

LUIS GALDAMES

Dos Estudios Educativos

- 1.—ALGUNOS ASPECTOS DE LA EDUCACION EN NORTE AMERICA.
- 2.—LA REFORMA DE LA EDUCACION SECUNDARIA EN 1928.

PUBLICADOS EN LOS

“ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE”

PRENSAS DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE
SANTIAGO, 1932

BIBLIOTECA NACIONAL
SECCION CHILENA

LUIS GALDAMES

244

Dos Estudios Educativos

- 1.—ALGUNOS ASPECTOS DE LA EDUCACION EN NORTE AMERICA.
- 2.—LA REFORMA DE LA EDUCACION SECUNDARIA EN 1928.

PUBLICADOS EN LOS

“ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE”

PRENSAS DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE
SANTIAGO 1932

BIBLIOTECA NACIONAL
SECCION CHILENA

1

ALGUNOS ASPECTOS
DE LA EDUCACION
EN NORTE AMERICA



PRIMERA PARTE

ANOTACIONES

SUMARIO.—I. LA EXPANSIÓN CULTURAL DE LOS ESTADOS UNIDOS Y EL ESPÍRITU DE SU EDUCACIÓN.—II. LA ESCUELA PRIMARIA Y LA SOCIALIZACIÓN DE SUS FUNCIONES.—III. LA ESCUELA SECUNDARIA: SUS CARACTERÍSTICAS Y EL CONCEPTO DE LA CULTURA GENERAL.—IV. LAS ESCUELAS TÉCNICAS Y LA PREPARACIÓN PARA LAS ACTIVIDADES PRODUCTORAS.—V. EL INTERNADO-HOGAR Y SUS PROYECCIONES SOBRE LA FAMILIA.—VI. LA FORMACIÓN DEL MAGISTERIO Y LAS ASPIRACIONES DE RENOVACIÓN EDUCACIONAL.—VII. EL CAMPO DE ACCIÓN DE LAS UNIVERSIDADES Y LA FINALIDAD SOCIAL QUE ELLAS PERSIGUEN.—VIII. EL «COLLEGE» Y LAS ESCUELAS DE GRADUADOS.—IX. LAS FACULTADES Y LAS PROFESIONES SUPERIORES. LAS ESCUELAS DE PERIODISMO.—X. LA PREPONDERANCIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS.—XI. LA PREPARACIÓN CIENTÍFICA PARA LOS NEGOCIOS EN EL EXTERIOR Y PARA LA CARRERA DIPLOMÁTICA.—XII. LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y LA REEDUCACIÓN DEL ADULTO.—XIII. LA VIDA UNIVERSITARIA. EL ALUMNADO Y SU «ALMA MATER».—XIV. EL SENTIDO ÉTICO DE LA EDUCACIÓN NORTEAMERICANA.—XV. EL PROBLEMA EDUCACIONAL EN NORTE Y SUD AMÉRICA.

I

Los sistemas educacionales de los Estados Unidos vienen ejerciendo una influencia cada vez más considerable en los países latino-americanos. A medida que la potencia económica de la gran república se dilata, su penetración cultural se intensifica; y con ella crece el interés por conocer los principios que guían y las bases que sustentan a la robusta civilización que allí se desarrolla. Multitud de jóvenes y estudiosos de todo el continente frecuentan las universidades y los institutos tecnológicos norteamericanos, para volver a sus hogares plenos de admiración por la ciencia y el espíritu que aquella enseñanza difunde. No es menor la afluencia de observadores y estudiantes de los demás continentes, incluso Europa. En el pensionado universitario de la International House, en New York, había a principios de este año (1930) jóvenes procedentes de más de cien nacionalidades. Muchas de las obras escritas por los pensadores norteamericanos circulan traducidas a los principales idiomas; y los nombres de algunos de esos pensadores han llegado a sernos familiares. William James, John Dewey, Franklin Giddings, para no mencionar más que tres, no le pertenecen ya a los Estados Unidos solamente, sino al pensamiento universal. Esas circunstancias bastarían para explicarse la influencia a que nos referimos, si otras, de mayor alcance quizás, no contribuyeran también a hacerla efectiva. La educación norteamericana no se distingue de la implantada en los demás países de alta cultura, ni por su contenido ni por su profundidad. Aventura, en cambio, a cualquiera por el espíritu realizador que la anima, por la finalidad social que persigue y por el afán de renovarse constantemente; tres rasgos que son a nuestro juicio, los que mejor la caracterizan y los que más contribuyen a proporcionarle su eficacia. (1).

Por donde quiera que se vaya, desde la escuela rural hasta las universidades, lo primero que impresiona es la actividad múltiple de los alumnos, sometidos a una disciplina en que el trabajo individual y libre prevalece sobre el estudio colectivo. Hacer las cosas, aprender a hacerlas por sí mismo, con las propias manos, hasta donde el aula y el tiempo lo permitan, es la preocupación de todos; mucho menos interesa ingerir conocimientos en dosis sucesivas que otros han preparado. Por cierto que desde el edificio escolar hasta su mobiliario, cuanto allí se ve está adaptado para que esa actividad se despliegue con orden y sin tropiezo.

Lo que se hace y se estudia ha de ser, además, algo que se conecte con la vida que bulle alrededor; algo que, por su forma material o por

(1) Fruto de una breve permanencia en los Estados Unidos durante los últimos meses de 1929 y primeros de 1930, son estas observaciones, dadas a conocer en conferencias universitarias y en informes a las autoridades educacionales.

su fondo espiritual, guarde una relación cualquiera con aspiraciones y necesidades actuales; porque se va a la escuela, al colegio o a la universidad para adquirir un instrumento de poder productor y para ser útil socialmente.

De esas finalidades superiores parece estar impregnada toda la enseñanza; y así se explican la preocupación que uno observa por hallar nuevos métodos o formas docentes y el reajustamiento inacabable a que son sometidas las escuelas de cada localidad. Necesitan corresponder mejor cada día a las exigencias de orden práctico que en la población se hacen sentir.

La educación general se nos presenta de este modo como un organismo dúctil y flexible, apto para acomodarse en cualquier momento a las necesidades de la colectividad que le da vida. Es un organismo que no sólo ejerce una función social sino que actúa, crece y prospera cada vez más socializado, o sea, más penetrado cada vez por el ambiente que le es propio.

Procede, efectivamente, de afuera el impulso creador que nutre y anima el trabajo escolar. La sociedad americana exige a sus individuos un máximo de esfuerzo; y tanto en la ciudad como en el campo, ese esfuerzo se desenvuelve con una potencialidad contagiosa. La sociedad no reconoce derechos al ocio, ni dispensa consideraciones sino al que trabaja productivamente. No importa la naturaleza del trabajo; cualquiera, hasta el más humilde, es honroso, siempre que sea necesario y útil.

La valorización que se concede al trabajo material no implica desdén para el trabajo intelectual, a condición de que éste signifique el empleo de una facultad creadora, es decir, que se resuelva en la producción de algo aprovechable, o bien en la dirección y estímulo para realizaciones futuras.

Eso deprime en cierta medida el trabajo intelectual pasivo, oficinesco o simplemente burocrático, cuya remuneración es siempre inferior a la de un artesano de medianas aptitudes. Así, mientras un escribiente, un facturero, un tenedor de libros o un cajero ganan entre 30 y 35 dólares semanales, un mecánico, un albañil o un carpintero ganan fácilmente cincuenta o sesenta dólares y más. En todo caso, la compensación económica favorece al esfuerzo muscular.

La educación no puede, en consecuencia, ser allí contemplativa, ni desinteresada en el sentido que nosotros damos a este concepto; es decir, falta de una aplicación definida. Debe ponerse a tono con su ambiente; tiene que ser intensa y realizadora, para poder rendir los frutos que de ella se reclaman y se esperan.

Por lo demás, la educación fué siempre un producto social y por eso cada pueblo se da la que más necesita o le conviene. La educación norteamericana sería por sí sola la prueba de este aserto, si ya no se le reconociera universalmente. Sin embargo, todavía no parece superfluo repetirlo entre nosotros.

Durante tres siglos, esa educación ha seguido paralelamente todas las vicisitudes de la evolución económica, social y política del pueblo ame-

ricano; en cada una de las colonias, primero; en cada uno de los Estados en seguida; y en la nación entera al presente. El pueblo americano la sostiene, la controla y la fomenta, ahora como desde sus principios; a ella vincula su bienestar de hoy y sus aspiraciones para el futuro; pone sus ojos en la escuela con el amor que le inspiran sus hijos; y de este modo la educación ha llegado a ser, tomada en conjunto, la más genuina y vital de sus instituciones.

Como se ha formado lentamente y sus establecimientos han ido variando de organización a medida que surgían nuevas necesidades; como cada Estado y cada ciudad han creado sus propios colegios, conforme a las exigencias y a las ideas locales dominantes; y como, además, siempre hubo libertad en materia de orientaciones y procedimientos, no existe en los Estados Unidos un sistema gradual y uniforme de servicios docentes. Por eso no es posible hablar de una educación nacional norteamericana, en el sentido técnico de la expresión; pero sí es posible reconocer cierto nivel común en cada una de las ramas a que sus colegios corresponden, no sólo dentro de un mismo Estado sino aún entre varios de ellos.

Tal nivel o equivalencia educacional ha venido acentuándose desde fines del siglo anterior, con la intervención creciente de los gobiernos de cada Estado en los servicios escolares. Durante mucho tiempo y en los Estados más antiguos sobre todo, prevaleció la tradición inglesa de dejar el cuidado de la educación a la libre iniciativa privada; pero en los Estados nuevos que en la última mitad de ese siglo fueron organizándose, hacia el centro-norte y hacia el oeste, tal tradición no fué respetada.

Por lo general, el gobierno se hizo allí cargo de los más importantes servicios educacionales; las legislaturas dictaron normas al respecto y fijaron tasas tributarias para atender de preferencia a esa necesidad. En los otros Estados, estas medidas comenzaron luego a ser puestas en práctica también; y de ese modo, una política docente ha llegado a existir en toda la Unión, si bien en condiciones diversas de la que nosotros estamos habituados a considerar; porque allí la tuición inmediata del Estado, en cada uno de ellos, es casi exclusivamente financiera; y a lo más interviene dentro del servicio para comprobar la idoneidad de las personas consagradas a la enseñanza.

Pero en tiempos recientes se ha ido más lejos. Desde 1918 y con arreglo a la ley que lleva los nombres de Smith-Hughes, dictada el año anterior, el gobierno federal dispone de fondos para subvencionar escuelas y colegios de segunda enseñanza que se dediquen a preparar la juventud para tareas productoras. Es una especie de estímulo a la educación vocacional, a la vez que un reconocimiento de su eficacia, hecho por el gobierno que representa los intereses y las aspiraciones de toda la nación.

En otros de los principales dominios de habla inglesa,—Canadá, Australia y Nueva Zelandia,—estas cosas se presentan en la actualidad de igual manera, sobre todo en el último de los nombrados, donde la so-

cialización estatista ha hecho talvez más avances que en cualquiera otro país desprendido del tronco de la civilización occidental.

Conviene observar que este patrocinio del Estado a las actividades docentes se viene practicando en Inglaterra también desde fines del siglo pasado; de suerte que hasta en las dos naciones anglo-sajonas, cuna y baluarte del individualismo, se ha evolucionado con impulso más firme cada vez hacia un estatismo bien significativo en materias educacionales.

No es del caso examinar las fuerzas sociales que han conducido a esa evolución; basta para nuestro objeto dejar constancia de ella, como que sólo tratamos de explicar de qué modo se ha ido diseñando, en la gran república, cierta relativa uniformidad en los distintos grados docentes, a base de planteles típicos o *standard*, como allá dicen, de cada uno de ellos. Naturalmente, eso no obsta para que subsista una extraordinaria variedad de colegios y escuelas de fundación particular, en que se combinan y confunden todas las clasificaciones y los sistemas conocidos, sin otra pauta que la finalidad propia que cada cual persigue.

Hasta los establecimientos públicos del mismo grado se diferencian uno de otro en varios sentidos; porque allí se deja ancho margen a la iniciativa de sus directores, en cuanto a organización, disciplina, métodos y orientaciones pedagógicas. De este modo nace entre ellos una emulación sana y fecunda que, fomentada por el ambiente exterior, contribuye al progreso de las instituciones escolares, pero impide a la vez formular generalizaciones avanzadas sobre sus sistemas dominantes.

Durante nuestro viaje a Estados Unidos, en los últimos meses del año pasado y primeros del presente (1930), sólo nos fué posible visitar establecimientos de enseñanza en la zona oriental de la Unión, desde New York y Filadelfia hasta Baltimore y Washington; y desde Washington hasta Carolina del Norte.

A poco de conocer algunas universidades, nos dimos cuenta de que nos era indispensable conocer también escuelas de grado secundario e inferior y más de algún instituto técnico; porque la preparación para los estudios universitarios procede, como se comprende, de esos otros establecimientos y algunas de las modalidades de la enseñanza superior aparecían difícilmente explicables sin una vista, aunque fuese ligera, de los dos grados comunes de la educación.

No nos era lícito ignorar que en un sistema docente bien coordinado, la continuidad orgánica se impone desde la escuela elemental hasta la escuela universitaria; pero tratándose de un país en que esa unidad del conjunto es desconocida, creímos en un principio que sería inútil buscar la correlación de grados que nos preocupaba, porque no la íbamos a hallar.

Sin embargo, pronto advertimos que esa correlación existía, aunque no en la misma forma ni sobre las mismas bases en que nosotros teníamos costumbre de considerarla; no sobre la base de iguales estudios y conocimientos para todos los educandos, sino fundada en las preferencias y aptitudes que éstos ya han manifestado, en los fines ulteriores que cada

uno persigue y en los métodos de actividad individual que son comunes a todas las formas escolares, cualquiera que sea su grado. Dicho con otros términos: en los diferentes grados de la enseñanza, la correlación y la continuidad se vinculan allí, más al niño o al joven que a los planes y programas del colegio, como que en definitiva, dentro de estos mismos planes y programas, cada cual elige las materias de estudio que más le convienen; y desde los últimos años de la escuela primaria se va formando así su propio curso, abriendo su propio camino, de acuerdo con sus particulares inclinaciones.

Lo que nosotros llamamos continuidad de la enseñanza, o sea, engranaje sucesivo de planes y programas, dentro de los cuales ajustamos a todos los niños sin conmiseración,—como si sus cerebros estuviesen hechos de cera,—radica allí principalmente en la personalidad de cada educando, que es quien se continúa a sí mismo de la escuela elemental a la superior, de la escuela superior al college y del college a la universidad.

Nos pareció que esta manera de poner en práctica, más que de concebir en forma teórica la correlación de los grados docentes, derivaba del concepto, ya más general, de que los establecimientos de enseñanza se instalan y subsisten para los niños, para contribuir científicamente a su desarrollo, con vista a determinadas conveniencias sociales, y no como muy a menudo se cree, que los niños hayan venido al mundo para someterse a un colegio, para plasmar en él sus espíritus, dentro de moldes preconcebidos y de una uniformidad desesperante, con lo que se pretende borrar estérilmente diferencias de capacidad y aptitudes que son irreductibles, porque la naturaleza misma las ha generado bajo la presión de la herencia y el medio.

Al observar, en algunas high-schools norteamericanas, la compleja variedad de cursos a la libre opción de los estudiantes, para aprovechar el máximo de sus energías latentes, hicimos un recuerdo de nuestro antiguo profesor de física, cuando nos decía,—a manera de explicación de no sabemos qué leyes del espacio: «la naturaleza tiene horror al vacío». Asociando esta idea a la que nos sugería aquel ambiente, nosotros pensábamos ahora: «la naturaleza tiene horror a la uniformidad». Se advierte que este descubrimiento no reclama privilegio exclusivo. . .

Buscamos, pues, en las escuelas primarias y secundarias la clave del espíritu, la organización y los métodos de las universidades, seguros de que la correlación y la continuidad de estos distintos grados docentes estaban más en la personalidad del alumnado que en los planes y programas escolares.

I I

No nos detendremos a describir la magnificencia y el ornato de los edificios escolares, en las más populosas ciudades norteamericanas; porque ya eso es demasiado conocido. Penetremos más bien directamente en los

gabinets de trabajo, donde hormiguea la multitud infantil dominada por una actividad que sorprende.

La escuela nos hace la impresión de una gran fábrica, dividida en múltiples talleres, equivalentes a nuestras salas de clase. Amplias fotografías de edificios, instalaciones industriales, nonumentos y personajes célebres, se adosan a los muros de uno de esos talleres, al lado de cartas geográficas, paisajes en colores, objetos en metal o en terracota y una porción de utensilios diversos. Dos o tres estantes con libros y materiales de dibujo y pintura cubren un costado, entre las ventanas abiertas; al centro, una o dos mesas largas, rodeadas de pisos y sillas. Sobre algún pedestal o consola, los vasos con flores ponen una nota viva en el conjunto.

Unos veinte chicos y chicas inclinan allí sobre las mesas sus cabecitas rubias, fija la vista sobre la hoja que están embadurnando con pinturas de varios colores. Luego, algunos van y vienen por la sala, en busca de materiales; sus manecitas están manchadas y en los delantales blancos hay rayas y pintas amarillentas o verdosas. Otros se muestran y critican sus pasteles a medio concluir; y hablan y ríen, mientras la profesora, con gesto benévolo, atiende las consultas de los más confusos o menos diligentes.

Los resultados son, por el momento, unos cuantos manchones abigarrados, con figuras deformes y grotescas, pero que procuran representar, éste un tranvía en movimiento, aquél un aeroplano de alas muy anchas, el otro un rascacielo de incontables pisos, el de más allá unos árboles junto a un estanque, sin que falte alguno que diseñe una iglesia, un jardín, un gato, una cocina; y así cada cual.

Se trata de una clase de pintura, que ha sido precedida de una de dibujo indudablemente, pero de una clase libre y espontánea, como ha sido la otra también, en que cada muchacho o muchacha vacía del natural, en su cuaderno, el objeto que mejor recuerda o que en aquel instante más le agrada.

La profesora guarda aquellos trabajos, en uno de los estantes de la sala, ordenadamente por fechas y en el casillero que destina a cada alumno. Gusta en seguida compararlos, no precisamente los de un alumno con los de otro alumno, sino los que cada cual ha ejecutado en distintas fechas, para establecer el grado de progreso que este alumno ha alcanzado en sus ejecuciones sucesivas. Y eso constituye el más valioso estímulo; porque en los cánones de la pedagogía yanqui no figura la emulación egoísta de aventajar al compañero, sino la de emularse a sí mismo, superarse en capacidad y aptitud, haciendo hoy algo mejor de lo que se hizo ayer. Al compañero, en cambio, se le debe ayuda y cooperación.

De igual modo vemos proceder en los talleres de cartonaje, de modelado con arcilla, yeso o plasticina, de tallado en madera, de laminación en metal, de costura, bordado y demás labores femeninas. Y nos referimos de preferencia a las actividades manuales de la escuela, porque éstas son allí las de mayor importancia, las que concretan y auxilian el

aprendizaje de los demás ramos, las que caracterizan el método de enseñanza individual y de libre disciplina que prevalece durante todo el proceso de la educación.

No hay en la escuela primaria ramo alguno que, para la objetivación de sus materias, no aproveche a lo menos del dibujo, la pintura, el cartoneo y el modelado. Aún los ejercicios de lectura y de composición, en el aprendizaje del idioma patrio, son ilustrados por los mismos alumnos con figuras y paisajes en colores. Con más justo motivo las matemáticas, que en la primera enseñanza necesitan despojarse de abstracciones fatigosas, se ayudan del dibujo, del cartonaje, del modelado y hasta del tallado en madera, para concretar sus operaciones.

No necesitamos decir las ventajas que de la alianza con los trabajos manuales obtienen la Botánica y la Zoología en la escuela. Aparte de los herbarios, de las colecciones de insectos y otros procedimientos semejantes, usados desde largo tiempo en esta enseñanza, no es hoy ya una novedad el empleo del dibujo, la pintura y el modelado de plantas y animales. Ni tampoco es una novedad ese empleo para proporcionar las nociones más fundamentales de la Física y la Química. Lo mismo puede añadirse respecto de la Geografía, al tratarse de reproducir los rasgos más salientes del terreno en una determinada región, y respecto de la Historia, en cuya enseñanza los restos sociales primitivos, los objetos que muestran las costumbres y la organización económica del pasado, las construcciones, los monumentos, los personajes, las escenas dramáticas, proporcionan abundantes temas para el trabajo material de cada alumno. Y bien sabemos que la evocación histórica tiende a ser cada día menos verbal y más concreta, al definir los caracteres de cada etapa de la civilización.

Tanto como eso ponen en práctica las escuelas de los Estados Unidos; no todas por cierto en iguales proporciones; porque, como en cualquiera otra parte, allá hay también buenas y malas escuelas. Tomamos en cuenta las mejores, las más completas y equipadas, las que disponen de los elementos necesarios para sostener los distintos talleres a que nos hemos referido y para hacer de cada clase una faena en que los alumnos, sin ninguna excepción, crean y producen en la medida de sus facultades.

No son por cierto los departamentos mencionados la totalidad de la escuela. A ellos se agregan los consagrados a la economía doméstica y a la enseñanza vocacional de giro industrial, agrícola o mercantil, la biblioteca, el salón de actos, el museo, el acuario, el gimnasio, la piscina y el jardín con el huerto, que en algunas sirve también como campo de trabajo y experimentación.

Es principio educacional norteamericano que el aprendizaje debe realizarse haciendo las cosas que son objeto de él y que sólo se aprende bien lo que se hace; es decir, lo que cada uno asimila objetivamente y por su propio esfuerzo, a la vez espiritual y material. Es un principio matriz, del que derivan todas las formas metodológicas de aplicación escolar, no

sólo en el primero sino en todos los grados de la enseñanza, y se sintetiza en la doctrina de que la educación consiste en un proceso de formación de hábitos y de realización de experiencias en vista de un determinado interés social.

Tal principio pedagógico excluye de las prácticas escolares el aprendizaje libresco y memorista, que queda reducido a un procedimiento de simple confrontación de las experiencias adquiridas; porque la memorización no educa espiritual ni moralmente, no conduce por sí misma a la aplicación de los conocimientos, ni estimula ninguna aptitud creadora.

