mantener cierta conveniente diferencia de clases.

Debemos felicitarnos sin reservas de que entre nosotros en este respecto hayan predominado hasta la fecha tendencias más democráticas, igualitarias y progresistas que en aquellos países.

---

La tesis de que la enseñanza debe ser pagada se desprende de cierta noción general del Estado.

Se dice que el que recibe un servicio debe remu-



nerarlo y, en consecuencia, que debe pagar la instrucción pública quien la aprovecha. Esta es la concepción del Estado individualista, policial y comerciante, preconizado por Spencer. Aplicar esta doctrina significa retroceder cincuenta años en el desarrollo social. El Estado moderno reviste el carácter de un órgano de la cultura general, y esta orientación tiene entre nosotros. El Estado chileno mantiene ferrocarriles que no costean sus gastos, sostiene hospitales y paga los gastos del culto católico.

¿Por qué iríamos a aplicar el sistema individualista a la instrucción pública y no, por ejemplo, a los ferrocarriles y al culto?

Por lo demás, el individualismo del Estado así entendido es un individualismo corto de vista. Hace pensar en un gerente demasiado preocupado del balance anual, de presentar mayor suma en el haber e incapaz, por lo mismo, de toda empresa de largo aliento. Hace pensar en un agricultor que no plantara ni árboles ni viñas ni menos construyera un canal porque eso no daba rendimiento antes de los doce meses.

Necesitamos urgentemente estimular entre nosotros la iniciativa individual; pero no es la mejor manera de conseguirlo que el Estado se encierre en un egoísmo de empresario.

Me imagino a nuestra tierra y a nuestros hombres del pueblo como un conjunto de tesoros, de fuerzas sociales que en gran parte se pierden por



falta de estímulos, de trabajo y de educación que las alienten. Hay campos feraces aún en el centro de Chile que dan pena al contemplar el abandono en que yacen. Los soñadores de la industria saben cuantas caídas de agua ofrecen día a día su no aprovechada energía. Estas son fuerzas materiales que utilizadas se convertirían en medios de mayor vida. Para alcanzar tal fin es menester despertar los talentos y los caracteres que palpitan en el alma nacional y que, entre tanto,—así como las aguas de nuestros saltos caen sin beneficio a los torrentes que las conducen al mar,—ellos se hunden estériles en los abismos sociales, en el silencio, en la soledad.

El Estado es el primer llamado a redimir esas fuerzas y al lado de él las personalidades altruistas con almas de apóstoles y de filántropos. No ha faltado esto entre nosotros; hay hombres y jóvenes movidos por el espíritu de un noble apostolado, que ayudan a salir de las sombras a los que aún languidecen en ellas y es, aseguro que, más aún, dan vigor a los que están en la brecha.

El Estado ha cumplido en este sentido su misión, como sabemos, repartiendo la enseñanza gratuita.

Decíamos un poco antes que debemos felicitarnos del predominio de estas tendencias; y decíamos deliberadamente «en este respecto», porque, sin duda, este es uno de los pocos lados en que nuestras instituciones se muestran más democráticas que las de los pueblos europeos occidentales.



Aunque no corresponda a la letra de nuestra legislación, distingue a nuestra sociedad y a nuestras costumbres políticas un marcado espíritu aristocrático y oligárquico. Las tradiciones, las condiciones del territorio nacional, la constitución de la propiedad agraria, la poca densidad de la población y la ignorancia e incapacidad de esas mismas masas diseminadas figuran entre los antecedentes de aquel estado de cosas.

Preguntamos ahora con la mayor serenidad de espíritu y puestos los ojos en los verdaderos intereses de la patria: ¿Conviene que este orden social se acentúe o, al contrario, debemos aspirar a engrandecer la obra cultural y democratizadora de la enseñanza gratuita?

Para contestar esta interrogación debemos recordar que democracia no significa supresión de una clase dirigente sino renovación y refuerzo de ésta por medio de todos los espíritus dotados de más ilustración, inteligencia y carácter que suban de las distintas capas sociales.

La clase dirigente de una oligarquía es como un órgano superpuesto y parásito, mientras que la de una democracia es cual flor de un árbol sano cuyas raíces se extienden por todos los ámbitos de la vida nacional.

Esto último ha ocurrido y ocurre en pequeña escala en Chile.

Vemos en la dirección de los negocios públicos unos pocos hombres nuevos, *self made men*, y mu-



chos más en los campos de las letras, de las artes y de las ciencias.

X Y no hay duda de que una de las causas de tal saludable renovación social se encuentra en la enseñanza gratuita del Estado.