No vaya a pensarse por eso que se elimine de la escuela el libro; por el contrario, el libro tiene un sitio de honor en la escuela. Se le consulta o se le lee, según sea su naturaleza, dentro y fuera de la clase; pero no para ceñirse a él en el aprendizaje sino más bien para completarlo y controlarlo, cuando ya la experiencia o la objetivación inicial ha abierto el horizonte del estudio. El libro viene a ser así un complemento de la actividad ordinaria de la clase; en otros términos, una experiencia más.

Para eso la biblioteca escolar es abundante y bien servida; está el día entero a disposición del alumno, quien puede leer en ella o en su casa el libro que necesite o que le agrade; y a toda hora se le estimula a hacerlo. Pero muchos observan que no es este género de cultura el que prevalece entre los escolares y que, precisamente, una de las fallas de la escuela norteamericana es el poco tiempo y cuidado que dedica a la nutrición intelectual del niño. Al terminar sus cursos, el muchacho que sale a los negocios de la industria, de la agricultura o del comercio, lleva, por lo común, una habilidad manual suficiente y un carácter formado para el esfuerzo productor, pero un desconocimiento casi absoluto de cuanto existe más allá de su país, y de las ideas y problemas que agitan el mundo. Es una dichosa ignorancia, seguramente, pero él ejecuta en realidad mucho más de lo que piensa.

Dentro de un régimen escolar como el que hemos bosquejado, el profesor desempeña un papel muy distinto del que nosotros conocemos. No es un repetidor de segunda o de tercera mano, que imparte conocimientos hechos al grupo de sus discípulos; es un conductor de las actividades libres de cada muchacho, un contralor de sus esfuerzos y experiencias, un inspirador si se quiere de sus pensamientos dominantes, para llamar la atención hacia los centros de interés que mejor puedan atraer las facultades infantiles y proporcionarle a él mismo la oportunidad de dar algunas explicaciones convenientes.

La gran mayoría del personal que sirve en las escuelas es femenino; y aunque se trate de una enseñanza mixta para niños y niñas, ya en sus grados superiores eso constituye un grave problema que preocupa a los pedagogos americanos. En su base está, como se comprende, una cuestión de orden económico; las remuneraciones no atraen con fuerza a los hombres hacia la profesión docente, a menos de que una natural vocación conduzca a ella; pero la formación moral de los varones exige

profesorado masculino. La solución parece estar allá distante aún, tanto a lo menos como lo está entre nosotros.

Sin embargo, la virilidad tiene en la escuela ocasión de manifestarse y expandirse en la gimnasia, los juegos atléticos, las excursiones por campos, fábricas y sitios históricos, las asociaciones de diversa índole que allí se organizan y por fin, en la enseñanza vocacional con que habitualmente culminan los cursos regulares.

Como se sabe, la escuela típica norteamericana desarrolla su enseñanza en ocho años y toma al niño, normalmente, desde los seis hasta los catorce de edad. Para los chicos de tres a cinco años, existe el Kindergarten, muy difundido, principalmente en las grandes ciudades. No tuvimos oportunidad ni interés en observar su funcionamiento. Siempre nos ha dolido ver a esos niñitos lejos de su hogar, puestos al cuidado de otras manos y otros ojos que no son los de sus madres. En esta materia, como en algunas otras, nos conservamos voluntariamente *arriérés*.

Los primeros cuatro años de la escuela constituyen la enseñanza elemental y uniforme para todos los educandos; en los dos años siguientes, junto con las nociones de cultura, se insinúa ya con los trabajos prácticos cierta tendencia vocacional; y en los dos últimos años encuentran las inclinaciones de esta especie ocasión propicia para manifestarse y cultivarse, consagrandole mayor tiempo a los estudios y trabajos preferidos.

Pero esta forma de organización viene modificándose desde hace veinte años, con lentitud al principio y con mucho mayor fuerza en el último tiempo. La modificación consiste en limitar a seis los años de aprendizaje general en la escuela primaria y separar los otros dos, para agregarles un tercero y formar así un nuevo ciclo de carácter decididamente vocacional, denominado *Escuela Intermedia*.

Deriva este nombre de un propósito coordinador entre la enseñanza primaria y la secundaria, representada esta última por la Escuela Superior o *High School*, con cuatro años de estudio. La Escuela Intermedia toma de la escuela primaria los dos años finales y de la escuela secundaria el primero y establece entonces tres grados bien definidos de enseñanza común:

- a) Grado primario, de seis años, entre los seis y los doce de edad.
- b) Grado intermedio, de tres años, entre los trece y los quince de edad.
- c) Grado secundario, de tres años también, entre los dieciséis y dieciocho de edad.

Es casi la misma distribución nuestra, con distinto nombre; la Escuela primaria, de seis años; el Liceo, primer ciclo, de tres años, y el Liceo, segundo ciclo, de tres años también. Sólo cabría observar una diferencia: nuestra obligación escolar empieza a hacerse efectiva a los siete años de edad; pero, en cambio, sólo se exigen los doce cumplidos para ingresar al primer ciclo del Liceo, lo que viene a dar el mismo resultado que en el sistema norteamericano.

Pero si la distribución de los años escolares es más o menos la misma y

la estructura de la escuela primaria tampoco se diferencia fundamentalmente, en cambio la organización, el contenido y la finalidad (ya hemos hablado de los métodos) de la Escuela Intermedia y de la Escuela Secundaria apenas si algo tienen de común con sus equivalentes chilenos.

Decíamos que la Escuela Intermedia obedece a una finalidad decididamente vocacional; y en eso, justamente, se afianza su éxito. A base de unos cuatro o cinco ramos generales y obligatorios para todo el curso, la escuela ofrece una porción de ramos electivos, ya humanistas, ya científicos, ya técnicos, con aplicación al comercio, a la agricultura o a la industria. Estos últimos son, como se comprende, los más numerosos.

Los ramos generales y obligatorios son casi uniformemente Inglés, Geografía e Historia de los Estados Unidos, Educación Cívica, Ciencias Naturales, Educación Física; y toman a lo más dos quintos del tiempo escolar hábil. Los otros tres quintos de ese tiempo puede el alumno dedicarlos a los ramos de especialización vocacional que haya elegido. Cada cual se forma así su propio plan de estudios, conforme a sus inclinaciones, a sus aptitudes y a sus conveniencias.

La escuela primaria y su continuación, la escuela intermedia, no viven aisladas, ni tampoco el grupo social en que actúan les permite desenvolverse solas. La sociedad y la escuela se compenetran activamente. Los trabajos prácticos que los niños y niñas ejecutan en la escuela, tienen en su mayor parte relación con necesidades del hogar. En la atención de la salud física y mental del educando, que es uno de los fines supremos de la escuela, la familia es llamada a prestar constante cooperación. Asociaciones de padres y de madres controlan muy de cerca las labores escolares; se establecen con ese especial objeto y con frecuencia sugieren reformas de importancia en la orientación de los estudios o en detalles del régimen interno. Es un negocio que a todos los habitantes les concierne; porque allí están sus hijos, que son la principal riqueza del hogar y del país.

Por su parte, la escuela permanece abierta el día entero y a menudo hasta las nueve o diez de la noche; porque a sus cursos regulares se agregan cursos especiales o extraordinarios de extensión profesional y cultural, con calidad de vespertinos o nocturnos, para adolescentes y adultos empleados. Son cursos de continuación o de perfeccionamiento, de las materias más variadas, conforme a las exigencias locales.

La difusión y propaganda de toda clase de asuntos de interés general, higiénicos, técnicos o morales, tiene un órgano permanente en la escuela; y las gentes buscan su recinto para debatir cuestiones de actualidad, que también revisten trascendencia pública. Así se patentiza el hecho de que la escuela pertenece al pueblo, es su institución social por excelencia y a ella se le debe preferente auxilio.

Los niños, a su vez, bajo el estímulo de sus maestros, buscan manera de contribuir a la mejor atención de algunos servicios locales y de conocer el funcionamiento del gobierno de su comuna o de su ciudad; porque

entre los fines de la escuela figura la educación cívica más que como ramo teórico cuajado de normas de conducta, como un sentimiento social y humano, que sobre todo emana de la historia, y como una disciplina de acción práctica en beneficio de los demás.

Distintas formas de cooperación, dentro y fuera de la escuela, prestan calor y vida a ese propósito educacional. La formación del ciudadano, —y del ciudadano de Norte América,—no es cuestión de un libro más o menos, en que se leen preceptos constitucionales y legales; es una cuestión mucho más compleja en la cual concurren, a toda hora y de modo indirecto, la mayor parte de las materias de observación y estudio, el régimen interno de la escuela y las actividades extra-escolares de profesores y de alumnos; cuestión de alma y de ambiente que, como todo sentimiento hondo, necesita buscar las ocasiones para consolidarse y expandirse.

La escuela puesta el día entero al servicio de la sociedad y sus alumnos en tensión constante hacia el exterior, hacia el bien público, constituyen una permanente lección de civismo, que no necesita oírse ni explicarse porque sus elementos están a la vista y son como la atmósfera que el niño respira.

De ese modo, la intensa vida de las aulas tiende a satisfacer las dos grandes aspiraciones nacionales que se vinculan a esta enseñanza: la una individual, que se refiere a la disciplina de las aptitudes realizadoras, para ganar con el trabajo la propia subsistencia; y la otra social, que se refiere al ejercicio consciente de la ciudadanía en la más compleja y poderosa de las democracias.

I I I

La segunda enseñanza forma, como la primera, parte de la educación común; y su tipo, todavía dominante, es el de la *High School*, con cuatro años de estudio, entre los quince y dieciocho de edad. La Escuela Intermedia, a que antes nos referimos, no ha logrado limitar a tres años la *High School*, sino excepcionalmente, en las organizaciones con finalidad técnica, como que de la Escuela Pública,—que es por excelencia vocacional,—sólo la parte del alumnado que no va directamente al trabajo productor sale a perfeccionarse en esos planteles técnicos de naturaleza especial. El mayor número de los que siguen la segunda enseñanza, pasa sin transición de la escuela primaria completa a la *High School*, para hacer su curso normal de cuatro años.

La *High School* recibe ese alumnado para devolverlo, en su mayor parte, a la vida productora también. Sólo un 30%, aproximadamente, de los egresados con su curso completo, sigue al *College* preparatorio de la Universidad o a las Escuelas Normales. El otro 70% se reparte en las tareas del comercio, la agricultura o la industria, con la preparación cultural y técnica que la *High School* le ha proporcionado.

Eso demuestra, desde luego, que esta especie de Liceo norteamericano no funciona sobre un plan rígido y uniforme al que someta todos sus alumnos, ni carece de una finalidad propia, de una razón de ser en sí mismo. Por el contrario, es actualmente un establecimiento típico, por la diversificación y la flexibilidad de su estructura y por la riqueza de su contenido educacional. En él se reúnen y combinan la cultura clásica y la cultura moderna, la ciencia y la técnica aplicadas a las múltiples funciones económicas y la especial preparación de la mujer para el manejo del hogar. Es una Universidad de grado medio, una Universidad popular, fácilmente asequible hasta para el hombre del montón.

Con sus cursos de la mañana, de la tarde y de la noche, con su sistema de ramos electivos, a base de sólo unos cuantos de carácter general y obligatorio, con sus especializaciones breves y prácticas, con esa especie de concentración, tras de sus muros, de todas las materias que un adolescente pueda estudiar con provecho, la *High School* ha aumentado tan extraordinariamente el número de sus alumnos que puede asegurarse que este crecimiento es el hecho de más trascendencia en el desarrollo educacional de los Estados Unidos durante el presente siglo.

En 1890 acudían a los *High School* unos 200,000 alumnos; en 1900 ya ese número subía a 500,000; en 1920 era de 1.600,000 y en 1928 fué de cerca de dos millones y medio. Lo que significa que más del dos por ciento de la población total de Estados Unidos pasa por la enseñanza secundaria. Ese 2% equivale a la undécima parte de la población que frecuenta las escuelas públicas, en las cuales ya ha tenido ocho años de estudio. Naturalmente, las proporciones varían mucho de un Estado a otro Estado.

La calidad de las materias que son objeto de la enseñanza secundaria y la proporción del alumnado que las cursa respecto a la enseñanza primaria y a la población total del país, son datos bien reveladores acerca del valor social que a la *High School* se le reconoce como institución docente. Y ello se explica por sus métodos, por su organización y por su finalidad.

En cuanto a los métodos, lo que hemos dicho con referencia a ellos al tratar de la escuela primaria se aplica a la secundaria también, eso sí, como se comprende, con las modificaciones que corresponden a una enseñanza más sistemática y extensa, proporcionada a niños de una edad que fluctúa entre los quince y los dieciocho años. Pero si los centros de interés son otros, si la actividad del profesor es por lo general menos expectante y más explicativa, si el libro tiene ahora una mayor intervención en el curso de los estudios, en cambio, el trabajo manual en sus múltiples formas conserva las posiciones adquiridas, la objetivación que él permite en cada uno de los ramos científicos se intensifica y el esfuerzo creador del alumno, como eje del aprendizaje, es todo lo enérgico que sus aptitudes lo permitan, como que de él se hace además el medio preferido para vigorizar los caracteres.

Por otra parte, la educación física y la educación cívica adquieren en la High School un desarrollo mucho más amplio y eficaz; porque los deportes y la asociación entre los estudiantes, así como su participación y su interés en algunos servicios sociales, se han hecho a su edad más fáciles y más continuos de lo que pudieron ser en la escuela primaria. Este interesantísimo aspecto de la High School ofrece de un establecimiento a otro matices tan variados y tan sugestivos, que por sí sólo bastaría para una larga exposición; pero debemos ahora prescindir de él, porque abultaría demasiado estas breves anotaciones.

Respecto a la organización y finalidades docentes, decíamos que la High School comprende varias ramas de asignaturas diversas, vaciadas en planes flexibles, a la libre opción del estudiante, y que por eso era algo más que una simple agencia de cultura. En sus orígenes, sólo pretendió ser esto último realmente; pero, desde hace unos sesenta años, empezó a diversificarse y ampliarse, con el objeto de satisfacer las exigencias de orden económico que la evolución social norteamericana iba imponiendo.

Desde mediados del siglo anterior, el crecimiento industrial de los Estados Unidos fué afianzándose progresivamente; y después de la guerra civil se hizo más fuerte aún, a medida que las tierras del oeste se poblaban y la inmigración acudía en tropel. Las ciudades se cubrieron de fábricas y usinas, de almacenes y casas de negocios; y su densidad demográfica aumentó inusitadamente. El comercio interior y exterior prosperó en términos análogos y las condiciones de vida experimentaron una rápida transformación. Hasta en la agricultura, la explotación del suelo para la producción vegetal y animal, sufrió modificaciones trascendentales. Se auxilió de la mecánica y la química; fué científica y técnica a la vez; y el beneficio industrial de los productos pasó a ocupar el primer plano en la riqueza agro-pecuaria. Las estadísticas, cuajadas de cantidades de diez o más cifras, muestran esa extraordinaria inflación de valores,—Estado por Estado,—con la elocuencia propia de los números.

La vida de los campos se transformó a la par que la vida de las ciudades; fué más intensa y a la vez más prometedora de lo que nunca fuese en otro tiempo. Millones de familias adoptaron las comodidades y los hábitos de las residencias urbanas. Y así el país entero entró al presente siglo como galvanizado con su propio despliegue de energías.

La educación en todos sus grados y manifestaciones, pero principalmente la educación general, no pudo ya mantener su antigua estructura. Fué amoldándose a las nuevas condiciones del trabajo y la vida; fué poniéndose a tono con el crecimiento industrial, agrícola y comercial de la nación; fué socializándose cada vez más, porque en sí misma no era un fin, sino un medio de bienestar común; y ya la escuela primaria pareció insuficiente para el adiestramiento de las aptitudes que el progreso económico exigía y para la atención de los deberes cívicos que el conglomerado nacional reclamaba, en el proceso de ajustamiento de su compleja actividad.

Así se explica el auge de la High School, como institución educacional y social, y se explica también el giro de sus orientaciones, a la vez culturales, cívicas y económicas. En sus planes figuran como ramos básicos el idioma nacional, las ciencias naturales, la educación física y cívica, la historia, un idioma extranjero a elección y las matemáticas aplicadas a la especialización que se adopte, todo lo cual toma aproximadamente la mitad del tiempo hábil para el estudio. La otra mitad de ese tiempo se ocupa con los ramos de la especialización vocacional que cada uno prefiera, sea electricista, mecánico, dibujante, tipógrafo, contador, agrónomo, etc., o bien con los ramos aplicados a las artes domésticas y otras labores femeninas.

En algunas escuelas, la especialización vocacional toma solamente los dos últimos años; pero no por eso los dos primeros, de estudios generales, están sometidos a un plan rígido. El sistema de ramos optativos quita siempre a ese plan la uniformidad obligatoria para todos los alumnos del curso. Conviene tener presente, además, que la especialización vocacional no sólo se refiere a materias de orden económico; puede ella ser también científica o humanista, como nosotros decimos, desde que la High School ofrece a sus alumnos hasta la oportunidad de cursar el griego y el latín.

La diversificación de los planes resulta tan hacendera como posible,—y hay casos que consulta más de veinte especializaciones vocacionales distintas;—porque la población de cada una de estas escuelas, sobre todo en las grandes ciudades, se cuenta por miles; y es así cómo se ha llegado a la concentración escolar más típica de Norte América, que es la *Cosmopolitan High School*, especie de politécnico de grado secundario, porque en ella prevalecen las disciplinas vocacionales de carácter industrial, sin que eso signifique excluir las clásicas o científicas, que se desarrollan bajo el mismo techo y a las que se someten los que desean seguir más tarde a las Escuelas Normales o al College, para prepararse a una profesión intelectual; pero éstos son, como se comprende, los menos; y la High School abre sus puertas y moldea sus planes para servir al mayor número, que es el que necesariamente ha de ir a incorporarse en las tareas productoras.

La oportunidad de adquirir una preparación suficiente, sea para los negocios comunes, sea para llegar a una Universidad, es un derecho de que no debe privarse a ningún joven americano, conforme al ideal allí preponderante. Por eso la High School, con sus cursos vocacionales, se ha difundido hasta en las aldeas más apartadas y ha dado origen a un tipo escolar nuevo, en aquellas localidades que, escasas en población y en recursos, no pueden sostener por sí solas un establecimiento de este costo y de esas proporciones. El tipo escolar nuevo es el de la Escuela Rural Consolidada, *Consolidated Rural School*, sostenida por dos o tres pueblos agrícolas vecinos que no desean dejar a su juventud en una situación educacional inferior a la que habita en las grandes ciudades.

La Escuela Consolidada es generalmente completa, con cursos elementales, intermedios y superiores; el número y la naturaleza de sus

cursos vocacionales depende de las exigencias de cada región, pero entre ellos figuran también los cursos de cultura general, humanista o científica, que habilitan para seguir después estudios universitarios.)

Hemos mencionado la «cultura general»; y bien vale la pena que aclaremos de paso el sentido que allí se da a esta expresión tan llevada y traída. No se trata, por cierto, de una acumulación memorizada de nociones científicas, literarias y artísticas, sino de una metódica ordenación de experiencias sobre los principales fenómenos de la naturaleza y de la sociedad, con el objeto de capacitarse para comprenderlos y apreciarlos en su verdadero valor; en otros términos, se trata de formar el criterio social, estético y científico, antes que de hacer un breviario de conocimientos.

El contenido de la cultura es hoy demasiado vasto para dar de él una información relativamente completa, aunque fuese sumaria. En consecuencia, es menester seleccionar, tomando como guía al hacerlo el interés actual de la información en el grupo humano de que el educando forma parte; lo que vale decir que no existe una cultura general típica para todas las naciones, sino que cada una organiza la que considera más adecuada a su ambiente, conforme a su idiosincrasia y a sus necesidades.

El hábito de la indagación propia es lo primero que el colegio ha de crear y controlar; y eso se opone, desde luego, al enciclopedismo verbalista y a la erudición superficial, ya que no sería posible un amontonamiento de hechos de la más variada especie, mediante los trabajos realizados durante el período de la escuela. Debe tenerse presente que fuera de las aulas existen activísimas agencias que a diario atraen la atención del niño y del joven: la asociación, la iglesia, el teatro, la radio, la biblioteca, la prensa, el volante mercantil; y que todo eso forma un volumen de materias muy superior al saber organizado que la escuela puede proporcionar. Es el ambiente dentro del cual van a desarrollarse las actividades futuras del educando. Comprender ese ambiente, capacitarse para dirigirse en él y apreciar con criterio propio las fases cambiantes que a diario presenta, tal es el fin supremo de la cultura general.

En ese sentido, ella aparece más bien como un método de la información por adquirir que como una adquisición ya hecha. Y de este modo, el conocimiento ha de ser en lo posible real y vivido, para que pueda estar dotado de eficacia. Su cantidad importa mucho menos que su calidad; porque el estudio no tiene un fin en sí mismo, sino en cuanto pueda ser aprovechable por el individuo que a él se consagra.

Y como el saber es el resultado de experiencias individuales, socializadas en seguida, el aprovechamiento de que se trata tiene también un fin último de beneficio social. El individuo devuelve a la sociedad de que forma parte el conocimiento acrecentado por la acción; y así la cultura ofrece, desde otro lado, un profundo contenido ético que el colegio debe encargarse de hacer valer. Formar el «espíritu social» es, en definitiva,

su más alta misión; y a eso tiende la cultura que imparte la escuela común en sus grados primario y secundario.

IV

La concentración de las disciplinas culturales y técnicas operada por la High School, no ha eliminado por eso las escuelas industriales, comerciales y agrícolas de carácter especial. Ellas existen en las grandes ciudades o en sus inmediaciones desde hace muchos años y conservan su influencia y su prestigio.

La reciente evolución educacional que significan las Escuelas Intermedias para niños de trece a quince años de edad, ha proporcionado a la enseñanza técnica un nuevo auge; porque, como antes dijimos, esas Escuelas son definitivamente vocacionales y siguen a las escuelas comunes de seis años. Ellas dotan al niño de una preparación elemental para las funciones ordinarias de la vida económica; y hasta por el nombre que algunas adoptan, *Junior School*, se está indicando que su objeto es el adiestramiento indispensable para los empleos menores del comercio o la industria.

No es raro tampoco que estas mismas escuelas ofrezcan un grado más alto de enseñanza, en un curso de *Senior*, de dos o tres años, que continúa al anterior y en el que la especialización toma ya un giro propiamente profesional.

Los tipos de establecimientos de esa especie son de una variedad extraordinaria y las articulaciones de sus planes, con la multitud de ramos a la libre opción del alumno, desconciertan al observador de origen latino, habituado como está a las coordinaciones uniformes.

Sin embargo, alguna cosa se advierte de común en todas esas escuelas y es el método, el mismo método de trabajo individual que venimos delineando desde los primeros grados de la enseñanza. También puede anotarse de común el descargo de sus horarios. Rara vez el alumno es obligado a asistir más de tres horas por día a su curso de especialización y no hace allí sino una práctica rudimentaria; porque se prefiere que la práctica real de su profesión u oficio la efectúe como empleado o aprendiz en el mismo negocio cuya preparación técnica va a buscar en la Escuela. No puede ésta suplir la enseñanza objetiva que el trabajo mismo proporciona. Y como estas Escuelas,—y en general casi todos los establecimientos docentes en Estados Unidos,—distribuyen sus cursos desde las ocho de la mañana hasta las diez de la noche, cada cual se fija el tiempo de asistencia que mejor le acomoda.

Como quiera que ello sea, en los cursos regulares, la educación física y la educación cívica son obligatorias para todos los estudiantes, al mismo título que los ejercicios sistemáticos del idioma nacional. La gran democracia cuida a la vez de la salud física, el valor moral y la correcta expresión entre sus ciudadanos.

En las Escuelas Comerciales la enseñanza es coeducativa, lo mismo que en la High School; pero en materia de enseñanza industrial, existen naturalmente establecimientos para profesiones masculinas y para profesiones femeninas. Las especializaciones son, en estas últimas, tan múltiples y variadas que sería muy difícil hacer una enumeración completa; pero a la especialización preceden casi siempre un semestre o dos de labores generales, a manera de orientación vocacional.

Una de las profesiones femeninas más prósperas es allí la fabricación de juguetes; y las escuelas industriales atienden con preferencia esta especialización. La vimos instalada con mucho éxito en México también, en la escuela que lleva el nombre de Gabriela Mistral.

La preparación científica y técnica para las funciones productoras se considera en Norte América, desde hace mucho tiempo, como indispensable para surgir en cualquiera profesión u oficio. Por eso la educación comercial, industrial o agrícola especializada conserva sus establecimientos propios y no le ha cedido el paso a la High School concentradora e invasora, a pesar de que la organización de esta última sea menos dispendiosa y probadamente más eficaz.

V

El régimen de externado es el común de las escuelas norteamericanas. En cambio, es frecuente que el College que, como se sabe, tiene ya carácter preuniversitario, sea un internado; pero allí el alumno es más propiamente un pensionista que goza de su libertad con un mínimo de restricciones, como que se trata de jóvenes entre los 19 y los 22 años.

Pero, entre la gran variedad de tipos escolares, hay también allí internados de jóvenes o de niñas, en cuya enseñanza se fusionan estudios que pertenecen a la High School y otros que corresponden al grado del College; y a veces también se añaden algunos de naturaleza vocacional para determinados negocios. La edad de estos escolares fluctúa entre los 15 y los 20 años; y por lo común, no piensan seguir estudios posteriores; de modo que la educación de su internado aspira a ser completa.

Interesaba conocer alguno de estos colegios: y he aquí que tuvimos el agrado de visitar un internado-hogar para niñas, cerca de Baltimore. Era una sucesión de casas chicas, algunas en forma de chalet, con su jardín y un pequeño patio plantado de árboles, a modo de huerto. En ninguna de estas casas había más de 20 alumnas, cada una de las cuales tenía su dormitorio propio. El comedor y las salas de recibo, así como otras dependencias, eran comunes. Nada de esas grandes cuadras dormitorios que parecen salas de hospital.

Lo importante del sistema, según se nos hizo notar, es que, aparte de los estudios, allí la niña se prepara insensiblemente para su función natural de dueña de casa. Diariamente y por turno, va desempeñando todas las ocupaciones de la vida doméstica, desde la cocina hasta el deco-

rado del dormitorio o el salón. Las mayores ejercían cierto tutelaje sobre las menores. En común criaban las aves, como cultivaban las plantaciones y el jardín. En suma, vivían como en su propia casa.

Y se nos agregó que allí donde la vida del hogar se resiente de cierta disociación, que las condiciones económicas lejos de contener estimulan, se hacía necesario reaccionar por medio del colegio, para que la mujer volviese por los fueros de la feminidad y amase las actividades a que la naturaleza y la sociedad la destinan.

Y ya los internados empiezan a ser eso: una como prolongación del hogar, que evita al espíritu joven sufrir el quebranto de los sentimientos familiares y que le sugiere el concepto de sus compromisos permanentes para con la sociedad y con la patria.

V I

El magisterio es una de las más serias profesiones que en Estados Unidos se puedan adoptar; porque, fuera de la vocación y la cultura indispensables para desempeñarlo, supone una tensión mental constante y cierto poder de iniciativa para asimilarse el conocimiento de métodos y puntos de vista nuevos que con frecuencia se ensayan allí y para organizar el servicio de su propia escuela, controlado de cerca por los padres y las madres de los mismos alumnos. Además, los gobiernos de los Estados, por intermedio de los Consejos de Educación y de los Superintendentes Escolares, fiscalizan cada vez más la preparación de los maestros.

Sin embargo, esta preparación es muy desigual. Ella se imparte en las Escuelas Normales de los Estados, en numerosas instituciones docentes de carácter particular y en las principales universidades. Por cierto que, lo mismo que en las otras ramas docentes, no existe uniformidad alguna en la enseñanza pedagógica general ni en la universitaria. Las especializaciones son diferentes, como lo son también las exigencias de admisión; la duración de los estudios es desigual y ni siquiera los métodos de trabajo pueden equipararse.

Pero hay siquiera alguna línea directiva que seguir, para orientarse en la muchedumbre de cursos profesionales de índole educacional que cada universidad ofrece. Desde luego, los estudios generales de la High School son exigidos uniformemente como base de admisión para el ingreso a un curso profesional de maestros primarios. El curso dura dos o tres años y se subdivide comunmente en:

- a) Curso para maestros de los grados inferiores de la escuela;
- b) Curso para maestros de los grados superiores;
- c) Curso para maestros rurales.

Aparte de esa gradación, existe una multitud de cursos especiales para Visitadores y Superintendentes de Escuelas primarias, para Directores de Escuelas Normales y de Escuelas Secundarias, para profesores de Educación Física, de Artes Industriales, de Educación General, de Psico-

logía Educacional, para profesoras de Kindergarten, de Economía y Artes Domésticas, etc., etc.

Se desarrollan, por otra parte, los cursos de especialización para la enseñanza secundaria, conectados con los estudios del College, donde se obtienen los grados de Bachiller en Ciencias o de Bachiller en Artes, previo uno u otro para el título de profesor de la enseñanza secundaria en una determinada asignatura.

El hecho de que universidades del prestigio de las de Columbia o New York, hayan centralizado en una de sus más grandes Facultades la preparación del magisterio de todos los grados de la enseñanza, a partir de la escuela rural, se funda, como es fácil comprenderlo, en el concepto de la unidad de la educación, como proceso único que sólo varía de forma y contenido a lo largo de la vida escolar, sin que en ningún momento pueda perderse de vista la función social a que está adscrito, ni la personalidad del educando en normal desarrollo.

Se hace, además, una distinción bien marcada entre la administración, la inspección y la docencia, como que cada una de estas actividades pone en movimiento aptitudes diferentes que exigen disciplinas apropiadas. Eso no impide, en todo caso, que haya algún fondo de estudios comunes, principalmente psicológicos y sociológicos, destinados a reconocer en su conjunto el vasto campo de la educación y a abrir nuevos horizontes a las inteligencias mejor dispuestas para concebir los mejoramientos asequibles.

Por lo demás, la mayor parte del magisterio vive con la preocupación constante de su propio perfeccionamiento, favorecido e impulsado por las asociaciones profesionales en que se congrega, algunas poderosas y de un franco espíritu renovador. No podemos afirmar, sin embargo, que en esta materia todo esté arreglado allí en forma que satisfaga a los más exigentes, ni siquiera que tales asociaciones estén animadas de absoluta unidad de propósitos.

Dijimos al principio que una de las características distintivas de la educación norteamericana era su permanente inquietud renovadora. Y en efecto, es sabido que no hay país alguno del mundo en que se hable y se escriba más que en los Estados Unidos sobre tópicos educacionales.

Periódicos, revistas, folletos y libros por millares registran año tras año los debates, las encuestas, las ideas y las dudas que se van sucediendo en los ensayos o pruebas a que son sometidos sus sistemas docentes. Se hace por eso en extremo difícil, por no decir imposible, estar al día acerca de las innovaciones o proyectos que en todo o en parte comprometen a la educación en Norte América.

Una de las últimas y más interesantes preocupaciones consiste en llegar a establecer el valor relativo de los conocimientos en la educación general. Qué parte de lo que se enseña, en literatura, historia, matemáticas, ciencias físicas y naturales, etc., sirve realmente en la vida ordinaria y qué parte constituye un simple lastre que no compensa la pérdida de tiempo ni demás sacrificios que su aprendizaje impone al niño. He ahí uno

de los temas de estudio objetivo y experimental,—hasta donde puede serlo,—que más se debate actualmente en la pedagogía de aquel país.

Es fácil imaginar las proporciones del trastorno que traería consigo la demostración de que el acervo líquido de nuestra enseñanza, como adquisición de hechos y experiencias, se reduce a un tercio, quizás si sólo a un cuarto de lo que nos afanamos por aprender; y en cambio, entre lo que consentimos ignorar, existe una porción no despreciable que contribuiría a dar una vitalidad mucho mayor a nuestra cultura.

La investigación continúa, acumulando cada día más caudal de informaciones; y la respuesta no tardará seguramente demasiado, sobre lo que se ha de enseñar, claro está que en los Estados Unidos. Mientras tanto pongamos nosotros también delante de tamaña cuestión un gran signo interrogante, sobre lo que en Chile más convendría enseñar y aprender.

Poco en verdad nos ha preocupado esta materia, por no decir mejor que no nos ha preocupado absolutamente; y ello se explica: nuestro punto de partida escolar, en cualquier grado de la educación, ha sido siempre el plan de estudios, al cual ha de adosársele el inevitable programa con una selección de conocimientos que cada niño va a ingerir de manera progresiva. No importa que haya una porción de niños que, por falta de interés o de aptitudes para ese aprendizaje, no asimile tales conocimientos o los asimile mal; ellos deben a fin de año saberlos, y si no, estarán impedidos de avanzar en el camino iniciado.

No hemos parado mientes en que los niños, sin ser tontos, pueden muy bien aducir sus razones para no aprender todo eso; en que, ante tal exigencia, ellos reaccionan en el sentido de considerar inútil un estudio para el cual no son aptos o que creen no les va a ayudar en nada durante su vida; ni mucho menos en que hay niños de niños, es decir, personalidades diferentes cuyo espíritu e inclinaciones, si armonizan con determinadas actividades, en cambio resisten o desprecian otras. Como a todos los consideramos con capacidad y aptitudes iguales o equivalentes, dentro de lo que se ha dado en llamar individuos normales, a todos también los ajustamos en el mismo patrón; y así nos resistimos a aceptar sus repetidos fracasos en diversos tópicos de estudio.

Por otra parte, tampoco nos hemos preguntado nunca para qué sirve lo que les enseñamos. El mito de la «cultura general» nos satisface y le damos a esta expresión un contenido vital y social que no tiene sino a cuenta de que llegue a ser un instrumento para comprender el mundo en que nos movemos; algo por consiguiente muy relativo y hasta fugaz, porque si eso que se nos enseña no corresponde a necesidades actuales es lo más seguro que, o lo olvidemos inmediatamente, o lo dejemos a la vera del camino como un fardo que nos estorba en nuestra marcha.

He ahí lo que la pedagogía yanqui ha comprendido antes quizás que la de cualquier otro país; y se ha planteado el problema del valor de los conocimientos como disciplina general de estudio, desde el doble punto de vista del niño y de su ambiente; es decir, desde un punto de

vista de rigurosa objetividad; no desde el punto de vista nuestro, que es meramente convencional y subjetivo.

VII

Es bien sabido que la mayor parte de las universidades norteamericanas,—y entre ellas muchas de las mejores,—deben su origen y su desarrollo principalmente a la munificencia particular. Generosos actos de fundación y donaciones especiales han contribuído a darles vida y a impulsar su crecimiento. Las hay también,—y muy prestigiosas,—que deben su existencia a iniciativas gubernamentales en diferentes Estados; y otras aún que, habiendo nacido como instituciones de enseñanza privada, han venido a ser más tarde, total o parcialmente, instituciones públicas.

Las universidades más antiguas datan de los siglos XVII y XVIII; pero el mayor número de ellas pertenece a la segunda mitad del siglo pasado; y su auge y su opulencia son todavía más recientes; no vienen de más allá de cincuenta años. Hasta podría afirmarse que la multiplicación de sus departamentos, la amplitud de sus cursos y la extensión de sus servicios, tales como los vemos hoy organizados, sólo corresponden al presente siglo.

En todo caso, el hecho preponderante del cual emana el impulso extraordinario que en el último tiempo ha recibido la enseñanza superior allí, continúa siendo la liberalidad del americano enriquecido que se siente obligado a devolver a la sociedad el todo o parte de su fortuna para que sirva a un fin de beneficio común, porque implícitamente reconoce que la riqueza tiene un origen social.

Típico nos pareció a este respecto el caso de Washington Duke, un ciudadano de Carolina del Norte, quién legó la mayor parte de su fortuna, ascendente a algunas decenas de millones de dólares, para erigir la Universidad que lleva su nombre, en las inmediaciones del pueblo de Durham, hoy de unos treinta mil habitantes. A veinticinco kilómetros de este pueblo se levanta la ciudad universitaria del Estado de Norte Carolina, que empezó en el siglo XVIII por ser un colegio particular de una determinada confesión religiosa y que es ahora uno de los centros de cultura superior más importantes en los Estados Unidos.

Washington Duke tuvo en Durham el asiento principal de sus negocios, que en un principio fueron de tabacos y cigarrillos y que finalizaron con una empresa ferroviaria. En 1880 moría y luego se pudo comenzar la erección de la Universidad, que él quiso que se estableciera allí mismo, a pesar de que la del Estado se hallaba tan próxima.

Un profesor de la Universidad de Columbia nos había dicho, en Nueva York, que Duke University, como la llaman, era una de esas Universidades relativamente pequeñas, en que uno no se pierde a través de las callejuelas que separan edificios enormes de ocho o diez pisos, destinado

cada cual a actividades diferentes. Además, su organización era moderna y sencilla, y su funcionamiento, fácil de comprender en el conjunto y los detalles. El viaje para conocerla se aprovecharía doblemente, porque podríamos visitar también la Universidad de Norte Carolina, situada en el campo y en medio de una naturaleza deliciosa.

Nuestra inspección fué fructífera, realmente, pero resultó que Duke University era ni más ni menos que cualquiera de las universidades grandes, con una edificación y una distribución magníficas; y aún cuando faltaban uno o dos pabellones para terminar su plano de edificios, todo estaba allí instalado en condiciones suntuosas, frente a amplios parques y jardines. El solo teatro de correcto pórtico helénico, se hallaba edificado y en servicio, con capacidad para tres mil espectadores. Se nos informó que lo que faltaba, en materia de edificación e instalaciones, no tardaría en ser concluído. Un hijo de Washington Duke, que llevaba su mismo nombre y que aún vivía, había ofrecido ya unos trece millones de dólares, para que los propósitos de su padre se realizaran totalmente.

Así han brotado y crecido, en diversas comarcas de la Unión, las altas instituciones de cultura, mediante la filantropía o el sentido solidarista, —como quiera decirse,—de sus hombres de esfuerzo, a quienes desde la distancia creemos materializados por el dólar, incapaces de dar pruebas de amor a la ciencia y faltos de resolución para someterse a una estricta ética social.

Pero es digno de notarse también que ese desprendimiento para la cultura superior procede de la misma gran riqueza acumulada con el auxilio de la ciencia y de la convicción de que la ciencia es uno de los más poderosos agentes que han contribuído a producirla, a la vez que el factor más importante de bienestar humano. Dentro de este criterio, fomentar el cultivo y la difusión de la ciencia, equivale a fomentar a un tiempo el poder económico de la nación.

Por eso desde las últimas décadas del siglo XIX los gobiernos de todos los Estados vienen concurriendo, por su parte y en proporción creciente, al desarrollo de las actividades universitarias; y bajo la presión de las exigencias de la vida económica nacional, han influenciado la enseñanza en el sentido de que la ciencia se resuelva siempre en una técnica profesionalmente aplicable que responda a las necesidades inmediatas y a las aspiraciones de la colectividad.

Para aproximarse a un ideal tan amplio, cada universidad tiende a ser,—y muchas lo son ya, aunque en distintas proporciones,—un centro multiforme de estudios de la más variada índole, que irradia en todas direcciones y que, junto con cultivar y transmitir las ciencias y las artes, toma a su cargo la difusión de los conocimientos que más puedan contribuir a intensificar la producción y la riqueza, en el campo de la agricultura, la industria, la navegación y el comercio. Investiga a la vez los problemas de actualidad que más preocupan al gobierno y la opinión; y por

el órgano de sus profesores y de sus graduados, influye en las soluciones de mayor interés general.

Aparte de sus cursos regulares de carácter científico y profesional, que con los cursos especiales veraniegos ocupan todo el año dentro de horarios diurnos y nocturnos, desarrolla constantemente un extenso programa de extensión, que también comprende las más distintas materias de cultura desinteresada y técnica. Pone sus bibliotecas, museos y laboratorios al servicio del público y ofrece la consulta de sus especialistas para los casos particulares que caigan bajo su dominio. Nada niega de cuanto ella dispone y puede ser útil; y con sus revistas y folletos difunde el pensamiento de sus profesores. De este modo, la universidad actúa como perteneciendo toda entera a la sociedad que la sustenta y a la cual le debe sus servicios; no tiene solamente una misión espiritual que cumplir; tiene también una misión social y humana.

Una Universidad completa, del tipo de Columbia, Harvard, Yale o Chicago, comprende hoy fundamentalmente los veintiún Colegios, Escuelas y Departamentos que en seguida vamos a enumerar.

- 1) Colegio de Artes y Ciencias.
- 2) Colegio de Ingeniería.
- 3) Escuela de Arquitectura.
- 4) Colegio de Agricultura.
- 5) Escuela de Selvicultura.
- 6) Escuela de Minería.
- 7) Escuela de Comercio o de Negocios.
- 8) Escuela de Artes Domésticas.
- 9) Escuela de Bellas Artes.
- 10) Escuela de Ciencia Pura.
- 11) Escuela de Ciencias Sociales y Políticas.
- 12) Escuela de Educación o Colegio de Maestros.
- 13) Escuela de Periodismo.
- 14) Escuela de Derecho.
- 15) Escuela de Medicina.
- 16) Escuela de Farmacia.
- 17) Escuela de Dentística.
- 18) Escuela de Veterinaria.
- 19) Departamento de Extensión Universitaria.
- 20) Departamento de Escuelas de Verano.
- 21) Departamento de Publicaciones.

En cada uno de estos Departamentos, Colegios y Escuelas, caben numerosas ramas o subdivisiones; y además, en algunas universidades se agregan todavía nuevas formas de especialización. Así en Yale, de la Escuela de Bellas Artes se segrega la Escuela de Música; en Cornell, a la Escuela de Agricultura se agrega una Escuela de Pesca; en Georgetown, la escuela de Negocios se transforma en una Escuela de Servicio Exterior. Como quiera que sea, la enumeración que acaba de leerse es ya por sí sola bas-

tante comprensiva para medir la extensión del campo científico, profesional y social que abarca una universidad norteamericana.

VIII

El ingreso a un curso universitario supone parte a lo menos de los estudios propios del *College*, establecimiento característico de la organización docente en Estados Unidos, que precede a los estudios superiores puramente científicos o profesionales y que de ordinario es la base de toda universidad.

Las condiciones de admisión al *College* varían de uno a otro, pero siempre se exige un determinado número de los cursos generales de la High School, que no han podido seguirse de modo regular sino en el término de cuatro años. Además, deben comprobarse aptitudes de trabajo y buena salud. A las certificaciones correspondientes, algunas universidades agregan un examen que nosotros llamaríamos de madurez. Este examen es por escrito y con arreglo a formularios preparados *ad-hoc*, que tienen mucho de parecido con la confección de un test, como que en numerosos casos lo son en realidad; pero se eximen de estas pruebas aquellos aspirantes cuyos certificados exceden manifiestamente las condiciones requeridas.

Se habrá notado que al tiempo de su ingreso al *College*, cada alumno debe tener un promedio de edad equivalente a los 18 años; porque ha debido permanecer ya ocho en la Escuela primaria y cuatro en la High School. Los dos primeros años del *College* son como una ampliación de los estudios generales de la High School, eso sí que con ramos optativos; pero los dos últimos, que conducen directamente al Bachillerato en Ciencias o en Artes, se hacen ya en cursos diferenciados, para obtener uno u otro de esos grados académicos.

De modo que los dos primeros años del *College* son propiamente de educación secundaria y sólo los dos últimos pueden calificarse como pre-universitarios. Pero sucede siempre que, para iniciar cualquiera de los estudios profesionales, existen articulaciones que permiten al alumno hacerlo después de terminado satisfactoriamente el segundo o tercer año del *College*; y así, al obtener el Bachillerato en Artes o en Ciencias, ya ha podido cursar uno y hasta dos años de la profesión que ha elegido. De todas maneras, la preparación profesional no ha podido ser iniciada normalmente antes de los veinte años de edad.