Que semejante cosa ocurra aunque en diminutas proporciones, ¿ha sido un mal para nuestra existencia colectiva?

¿Ha sido un mal que el Estado destine una mequísima porción de sus dineros a despertar espíritus cuya actividad se convierte después en fábricas, en libros, en leyes, en cuadros y estatuas?

Por otra parte, la enseñanza gratuita constituye entre nosotros una especie de válvula de paz y seguridad social. Hace que confraternicen y se unan en algunos puntos las clases sociales extremas. Sólo de esta manera es posible comunicar los conceptos de una forma de solidaridad común y dar a la patria existencia real en el corazón de sus hijos.

De lo relativo a la falta de recursos fiscales para costear los gastos de la instrucción nos ocuparemos más adelante.

De lo dicho en esta parte podemos concluir que es menester mantener la gratuidad de la enseñanza pública en todos sus grados.



El problema de mayor interés en estos momentos para la educación nacional es el que se refiere a la formación de la carrera y remuneración del profesorado. La situación en que hoy se encuentra el profesorado es injusta e inconveniente para los intereses mismos de la educación nacional.

Un profesor de instrucción secundaria no puede en el mejor de los casos, ciñéndose a los decretos vigentes, ganar más de quinientos veinticinco pesos mensuales. Y para alcanzar esta suma debe hacer cinco horas diarias de clases.

Imaginad que situación económica proporciona en estos tiempos esa renta; y, en consecuencia, que situación social le depara a un profesor que sea esposo y padre de familia.

Pero de aquí ha resultado que los profesores no se han detenido ante el máximo de treinta horas semanales señalado por las disposiciones gubernativas. Han saltado esa valla y se han convertido en máquinas de hacer 35, 40, 45 o más horas semanales. Son seres que tienen que pasar su vida forzosamente en esta alternativa: hacer clase y dormir. Esta existencia trae para el profesor la imposibilidad de renovarse espiritualmente, de ilustrarse y de leer libros científicos y revistas. Trae también su agotamiento prematuro.

Para hacer ese subidísimo número de horas semanales el profesor necesita tomar clases en distintos establecimientos y anda el día entero de arriba para



abajo como agente de una compañía de seguros o vendedor-viajero de una casa de comercio.

En estas condiciones no puede, aunque quiera, ser el educador que soñamos para nuestra juventud. Carece del tiempo necesario para dedicar a sus discípulos la atención individual, la paciencia y el cariño que cada uno requiere. No es raro el caso de que en su estado de fatiga, de que tal vez él mismo no se da cuenta, vea el profesor en los niños a los culpables de su situación y sea a veces injusto con ellos.

Como decía antes, a propósito del analfabetismo, no conozco ningún país de los que marchan a la cabeza de la civilización en que el profesorado ocupe una situación análoga a la del nuestro.

En Alemania no pueden hacer los profesores más de 22 o 24 horas semanales de clases. Un director de Gimnasio gana de 9,000 a 12,000 marcos y un profesor 5,000 a 6,000. En París, el provisor (rector) de un liceo gana de 9,000 a 13,000 francos y un profesor de 5,500 a 9,500 y no puede hacer más de 12 a 16 horas semanales. En la República Argentina un director de un colegio nacional (liceo) gana 8,400 nacionales, o sea cerca de 18,000 pesos de nuestra moneda. Los profesores en la vecina República son pagados por cátedras, grupos de asignaturas que abarcan 4 horas semanales, y ningún profesor puede desempeñar más de tres cátedras. Se pagan por cátedra 180 nacionales. De suerte que cada profesor, con un máximun de horas



que no llega a 15, gana como 1,100 pesos mensuales de nuestra moneda.

El proyecto de sueldos y ascensos del profesorado que tanto se ha discutido y que espera la sanción de los Poderes Públicos tiende a remediar los defectos que dejamos apuntados. Aumenta la renta del cuerpo docente de la República. disminuye a 25 el máximun de horas de clases semanales que cada profesor puede hacer y, al mismo tiempo, determina que cada uno debe pertenecer a un sólo establecimiento.

---

Voy a considerar ahora un aspecto especial del amplio debate que ha habido sobre este asunto, aspecto que tiene relación también con el anterior tópico de la gratuidad de la enseñanza pública. Me refiero a la preocupación que ha habido sobre de donde sacará el Estado los recursos financieros para subvenir a los mayores gastos que impone la elevación de los sueldos y en general el desarrollo de la enseñanza.

Es curioso que este afan financiero haya ocurrido ahora que se trata de mejorar la condición del profesorado y lo más original es que hasta los mismos profesores se han dado a buscar las fuentes que han de surtir de nuevas riquezas al Estado. Nada de esto había ocurrido antes. En el transcurso de los últimos veinte años se han mejorado cuatro o cinco



veces los sueldos del ejército y de los funcionarios judiciales y en ninguna de esas ocasiones nadie se preguntó de donde iban a surgir los haberes para atender tantos desembolsos.

¿Porqué habrían de ser los profesores los únicos que, junto con sus justos reclamos, debieran presentar un cuadro de nuevas entradas para el Fisco?

Pero, en fin, el problema financiero existe y ha sido menester pensar en él. Como no tengo el honor de ser financista ni economista, lo he considerado sólo desde un punto de vista social general.

Si nuestro Estado se resiente por temporadas de falta de fondos se debe en gran parte a que, tal vez desde un cuarto de siglo, se encuentra en crisis, en crisis de autoridad. Posada habla en uno de sus libros de que en nuestra época se encuentran en crisis la idea del Estado y las atribuciones de que goza en el hecho; pero sin duda alguna que en pocas partes esa crisis es tan acentuada como entre nosotros.

Nuestro régimen, además de parlamentario,—y con los caracteres de un parlamentarismo único en la tierra,—es altamente individualista y feudal. Si alguien dudara de la verdad de este aserto bastaría recordarle que hay muchísimas regiones, y no lejos del centro, invulnerables para las autoridades judiciales y administrativas, aunque vayan a ejecutar mandatos de la ley, porque los dueños del suelo son ahí amos y señores absolutos; bastaría recordarle que la mayoría de los funcionarios de todas



clases son nombrados en el hecho, no por los jefes del Gobierno, sino por los propietarios de la tierra que gozan de mayor influencia política.

Como consecuencia natural de este individualismo centrífugo y de este feudalismo anárquico fluye el hecho de que no hayamos establecido aun muchos impuestos justísimos y de que buen número de los que existen se cobren mal. Así no es de admirarse de que nuestro Fisco, a pesar de su reconocida riqueza, se queje en repetidas ocasiones de escasez de fondos, para poder atender convenientemente a muchos servicios públicos importantes.

Como las características que he señalado antes y el mal que de ellas se deriva alcanzan igualmente a las municipalidades, estas lloran también pobreza, y la mayoría de nuestros pueblos, aún los de elevada población, yacen en un estado de abandono que le hacen recordar a una descripción de aldeas de la China o de inmundas callejuelas turcas.

Nuestros pueblos carecen de obras de ornato y de recreo, de suficientes jardines, de parques y bosques en sus alrededores; pero, ¡qué más! carecen de aseo y de pavimentos.

Y todo proviene de la falta de dinero por la no existencia de ciertas contribuciones o porque se cobran mal las que existen.

Volvamos al Estado propiamente dicho. Los Bancos, me refiero principalmente a los extranjeros, no pagan contribuciones; el impuesto de inmuebles se paga sobre un avalúo ínfimo. Aún no



hemos establecido el impuesto personal, especialmente destinado al fomento de la instrucción según disposiciones de la ley, y no se cobra el impuesto sobre las herencias.

Por este solo capítulo, si ya se hubiera implantado y se hubiera fijado, pongo por caso en un cinco por ciento, habría percibido el Fisco en lo que va transcurrido del año no menos de diez millones de pesos, cantidad suficiente para terminar los tres liceos más importantes que hay a la fecha inconclusos, y para construir además unas cincuenta escuelas.

Por otra parte, el Estado, que suele carecer de fondos para reparar los edificios de sus propias escuelas, gasta un millón trescientos mil pesos al año en subvencionar establecimientos particulares.

Es muy sabido aquello de «primero la caridad por casa», y salta a la vista que el Estado no debería destinar un centavo a subvenciones si carece de lo necesario para mantener bien e incrementar sus propios institutos.

Estas consideraciones nos demuestran que, si es preciso, no faltará de dónde sacar, con un poco de patriotismo, los mayores recursos que el desarrollo de la instrucción pública requiere.

En cuanto a la crisis del Estado en general, ella no parará antes de que aumente la educación cívica de la nación y antes de que se lleven a cabo algunas reformas constitucionales indispensables.



## IV

**Ideales universitarios. La acción del Estado y la iniciativa particular**

Es propio de la juventud el ensueño y figura entre los mejores encantos de la vida la contemplación de un bien en lontananza que aún no se puede coger. Los corazones saben eso muy bien por lo que respecta al amor. En el terreno del ideal ocurre lo mismo, o más bien, es propio del ideal esa existencia lejana.