Las articulaciones de los dos últimos años del *College* con las Escuelas profesionales a que nos hemos referido, son muy variadas de una universidad a otra; pero en todo caso las mayores exigencias se refieren a Ingeniería, Arquitectura, Derecho, Medicina y Dentística; y las menores, al ingreso en las Escuelas de Negocios, Agricultura, Periodismo, Educación, Artes Domésticas y Bellas Artes.

Todas las disciplinas científicas, literarias y artísticas tienen cabida

en el College, donde cada alumno se forma con ellas las combinaciones que más le convengan, bajo la guía de profesores expertos y conforme al fin que persiga en sus estudios. Un sistema de valorización por puntos que se fijan para cada asignatura, durante el curso de un semestre o de un año, permite establecer el mínimo necesario para las promociones.

Las lenguas clásicas y modernas tienen en este sentido una importancia considerable. El griego y el latín son en algunos Colleges obligatorios y en otros facultativos, pero se les exige normalmente, en mayor o menor proporción, para el estudio de ciertas profesiones y sobre todo para aspirar al grado de Doctor en Filosofía; de igual modo, el cabal conocimiento de uno o dos idiomas vivos aparte del propio, constituye una exigencia de satisfacción indispensable. Para cada estudio profesional, por otra parte, son previos determinados ramos científicos o humanistas del College, cuando se le inicia con anterioridad a la obtención del grado de Bachiller en Ciencias o en Artes.

Pero el College no sólo atiende al cultivo científico, literario y estético de los jóvenes, con arreglo a los métodos de trabajo individual que vienen practicándose desde la escuela primaria; atiende a la vez a la salud y al desarrollo vigoroso de sus cuerpos, por medio de una educación física adecuada a la edad y obligatoria para todos; atiende, además, a su educación moral y cívica, a base de estudios,—obligatorios para todos también,—del idioma patrio, hasta la correcta y fácil expresión oral y escrita, de historia, economía y derecho.

El ciudadano de la élite democrática debe salir formado del College, con un amplio espíritu de solidaridad nacional y humana y con un caudal de conocimientos que lo habilite para ser una personalidad consciente de los problemas sociales o políticos que se debaten a su alrededor y de los deberes que su misma cultura le impone, cualesquiera que sean la profesión o los negocios a que luego dedique parte de su vida.

La dispersión de conocimientos en la disciplina ética que hasta ahora ha formado en conjunto la educación cívica, tiende allá a unificarse y concentrarse, desde la High School hasta el College, con el nombre de *Ciencia Social* o de *Ciencia Política*; pero donde vimos que se le reconocía una amplitud mayor y una finalidad más elevada, fué en el College de la Universidad de Columbia. Con el nombre de *Civilización Contemporánea*, se desarrolla un curso completo de dos años, obligatorio para todos los estudiantes, y otro de dos años más, optativo, porque ya en él se estudian materias especiales. El contenido del primero de estos cursos se refiere a la exposición y al examen de los problemas de carácter social que más preocupan actualmente, como por ejemplo: la población, la inmigración, la urbanización, la salubridad pública, la defensa de la raza, la organización de la familia, las condiciones del trabajo, la desocupación y la pobreza, la criminalidad y los vicios comunes, la educación, la ética colectiva; y en fin, los factores del bienestar y del progreso en una agrupación humana.

Por cierto que todas esas cosas se tratan desde un punto de vista

americano; pero, como a la vez se necesita formar el criterio científico para comprenderlas y apreciarlas, su desarrollo se funda en principios sociológicos generales de los que se desprende, en cada caso, una oportuna aplicación. En el anuncio de la asignatura se lee: «El objeto de este curso es poner en contacto al estudiante con los factores de mayor importancia en la sociedad de su tiempo y facilitarle la comprensión de los aspectos económico, político e intelectual de la hora presente. Las instituciones europeas de la cultura americana contemporánea se estudian en relación con el desarrollo económico e intelectual de los Estados Unidos. Por consiguiente, el curso prepara al estudiante para la consideración intensiva de los problemas económicos y políticos de los Estados Unidos a que se refiere el programa».

Concurren, en el *College* mismo, a la formación de ese criterio las asignaturas de *Gobierno*, *Legislación*, *Historia* y *Sociología*, pero como ramos electivos y sólo obligatorios para los que van a seguir la especialización del Derecho. Hasta la clase de Geografía como ramo especial, en que prevalece el punto de vista antropológico con aplicaciones preferentes a la vida económica, no es menos eficaz para cimentar ese criterio.

La Antropogeografía o Geografía Humana, como más a menudo se dice, tiene ya su desarrollo en la *High School* y se continúa en el *College*. La *Historia* se enseña desde la *High School* también, despojada de confusos detalles, en su contenido social, económico y político, y los principales cursos se refieren a Europa y América. En cuanto a las clases de *Gobierno* y *Legislación*, en ellas, más que los preceptos de las leyes, se examinan las instituciones, como fruto natural de la convivencia humana.

Por los caminos señalados, el sentido sociológico de los problemas que afectan a la colectividad se forma gradualmente, en el trascurso de los años escolares, de modo que cuando ya en el *College* el joven encara el examen detenido de esos mismos problemas, tiene su mentalidad dispuesta para una acertada comprensión.

Aparte del *College*, otra de las instituciones más antiguas en la generalidad de las universidades norte-americanas, es el *Colegio de Graduados*. En él pueden proseguir sus estudios, sin mira a una profesión determinada, —aunque a menudo llegue a ser ésta la enseñanza misma,— los Bachilleres en Ciencias o en Artes, que es a quienes se llama «graduados».

Después de un año regular de trabajo en una especialización, año que puede prolongarse hasta un semestre o dos más, se alcanza allí un nuevo grado académico, que es el de Maestro en Artes o Maestro en Ciencias; y si ese estudioso persevera, porque se propone consagrar su vida a la cultura intelectual, ahonda allí mismo, en el espacio de dos años o tres, la especialización adoptada, hasta obtener el Doctorado en Filosofía, que es la más alta recompensa que otorga una universidad a sus discípulos de selección. En un campo de estudios más definidos puede obtenerse también el doctorado, como en Medicina, en Derecho, en Psi-



cología, en Ciencias Sociales; pero estos títulos no tienen el mismo rango científico que el de Doctor en Filosofía.

Cualquiera que sea la altura a que se llegue en los estudios, el Colegio de Graduados supone desde luego que allí va a hacerse un trabajo de investigación original, a adquirir el dominio de los métodos científicos y a emplearlos en seguida para fines culturales, puros o aplicados. El Maestro en Artes o en Ciencias es ya un trabajador intelectual equipado convenientemente; el doctor en Filosofía ya por sobre todo un productor intelectual; porque no se obtiene este grado sin la presentación de una obra o tesis de investigación propia en la que los maestros universitarios reconozcan personalidad, aparte de las pruebas orales a que el candidato es también sometido.

Lo expuesto define el carácter de la labor universitaria, labor que tiende principalmente a estimular capacidades superiores para la investigación y la producción científicas, con el objeto de difundir los métodos inductivos y de acrecentar el saber. Otra vez, en este grado superior docente, como lo hicimos notar respecto a los inferiores, la calidad y profundidad de lo experimentado suple a la cantidad de lo memorizado; y otra vez el aprender haciendo, halla aquí su expresión más elevada.

Dos cosas aparecen como indispensables para que una labor universitaria de esta especie rinda todos sus frutos: primero, hábito de trabajo personal por parte de los estudiantes, adquirido desde la primera etapa de la educación común y mantenido a lo largo de todo su proceso; segundo, limitación de las exposiciones orales del profesor a los elementos que más contribuyan a formar el criterio científico del alumno y a guiarlo en su trabajo propio.

Está reconocido que nada hay más funesto, por su eficacia para anadar el espíritu, que empeñarse en dar al estudiante todo un farrago de nociones hechas y subordinadas al criterio del profesor. Es cortar las alas para impedir el vuelo. Pero la renovación metodológica de una universidad debe venir, como en Estados Unidos vino y como ha venido en otras partes, desde abajo, desde los grados inferiores del proceso educacional, cuando empiezan las experiencias reales y se forman los hábitos duraderos.

Por algo dijimos antes que las modalidades de la labor universitaria en Norte América no se explican bien sin el conocimiento de los grados inferiores del estudio; como que es un hecho que la unidad del desarrollo educacional se funda en la misma unidad de nuestra vida. Para que, el hábito científico de la experiencia personal pueda resolverse, una vez adquirido, en esfuerzo de investigación dentro de las universidades, se requiere además el tiempo disponible necesario. Por eso se observa que los estudiantes no se ven obligados a asistir a clases de conferencia con sus profesores más de 16 horas semanales, lo mismo en la Escuela de Graduados que en las de cualquier otra Facultad.

La preparación al doctorado requiere aún menos tiempo de asistencia

regular; y hasta puede prescindirse de ésta, como de hecho se prescinde, cuando la actividad se concreta en las investigaciones para la tesis que se ha de escribir. Entonces el candidato sólo acude al departamento de sus estudios cuando necesita la consulta de algún profesor para avanzar en su trabajo.

Así se explica que muchos jóvenes de escasos medios puedan seguir sus cursos universitarios y terminarlos satisfactoriamente, a veces hasta con brillo, al mismo tiempo que están ocupados para subvenir al costo de los mismos estudios. Se emplean a menudo como estenógrafos o dactilógrafos, como mozos de restaurant, mensajeros o barberos, y en otra porción de menesteres parecidos, con tal de que les dejen desocupadas las horas requeridas para asistir a sus clases y atender las obligaciones más indispensables del régimen escolar. Y como hay cursos que pueden seguirse por la mañana, por la tarde o por la noche, cada cual, aunque sea con sacrificio, armoniza su horario en la universidad con sus exigencias cotidianas para poder vivir.

Las mismas universidades, en su generoso interés de velar por las conveniencias de los alumnos, para que el máximo de capacidades se aproveche, mantienen oficinas permanentes de colocaciones, que dan cuanta facilidad de ellas dependa para que los que necesiten o deseen emplearse hallen la ocupación a que aspiran. La democracia no es allí una ficción y es propio de los altos centros culturales respetarla y difundirla.

A nadie le llama la atención, ni a los compañeros, ni a los profesores, ni a los jefes del servicio universitario, el que un alumno tome un empleo, cualquiera que éste sea, para costear su vida y sus estudios. Por el contrario, eso es hasta una razón para el estímulo y la simpatía. Y lo que decimos de los jóvenes se aplica por igual a las niñas que, aunque escasas de recursos, buscan en alguna universidad la preparación conveniente para una profesión superior. Se ocupan en oficios y trabajos adecuados a su sexo, como institutoras, oficinistas, costureras, manicures o empleadas de restaurant u hotel, que sólo hacen la atención de las mesas en las horas de almuerzo o comida. En las grandes ciudades, esto último es muy frecuente; y se las ve poner en su servicio una nota de distinción.

La Universidad no retiene, pues, a sus estudiantes obligadamente todo el día y sólo les exige un tiempo muy limitado para la asistencia a clase. El aprendizaje más provechoso se hace en el seminario de investigación que corresponde al curso o a la materia que se estudia. El seminario se reserva exclusivamente a los graduados, cualquiera que sea la escuela o la especialización a que pertenezcan.

Las Escuelas Universitarias se dividen en departamentos, por ramos de estudio o grupos de ramos afines. Dentro de cada departamento hay los seminarios que se estiman convenientes, instalados en salas cómodas para el trabajo individual y dotados de los elementos de investigación que la naturaleza de la asignatura requiera. No importa que todo lo necesario no esté allí; casi siempre será precisamente eso lo que ocurra. En

Se trata de un ejemplo

Zoología y en Botánica, por ejemplo, la investigación original tendrá que llevarse fuera del seminario y de la universidad. Igual cosa ocurrirá en Historia, porque los archivos documentales no están allí; y en Geología, en Astronomía, en Física, etc. La función del seminario no es aglomerar todo cuanto la investigación necesite, sino iniciarla, dirigirla y metodizarla, en suma, hacerla realizable científicamente.

El seminario está a disposición de los alumnos a diferentes horas. Su dirección corre a cargo del profesor de la especialidad; y la atención inmediata de los que trabajan, a cargo de ayudantes y de profesores auxiliares. Este régimen de estudios es, por lo demás, muy conocido y hoy, de un empleo casi universal. Es en el seminario donde comienza a generarse el progreso científico y de donde irradiarán más tarde las nuevas verdades. El profesor, por su parte, es también un investigador y sus alumnos colaboran con frecuencia a los trabajos en que él está empeñado. La apropiación de la materia y del método se hace así viva y eficaz.

IX

Más que norteamericana, la tendencia a la especialización en toda clase de actividades, es un producto de nuestra época; pero quizás en ningún país como en Estados Unidos ella ha sido aplicada con mayor amplitud a los estudios, desde los primeros hasta los últimos grados; y en muy pocas partes seguramente rinde como allá mejores frutos.

Vimos antes la diferenciación extrema en la enseñanza vocacional y en la High School, lo mismo que en la profesional secundaria; luego observamos el vastísimo campo de Escuelas en que se mueve una Universidad y los planes electivos del Colegio de Artes y Ciencias. Nos toca ahora insistir en las múltiples especializaciones a que dan lugar esas Escuelas, distribuidas en las Facultades que son comunes a todos los centros de enseñanza superior.

En ingeniería, la preparación profesional comprende por lo menos al ingeniero civil, al de minas, al de metalurgia, al de química, al de arquitectura, al de mecánica, al de electricidad, al ferroviario, al hidráulico y al industrial; diez especializaciones científicas y técnicas que generalmente se desarrollan en tres años de estudio cada una, conectadas con el tercero o con el cuarto año del College.

En los estudios de farmacia, dentística, cirugía y medicina general, caben también numerosas desmembraciones especializadas de esta última, pero practicadas sólo después de obtenido el grado de maestro o doctor. Como se sabe, el curso completo de médico, en las universidades más respetables, dura cuatro años y se articula por lo común con el último año del College.

La enseñanza universitaria del Derecho tiene en Estados Unidos un valor cultural de cierta proyección política, valor extraño a veces al

ejercicio de la abogacía; porque para ser admitido en esta profesión no basta haber completado los estudios especiales; es menester, además, cierto período de práctica al lado de un profesional conocido, la intervención del Colegio de Abogados de la localidad respectiva y la presentación a examen ante un tribunal superior. Como quiera que sea, el curso, conectado con el tercer año del College, se hace en tres, cuatro o cinco años, según se quiera alcanzar sólo el grado de Bachiller en Leyes o también el de Maestro en Ciencias Jurídicas o el de Doctor en Jurisprudencia.

Tal vez sea ésta la única profesión universitaria en que no prevalecen las especializaciones, si bien en la práctica hay en New York y otras grandes ciudades abogados célebres como criminalistas y otros no menos célebres por su acierto en litigios comerciales. La naturaleza original de la legislación norteamericana, no uniforme de un Estado a otro, ni clasificada en códigos sistemáticamente, parece influir para que la profesión del Derecho carezca allí de una situación bien ajustada a las normas fijas que rigen las demás.

En cambio, si penetramos en las Escuelas de Educación, en las Escuelas de Artes Domésticas, en las Facultades de Ciencias Puras y de Ciencias Sociales o Políticas, sin contar con el mundo de especializaciones en las escuelas de aplicación a la vida económica, encontraremos incontables motivos de estudio, libres, profesionalizados o susceptibles de profesionalizarse, que nunca dejan de tener una clientela suficiente para mantenerlos.

La agrupación de algunas de esas materias en forma coordinada, ha dado origen a escuelas nuevas y completas con finalidad bien definida, como la Escuela del Servicio Bibliotecario o de Biblioteconomía, que sostienen con éxito las Universidades de Columbia, de Jorge Washington y otras. Ninguna de esas coordinaciones ha llegado a tener, sin embargo, una mayor influencia y desarrollo que la destinada a preparar científica y técnicamente el personal redactor y noticioso del periodismo en una escuela especial.

Las principales universidades norteamericanas sostienen hoy su respectiva Escuela de Periodismo. Todas ellas son creaciones del siglo actual y algunas, apenas recientes. En otro tiempo, la dedicación al periodismo fué el fruto de la vocación o la oportunidad; y la prensa, una tribuna de propaganda y lucha. El periodista era, o un literato, o un político.

Desde fines del siglo pasado y sobre todo en el presente, el periodista se ha hecho un profesional; y la prensa, junto con ser una grande industria, ha pasado a la categoría de un servicio público, como órgano de innumerales intereses y aspiraciones colectivas. La profesión supone una técnica adecuada; la empresa, el conocimiento de los mejores medios para su explotación; el servicio público, una norma ética que lo guíe; y todo eso es materia de una ciencia, o para ser más exactos, de una combinación de diferentes ciencias.

Así lo comprendió, hace varios años, el pensamiento alerta de las

universidades yanquis; y por eso es que al frente del prospecto de su Escuela de Periodismo, la Universidad de Columbia ha podido escribir: «El objeto de esta Escuela es formar los mejores periodistas, para que hagan los mejores diarios que mejor sirvan al público».

Las condiciones generales de admisión, en ésta como en las otras Escuelas, son poco más o menos las mismas: el segundo año completo del College, con estudios de un idioma extranjero,—de preferencia el francés,—y de un año a lo menos de Ciencias Naturales, Economía Política e Historia. Además, el candidato debe necesariamente saber escribir a máquina.

Cursos de dos años, teóricos y prácticos, en que se alternan semanalmente materias literarias, históricas, políticas, financieras, de derecho internacional, de técnica administrativa, de organización interna del diario, de redacción en sus varios aspectos, y hasta un poco de psicología de la información sensacional, forman la estructura de la Escuela y dan mérito para optar a un certificado de competencia.

Un año más, con trabajo de seminario y algunos cursos sobre Psicología de la Noticia y de la Lectura Popular, sobre negocios de prensa, sobre algunos problemas editoriales y sobre Literatura y Crítica, permite obtener el grado académico de Maestro en Ciencias del Periodismo. No parece que haya el propósito de llegar al doctorado.

Estos títulos más o menos sonoros, con cierto aire de condecoraciones, causan allá sin embargo la sonrisa de muy poca gente. Pero es lo más importante que, por medio de esta Escuela, la universidad se vincula de modo permanente al periodismo, extiende el brazo de su «alma mater» sobre los hombres que informan la opinión y adquiere un nuevo elemento de influencia social.

El periodismo gana, sin duda alguna, con esa sistematización de conocimientos y con la disciplina técnica que el curso de estudios le proporciona; gana, además, con la orientación moral y cívica que la Escuela trata de imprimirle; pero, por ahora a lo menos, los directores de los grandes diarios son todavía allí hombres de negocios, sobre los cuales también la universidad ejerce alguna tuición, en fuerza de su prestigio, pero sólo en las ocasiones en que se debaten problemas de mucha trascendencia y se solicita o acoge la opinión de los universitarios especialistas. En todo caso, el periodismo ha empezado a ser allí, y lo será cada vez más ampliamente, una de las profesiones llamadas liberales.

X

El crecimiento y la expansión de las universidades norteamericanas en época reciente, la eficaz transformación de sus métodos de trabajo científico, la tendencia a especializar cada día más los estudios y a crear nuevas profesiones, son hechos sin duda de una extraordinaria importancia en el desarrollo cultural de aquel país; pero no se estima allá menos significativo, para esta misma cultura, el poderoso avance de las Ciencias

Sociales que, con sus múltiples aplicaciones, han llegado a constituir algo así como el espíritu superior que orienta y guía las labores universitarias, proporcionándoles cohesión y unidad.

Las Facultades correspondientes son de ordinario las más concurridas; y en las otras, aún en las de Ciencias Puras, tampoco se pierde de vista el valor social de los conocimientos, humanizados por su repercusión en las cambiantes fases de la vida colectiva. Todo cuanto se piensa, se estudia y se crea, concluye por afluir al cauce común del bienestar humano; e implícitamente no se hace con otro objeto. Tal es el criterio dominante.

En la Universidad de Columbia, la Facultad se llama de Ciencias Políticas y comprende cuatro departamentos: Economía, Historia, Derecho Público y Ciencia Social. En este último departamento, servido por diez o doce profesores, el estudio se resuelve en la Sociología, bajo múltiples aspectos teóricos y prácticos. En los otros departamentos, con una división no menos nutrida de las materias de su dominio, el sentido sociológico prevalece también; y merece consignarse la circunstancia de que en la Facultad de Educación, constituida por uno de los Colegios más prestigiosos de Estados Unidos, la Sociología Educacional y la Psicología Social, con sus variadas proyecciones, tienen un considerable número de cátedras. Se abriga allí el convencimiento de que la orientación ideológica y la formación científica del profesor, requieren de preferencia ese género de cultivo.

A pesar de la diferente organización y de la acentuada característica de preparatoria para la vida de los negocios, la Universidad de New York concede, en sus Escuelas para Graduados y en su Escuela de Educación, la misma o mayor importancia que la Universidad de Columbia a las Ciencias Sociales en general y a la Sociología en particular. En el presente año, la Universidad de New York ofrecía 25 cursos especiales de esta última ciencia, y hasta 20 cursos distintos de Sociología Educacional o de Psicología Social para profesionales de la enseñanza.

Sería muy fácil repetir la exposición de situaciones análogas a este respecto, en las universidades de Harvard, Pensilvania, Jorge Washington, Carolina del Norte, Chicago y Northwestern, del Estado de Illinois, y en todas las demás que figuran entre las mejores. Se trata de una dirección bien definida y relativamente nueva, impresa a un grupo de estudios superiores en Estados Unidos. Quizás si la página que voy a copiar a continuación, del publicista y sociólogo Harry Elmer Barnes, puesta al frente de su obra *The New History and the Social Studies*, editada en 1925, contribuya a fijar más claramente esa idea.

«Uno de los más notables y prometedores movimientos intelectuales y pedagógicos de tiempos recientes,—escribe Barnes,—ha sido el sólido y perseverante interés por las Ciencias Sociales. Fundamentalmente, él se debe en gran parte a las revoluciones de carácter científico, tecnológico e industrial que han dado origen a la sociedad moderna y creado nuestra compleja civilización contemporánea, la cual exige la intervención de las

Ciencias Sociales para interpretarla y si es posible, para encauzarla y dirigirla. Ninguna otra de las ciencias que tienen por objeto al hombre y sus múltiples relaciones con la sociedad, puede ser más a propósito para explorar y comprender los enmarañamientos de la actual civilización. Y la técnica ideada para adelantar ese entendimiento y dirección de la sociedad, no es aplicable de manera efectiva sino mediante su incorporación en una fase integral de nuestro sistema docente. La comprensión de estos hechos ha inducido, en los últimos diez años, a algunos de nuestros más capaces y progresistas historiadores y sociólogos, a recomendar, con la mayor inteligencia, eficacia y constancia, la implantación de un programa completo de estudios sociales, como el núcleo de la fase más característica de la educación contemporánea.»