Por esta razón no me resigno a dejar de hablaros de un ideal que os toca a vosotros estrechamente y que ha de ser fecundo en la creación de fuerzas nuevas favorables a la evolución y renombre de nuestro país.

Me refiero a un ideal universitario. Nuestras escuelas de estudios superiores no han sido hasta ahora más que institutos profesionales y ninguna ha tenido el carácter de un plantel de investigación independiente. La Universidad del Estado carece de los recursos que pudieran asegurarle esa independencia y tiene que mirar demasiado el jeto de los miembros de la Comisión Mixta. La Universidad Católica, por más que algunos partidarios de buena voluntad la llamen libre, se halla presa y atada entre las inflexibles mallas del dogma y es menos libre aún que la del Estado.



Es indudable que la Universidad de Chile hace lo que puede y es bastante activa dentro de los recursos con que cuenta y dentro de la situación que es capaz de crear a sus profesores.

Pero no podemos contentarnos con lo que existe. Nos hace falta que en la Universidad soplen los vientos propios de la investigación científica, sociológica y filosófica libre. Nos hace falta el culto a la verdad, mirada no sólo como la expresión de técnicas profesionales, sino también como una de las manifestaciones más altas de la personalidad humana en sus relaciones con la realidad y como un elemento de solidez moral.

El amor a la verdad es uno de los elementos más poderosos de moralización porque da una orientación elevada a la vida, substrayéndola en parte a las vacilaciones y confusiones que los convencionalismos de la existencia social enjendran.

Hay especialmente ciertas funciones de la sociedad que no es dable imaginarlas bien desempeñadas si los encargados de ellas no hacen un culto de la veneración de la verdad.

Este es el caso de los profesores. No cuesta pensar en un abogado o en un político para el cual la verdad sea de tan escaso valor como para un sofista griego. Pero un educador no puede ser sofista. El conductor de almas, el psicólogo, necesita sentir vivamente los ideales que lo han de sostener a él mismo si no quiere caer abatido en el tráfago mundano que lo rodea; necesita creerse con el soplo de



un creador de un porvenir mejor si no ha de ir a engrosar las filas de los Aristipos que sólo piensan en el momento actual y en coger los placeres que ofrece.

Si es cierto que los ideales de verdad, de justicia, de grandeza nacional pueden albergarse en el corazón de todo hombre moralmente sano, es más cierto aún que la sociedad ha menester de que ellos sean cultivados y difundidos por una institución especial, una universidad de tendencias lógicamente libres, que se constituya en el *alma mater* de la vida espiritual de la nación.

Guiada por el ensueño del engrandecimiento patrio y haciendo de cada clase un templo y de cada profesor un sacerdote de la verdad y de la justicia,—y sólo así,—la universidad logrará llevar a cabo, empleando las expresiones de un distinguido colega, irradiaciones económicas y sugerencias de moralidad política.

Ya sabemos que las investigaciones científicas de los laboratorios universitarios figuran entre las grandes causas propulsoras de la industria en Alemania.

De esta suerte se ve que las universidades pueden ejercer una importante influencia económica derivada de la busca de la verdad.

Y respecto de la moral política y de toda moral, ¿cómo podrían ellas, las universidades, inculcarla si no son al mismo tiempo santuarios de justicia, de verdad, de valor sincero y de civismo?



La moral política no puede consistir únicamente en no venderse a un traficante, en rechazar un negociado escandaloso, o en no substraer de las arcas fiscales sumas cuantiosas.

Entendida así la moralidad política es sólo negativa, y es compatible con la inacción, la indecisión y el egoísmo.

Si se desea el imperio de una moral política nueva y se quiere que la Universidad contribuya a difundirla no puede entenderse de otra manera que como una moral activa. Sería muy desairado el papel de una Universidad que sólo fuera capaz de comunicar virtudes negativas como la discreción, la abstención y la resignación. Y probablemente este sería el caso de una Universidad que fuera exclusivamente práctica.

Pero nó. Podemos colocarnos en un nivel más alto, podemos concebir de otra manera las aspiraciones éticas que tendrían su hogar en la Universidad. El bien social, el bien nacional, como fines, y la elevación del juicio, el valor y la sinceridad, como medios para realizarlos, serían los polos entre los cuales giraría esa vida moral nueva. Necesitamos la moral de un Peel y de un Gladstone que llegan a romper con sus propios amigos y arrostran tempestades, si es preciso, para dar a unos pueblos pan y a otros libertad. Necesitamos la moral valiente que no se alcanza si no se encuentra en la vida un sentido ideal, moral que la Universidad no logrará difundir si no se convierte



ella misma en un foco de investigación científica y técnica, en el hogar de la inteligencia especulativa noblemente movida por el amor a la patria, a la humanidad y a la verdad.

---

Hasta aquí hemos considerado principalmente la obra de la cultura social en cuanto depende de la acción del Estado. Pero no olvidemos que una participación muy importante puede tener en esta labor la iniciativa particular.

Ya hemos dicho más atrás que no faltan entre nosotros individualidades de espíritu superior que consagran su actividad a cosas de interés general. Para que no desesperemos de la savia generosa que alienta en nuestra raza, nos es dado ver en nuestra propia época caracteres verdaderamente heroicos, especialmente en el campo de las letras, del profesorado y de la vida cívica. Empleando el lenguaje de Carlyle, son héroes que nos alientan con su ejemplo y nos alejan del pesimismo que, con tanta facilidad y sin distinciones, se suele predicar en esta tierra.

Para que los buenos ejemplos no falten, hasta los ricos han empezado a saber morir.

A este respecto, permitidme rendir en este punto con mis palabras un homenaje a un ciudadano que, desde hace poco tiempo, es uno de vuestros dioses lares. En este hogar, donde palpitan los es-



píritus de Lastarria, de Amunátegui y de Barros Arana, y también de Santa María, Matta y Balma-ceda, ha venido a ocupar un sitio en medio de tan gloriosos penates el jeneral Alberto Gormaz.

Al legar el general Gormaz varios millones de pesos a la instrucción popular y laica de su país ha elevado su nombre a la altura del de un gran patriota. Más aún. Merece ser señalado como el iniciador de una nueva era, como el primer batidor de un camino aún no explorado por nosotros. Con él se ha empezado a hacer en Chile en grande escala lo que se ha estado haciendo en Inglaterra desde el siglo XIII y en Estados Unidos desde el siglo XVII. Su memoria debe sernos sagrada, porque además de los millones, nos ha legado un gran ejemplo y ha enseñado a morir bien a los ricos de esta tierra.

## V

**Tendencias prácticas y económicas o especulativas y doctrinarias. Armonía de ellas.**

Ahora, para coger algo que ha quedado en el ambiente después de las últimas conferencias y ya que habeis deseado oír mi opinión sobre el particular, permitidme tomar los rasgos esenciales de nuestros anhelos y examinar los rumbos que se señalan.



Buscamos el desarrollo y perfeccionamiento de nuestra personalidad; buscamos, también, la dicha; queremos despertar la masa de individualidades que yacen en la ignorancia; queremos aprovechar y cultivar las fuerzas sociales, espirituales y materiales que hoy día se pierden entre nosotros.

A este respecto se ha predicado en este recinto que lo que más urge para nuestro desarrollo es consagrar nuestros esfuerzos a alcanzar pronto los progresos materiales y económicos de que carecemos. Sin duda alguna es muy acertado este rumbo.

Pero se ha agregado en seguida que para alcanzar ese fin debemos abandonar todas las cuestiones doctrinarias, espirituales y religiosas.

Esta condición no me parece de ninguna manera necesaria por tres razones: 1.<sup>a</sup> porque la actividad económica no excluye forzosamente la actividad espiritual; 2.<sup>a</sup> porque la experiencia ha probado ya entre nosotros que ese rumbo de abstención doctrinaria ha dado malos resultados; y 3.<sup>a</sup> porque las llamadas en el terreno de la política cuestiones religiosas no son tales. Son sólo cuestiones jurídicas que tienden a establecer un estado de cultura y tolerancia que aún no existe entre nosotros.

No he encontrado ni en los ejemplos que nos ofrece la historia, ni por medio de la reflexión el motivo que hiciera precisa la suspensión de las preocupaciones espirituales y doctrinarias para lograr buen éxito en la lucha económica. No se trata aquí de lo que debe hacer un solo individuo. La



división del trabajo exige que opte por una u otra cosa; pero ni el que se dedica ante todo a la vida práctica debiera descuidar su cultura espiritual, ni el que se consagra a las especulaciones de la inteligencia en primer lugar debe desatender la base económica de su subsistencia. Estas manifestaciones de la división del trabajo son aún más acentuadas en la sociedad, lo que explica perfectamente que pueden marchar en el orden social de un modo paralelo y armónico sin estorbarse, las dos actividades, la económica y la espiritual.