Entre los escritores americanos que nos ha sido posible consultar, no hemos hallado una síntesis más comprensiva de esa evolución, a la vez pedagógica y científica. Pero los estudios sociales no se conservan allí en la bruma de la teoría ni de las disquisiciones generales; se aplican a la investigación de los problemas de trascendencia pública y su método predomina siempre en este género de colaboraciones al bienestar común. Cada vez se comprende mejor que no hay ya para la ciencia hechos o problemas exclusivamente económicos, políticos, jurídicos, etc., sino hechos y problemas sociales en toda su amplitud, aún cuando aparezcan revistiendo en particular alguno de esos caracteres.

Pudimos cerciorarnos de que en los ambientes universitarios del Perú, México y Cuba, tales cuestiones empezaban a apreciarse con ese mismo criterio. Aparte de las cátedras de Ciencias Económicas y Políticas, a las que se conceden extensos programas, hay en esos países amplias cátedras de Sociología, destinadas al estudio de la ciencia en general y a su aplicación a los problemas nacionales, conforme con las modalidades de cada uno. No tenemos en Chile todavía igual suerte para la preparación de nuestro porvenir.

Más de una vez se nos hizo notar personalmente, en los Estados Unidos, que la complejidad de la vida moderna en todas sus manifestaciones, causada por el número y la universalización de los factores que la determinan, impone una preparación especial en las ciencias que la estudian a quien quiera intervenir en ella con eficacia y con buen éxito.

Los numerosos individuos que van a adquirir un bagaje universitario en las Ciencias Sociales no tienen, por lo común, una profesión bien deslindada; pero fácilmente se hacen técnicos en materias de administración o de negocios. Aquí pasó,—nos añadían,— la época de los hombres prácticos o improvisados en cualquier servicio de actividad social; sólo una ignorancia, casi siempre dañosa o estéril, puede empecinarse en reconocerles eficacia y en compararlos con el hombre dueño de una capacidad disciplinada científicamente. En Estados Unidos, ningún hombre de éstos se queda en los umbrales; entra al dominio que le pertenece, se impone y prospera. A ellos, sobre todo, debe el país su superioridad.

La Sociología General, como coordinadora de todas las Ciencias Sociales, tiene en Estados Unidos una raigambre de medio siglo y una tendencia propia que la distingue de cualquiera de las escuelas similares europeas. Desde 1883, en que apareció la primera edición de la *Sociología Dinámica* de Lester Frank Ward, hasta ahora, el camino recorrido es vastísimo y el aporte ideológico y teórico de la legión de tratadistas que ha seguido las huellas del gran iniciador, es de una riqueza inapreciable.

A pesar de las divergencias de criterio científico, no siempre muy hondas, entre sus continuadores, la posición de Ward se mantiene, en el sentido de poner la Ciencia Social al servicio del hombre y de la especie, para la liberación de sus energías potenciales y la conquista de la felicidad. En la más nueva generación de sociólogos, no faltan voces y actitudes que intenten reaccionar contra el meliorismo practicista de Ward, señalando a la ciencia una finalidad menos inmediata, más general y más independiente de los problemas actuales; pero es el hecho que en las universidades y entre los publicistas, el criterio sociológico realizador y práctico domina casi sin contrapeso.

No pretendemos por ahora entrar en el examen, siquiera fuese somero, del significado y valor de la Sociología Americana, tal y como actualmente se halla constituida. Nuestro propósito se limita a informar acerca del inmenso campo de aplicación que ella abarca y del honroso puesto que en las universidades se le concede.

Como ciencia inductiva y normativa a la vez, ella se basa en la investigación, la cual se refiere a casi todos los problemas colectivos; y es así cómo existe una Sociología Urbana, relacionada con la administración de las ciudades; una Sociología Industrial, que afronta los problemas que su nombre indica; una Sociología Agrícola o Rural; una Sociología Educacional; una Sociología Criminal; una Sociología Doméstica; una Sociología Política; una Sociología Ética, etc. Una copiosa literatura da fe de estas diversas ramas del árbol común.

El progreso de la Sociología en las instituciones docentes superiores, a partir de 1889 en que dos de ellas la incorporaron en sus planes, ha sido comprensivo y rápido. En 1900, esas instituciones eran ya 17; y en 1908 llegaban a 337, entre Colegios y Escuelas de categorías diferentes. Desde entonces el número de cursos y de instituciones en que éstos funcionan, así como la variedad de sus materias y la cantidad de sus estudiantes, no han hecho sino crecer en una considerable proporción. Los aspirantes al grado de maestros o doctores en Sociología, en las Universidades de Columbia y Chicago solamente, fueron 234 en 1916 y 449 en 1928. Todas las demás grandes universidades desarrollan también cursos para graduados en esta ciencia.

En un aspecto más el espíritu norteamericano se manifiesta convencido de la eficacia de las disciplinas teóricas que depuran y orientan el criterio sin una mira de provecho inmediato, y parece que tuviera la intuición de que no se malgastan ni tiempo ni energía en un aprendizaje

que dice relación directa con los principales factores del bienestar colectivo.

Hemos creído que podrían interesar aquellos números, en un ambiente completamente extraño a esa disciplina científica como aún es el nuestro. No esperamos, sin embargo, que aquí se reaccione muy pronto en el sentido de valorizar este género de estudios, porque estamos habituados a desdeñar toda ciencia comprensiva que amplíe el horizonte de la mente; pero estamos ciertos a la vez de que el día llegará en que nos convenzamos de la vaciedad de nuestro practicismo.

X I

Llamamos antes la atención hacia las escuelas de carácter técnico, cuyos estudios se aplican de modo inmediato a las actividades económicas y que las universidades sostienen como miembros vitales de su organismo educacional. Entre esas escuelas, las destinadas a preparar al hombre de negocios ocupan un sitio importante. Se las suele llamar Escuelas de Comercio; pero más a menudo se les da el nombre de Escuelas de Negocios, que les cuadra mejor por la amplitud de sus cursos.

Los establecimientos más poblados de esta especie, en New York, Filadelfia y Chicago, se dividen en numerosas secciones o departamentos, cada uno de los cuales corresponde a una especialización. Miles de estudiantes de ambos sexos frecuentan diariamente estas escuelas y se reparten en las secciones respectivas, dentro de horarios completos, matinales, vespertinos o nocturnos.

Los métodos de estudio varían, como se comprende, desde la High School y el Instituto Tecnológico hasta la Universidad; pero esa variación se desenvuelve sobre un mismo plano, que es siempre el trabajo personal del alumno en cada una de sus asignaturas y la especialización bien definida a que éste se encamina en el conjunto.

En la Escuela Universitaria, cuatro vías principales sigue el aprendizaje: 1.º La explicación oral del profesor, que es siempre breve, sobre una determinada materia; 2.º El trabajo de consulta y de composición del estudiante sobre el mismo tema, con arreglo a las indicaciones del profesor; 3.º La investigación original, del estudiante también, en el laboratorio, el gabinete o la biblioteca del seminario correspondiente al curso; y 4.º La elaboración de proyectos, reales o ficticios, pero susceptibles de ser realizados, que el profesor propone como tareas comunes relacionadas con su clase. Todos los alumnos participan en la ejecución, en el examen y en las críticas de esos proyectos.

En los grandes centros industriales y comerciales de los Estados Unidos, sucede con frecuencia que una empresa solicita de la universidad un proyecto de control o de organización de determinados negocios y ofrece poner a disposición de quienes se encarguen de formularlo todos los elementos que se necesiten. La dirección universitaria pasa la soli-

cidad a la sección correspondiente, donde el profesor de la especialidad requerida, en unión de sus alumnos, se encarga de preparar la obra.

Naturalmente, el proyecto sale, con el concurso de todos, y el profesor recibe el honorario que el comerciante o industrial cree que debe pagar por el servicio. Mientras tanto, los estudiantes han practicado sobre el terreno de la realidad. Es cierto que las universidades merecen esta confianza porque, como antes hemos dicho, viven preocupadas de ponerse en contacto con las exigencias sociales y económicas que se van produciendo a su alrededor,

Las especializaciones en los negocios son realmente innumerables. Vamos a citar sólo algunas entre las que tienen carácter más general.

1) Economía Comercial, que se extiende también a la organización de empresas industriales.

2) Finanzas, tanto nacionales como extranjeras. En el Seminario de la Escuela de la Universidad de Nueva York nos obsequiaron un folleto que contiene un estudio muy claro sobre el estado financiero de Chile en 1928.

3) Banca; el curso comprende toda clase de instituciones de crédito y principalmente el cambio y los bancos internacionales.

4) Seguros.

5) Derecho Comercial.

6) Contabilidad, en toda su amplitud y en sus diversas aplicaciones.

7) Actuariado, con un gabinete o laboratorio, como allá lo llaman, de la más completa documentación comercial.

8) Arte de anunciar, especialidad a la que se concede un enorme desarrollo, proporcionado a su importancia.

9) Geografía Económica.

10) Estadística.

11) Compra y Venta de mercaderías.

12) Comercio al Detalle, con especialización relativa a variados artículos.

13) Arte de Vender.

14) Exportación.

15) Transportes.

La enumeración dista mucho de ser completa; pero nos parece que ella basta para formarse concepto acerca de la manera cómo en Estados Unidos se valoriza y se comprende la preparación del hombre de negocios.

Entre esas especializaciones comerciales, una de las preferidas es la que se refiere al comercio de exportación, basada en los mejores métodos de estudio para adquirir cabal conocimiento de los mercados exteriores. Eso preocupa intensamente; y las universidades han lanzado ya multitud de expertos con preparación suficiente en tales materias.

No nos imaginamos aquí la observación y exploración atentas de que son objeto los países sudamericanos, por parte de hombres técnicos en el estudio de todos los factores de índole política, social y económica

que determinan o que condicionan una situación comercial. La mayoría de esos hombres procede de Norte América y no ha sido ajena a la enseñanza universitaria que habilita para una comprensión acertada de tales factores.

Aún la diplomacia ha llegado a tener nuevos cánones de factura sociológica y económica también. Funciona en Washington, dependiente de la Universidad de Georgetown, la Escuela de Servicio Exterior, que aspira a dar una preparación completa, a lo largo de tres y hasta cinco años de estudio, para el mejor desempeño de la misión que incumbe a un representante de Estados Unidos en las naciones extranjeras.

Conocimos la organización de esa Escuela, única todavía en su género; y lo menos que de ella podemos decir es que corresponde ampliamente a sus fines. El director, que es uno de los intelectuales más prestigiosos de Washington, nos explicó su punto de vista del modo siguiente:

«Terminada la gran guerra, la posición internacional de los Estados Unidos cambió trascendentalmente: de potencia americana pasó a ser potencia mundial y, en consecuencia, comprendimos que su comercio y su influjo exteriores, junto con el rápido crecimiento, experimentarían modificaciones considerables en sus métodos y en sus objetivos. Esta nueva situación reclamaba hombres nuevos que supieran afrontarla y servirla. Era a la vez una misión cultural y patriótica prepararlos debidamente en la Universidad. Con ese propósito abrió sus cursos, en 1919, la Escuela de Servicio Exterior.

«Para atender a las exigencias surgidas en las relaciones políticas y económicas del mundo actual, la Escuela canaliza el estudio de las ciencias pertinentes en el sentido de crear nuevas profesiones universitarias; porque ya no es posible, dadas la extensión y la complejidad de la vida internacional presente, dirigir con acierto los negocios de esta índole, sin el auxilio constante de la ciencia. Y esto, que conviene en particular a los Estados Unidos, parece que por lo menos le conviene a todo país tenerlo en cuenta.»

No necesitaba nuestro interlocutor ser más explícito para que comprendiéramos el alcance de su pensamiento. Por desgracia, nada de todo eso será posible que penetre todavía en la mentalidad de nuestro país. Pensamos siempre que todo se improvisa al calor de las circunstancias, hombres y situaciones, y no se nos ocurre que pueda existir ningún género de previsión científica. Claro está que muy poco nos incumbe hacer de lo que en aquella gran república se hace en el sentido indicado; pero a lo menos, algo análogo pesa sobre nosotros y por insignificantes que relativamente seamos como nación, tenemos cuantiosos intereses que cautelar y nuestras relaciones comerciales se extienden también a todo el mundo.

XII

La universidad no ha terminado sus funciones con impartir una enseñanza científica en los cursos regulares de sus escuelas. Los Cursos de Verano, breves, de cinco semanas generalmente, en julio y en agosto, le proporcionan ocasión de atraer a sus aulas multitud de gentes, casi todas adultas, que van allí a perfeccionarse en una materia que es de su interés o de su gusto y a ponerse en contacto con la más elevada cultura. Los cursos presentan una variedad desconcertante, conforme a los programas que hemos tenido a la vista, y son millares de personas quienes los aprovechan.

Pero el Departamento de Extensión difunde entre los adultos más ampliamente todavía,—porque lo hace todo el año,—las ciencias que se cultivan en la universidad, a veces hasta con sus aplicaciones caseras. Es frecuente ver, en las estaciones de los ferrocarriles urbanos, afichados en grandes caracteres y con figuras llamativas, los cursos de conferencias sobre alimentación o sobre la fabricación doméstica de determinada sustancia, al lado de otros cursos, que también se anuncian, sobre ética o filosofía.

La extensión cultural y la reeducación del adulto preocupan a las autoridades docentes de todos los Estados; y en la mayor parte de ellos esas iniciativas extra-escolares obedecen a un plan bien concebido, en cuya ejecución participan todos los establecimientos de enseñanza, tanto de la ciudad como del campo, porque también se provee con dedicación a las exigencias de la vida rural. En esos planes, a la universidad le corresponde un aporte valioso de permanente acción; y no oímos que lo rehuieran ni sus directores ni su profesorado.

Llama a primera vista la atención la naturaleza de esos cursos, que en su gran mayoría se refieren a la manera de ejecutar mejor ciertos trabajos de la vida cotidiana, con arreglo a las aplicaciones de las ciencias especiales. Se desciende hasta los menores detalles acerca de la curación de la enfermedad de una planta, o el preparado de un desinfectante contra insectos dañinos, o el procedimiento más económico para producir un artículo cualquiera de uso común; todo cuanto pueda interesar a un público relativamente numeroso entra a ser materia de un curso universitario de extensión, con las demostraciones prácticas más asequibles a la mentalidad vulgar. Es una forma de cooperación a la economía del pueblo, que en el sentir de sus organizadores redundará siempre en beneficio colectivo.

No siente la universidad deprimirse el decoro de sus aulas, ni menoscabarse el prestigio de sus maestros, porque lleva a las masas incultas o poco letradas un eco de sus doctas preocupaciones, aplicable a la vida ordinaria y a los intereses más inmediatos del gran número. Al revés, considera que se trata de una misión social que está obligada a cumplir; porque la ciencia se debe a la vida que se expande a su alrededor, porque

el fin último de la ciencia consiste precisamente en mejorar la condición humana y porque las clases inferiores no se excluyen de la solidaridad que vincula a todos los habitantes del país. El saber en cualquiera de sus formas debe irradiar como la luz del día y ser en la medida de lo posible un patrimonio común de la especie. A la universidad le incumbe distribuirlo, porque ella es su depositaria y guardadora, y ella también la encargada de acrecentarlo.

XIII

Hubiésemos deseado dar una idea, aunque fuese sumaria, de la vida atrayente en una universidad de Norte América, atrayente tanto para los profesores como para los alumnos; sobre todo en alguna situada en el aislamiento del campo, donde los pabellones de trabajo y estudio se alternan con residencias pintorescas, bajo la sombra de grandes árboles que parecen invitar a la meditación y a la quietud después de las horas de labor intensa.

Desistimos de hacerlo, sin embargo; porque nuestro tiempo para la observación fué allí muy breve y porque más de una vez entre nosotros esa vida ha sido descrita en términos que no lograríamos igualar, recogidos en libros interesantes, sobre todo en alguno de don Enrique Molina. Pero siquiera una consideración se nos va a permitir con respecto al asociacionismo que caracteriza la actividad de aquellas universidades.

Sabido es que los estudiantes forman allí, como lo han hecho antes en las escuelas de grado inferior, muchas sociedades y clubs, con objetos deportivos, recreativos o simplemente culturales. Entre esas instituciones, hay algunas de mayor significación y estabilidad, que se denominan *Fraternities*, o sea, fraternidades o hermandades, destinadas a vincular a sus miembros durante los estudios y después en la vida. No ingresan en ellas todos los estudiantes, algunos por falta de recursos, otros por taras de conducta que sus compañeros estiman de cierta gravedad; pero, en todo caso, ingresan los mejores y a veces el mayor número de los que pertenecen al mismo año o grado. Tal asociación dura, por lo común, la vida entera de sus miembros y contribuye a mantener latente la comunidad espiritual con el «alma mater» de su universidad.

A la importancia de esas asociaciones aludía en cierta ocasión un profesor yanqui, conocedor de los sudamericanos, hablándonos risueñamente de la diferencia principal, según él, en el carácter de un anglo sajón y un latino. « Cuando entre ustedes, nos decía, un hombre va prosperando o subiendo por sus propios esfuerzos, los demás se le cuelgan de la casaca para ver modo de impedirle la ascensión; y ese hombre se malogra. Al revés, cuando uno de nosotros empieza su ascenso merecido, los demás le empujamos hacia arriba; y ese hombre se aprovecha. Esto es en mucha parte el resultado de la fraternidad estudiantil de que ustedes carecen».

No supimos discernir con exactitud si, en tal caso, nuestro psicólogo

amigo confundía el efecto con la causa, o sea, si el espíritu de asociación no era más bien el efecto y no la causa de esa tendencia cooperatista que predomina en el americano del norte. Pero a poco andar tropezamos con uno de los tantos libros, más o menos superficiales, que allá se escriben con el título de *Historia de la América Latina*. El autor traía por ahí una observación de su propia cosecha.

Las frecuentes revoluciones a que están expuestas las repúblicas del Sur, decía, se deben en gran parte a que en sus establecimientos universitarios no existe la institución de la *fraternity*. Por esta causa sus políticos, que casi siempre tienen cultura universitaria, no se conocen de antemano entre sí ni se aprecian, y están dispuestos a reñir por cualquiera cosa.

La explicación es bizarra, sin duda; pero hace pensar. Como quiera que sea, parece evidente que esa vinculación al «alma mater», al hogar común que plasmó los espíritus en los años de la ilusión y de las flores, alguna influencia superior ejerce en los destinos de la gran república; en todo caso, aunque no la ejerciera, siempre sería justa y noble, y merecería la veneración con que se le recuerda.

A lo largo, en efecto, de toda la vida los sentimientos de compañerismo entre los egresados de una misma universidad se conservan latentes y la gratitud hacia su «alma mater» es un lazo de parentesco espiritual que los une y a menudo los asocia en sus empresas; pero esa gratitud alcanza todavía una más amplia significación. El crecimiento de las universidades es en gran parte el resultado de la liberalidad de sus exalumnos, quienes se consideran deudores a ellas de los buenos éxitos logrados en su labor profesional y les rinden sus ofrendas de oro para costear nuevas fundaciones que acrecienten la capacidad de esas aulas en que algo suyo quieren que se perpetúe, aunque sólo sea el nombre.

Hacia el «alma mater» acuden de cuando en cuando hasta los viejos *fellows*, para concurrir a alguna fiesta anual de amistosas expansiones y de reminiscencias ya lejanas, donde el regocijo y la emoción de los encuentros deseados traen a los rostros que se reconocen una brisa cálida de juventud. Se juegan las partidas de antaño y se hace esfuerzo para responder a las ágiles actitudes pasadas; y aunque ello sea en vano, no por eso el espíritu de cada uno deja de vibrar con el del compañero en una animación conmovedora.

La universidad es siempre la madre que acoge a sus hijos dispersos, a sus hijos que la aman y la ayudan, que de ella se sienten honrados, que a su vez cumplen el deber de honrarla y que allí están para contribuir a su progreso y para defender los ideales con que acarició sus frentes altivas en la edad de la promesa y del impulso.

¡Cuánta diferencia, realmente, con nuestras universidades clausurales, ceñudas y frías, donde el joven se siente como extraño y apenas si traba una amistad sincera; donde, concluidos los estudios, sobrevienen las jornadas del trabajo y con ellas el olvido del aula que nos

preparó para la acción; donde nada ni nadie conspira a unir los corazones y a mantenerlos vinculados con el común hogar del espíritu; donde, por fin, no hay sentimientos, idealidades ni deberes que nos permitan reconocernos, amarnos y cooperar juntos a la noble agencia de cultura que nos obsequió el patrimonio de que disfrutamos!

Cosas de nuestra América española, de nuestro individualismo tradicional, sin control ni horizonte ninguno que no sea nuestro propio medio; individualismo terco y egoísta, cerrado a toda expansión colectiva, que nos oprime férreamente y que concluirá quizás por estancarnos en un redondel, mientras el resto del mundo va adelante.

XIV

En el pueblo norteamericano y particularmente en sus clases directoras, existe el convencimiento de que la educación en todos sus grados y en todas sus fases constituye la más indispensable y la más elevada forma de servicio social; sobre su estructura descansa el andamiaje entero de las instituciones del país; y ninguna actividad se desarrolla sin el concurso inmediato de las disciplinas que ella envuelve y de los conocimientos que ella imparte. Los filósofos, los publicistas y los hombres de Estado coinciden en ese principio, que es como una fé nacional situada por encima de las confesiones religiosas y de los partidos políticos. Nadie osaría desconocerla ni mucho menos ultrajarla. La educación es y debe ser la función social por excelencia.