La sociedad dispone de diversos órganos o centros para sus distintas funciones y así como sería impropio que una asociación agrícola o industrial se convirtiese en teatro de debates políticos y doctrinarios, es impropio que los centros políticos e intelectuales o las iglesias vayan a convertirse en sucursales de las sociedades de fomento fabril y minería.

El pueblo más práctico de la tierra, y el más grande económicamente hablando, debe su origen a una cuestión doctrinaria. Los fundadores de la nación norte-americana,—los *pionneers* de la Nueva Inglaterra, tenían ante todo una cultura espiritual y salieron principalmente de su patria para resguardar su libertad de conciencia. Esto no obstó a que sembraran con éxito la tierra, desmontaran selvas, echaran los cimientos de ciudades gigantescas y pusieran las bases del prodigioso desenvolvimiento industrial que conocemos. Y se me ocurre que si



los ingleses del siglo XVII hubieran pensado como se nos dice que pensemos nosotros, habría resultado que la nación norte-americana no habría sido lo que es, porque no contaría en su seno con los superiores elementos étnicos debidos a aquella emigración. Si los ingleses de aquella centuria hubieran considerado que lo espiritual carece de importancia y que lo que vale en la vida son las comodidades materiales y económicas se habrían avenido a sacrificar su libertad de conciencia para quedarse en su patria gozando de la buena situación que ocupaban.

Veamos la segunda razón,

El evangelio de los rumbos exclusivamente prácticos y de la eliminación de las cuestiones doctrinarias no es nuevo. Es sólo un evangelio tenaz. Hace cerca de veinte años que se viene predicando en Chile y con cierto éxito, porque ha contado con muchos adeptos. Los resultados los tenemos a la vista. Desde luego, en lo que debe ser propiamente de su resorte, no ha sido afortunado porque nuestra situación económica se halla muy lejos de ser satisfactoria. Para los partidos liberales ha sido deplorable porque los ha debilitado y dividido, al mismo tiempo que ha traído consigo el merecido engrandecimiento de la única agrupación política que no ha descuidado un instante sus fines doctrinarios.

En tercer lugar, lo que se designa con el nombre de cuestiones religiosas no son tales. Efectivamente,



los partidos liberales no se ocupan de religión. No estudian ni discuten el origen del Universo ni de los seres, ni el problema de ultratumba, ni dogmas ni misterios.

Los que designamos con el nombre de asuntos religiosos son en realidad jurídicos, porque se refieren principalmente a la soberanía y atribuciones del Estado, a la constitución civil de la familia y a la libertad individual.

Tratándose de derechos adquiridos o de derechos que consideramos indispensable adquirir para que formemos una sociedad de cultura, estimo que no deben existir intereses económicos y prácticos bastante poderosos a hacernos desistir de luchar por la situación jurídica que anhelamos. Y mucho menos cuando los fines materiales y económicos pueden ser perseguidos al mismo tiempo.

Ha quedado probado así que las llamadas cuestiones doctrinarias no son religiosas; pero supongamos que lo fueran. Cuando se disuade a la juventud de que se ocupe de esas cuestiones, parece que no se quisiera ver en ellas que consisten en la tranquila especulación sobre los misterios de la vida sino que significaran el principio de áridos combates; parece que se temiese que esa juventud se convirtiera en perseguidora de alguna creencia. Bien puede ser que no se tema; pero parece.

Concibo de otra manera a la juventud liberal de mi patria. La concibo luchando en el terreno elevado de las contiendas cívicas por la conquista de si-



tuaciones de derecho que no envuelven opresión y desmedro para ninguna doctrina sino igualdad para todas.

Y su actitud así entendida es la consecuencia necesaria de las palabras despojadas de todo dogmatismo que habrán escuchado más de una vez a sus maestros, palabras que son el espejo de una situación educativa que en parte existe entre nosotros y las precursoras de una situación social que existirá.

«Oh, jóvenes,—les habrá dicho su maestro,—en cada uno de ustedes veo un retoño sagrado de nuestra raza, y una individualidad humana que tiene algo de propio y de original.