Concepto tan categórico sobre la eficacia y el valor de la escuela, desde el kindergarten hasta la universidad, no data de hoy solamente, es ya antiguo y sin necesidad de ir al encuentro de los peregrinos del *May Flower*, lo hallamos en casi todos los grupos de colonos ingleses que llegaron a plantar sus tiendas en este lado del Atlántico. Pero la aplicación de tal concepto no se viene realizando en toda la extensión de la república sino desde hace aproximadamente un siglo; y fué desde entonces cuando la nueva fe empezó a echar las raíces tan profundas como indestructibles que ahora la sustentan y la afianzan.

Durante nuestra permanencia en New York, el diario de más vasta clientela anunció cierta vez en grandes caracteres la proposición de un filantrópico personaje norteamericano, para destinar a la difusión de la enseñanza primaria, entre los pueblos de más baja cultura, los trescientos millones de dólares que anualmente recibía el erario de los Estados Unidos por intereses de la deuda de guerra colocada en diversos países de Europa. El diario ridiculizaba la idea con una caricatura a toda página, en la cual aparecía un maestro yanqui vestido a la usanza que es tradicional, haciendo una clase a una porción de niños hotentotes, desarrapados y desnudos, con el aire estúpido que imprimen los labios caídos y las orejas desmesuradas. En un extremo del cuadro se advertía la

presencia de una multitud de niños rubios, harapientos y escuálidos, mezclados con los puercos, en el más lamentable abandono.

Se protestaba en seguida de que el buen señor proponente, al pretender que se ayudase a la educación de pueblos extraños, olvidara que había en los Estados Unidos cinco millones de analfabetos, aproximadamente el 5% del total de la población, lo que constituía una vergüenza nacional que a todos debería tener abrumados. Fué, por cierto, para nosotros una ocasión más de recordar a nuestro pobre país, donde queda a la puerta de la escuela un 50% de la población en estado y con derecho de forzarla; y nadie se avergüenza por tan poca cosa... ¡Cuestión de latitudes!

El criterio que inspiraba aquella proposición a un tiempo con la protesta consiguiente, era uno mismo sin embargo. De una parte se deseaba invertir una gruesa suma de dinero que la nación percibía como fruto de circunstancias desgraciadas, en una obra de filantropía, con beneficio evidente de la cultura universal, y de otra parte se recordaba que esa munificencia sentaba mejor aplicada al propio país, tal vez por aquello de que la caridad empieza por casa. Pero en ambos casos se reconocían la conveniencia y la bondad de la inversión y sólo se discrepaba en cuanto a los beneficiarios.

Traemos este hecho a la memoria para que se comprenda con mayor claridad el espíritu que anima al norteamericano cuando afronta un problema educacional. La idea que entonces prevalece en su mente es que la educación significa un bien de que deben participar todos los seres humanos, el principal de todos los bienes, el supremo bien. En consecuencia, la mayor desgracia para un individuo o para una colectividad es no haber logrado adquirirla, siquiera sea en el más elemental de sus grados.

Como disciplina orientadora, como fijación de los hábitos de sociabilidad, como sugerencia cívica, como entrenamiento técnico, como difusión de verdades, como emancipadora de conciencias, como instrumento para nuevas adquisiciones en el dominio del saber, como alma de una raza y fuente de todos los bienes, la educación sistemática es el único medio de mejoramiento humano y de grandeza colectiva. A ella sola hay que vincular en última instancia los anhelos de felicidad para el individuo y para la especie, y en ella sola hay que poner las llaves del estado social del porvenir. Tal es, en síntesis, dentro de aquel país, el dogma nacional.

Criticaba Taine a la filosofía prerevolucionaria del siglo XVIII la excesiva confianza que había difundido entre las clases directoras, acerca del poder renovador y la capacidad de perfeccionamiento inherentes a lo que entonces se llamaba «las luces», para redimir a las masas laboriosas de su miseria física y moral, hasta el punto de hacer creer que bastaría la adquisición de una mediana cultura para que cada individuo tuviese asegurada su dicha. Procedería entonces en sus actos con el dominio completo de sí mismo, guiado por la sana razón, y hallaría en la sociedad cuando hubiera menester para estar satisfecho de la vida. Bien sabido

es que este concepto hizo su época, no por erróneo en sus bases como se ha pretendido demostrar, sino por su exclusivismo y su insuficiencia; pero dejó tras de sí una fértil huella en que han ido a espigar otras doctrinas.

Esa fe del siglo XVIII no ha sido extraña, por cierto, a la fe nacional esparcida en Norte América durante el siglo siguiente. Pensadores de merecida influencia como el sociólogo Ward, han situado la vida espiritual en la más alta escala de los valores humanos; y para llegar a ella no han descubierto otro camino que el de la educación, universalmente extendida entre todos los individuos de la especie y dotada de un contenido rigurosamente científico. Posesionarse del saber adquirido y acrecentarlo con el descubrimiento de nuevas verdades: he ahí la misión de la escuela, desde su primera etapa hasta el laboratorio de la universidad.

La ciencia conseguirá por fin curar todos los dolores humanos y remediar todas las miserias. Ella no consiste sino en arrancar a la naturaleza sus secretos, para ponerla más ampliamente cada vez al servicio del hombre. Sus elementos, sus fuerzas, sus tesoros han ido pasando a poder del hombre en un proceso de predominio incontenible, desde las cavernas del troglodita hasta los talleres milagrosos de un Edison; y así ha de continuar indefinidamente, en el espacio y en el tiempo, esa conquista del espíritu sobre la materia, hasta que el cosmos se entregue rendido al pensador y al sabio, para el pleno disfrute de la humanidad.

Dueño el hombre del planeta y de todos sus recursos, mediante los progresos de la ciencia, otro estado social surgirá, más benéfico, más justo, más amable que el presente; y dentro de él cada individuo obtendrá el máximo de bienestar a que lo hagan acreedor sus aptitudes. El edén bíblico tendrá en esa era por espacio el mundo. Como se ve, hay algo de mesiánico en este supremo ideal de la ciencia. El puritanismo pone en él además mucho de su fervor; y como concepción ética participa sin duda del fondo religioso de la intelectualidad norteamericana.

No se concibe allí realmente que un descubrimiento cualquiera o un matiz nuevo en que pueda presentarse lo ya conocido, quede sepultado en el gabinete particular del estudioso para su propia satisfacción. No. Es deber de conciencia decirlo, proclamarlo, ponerlo al alcance del gran número y someterlo al juicio de los doctos. Toda idea nueva es fecunda en beneficios generales de relativa importancia y es siempre el fruto de la colaboración social en el adelanto de la ciencia. Debe, por consiguiente, esparcirse e ir a integrar el patrimonio común para que sea aprovechada. El saber no tiene por objeto el saber mismo, sino servir, ser útil en su mayor amplitud. La ciencia carece de sentido si no se la conecta con la vida, si no se la aplica a la satisfacción de alguna necesidad, si no se la humaniza totalmente. Sólo a ese título es un gran bien y el mayor de los bienes.

En último análisis, la educación consiste en entregar a las generaciones nuevas el patrimonio científico acumulado por las generaciones

pasadas y que está usufructuando la presente, para que aquéllas a su vez puedan transmitirlo a las venideras. Su deber es no sólo conservarlo sino además acrecentarlo. Por eso cuanto la educación gane en extensión y profundidad redundará en provecho actual y futuro para todos los que de ella participen. En su ideal de mejoramiento colectivo, Ward va hasta propiciar la transformación de los templos en escuelas de irradiación científica y auspicia el día en que la educación universalizada permita el surgimiento de todas las capacidades superiores en cualquier parte del planeta, para la colaboración en el avance de la verdad experimental y de la justicia humana.

El ilustre pensador no está solo en esta gran cruzada de bien público; lo acompaña la intelectualidad de su país en las diversas manifestaciones del pensamiento hablado y escrito; hace ya medio siglo que él fué uno de los más fieles intérpretes de esa elevada aspiración; y en la muchedumbre del pueblo el ambiente es cada día más favorable para la misma idea. Ya no se trata de una batalla ganada sino de una conquista adquirida; y es así cómo la educación condensa allí la suma de todos los valores.

XV

Delante de aquel complejo mundo de actividad tan múltiple e intensa, uno se siente al llegar como desconcertado y aturdido; y ese estado de ánimo es aún más inquieto cuando se penetra en los establecimientos escolares, de formas tan distintas de las nuestras y de proporciones no sospechadas. La comparación con lo propio del país viene entonces espontáneamente a la memoria y es difícil realizar una inspección despreocupada y de estricto rigor objetivo. Sin embargo, a poco andar la calma sobreviene y ya no es la comparación con lo de nuestra tierra lo que más nos absorbe sino el interés por explicarnos los medios y recursos de que ha debido echar mano aquella poderosa colectividad para conceder a la educación el vastísimo espacio y el afanoso desvelo que por todas partes uno advierte.

Sin duda, la formación social de los Estados Unidos, su rápido crecimiento, sus riquezas incomparables, su régimen político, la inmigración creciente durante muchos años, su concepto de la nacionalidad, su espíritu religioso, el carácter de la raza, la vida de familia, la naturaleza de sus industrias, su expansión exterior y multitud de otros factores de diversa índole, entran en juego y se combinan para ponernos en el camino de una explicación suficiente; pero por sobre todo eso está la trabazón constante e íntima entre las exigencias sociales más premiosas y la calidad de la función educacional llamada a satisfacerlas. Cada una de esas exigencias, sea económica, espiritual, política o de alguna otra especie, halla su órgano de expresión, luego se transforma en necesidad pública y va a repercutir en el plantel docente para interesarlo en su reclamo y concluir por incorporarse a él como una de sus ordinarias atenciones. Así han

nacido y prosperado los tipos y ramificaciones escolares, hasta adquirir una variedad indefinible.

Los problemas educacionales han venido, pues, a ser allá más de calidad que de cantidad; cuestión de métodos y especializaciones para obtener del funcionamiento escolar, en cualquiera de sus grados, el máximo de eficiencia en vista del objeto que mediante él se persigue. Trátase de un servicio social de crecimiento y expansión, a base de un nivel medio de cultura que se extiende a toda la masa y que a cada uno de sus individuos coloca o propende a situar ante oportunidades equivalentes. Las condiciones raciales no ofrecen obstáculos insubsanables para mantener esa uniformidad en el punto de partida, ni la libre opción a los más altos puestos conforme a las aptitudes personales y a las circunstancias.

Esta generalización comprende aún a los negros, respecto a sus propios negocios y a los Estados en que están en gran número, ya que ellos componen una población que en buenas cuentas sólo tiene de común con la blanca el territorio que habita, la nacionalidad de que forma parte y la convivencia económica que estos mismos hechos determinan. Es evidente que la escuela del negro presenta modalidades y da origen a problemas que le son propios; pero eso no constituye en la gran masa blanca una preocupación que la distraiga de los asuntos de su particular interés. Los problemas educacionales suyos son los únicos a que el americano blanco reconoce una trascendencia nacional.

De muy distinta manera que en aquel país han surgido fundamentalmente estos mismos problemas en el nuestro. Con una población escasa, dentro de un territorio de cortas dimensiones también, la gerarquización social derivada del cruzamiento de dos razas de muy desigual sangre y espíritu nos ha colocado en una posición especialísima que obliga a hacer obra de amplitud civilizadora antes que de perfeccionamiento cultural. La masa del mestizaje que constituye nuestro pueblo, carece de los hábitos sociales y de la mentalidad comprensiva que distinguen a los hombres del occidente de Europa, a quienes la debemos asimilar en aptitud consciente y en energía productora. Una tarea de esta especie corresponde a la escuela primaria; pero a una escuela efectivamente universalizada dentro del país, a una escuela típica suya, más bien de actividad manual que intelectual, conforme al desenvolvimiento psíquico que alcanza el sujeto llamado a frecuentarla. Todo lo contrario es exactamente cuanto hacemos. Nutrimos un cerebro de asimilación retardada y no disciplinamos el músculo en pleno vigor.

La imitación de lo europeo nos ciega en este caso y no nos permite ver lo que la realidad nos presenta a la vista, la enorme diferencia de un pueblo a otro pueblo, de una raza a otra raza; y en cuanto al pueblo norteamericano, más aún, por la evolución armónica y acelerada que lo singulariza. Lo mismo ocurre en las etapas media y superior del organismo docente, remedos de sistemas extraños, sin adaptaciones adecuadas, dentro de una sociedad en formación y sobre un territorio casi en abandono.

Resultado: cultura, bienestar y hasta opulencia en un pequeño núcleo; pobreza y miseria en la generalidad. Nuestra educación no se encuadra a las exigencias más notorias de la colectividad que tiene el deber de servir. He ahí el origen de su ineficacia y de su desorientación; y he ahí también el hondo e insoluble problema. No hemos querido preguntarnos de qué manera viviremos mejor nuestra propia vida, con nuestros propios recursos y para beneficio de todos.

El mal de Chile es el mismo de Sud América, y lo es aún de la del Norte hasta México, de todo este mundo indolatino, con factores de mayor gravedad en muchos de sus países, donde la existencia de grandes aglomeraciones indígenas, todavía en estado de semi barbarie, y de razas y mezclas de color, complica el problema a tal punto que llega por ahora a ser inextricable. Mayor motivo entonces para que le dediquemos una atención aguda y persistente, porque tiene un carácter vital y porque cuanto más lo posterguemos se hará tanto más difícil y más peligroso.

¶ Ni los Estados Unidos ni ningún país europeo pueden ofrecernos una solución hecha; sus hombres, por bien que nos estudien, no comprenden nuestras modalidades y nuestra idiosincrasia; para comprenderlas se requiere más que la percepción el sentimiento; ellos no sienten como nosotros el amor a la tierra y a la raza, que nos solidariza con el pasado, nos identifica con el presente y nos anuncia las promesas del porvenir. Pero si no pueden darnos soluciones hechas, en cambio pueden sugerirnos más de una vía de aproximación; su campo de experiencias está a nuestro alcance y torpes seríamos si no lo aprovechásemos.)

BIBLIOTECA NACIONAL
SECCION CHILENA

SEGUNDA PARTE

INFORMES

SUMARIO: A) AL SEÑOR MINISTRO DE EDUCACIÓN, SOBRE ALGUNOS ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA NORTEAMERICANA EN RELACIÓN CON LA DE CHILE.—B) AL SEÑOR RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE, SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LAS UNIVERSIDADES NORTEAMERICANAS Y LA POSIBILIDAD DE ESTABLECER AQUÍ UN INSTITUTO ESPECIAL. LISTA BIBLIOGRÁFICA ANEXA.—C) AL SEÑOR RECTOR DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA, SOBRE LA ESCUELA DE SERVICIO EXTERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GEORGETOWN, EN WASHINGTON.—D) AL SEÑOR DIRECTOR GENERAL DE LA EDUCACIÓN COMERCIAL, SOBRE ESTA RAMA DE LA EDUCACIÓN EN LOS ESTADOS UNIDOS, CON BREVES SUGERENCIAS RESPECTO A LA DE CHILE, UNA BIBLIOGRAFÍA DIDÁCTICA Y ALGUNAS INDICACIONES SOBRE EL ENVÍO DE PENSIONADOS A NORTE AMÉRICA.—E) AL SEÑOR DIRECTOR DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO, SOBRE LA EDUCACIÓN CÍVICA, SUS ORIENTACIONES Y SUS MÉTODOS, EN LOS ESTADOS UNIDOS.

A

**INFORME AL SEÑOR MINISTRO DE EDUCACION, SOBRE
ALGUNOS ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA NORTEAMERI-
CANA EN RELACION CON LA DE CHILE.**

Santiago, Abril 14 de 1930.

SEÑOR MINISTRO:

Tengo el honor de informar a SS. de las observaciones educacionales que me fué dado hacer durante mi reciente viaje a través de algunos países americanos, principalmente en los Estados Unidos, donde permanecí más tiempo visitando universidades, colegios y escuelas de diferentes tipos. No es mi ánimo desarrollar por ahora una exposición detallada de estas observaciones, sino manifestar en síntesis a SS. la aplicación práctica que de ellas podría desprenderse en las ramas de nuestra enseñanza cuyos tipos similares ví funcionar en los países aludidos.

I

ESCUELAS PRIMARIAS

Nada o casi nada de cuanto pude inquirir en Lima, la Habana y la ciudad de México me pareció aplicable a Chile. En cambio, ví funcionar en New York, Washington y Carolina del Norte algunas escuelas públicas que desarrollaban una labor muy distinta de la que se hace en las nuestras. Eran escuelas de trabajo más que de estudio, sin horario rígido de clases y dotadas de un abundantísimo material para dibujo, pintura, modelado en yeso y arcilla, tallado en madera, laminación en metal y labores femeninas de tejidos, costuras, etc. Además, innumerables objetos de cartón y papel, hechos por los mismos alumnos, se distribuían en las salas.

Ramos teóricos como las Matemáticas, se enseñaban allí con el auxilio de cuerpos sólidos de distintas dimensiones y formas. La Geografía y la Historia no se trataban en clases sistemáticas, sino revisando mapas y cuadros murales de las comarcas o épocas que eran motivo del estudio y estampas de personajes antiguos, monumentos, edificios, fábricas, etc. El material de las Ciencias Naturales era tan objetivo como el indicado y la manera de impartir los conocimientos, muy análoga. El dibujo y aún la pintura se empleaban en cada tema para la representación gráfica de su contenido; y en algunos casos, la objetivación se hacía con figuras de papel, cartón o arcilla. Maestras casi todas, atendían grupos de 15 o 20 niños de ambos sexos, para dirigir sus trabajos y proporcionarles las

explicaciones necesarias. Nada de compulsión ni de inmovilidad. Vida y acción libres, y un afán constante de hacer y rehacer.

Gimnasia, juegos, cantos y excursiones por campos, fábricas y sitios históricos, varían y complementan el cuadro de las actividades escolares. Una pequeña biblioteca, dentro de una vasta sala, está en cada escuela a disposición de los alumnos todo el día. En ella se ven numerosos textos de uso común y otras obras relativas a los ramos de estudio. Se nos explicó que la mayor parte de la disciplina mental se obtenía en esa biblioteca.

Oí, sin embargo, la opinión de que el rendimiento intelectual de los escolares era deficiente, porque las asignaturas manuales absorbían demasiado tiempo. Así y todo, considero que nuestras escuelas públicas pecan por el extremo opuesto y que necesitamos conceder mucho más a las disciplinas manuales, empezando por la reproducción gráfica u objetiva de cada tópico de estudio.

El principio americano establece a este respecto,—y comprende todas las ramas de la educación,—que sólo se aprende bien lo que se hace; es decir, lo que cada uno se asimila concretamente, con el empleo simultáneo de todas sus facultades. La memorización no educa moralmente, no conduce a la aplicación de los conocimientos, ni estimula ninguna aptitud creadora.

Como se sabe, la escuela primaria norteamericana desarrolla su enseñanza en ocho años; y aunque las hay de muy diversos tipos y calidades, se tiende cada vez más a la uniformación, bajo el control oficial dentro de cada Estado. En las mejores, los últimos dos años son decididamente de educación vocacional, aunque no se abandona por completo la atención de la cultura. Como quiera que sea, se tiende de preferencia a capacitar elementalmente al niño para algún trabajo de carácter comercial, industrial o agrícola,—según las exigencias de la localidad,—en forma de que quede apto para perfeccionarse en seguida en otros establecimientos escolares o en la práctica misma de un empleo adecuado. La flexibilidad de los planes de estudio, mediante el sistema de ramos electivos, permite a cada alumno consagrar más tiempo a la disciplina de su aptitud sobresaliente.

Por otra parte, se procura que la escuela adquiera el máximum de acción radial, mediante la oferta de cursos especiales, nocturnos o vespertinos, de perfeccionamiento para adolescentes y adultos, que en muy raros Estados son de alfabetización, como necesitarían ser de preferencia entre nosotros.

Por encima de toda la enseñanza, está el cuidado de la salud del niño, fin supremo de la escuela, al cual se atiende en múltiples formas, para que en igualdad de oportunidades todas las aptitudes hallen empleo útil, individual y socialmente. El niño no es sólo un ser humano que requiere cuidados especiales; es también una fuerza productora; un capital de la nación, cuyas inversiones deben constituir su riqueza y su prosperidad.

Conforme a esta última aspiración, un tipo nuevo de escuela primaria tiende a generalizarse, en los campos y aldeas distantes de los principales centros de población. Es el de la *Escuela Rural Completa*, como la escuela de la ciudad, mediante la cooperación de dos o tres localidades donde los recursos no permiten a cada una mantenerla por sí sola.

Como consecuencia de lo expuesto y sin alterar fundamentalmente la estructura actual de nuestras escuelas, me atrevo a creer que convendría:

1.º Completar su equipo, con el material indispensable para trabajos en papel, cartón, arcilla, yeso, madera, metal, costuras, tejidos, etc.

2.º Organizar cursos breves y seccionales, por departamentos, para que maestros y maestras se adiestren en la enseñanza de los trabajos a que se refiere el número anterior;

3.º Ensayar, en las escuelas de experimentación, los métodos adecuados a esas formas de actividad escolar, sobre la base de nuevos planes y programas;

4.º Proporcionar una organización sistemática a las excursiones escolares, como complemento de la enseñanza geográfica, histórica y científica;

5.º Echar las bases de la biblioteca escolar, para el uso diario de los niños, siquiera en las escuelas superiores;

6.º Agregar a cada escuela superior y a medida que los recursos lo permitan, el curso vocacional de dos años, con especializaciones apropiadas a la región correspondiente;

7.º Elevar al grado de escuelas superiores con curso vocacional algunas escuelas elementales sub-urbanas, como un medio de descubrir y aprovechar las capacidades técnicas mejor definidas que se manifiesten en la escuela rural;

8.º Organizar el servicio de sanidad escolar, de manera que a cada niño pueda formársele su ficha de salud con las observaciones pertinentes y proporcionársele la atención médica más indispensable;

9.º Anexas al mayor número posible de escuelas, cursos vespertinos, nocturnos y dominicales, para la alfabetización de adolescentes y de adultos hasta los treinta años de edad; y

10. Crear cursos especiales de adiestramiento o de continuación para adultos, en las mismas secciones vocacionales de las escuelas superiores y en concordancia con las actividades económicas preponderantes en los pueblos en que éstas se hallen ubicadas.

I I

ESCUELAS SECUNDARIAS

La Escuela Superior norteamericana (*High School*) es, como se sabe, el equivalente de nuestros Liceos; porque, a pesar de que sus cursos duran

cuatro años, éstos se fundan en los ocho de la Escuela Primaria; y correlacionados y unidos, completan doce años de estudio.

Los métodos de la Escuela Primaria, en cuanto tienen de objetivación y de trabajo personal por parte de los alumnos, se ven aplicados, con ligeras modificaciones, en la Escuela Secundaria. Respecto a planes y programas, existe una extraordinaria variedad de tipos escolares, no sólo dentro de cada ciudad sino aún dentro de cada escuela. El plan rígido y uniforme, igual para todos los alumnos de la misma escuela, a lo largo de los cuatro años de estudio, hace más de medio siglo que en los Estados Unidos se abandonó totalmente, junto con abandonarse la finalidad humanista o exclusivamente cultural de tales establecimientos.

La *High School* ofrece, por lo común, un programa mínimo de contenido cultural, a base del idioma patrio, la ciencia elemental y la educación cívica; y en seguida, una porción de ramos electivos, algunos de los cuales son de mera cultura, pero los más dicen relación con el comercio y las industrias; de tal modo que el joven que termina allí sus estudios puede salir capacitado para ganarse la vida como factor de alguna empresa productora donde, por su preparación especial, halle empleo útil. Son los menos,—y en algunos casos una porción insignificante,—los que prosiguen un curso de enseñanza teórica, de carácter literario o científico, que los habilitará para el ingreso a las Escuelas Normales o al *College* preparatorio de la Universidad.

Mirados con criterio chileno, esos planteles de educación secundaria se diferencian mucho más de nuestros Liceos que de nuestros Institutos Comerciales o Industriales. En Estados Unidos no se concibe que un joven de 17 o 18 años ignore todavía cuál ha de ser el empleo de su inteligencia y de sus músculos, o sea, cómo va a sostener su propia vida. Ni se concibe tampoco que haya un establecimiento de enseñanza que lo entregue a la sociedad despojado de una preparación cualquiera para trabajar con provecho.

De todos los estudiantes que anualmente acuden a la *High School*, apenas si un cinco o un seis por ciento llega a la Universidad, poco más o menos lo mismo que ocurre en Chile con los estudiantes que año por año ingresan al Liceo. Allá se considera que ese plantel de enseñanza debe corresponder de preferencia a las aspiraciones y necesidades del 95% de sus alumnos, porque esta masa representa casi íntegramente el interés social. Nosotros no hemos pensado lo mismo, según se vé, porque sacrificamos el 95% de los jóvenes que acuden a los Liceos, en obsequio al 5% que tendrá opción a la Universidad.

A todos los sometemos al mismo plan y a un programa idéntico, como si hubieran todos de llegar del primero al sexto año de estudios, aunque la estadística nos prueba que sólo llega alrededor de un 10% y que apenas si para la mitad de esta proporción hay cabida en los cursos universitarios. Los demás, la masa, el 95%, se quedan sin prepara-

ción especial de ninguna especie para ganarse la vida, salvo los pocos que después del tercer año van a los colegios técnicos.

Una sola vez en nuestra vida educacional,—fué en 1928,—se trató de reaccionar a fondo contra ese sistema; pero al año siguiente la reforma se abandonó, sin esperar que rindiera sus frutos, y se implantó de nuevo el régimen antiguo con algunos cambios de palabras o denominaciones en los planes de estudio. Se dijo que el primer ciclo de tres años se orientaría hacia el trabajo productor y que el segundo ciclo, de tres años también, se orientaría hacia la Universidad. Pero es lo cierto que, para satisfacer tales deseos, se puso en vigencia el plan que en 1925 regía desde más de veinte años, plan que representaba un ya rancio humanismo. Basta una simple lectura comparativa del plan antiguo y del vigente, para cerciorarse del hecho.

La ineficacia de tal sistema con relación al fin que se propone, no resiste al más ligero análisis. Preparar para las actividades productoras significa adiestrar aptitudes dirigidas a un trabajo determinado, o sea, especializar, porque no es lo mismo ser comerciante que agricultor, industrial o minero, y aún dentro de estas grandes categorías de negocios caben múltiples especializaciones. ¿Y cómo puede decirse seriamente que un curso de estudios tiende a preparar para la vida productora, cuando no ofrece ni permite ninguna especialización, ni adiestra técnicamente ninguna aptitud? ¿Qué clase de vida productora es ésa, igual y uniforme para toda la población escolar, como si toda fuera a consagrarse a un sola profesión u oficio?

Se reconoce que son pocos los que después del primer ciclo pueden ir a un colegio de especialización técnica, agrícola, comercial o industrial, y que los más, la totalidad casi, salen de ese ciclo directamente a las actividades laboriosas. Fuerza es reconocer también que van a ellas sin ninguna preparación adecuada.

Si consideramos en seguida a los que cursan el segundo ciclo, veremos que una suerte análoga les espera. Un solo plan, enciclopédico, uniforme y rígido, como si las capacidades mentales de todos los alumnos fuesen idénticas, los somete a un estudio de tres años, para guiarlos a la Universidad, cuyas escuelas exigen conocimientos y aptitudes muy diferentes y carecen además de espacio para acogerlos a todos. Los no admitidos, por falta de preparación o simplemente de cabida,—que son los más,—han perdido sus tres años de estudio, porque los conocimientos que adquirieron carecen en la práctica de aplicación, y quedan desorientados, sin saber qué hacer, si no es buscar un empleo cualquiera en la administración pública o en oficinas particulares, donde vegetarán parasitariamente. No tienen preparación especial para nada y son, por lo común, ineptos para todo, a causa de los prejuicios contra el trabajo material que las disciplinas intelectuales les han infiltrado.

Ha habido, pues, en sus estudios un despilfarro más o menos inútil de dinero, de tiempo y de energía. Lo mismo que en el primer ciclo, el

Liceo no les ha ofrecido en el segundo ninguna oportunidad para templar sus aptitudes con algún objeto productivo y poder salir a la vida provistos de conocimientos aprovechables. Son unos descastados socialmente; miran para todas partes a su alrededor y no aciertan hacia dónde ir.

La realidad expuesta constituye la falla más grave del viejo humanismo, que todavía sigue adormeciéndonos con sus conocidas expresiones de «cultura general» y «estudios desinteresados», como si esa cultura y tales estudios correspondieran por sí solos a alguna profesión determinada y de naturaleza creadora, como si ellos representaran algo más que un mero complemento de la vida y como si su prolongación no fuese apenas asequible a una pequeñísima minoría en las sociedades actuales.

Abatido o desterrado completamente como sistema educacional en los países de avanzada civilización, ese humanismo estéril se conserva sin embargo entre nosotros, como una institución anacrónica, y sigue causando daños económicos y sociales de incalculable entidad. Al sistema educacional basado en él debe cargarse la cuenta de la desorientación de varias generaciones que se han mostrado incapaces absolutamente para reconocer y administrar el rico patrimonio de nuestro suelo, de lo cual derivan otras consecuencias no menos desgraciadas.

Yo ruego a SS. perdonarme la franqueza de estas afirmaciones, siquiera sea en mérito de que las he sostenido en público durante la mayor parte de mi vida profesional y de que las he visto confirmadas plenamente en mi viaje de estudio por América (1).

Surge de las observaciones expuestas la necesidad de proceder a una reforma de fondo en la organización de nuestros estudios secundarios, reforma cuyos puntos cardinales podrían sintetizarse como sigue:

- 1.º Adaptación de la educación secundaria a las profesiones económicas más comunes de la población nacional;
- 2.º Establecimiento de un programa mínimo de cultura durante el primer ciclo y de una serie de ramos optativos que complementen el plan general; estos ramos serían de aplicación práctica al comercio y a determinadas industrias, conforme a las características locales dominantes;
- 3.º Programa mínimo también, principalmente científico, para el segundo ciclo, y ramos electivos complementarios, algunos de mera cultura, pero los más de aplicación a las funciones productoras;
- 4.º Implantación de métodos de trabajo personal por parte de los alumnos, con los elementos indispensables de gabinetes, laboratorios y talleres, y de una disciplina cívica de solidarismo social, a la que debe

(1) Pueden consultarse nuestros libros *Educación Económica e Intelectual* (Santiago, 1912) y *Temas Pedagógicos* (Santiago, 1913); y además nuestro estudio, reproducido más adelante, *La Reforma de la Educación Secundaria en 1928*.

adaptarse el régimen interno de cada colegio, para que pueda hacerse efectiva; y

5.º Consecuencialmente, diferenciación de los Liceos, en términos de que cada uno ofrezca características propias y de que cada jefe pueda desarrollar iniciativas y asumir el máximo de responsabilidades.

No se me oculta la dificultad, por no decir mejor la imposibilidad, de llegar de golpe o siquiera en corto tiempo a la aplicación de una reforma de tal trascendencia. Por eso sería preferible iniciarla,—en caso de aceptar sus bases y finalidades,—por unos pocos Liceos, a modo de experimentación, mientras se acumulan los elementos necesarios y se prepara un profesorado competente, con una mentalidad muy distinta de la que hoy predomina en él. Esto último, sobre todo, es una obra que requiere tiempo y a la vez continuidad de acción. En las páginas finales de este informe enunciaré algunas ideas al respecto.

I I I

INTERNADOS

El régimen de internado se aplica en Estados Unidos con más frecuencia al *College* que a la *High School*. Es el *College* la continuación de esta escuela y, como ésta misma, sus tipos de organización son muy variados; pero, en general, es un establecimiento preparatorio para el ingreso a la Universidad y funciona anexo a la Universidad también. Sus cursos duran cuatro años y excepcionalmente tres. En el *College* se obtiene el Bachillerato en Ciencias o el Bachillerato en Artes, previo el uno o el otro para los estudios superiores.

Los estudiantes del *College* tienen, por consiguiente, una edad que fluctúa entre los 18 y los 22 años. Sin embargo, hay numerosos planteles de enseñanza que, apartándose de los tipos clásicos,—*High School* o *College*,—hacen una especie de fusión de ambos tipos, en internados modelos, con cursos de estudio sumamente flexibles, por la amplitud que se deja a la libre opción de ramos especiales. En esta clase de establecimientos los alumnos tienen entre 15 y 20 años y, de ordinario, no aspiran a seguir carreras universitarias, sino simplemente a prepararse para una vida culta y laboriosa.

Visité dos de esos internados, uno de jóvenes y otro de niñas, más con el ánimo de darme cuenta de su distribución y de sus instalaciones que de posesionarme de su régimen de estudios. Yo había elaborado en 1928, como jefe de la enseñanza secundaria, un proyecto para la edificación del Internado de Niñas que se iba a instalar en Ñuñoa y había dado el detalle completo de sus departamentos principales y de sus dependencias, con un gráfico explicativo anexo. Me había pronunciado por el sistema del dormitorio individual o a lo más para dos pensionistas, en una serie de edificios aislados, en forma de chalets, con capacidad para

20 o 25 personas cada uno. Un huerto o parquecito y un pequeño jardín, rodearían a cada chalet y en él habitaría una profesora que inspeccionaría a las niñas. Tal sería el nuevo tipo de internado-hogar. No existía en Chile ninguno semejante, ni existe aún.

Tuve la agradable sorpresa de ver que mi proyecto era en Estados Unidos una realidad en casi todos sus detalles y que, no obstante el subido precio del terreno, ya no se concebía allí un internado con grandes cuerdas dormitorios, parecidas a las salas comunes de los hospitales, donde la vida de hogar se disocia y el espíritu sufre el quebranto de los sentimientos de familia. La comunidad de esas salas nos anula individualmente y a nadie nos une. En cambio, el régimen de hogar conserva la personalidad y nos hace más dueños de nosotros mismos.

Como fundamento del nuevo sistema, aplicado de preferencia a las niñas, se me dieron algunas razones en que yo no había reparado al idear mi proyecto. Se me hizo notar que en esos hogares del gran internado la niña se preparaba insensiblemente para su función natural de dueña de casa; porque en ellos y por turno iba desempeñando todas las ocupaciones de la vida doméstica, desde la cocina hasta el decorado de su salón y de su costurero. Las mayores ejercían cierto tutelaje sobre las menores; en común criaban las aves, cuidaban de las flores del jardín y cultivaban las plantaciones del huerto; y así en lo demás que una niña debe saber para cumplir mejor las funciones sociales que le están reservadas.

Se me agregó que allí donde la vida de hogar se resiente de cierta disociación, se hacía más necesario que en ninguna parte reaccionar por medio del colegio para que la mujer volviese por los fueros de la feminidad y se inclinase conscientemente a preferir sobre toda otra las actividades de la dueña de casa. Entrego a SS. estas consideraciones, por si fuese oportuno darles un empleo provechoso.

I V

PROFESIONES FEMENINAS

No obstante lo expuesto con relación a las funciones domésticas de la mujer, es incuestionable que un gran número de ellas habrá de verse en la necesidad de ganarse por su propio esfuerzo la vida. La High School y el College toman muy en cuenta esta circunstancia. En el primero de esos establecimientos, que son coeducativos, las Artes Domésticas tienen lugar preferente en los estudios de las niñas, como lo tienen a su vez en el segundo. Pero a las niñas se les incluye también en los cursos comerciales para teneduría de libros, estenografía y dactilografía, como en los cursos de dibujo aplicado y de algunas pequeñas industrias de carácter agrícola en su caso: conservas de frutas, dulcería, preparados a base de leche, etc.

Además, colegios especiales, semejantes a nuestras Escuelas Técnicas

de Niñas, hay numerosos en Estados Unidos y se han implantado con éxito también en la ciudad de México. Tienen las mismas especializaciones que nuestras escuelas, incluso los ramos de aplicación comercial, y además otras que quizás convendría ver modo de implantar aquí. Entre estas últimas, figuran los cursos de lavandería y aplanchado mecánicos y los cursos de juguetería, industria ésta que en todas partes se trata de nacionalizar y que, como se comprende, tiene mucho de artístico. Es particularmente adecuada para la mujer y en las localidades en que la ví instalada, es una industria próspera, tanto dentro como fuera de la escuela.

Observé al mismo tiempo que las escuelas de profesiones femeninas trabajan activamente para el público y costean gran parte de sus gastos, principalmente en lo que se refiere a la adquisición de materiales para sus talleres. Estimo que valdría la pena implantar en las nuestras algunas innovaciones en el sentido que dejo señalado, tanto respecto a los cursos de especialización como a la organización del trabajo para el público.

No escapará al criterio de SS. que el trabajo de la mujer es una condición de su independencia y en muchos casos de su dignidad, y que cuanto se haga por valorizarlo y fomentarlo tiene una indiscutible trascendencia social. Por eso me inclino a pensar que no sólo debe organizarse de modo conveniente en las Escuelas Técnicas especiales sino aún dentro de los Liceos de Niñas. Además, cuando la mujer aprecie en lo que vale el esfuerzo económico, será mucho más fácil que este concepto se difunda en la masa de la población.

V

ENSEÑANZA COMERCIAL

Puse atención preferente en la observación y estudio de esta materia, en Lima, la Habana y México; y luego después en New York, Filadelfia y Washington. De las tres primeras ciudades nombradas no recogí experiencias aprovechables para nosotros, pero sí de lo que pude ver en las mencionadas ciudades estadounidenses.

La enseñanza del comercio se imparte allí en dos grados bien definidos: uno inferior, que por lo común se halla vinculado a la High School, y otro superior, que se desarrolla en la Universidad. El primero de estos grados persigue como finalidad la preparación para las funciones menores y oficinescas del comercio, como son las de dactilógrafo, estenógrafo y tenedor de libros. El grado superior es de variadas especializaciones en el campo de las actividades comerciales. Por eso al primer grado corresponden de ordinario las llamadas Escuelas de Comercio y al segundo, las Escuelas de Negocios (Schools of Business).

La base mínima de conocimientos para el ingreso a la Escuela de Negocios es por lo común el curso completo de la High School, sin perjuicio

de que la frecuenten muchos estudiantes del College y aún no pocos graduados. Es común también que sigan un determinado curso de especialización personas que ya han adquirido alguna práctica en el comercio o que están en fáciles condiciones de adquirirla.

Entre las especializaciones a que me refiero, cada una de las cuales consta de varios ramos de estudio, figuran:

Contabilidad, subespecializada en numerosas ramas;

Arte de Vender, o sea, curso para vendedores o agentes de negocios de diversa especie (salesman-ship);

Organización y Administración de Negocios;

Organización y Operaciones de Banco;

Organización y Operaciones de Seguros;

Finanzas;

Secretarios Corresponsales;

Métodos de Exportación;

Legislación Comercial o Industrial;

Anuncios Comerciales ((Advertising));

Comercio al por menor (Retailing).

Las especializaciones mencionadas se subdividen en varias otras; y sus planes ofrecen una extraordinaria flexibilidad, para la libre opción del estudiante entre los ramos que las constituyen, de modo que cada cual adquiere los conocimientos que más particularmente le interesan. En éstas como en las demás clases de especialización, se prefiere allí siempre el estudio intensificado sobre el estudio amplificado.

En general, predomina el concepto de que la profesión de comerciante no existe como tal en toda la extensión del vocablo; lo que existe son los negocios, que adoptan en la práctica muy diversas formas, lo cual exige en cada caso aptitudes diferentes y una particular preparación técnica.

Es digno también de mencionarse el método seguido en esos cursos. Conforme a este método, se combinan el trabajo de seminario con el estudio de proyectos, ficticios o reales, y la exposición de materias. Para eso cada sección cuenta con gabinetes adecuados, y el departamento entero, con una nutrida y bien clasificada biblioteca. Pude informarme de algunas monografías escritas en los seminarios de las Universidades de New York y de Columbia, en esta misma ciudad; y realmente, ellas mostraban una seria labor investigadora.

En vista de lo expuesto, me permitiría insinuar a SS. algunas modificaciones en la organización de nuestros estudios comerciales, que podrían resumirse así:

1.º Establecer la enseñanza comercial de grado inferior en el primer ciclo de unos pocos Liceos de Hombres y de Niñas, con calidad de ramos optativos durante el segundo y el tercer años; y de algunas especializaciones, con la misma calidad, durante el curso del segundo ciclo;

2.º Restablecer en las Escuelas Técnicas de Niñas la enseñanza co-

mercial de grado inferior, como una de las especializaciones de la Escuela;

3.º Agregar a algunos de nuestros Institutos Comerciales, por vía de experimentación, uno o dos cursos especializados de los que se acaban de mencionar, a partir del tercer año de estudios normales y con duración de dos años, caso de haber profesores en estado de servirlos;

4.º Enviar anualmente a Estados Unidos a tres o cuatro profesores, —por el término de un año y medio o dos años,—para que se posesionen del contenido y de los métodos de las especializaciones que se resuelva implantar, con el compromiso de profesarlas a su regreso, que es lo que hacen desde largo tiempo varios países de América y de Europa; y

5.º Extender a todos los institutos el método de trabajo personal por parte de los alumnos, para cuyo efecto sería menester dotar esos colegios de los elementos indispensables y estimular la preparación del profesorado en actual servicio para llevarlo a la práctica, quizás si por medio de reuniones generales en que se combinarían los ejercicios convenientes.

V I

UNIVERSIDADES

No visité sin provecho las Universidades de Lima, la Habana y México. Su organización es muy semejante a la de nuestra Universidad, como que todas tienen un origen común; y existe en ellas un afán de renovarse, bajo la influencia de lo que se hace actualmente, en materia de cultura superior, tanto en Europa como en Estados Unidos. Después conocí unas seis universidades de este último país, que son de diferentes tipos y tendencias, lo que permite comparar algunos de sus estudios y procedimientos, si bien muy pocos puntos de contacto tienen con las nuestras. Esas universidades fueron la del Estado de New York y la de Columbia, en la misma ciudad; la de George Washington y la de Georgetown en la ciudad de Washington; y las del Estado de Carolina del Norte y de Washington Duke, en el mismo Estado.

Como era de esperarlo, tratándose de la gran república, dominaban en esas Universidades los estudios económico-sociales, con sus múltiples aplicaciones a los negocios y problemas norteamericanos. Ello no obstaba, por supuesto, al amplio desarrollo de sus escuelas profesionales en Medicina, Ingeniería, Leyes, Periodismo, Comercio, Agricultura e Industria, y de sus departamentos de vulgarización científica.

Cada uno de estos planteles es un enorme centro de estudios de la más variada índole, que irradia en todas direcciones y que, junto con elaborar y transmitir las ciencias y las artes, contribuye poderosamente a informar la opinión, por medio de sus profesores y graduados, sobre los más importantes tópicos de interés público que se debaten en el día. De ahí la atención cada vez más intensa que se concede en ellos a las investi-

gaciones de naturaleza social y económica, a base geográfica, histórica y filosófica.

No cabe intentar siquiera una enunciación de las labores a que una universidad norteamericana se consagra durante el año entero, con sus cursos semestrales, veraniegos, diurnos y nocturnos. Pero cabe decir a lo menos el concepto que de las funciones universitarias se tiene allí, el cual pugna por infiltrarse en las correspondientes de los otros países que visité. Aparte del progreso científico y de la formación del personal de las profesiones superiores, la universidad se debe toda entera a la sociedad que la sustenta y procura servirla estudiando sus necesidades del momento y guiando sus aspiraciones ideales. La universidad no tiene solamente una misión espiritual que cumplir; tiene también una misión social y humana.

La extrema diferencia entre la estructura y las finalidades de esos planteles científicos y sus equivalentes entre nosotros, no permite sugerir adaptaciones fundamentales que pudieran aplicarse aquí, sin entrar en detalles de técnica educacional. Siguiendo, sin embargo, la línea de la reforma que bajo la influencia cultural norteamericana se procura realizar en los otros países visitados, me inclino a pensar que hace falta a nuestra Universidad la creación de una Facultad o Instituto de Ciencias Sociales y Económicas, con propósitos de investigación y de estudio directo de nuestros problemas nacionales, en toda la órbita de conocimientos que esas ciencias abarcan.

Ningún problema de índole social o económica, sea en el campo de las finanzas o del comercio exterior por ejemplo, sea en el campo de la legislación, puede ser resuelto satisfactoriamente en nuestra época sin el auxilio de un conocimiento completo de todos sus factores, muchos de los cuales dicen relación con problemas de otra especie y se complican con repercusiones imprevistas dentro del mismo país o fuera de él. Sólo una paciente investigación permite definir sus términos con probable certeza.