«Es cada uno de ustedes una esperanza para la patria y un depósito nuevo de fuerzas psíquicas, cuyo desarrollo es menester alentar. Que un concepto elevado de la vida los anime, dé claridad a sus juicios y firmeza a sus caracteres. Inspírense en el bien social, en la justicia y en la innegable solidaridad que los liga a los demás hombres y, ante todo, a la nación en que vieran la luz. No cumpliría mi misión si,—fuera de infundirles virtudes, de adiestrar sus músculos y de ilustrar su criterio,—quisiera encerrar sus ideas para todo el porvenir en un marco de hierro haciéndolas gemir y marchitarse bajo principios que ustedes no aceptaran convenidos. Ah, nó! Sean libres para que sean buenos por virtud propia; y si mañana, obedeciendo a esta libertad, piensan de una manera distinta a la mía, siempre serán mis discípulos y mis amigos, porque



la idea contraria no ha obedecido a fines cobardes y menguados, sino que ha brotado espontánea y madurada como el mejor fruto del alma. Sean libres y sinceros para que ocupen la situación que corresponda a sus sentimientos. Cultiven como un divino tesoro su personalidad, exijan el respeto de su independencia individual y respétenla en los demás. No es aceptable que se pongan vallas a sus inquietudes espirituales. Tomen los ojos de la inteligencia doquiera que un problema o un misterio se presente. Al primero lo resolverán con su ciencia. Al segundo que no está al alcance de observaciones experimentales, lo harán objeto de su intuición y creencia.

Y aquí, donde no cabe certidumbre absoluta, donde uno cree en el más allá y otro lo niega, donde la penumbra del misterio se colora de rosado, gris o amarillo, según el alma que lo interpreta; donde los espíritus unidos en la tierra proyectan en el cielo algo "como un iris con sus concepciones de variados matices: al llegar aquí, volved la azorada vista al terreno firme de la equidad social, de la tolerancia y del respeto mutuo. Que la suma de los variados colores del iris que ha brotado de la afirmación de vuestras personalidades en el más allá, sea el blanco de paz, sea el emblema de la situación jurídica de cultura que anhelaís en el más acá; el emblema de la situación jurídica del Estado en que, libres, sin renunciaciones ni abdicaciones, podáis llevar la vida intensa que anhelaís y



mereceis; de la situación en que ningún hombre pueda imponer a otros hombres sus concepciones metafísicas, ni decirle que se abstenga de pensar sobre el mundo y la vida en sus alcances transcendentales; de la situación que os permita apartaros libremente al escudriñar los misterios que el tiempo, el espacio y el universo os ofrecen, siguiendo en vuestra madurez las huellas del fundador de religión, pensador o profeta que vuestro espíritu elija. Esta debe ser una situación que os haga ver que, no obstante las diferencias de credos, podeis fraternizar en las alturas, como Buda, Jesús y Marco Aurelio, unidos por el común anhelo de lo infinito y por el sacrificio en aras de lo justo y de lo humano, y que podeis fraternizar en la tierra consagrandó vuestros esfuerzos a hacer de la patria que os deparó el destino, un rico emporio, un vergel, y el hogar de una nación poderosa, educada y feliz.»





# ÍNDICE

|                                                                                                                                                                                                                                       | Págs. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| DOS PALABRAS.....                                                                                                                                                                                                                     | 7     |
| <b>La educación secundaria en Alemania:</b>                                                                                                                                                                                           |       |
| I.—Edificios e instalaciones.....                                                                                                                                                                                                     | 13    |
| II.—Diferentes clases de establecimientos.....                                                                                                                                                                                        | 22    |
| III.—Funcionamiento diario. Clases y métodos. Las<br>promociones .....                                                                                                                                                                | 33    |
| IV.—La escuela preparatoria del Real Gimnasio «Wer-<br>ner Siemen». El método de la propia actividad y<br>de la instrucción por el trabajo. (WERKUNTE-<br>RRICHTS).....                                                               | 41    |
| V.—El Arndt-Gimnasio de Dahlem y su internado.<br>(SCHÜLERHEIM-KOLONIE).....                                                                                                                                                          | 49    |
| VI.—Críticas y anhelos. La situación del personal do-<br>cente. La escuela primaria y las preparatorias.<br>Censuras a la escuela secundaria. Nuevos ramos<br>de estudio. El <i>college</i> o curso superior de humani-<br>dades..... | 53    |
| <b>Los institutos-hogares de educación en el campo (LANDERZIE-<br/>            HUNGSHEIME):</b>                                                                                                                                       |       |
| I.—Otros establecimientos de esta clase. Los tres<br><i>Heime</i> del doctor Lietz.....                                                                                                                                               | 65    |
| II.—Visita a Biberstein. Distribución del tiempo en<br>un día de trabajo. La instrucción. La educación<br>moral y religiosa en los <i>Heime</i> .....                                                                                 | 67    |



### **Las ideas de individualidad y personalidad en la educación y en la vida social:**

|                                                                                                                                                                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| I.—La individualidad desde un punto de vista psíquico. Clasificaciones de Charcot, Binet y Van Biervliet.....                                                                                                                                                        | 84  |
| II.—La individualidad y el orden. Antaño y ogaño. Los innovadores Ellen Key, Tolstoy. La naturaleza de los niños. Manera cómo suelen entender los padres la educación. La adaptación al medio social. Restricciones de este principio. La iniciativa individual..... | 91  |
| III.—La vida social y la personalidad.....                                                                                                                                                                                                                           | 101 |
| IV.—Conclusión.....                                                                                                                                                                                                                                                  | 107 |

### **La educación económica, vocacional y general:**

|                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| I.—La pedagogía como arte y como ciencia.....                                           | 113 |
| II.—La educación vocacional y los liceos.....                                           | 118 |
| III.—Valor esencial y caracteres fundamentales de la educación general.....             | 127 |
| IV.—Necesidad de la educación económica. Algunas aberraciones morales inaceptables..... | 141 |

### **La fundación del Instituto Nacional y el Estado docente:**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| I.—La enseñanza en los últimos tiempos de la colonia. La fundación del Instituto.....                                                                                                                                                                                                                                           | 153 |
| II.—El Estado docente. Sus precursores: Los parlamentarios del siglo XVIII y la revolución de 1789. La educación privada y la particular. Noción del Estado. Caracteres de su enseñanza. Críticas que se le hacen. La educación religiosa en Alemania. Francia, Estados Unidos y otros países. La religión y la tolerancia..... | 158 |



**Ideales y rumbos de la educación nacional:**

|                                                                                                                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| I.—La juventud y los problemas nacionales. La educación y la solidaridad. La educación y la filosofía social .....                                                                                                                     | 175 |
| II.—Nuestros políticos y la instrucción pública. El analfabetismo y la incultura popular. Lo que ocurre en otros países, especialmente en la República Argentina. Lo que debe ser la escuela. Difusión de la instrucción primaria..... | 179 |
| III.—La educación secundaria. Los edificios de los liceos. La bifurcación de los estudios. El bachillerato. La gratuidad de la enseñanza. La carrera del profesorado. El carácter de nuestro Estado y sus recursos financieros.....    | 188 |
| IV.—Ideales universitarios. La acción del Estado y la iniciativa particular.....                                                                                                                                                       | 206 |
| V.—Tendencias prácticas y económicas o especulativas y doctrinarias. Armonía de ellas.....                                                                                                                                             | 211 |





## Ediciones de la Imprenta Universitaria

- Alfonso, José A.**.—Educación.  
**Casanova, Alfonso**.—De la realidad y del ensueño.  
**Donoso, Armando**.—Menéndez Pelayo y su obra.  
**Encina, Francisco Antonio**.—Nuestra inferioridad económica.  
La educación y el liceo.  
"**Echeverría, Inés (Iris)**".—Perfiles vagos.  
Hojas caídas.  
"**García Huidobro, Vicente**".—La gruta del silencio.  
**Galdames, Luis**.—Educación económica e intelectual.  
**Iñiguez, Carlos**.—Los Jóvenes blancos.  
**Lillo, Samuel A.**.—Canciones de Arauco.  
**Labarca Hubertson, Amanda**.—Actividades femeninas.  
**Labarca Hubertson, Guillermo**.—Mirando al océano.  
**Maluenda, Rafael**.—"Los Ciegos".  
**Merino, Luis A.**.—Impresiones y estudios militares sobre el Japón  
**Molina, Enrique**.—Educación contemporánea.  
La cultura y la educación general.  
"**Ortiz, Manuel J.**".—Cartas de la aldea.  
El Maestro.  
"**Parraguez, Ismael**".—Poesías infantiles.  
**Prado, Pedro**.—La Casa abandonada.  
El llamado del mundo.  
Flores de Cardo.  
**Pérez Kallens**.—Las siete locuras.  
**Rivas Vicuña, Francisco**.—Política nacional.  
**Santiván, Fernando**.—Ansia.  
Palpitaciones de vida.  
"**Silva, Víctor Domingo**".—Hacia allá.  
**Valdés Canje, Dr.**.—Sinceridad.  
**Vicuña, Julio**.—Coa.  
**Revista Chilena de Historia y Geografía**.—**Revista de Bibliografía Chilena y Extranjera**.—Chile contemporáneo.—**Revista de Educación Nacional**.—**Revista de la Biblioteca Nacional**.