Viene al caso recordar, porque es típico, lo que me decía en Washington un experto economista y profesor de la Universidad de Georgetown. Hoy no es posible que ningún país, por pequeño que sea, trace las líneas de su desenvolvimiento económico sin adoptar una política comercial determinada; y para adoptarla necesita el conocimiento cabal, primero de sus propios recursos y en seguida, de los mercados exteriores, como importador y como exportador, porque el comercio se ha hecho mundial y de un mercado a otro existe una correlación inevitable. Tal conocimiento implica un detenido examen de múltiples factores y tal examen es toda una ciencia.]

A este ejemplo podrían añadirse tantos otros, de problemas actuales que afectan a nuestro país en el orden interno o externo y que justificarían plenamente el funcionamiento de la Facultad o el Instituto de Ciencias Sociales y Económicas a que he aludido. Me haré un deber en

proponerlo a nuestra autoridad universitaria, siquiera bosquejando su posible organización (1).

No sería en realidad difícil trazar su plan y sus programas, sobre la base de los estudios generales y especiales cuya difusión más necesita el país. Lo que sí parece menos fácil es la selección del profesorado, de cuyo criterio y preparación dependería principalmente el éxito de la empresa.

No es recomendable, en este género de estudios, la contratación de profesores extranjeros. Su orientación, formada bajo la influencia de otros ambientes, y el espíritu nacional, de que nadie se despoja, no permitirían esperar de su enseñanza los mejores frutos. Además, se trata de investigar problemas propiamente nuestros. Preferible sería enviar algunos profesores chilenos a perfeccionarse en el extranjero,—en Estados Unidos o Alemania,—para que se asimilaran ciertas materias de carácter general y, sobre todo, los métodos de aprendizaje y de trabajo aplicables con provecho en estas ciencias.

V I I

PREPARACION DEL MAGISTERIO

El profesorado de las escuelas primarias norteamericanas obtiene su preparación en las Escuelas Normales de los diferentes Estados, en numerosas instituciones docentes de carácter particular y en las principales universidades. En cuanto al profesorado de la educación secundaria, se forma de preferencia y casi siempre en estas mismas universidades.

Me fué dado conocer con algún detenimiento el Colegio de Maestros (*Teachers College*) de la Universidad de Columbia, el Instituto de Educación de la Universidad de New York y la Escuela de Educación de la Universidad de Jorge Washington, en la capital norteamericana. Por cierto, no existe uniformidad alguna en la organización de la enseñanza pedagógica que imparten esos tres centros universitarios. Las especializaciones son diferentes, como lo son también las exigencias de admisión; la duración de los estudios es desigual y ni siquiera los métodos de trabajo pueden equipararse.

Hay, sin embargo, alguna línea directiva que seguir, para orientarse en la muchedumbre de cursos profesionales de índole educacional que cada universidad ofrece. Desde luego, los estudios completos de la High School son exigidos uniformemente como base de admisión para el ingreso a un curso profesional de maestros primarios. El curso dura dos o tres años y se subdivide comunmente en:

- a) Curso para maestros de los grados inferiores de la escuela;
- b) Curso para maestros de los grados superiores;
- c) Curso para maestros rurales.

(1) Véase más adelante el informe al Señor Rector de la Universidad de Chile.

Aparte de esta gradación, existe una multitud de cursos especiales para visitadores y superintendentes de Escuelas Primarias, para directores de Escuelas Normales y de Escuelas Secundarias, para profesores de Educación Física, de Artes Industriales, de Educación General, de Psicología Educacional, para profesoras de Kindergarten, de Economía y Artes Domésticas, etc., etc.

Se desarrollan, por otra parte, los cursos de especialización para la enseñanza secundaria, conectados con los estudios del College donde, como se dijo antes, se alcanza el grado de Bachiller en Ciencias o de Bachiller en Artes, necesario alguno de ellos para obtener el título de profesor de la enseñanza secundaria en determinadas asignaturas.

Como se vé, poco y nada hay de común con el régimen de estudios equivalentes que, persiguiendo los mismos fines, se hacen entre nosotros; porque la estructura general de nuestra educación tampoco tiene nada de común con aquélla. Sin embargo, estimo que, simplificando mentalmente el complejo sistema norteamericano y guardando las proporciones con relación a nuestro país, cabría pensar en algunas innovaciones de cierta conveniencia, sugeridas por la observación de aquel ambiente, en nuestros institutos preparatorios para el magisterio. Voy a permitirme insinuar las siguientes:

1.º Las exigencias de admisión a nuestras Escuelas Normales no deberían ser uniformes, ni tampoco sus cursos de estudio ni los certificados o títulos que expidan. Dadas la condición económicamente precaria de nuestro profesor primario y la imposibilidad de remediarla a corto plazo, parece que la exigencia de la licencia secundaria sólo debería mantenerse respecto a una determinada categoría de maestros, los de Escuelas Superiores por ejemplo, y con probabilidades más fáciles en el escalafón para el ascenso a directores, sea de Escuelas Elementales Urbanas, sea de las mismas Escuelas Superiores, o a inspectores escolares. En todo caso, se trataría de estimular su vocación, ofreciéndoles en su carrera mejores expectativas que a los que ingresen a la Escuela Normal con una preparación inferior, el sexto año de la escuela primaria o el primer ciclo del liceo, pongo por caso. En seguida, el profesorado para los cursos elementales o para las escuelas rurales recibiría una preparación adecuada sobre distintas bases de admisión. Bien sé yo que el punto de partida uniforme constituye el ideal, pero hay necesidad de mitigarlo ante las circunstancias de la realidad ambiente. Además, es forzoso considerar la preparación del magisterio para las Artes Industriales y las Artes Domésticas, en la mayor amplitud de esos conceptos, que la escuela primaria de grado superior está en el deber de enseñar.

2.º En nuestro Instituto Pedagógico sería oportuno quizás introducir alguna reforma tendente a dar una más sólida preparación científica al profesorado que en él se prepara. Hace tiempo se estudió la posibilidad de implantar allí algún instituto de investigación en varias ramas del saber, sin mira profesional inmediata, que hasta ahora no existe en el

país. Bien pudiera ser ya la ocasión de dar este paso y de relacionar ese instituto con los estudios técnicos de carácter profesional docente, que seguirían allí desenvolviéndose. No es sencillo formular un plan de reforma aisladamente, sin tener a la vista los múltiples factores que han de considerarse en su probable aplicación; pero lo que sí conviene no olvidar, es la necesidad de que nuestro magisterio secundario adquiera una preparación más sólida en las materias que son objeto de su enseñanza, a la vez que una conciencia más amplia y comprensiva de su función social. No creo que fuese obra de mucho tiempo el conseguirlo, sobre todo si en la organización interna del Instituto Pedagógico y en su régimen de estudios atendemos con preferencia a la formación del carácter profesional y a una inteligente disciplina de civismo.

3.º El profesorado de la Enseñanza Comercial, de las Escuelas Técnicas Femeninas y de las Escuelas Industriales debería, a mi juicio, recibir su preparación en condiciones equivalentes en cuanto a la respectiva especialidad, lo que significa que, así como el de la primera de esas ramas educacionales atiende a la formación del suyo, también las otras deberían atender a la misma exigencia en la rama educacional que les concierne. Si hubiera de resolverse iniciar la reforma de la educación secundaria en el sentido que antes se bosquejó, la preparación de ese profesorado se haría cada vez más indispensable. Siempre sostuve que, tratándose de una enseñanza técnica con finalidades económicas, es preciso robustecer entre nosotros el concepto del valor social de las profesiones de esta especie, en frente de los estudios que conducen a las profesiones liberales; y como el profesorado que dirige estos estudios no muestra tener todavía una mentalidad compatible con esa valorización y como el ambiente tampoco es aún favorable a ella, hay ventaja en formar separadamente el profesorado técnico profesional y el profesorado humanista o científico, al revés de lo que se hace en Estados Unidos, donde el ambiente está saturado de una tendencia económica y utilitaria que muchos juzgan hasta necesario contener o moderar.

4.º Conviene tener presente que el profesor universitario se forma en los países de alta cultura mediante su propia especialización, al lado de los jefes de departamento de cada universidad, y que casi siempre empieza por ser ayudante o auxiliar en determinadas cátedras, hasta que se gradúa de doctor en la asignatura que profesa. Entre nosotros este profesor ha salido hasta ahora, por lo general, de los gabinetes profesionales y se ha especializado a lo largo del tiempo en el pleno ejercicio de su cátedra. Ya convendría tal vez crear la carrera del profesor universitario sobre las mismas bases a que he aludido u otras parecidas. Hasta me atrevería a pensar que debería dotársele de alguna preparación pedagógica, para ponerlo en aptitud de comprender mejor el conjunto educacional en que actúa y las características generales del adolescente que es objeto de su enseñanza.

V I I I

CURSOS DE VERANO

Así se llaman en Estados Unidos los cursos que las universidades y otros establecimientos de educación abren en el período mayor de vacaciones, para toda clase de estudiantes y para profesionales que deseen, los unos avanzar en sus cursos ordinarios, los otros repetir conocimientos ya adquiridos o perfeccionarse en el ejercicio de un empleo. Renovarse constantemente o ponerse al día, es allí como una voz de orden entre las gentes capaces de alguna ambición.

Son cursos de cinco o seis semanas, con programas de las materias más diversas y al alcance de cualquier individuo que abrigue propósitos de estudio. Se aprovechan así los locales, el mobiliario y el material de enseñanza que, de otro modo, permanecerían inactivos durante ese tiempo, devengando el interés de un cuantioso capital muerto; se da empleo con renta especial a muchos profesores auxiliares, que de ordinario disfrutan de escasa renta; y se presta al público estudioso un inapreciable servicio.

¿No sería posible pensar en hacer algo análogo entre nosotros? Los veranos son allá casi en todas partes mucho más ardientes que los de cualquiera zona de Chile; las condiciones de vida, más difíciles; y sin embargo, ello no obsta para el desarrollo de un esfuerzo mental extraordinario en ese tiempo.

Existe en México, como institución de la Universidad Nacional,—extendida ya también a Guatemala,—una Escuela de Verano, destinada particularmente a los extranjeros que visitan el país. Se propone de preferencia instruirles en el idioma y en las costumbres nacionales, darles a conocer las bellezas de su suelo y hacerles penetrar en la mentalidad de su raza. Con un objeto semejante o un poco diferente, ¿no habría conveniencia en implantar la misma institución en Chile?

Sin ánimo de imitación servil, pero sí con ánimo de asimilación de lo que en otros países se hace en beneficio de la cultura, creo que alguna de las insinuaciones expuestas sería susceptible de aprovecharse, sobre todo si se considera lo poco que hacemos por la difusión sistemática de la ciencia y por nuestra propia estima en el exterior.

Saluda muy atentamente al señor Ministro.—LUIS GALDAMES.

B

**INFORME AL SEÑOR RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE,
SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN
LAS UNIVERSIDADES NORTEAMERICANAS Y LA POSI-
BILIDAD DE ESTABLECER AQUI UN INSTITUTO
ESPECIAL. LISTA BIBLIOGRAFICA ANEXA.**

Santiago, Abril 21 de 1930.

Señor Rector:

En el curso de mis visitas a algunas universidades norteamericanas, me fué dado observar la especial atención que en ellas se concede al estudio de las Ciencias Sociales. No data esta preferencia desde hace muchos años; con más propiedad se diría que es casi reciente. Me es muy grato informar a Ud. sobre esta materia.

I

Empiezan los estudios conexos a las Ciencias Sociales en los primeros años del *College*, con una asignatura común para todos los alumnos y que de ordinario se designa con el nombre de *Ciencia Política* o de *Civilización Contemporánea*. Su contenido se refiere a la exposición y al examen de los problemas de carácter social que más preocupan actualmente, como por ejemplo, la población, la inmigración, la urbanización, la salubridad pública, la defensa de la raza, la organización de la familia, las condiciones del trabajo, la desocupación y la pobreza, la criminalidad y los vicios vulgares, la educación, la ética colectiva; y en fin, los factores del bienestar y del progreso en una agrupación humana.

Por cierto que todas esas cosas se tratan desde un punto de vista americano; pero, como a la vez se necesita formar el criterio científico para comprenderlas y apreciarlas, su desarrollo tiende a fundamentar principios sociológicos generales de los que se desprenda en cada caso una oportuna aplicación.

En el catálogo o prospecto de la Universidad de Columbia, New York, se lee, a propósito del curso de *Civilización Contemporánea* ofrecido por el *College*: «El objeto de este curso es poner en contacto al estudiante con los factores de mayor importancia en la sociedad de su tiempo y facilitarle la comprensión de los aspectos económico, político e intelectual de la hora presente. Las instituciones europeas de la cultura americana contemporánea se estudian en relación con el desarrollo económico e intelectual de los Estados Unidos. Por consiguiente, el curso prepara al estudiante para la consideración intensiva de los problemas económicos y políticos de los Estados Unidos a que se refiere el programa de *Contemporary Civilization*».

Concurren, en el College mismo, a la formación del criterio sociológico, las asignaturas de *Gobierno*, *Legislación* e *Historia*, con que se integra la educación cívica del estudiante. Hasta la clase de Geografía, en que prevalece el punto de vista antropológico con aplicaciones preferentes a la vida económica, no es menos eficaz para cimentar ese criterio.

La Antropogeografía o Geografía Humana,—como más a menudo se dice,—tiene ya su desarrollo en la *High School* y se continúa en el *College*. La Historia se enseña, desde la *High School* también, despojada de confusos detalles, en su contenido social, económico y político; y las principales cursos se refieren a Europa y Norte América. En cuanto a las clases de Gobierno y Legislación, equivalentes a nuestra Instrucción Cívica, en ellas, más que los preceptos de las leyes, se examinan las instituciones como fruto natural de la convivencia humana. De sobra se comprende que los Estados Unidos son el eje de ese estudio.

Por los caminos señalados, el sentido sociológico de los problemas que afectan a la colectividad se forma gradualmente, en el transcurso de los años escolares, de modo que cuando ya en el College el joven encara el examen detenido de esos mismos problemas, tiene una mentalidad predispuesta para su cabal comprensión.

II

Pero es en las escuelas universitarias donde las Ciencias Sociales hallan sitio aún más espacioso. La *Escuela de Graduados*, que con este nombre o con el de Facultad de Ciencias y Letras o simplemente de Filosofía es una institución característica de las Universidades norteamericanas, les destina uno de sus departamentos, que resulta ser con frecuencia el más concurrido.

Como se sabe, llámase allí «graduados» a los jóvenes que han hecho los cursos completos del College y obtenido, mediante esos estudios, el Bachillerato en Ciencias, en Artes o en Filosofía. Son jóvenes de 22 años a lo menos, que llevan ya 16 años de disciplina escolar, distribuidos como sigue: ocho en la escuela pública, cuatro en la *High School* y cuatro en el College. Los estudios universitarios de carácter profesional se combinan con los del College después del segundo año de este último y más comúnmente después del tercero; de modo que ningún estudiante se halla antes de los 20 años de edad en aptitud de iniciar el curso destinado a prepararlo para el ejercicio de una profesión científica. Es muy digna de llamar la atención la madurez mental con que allí se empiezan los estudios superiores.

La Escuela de Graduados o su equivalente, tiene por objeto el cultivo de una especialización humanista o científica, sin mira a una profesión determinada. Concede el grado de Maestro en Artes o de Maestro en Ciencias, después de uno o dos años de estudio, y el de Doctor en Filosofía,

al fin del segundo o del tercer año de especialización, en que se admite al candidato su tesis original.

Los estudios son hechos a base del trabajo de investigación, en los seminarios de los departamentos correspondientes; lo que significa que la asistencia regular a la escuela, para oír lecciones, se limita a dos o cuando más a tres horas al día y sólo se la exige durante el primero o hasta el segundo año. Hay que tener presente que los cursos universitarios son semestrales.

He anotado estas informaciones, que podrían parecer supérfluas, a fin de que se aprecie con mejor conocimiento la posición de las Ciencias Sociales en las Escuelas de Graduados, conforme al detalle que en seguida se puede leer, y para que se considere al mismo tiempo la diversidad de estructura entre aquellos estudios científicos y sus equivalentes entre nosotros.

En la Universidad de Columbia, la Facultad correspondiente se llama de Ciencia Política y comprende cuatro departamentos: Economía, Historia, Derecho Público y Ciencia Social. Este último departamento, servido por diez o doce profesores, se resuelve en el estudio de la Sociología, bajo múltiples fases teóricas y prácticas. En los otros departamentos, con una división no menos nutrida de las materias de su dominio, el punto de vista sociológico se acentúa también; y merece consignarse, además, la circunstancia de que en la Facultad de Educación, constituida por uno de los *Teachers College* más prestigiosos de Estados Unidos, la Sociología Educativa y la Psicología Social, con sus variadas aplicaciones, tienen un considerable número de cátedras. Se abriga allí el convencimiento de que la orientación ideológica y la formación científica del profesor, requieren de preferencia ese género de cultura.

A pesar de la diferente organización y de la acentuada característica de preparatoria para la vida de los negocios, la Universidad de New York concede, en sus escuelas de Graduados y en su Escuela de Educación, la misma o mayor importancia que la Universidad de Columbia a las Ciencias Sociales en general y a la Sociología en particular. El año pasado, la Universidad de New York ofrecía 25 cursos especiales de esta última ciencia, y hasta 20 cursos distintos de Sociología Educativa o de Psicología Social para profesionales de la enseñanza.

Sería muy fácil repetir la exposición de situaciones análogas a este respecto, en las Universidades de Jorge Washington y de Georgetown, en la de Carolina del Norte y en las de Chicago y Northwestern, del Estado de Illinois, cuyos prospectos tengo a la vista. Las principales universidades norteamericanas tienden todas a darse la mano en sus características de mayor relieve.

He tenido antes

I I I

Fundado en estos hechos, me inclinaría a pensar que se trata de una dirección bien definida y relativamente nueva, impresa a un grupo de estudios superiores en Estados Unidos. Quizás si la página que copio a continuación, del publicista y sociólogo Harry Elmer Barnes, puesta al frente de su obra *The New History and the Social Studies*, editada en 1925, contribuya a fijar más claramente esa idea.

«Uno de los más notables y prometedores movimientos intelectuales y pedagógicos de tiempos recientes,—escribe,—ha sido el sólido y perseverante interés por las Ciencias Sociales. Fundamentalmente, él se debe en gran parte a las revoluciones de carácter científico, tecnológico e industrial que han dado origen a la sociedad moderna y creado nuestra compleja civilización contemporánea, la cual exige la intervención de las Ciencias Sociales para interpretarla y si es posible, para encauzarla y dirigirla. Ninguna otra de las ciencias que tienen por objeto al hombre y sus múltiples relaciones con la sociedad, puede ser más a propósito para explorar y comprender los enmarañamientos de la actual civilización. Y la técnica ideada para adelantar ese entendimiento y dirección de la sociedad, no es aplicable de manera efectiva sino mediante su incorporación en una fase integral de nuestro sistema docente. La comprensión de estos hechos ha inducido, en los últimos diez años, a algunos de nuestros más capaces y progresistas historiadores y sociólogos, a recomendar, con la mayor inteligencia, eficacia y constancia, la implantación de un programa completo de estudios sociales, como el núcleo de la fase más característica de la educación contemporánea». (as the nucleus of the most relevant phase of contemporary education).

En la imposibilidad de asistir regularmente a alguno de los numerosos cursos sociológicos que ví funcionar, solicité de varios profesores que me guiaran en la selección y adquisición de las obras más autorizadas para informarme del desarrollo de las Ciencias Sociales en Estados Unidos, de la orientación de sus estudios y de las aplicaciones más importantes. Mi deseo fué satisfecho bondadosamente, hasta el punto de que no sólo conseguí obtener las obras fundamentales, sino también las de uso corriente como textos en Colleges y Escuelas universitarias y aún algunas publicaciones oficiales escritas conforme a los métodos que allí se emplean para la investigación en el extenso dominio de aquellas ciencias.

Con el ánimo de que la Universidad pueda adquirir, si lo tiene a bien, algunos de los libros a que me refiero, para la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales o para la de Filosofía y Ciencias de la Educación, agrego a este informe una *Lista Bibliográfica*, con breves explicaciones sobre el valor científico o docente de ciertas obras que no es fácil hallar en el mercado librero de nuestro país.

I V

Las observaciones expuestas parecen llevar al convencimiento de que habría conveniencia en la creación de un Instituto de Ciencias Sociales dentro de nuestra Universidad. Con el tiempo, podría constituir quizás una de sus Facultades; pero, por ahora, me inclinaría a que se le anexara a la Facultad de Derecho o a la de Filosofía. Indico alguna de esas Facultades como la más apropiada para contener el nuevo Instituto, porque si bien es verdad que mucha parte de los estudios sociológicos dice relación con el Derecho, no es menos verdad que su más amplia y sólida base está en la Historia, ayudada de la Geografía Humana, y que no carece tampoco de relación,—antes bien, la tiene muy inmediata,— con la Filosofía.

El plan del Instituto de Ciencias Sociales comprendería asignaturas de índole antropológica, histórica, económica, jurídica y política, aparte de la Sociología General, llamada a coordinarlas y orientarlas. Si se prefiere la inclusión del Instituto en la Facultad de Derecho, el plan se desarrollaría una vez terminado el tercer año de estudios de la escuela de esta especialidad; y lo mismo creo que debería hacerse si se resolviera su inclusión en la Facultad de Filosofía. En este último caso, se podría tomar como base el tercer año de estudios en los departamentos de Historia y de Filología del Instituto Pedagógico.

Cualquiera de esas combinaciones exigiría, como se comprende, un plan distinto, a menos de que se pensara en un plan único pero diferenciado, adaptable a alumnos de ambas procedencias, lo cual lejos de ofrecer dificultades me parece que no tendría sino ventajas. Además, no se ve que pudiera presentarse inconveniente para que el Instituto de mi referencia aprovechara el funcionamiento de las cátedras propias de las dos Facultades mencionadas, siempre que en ellas se enseñaran materias de su jurisdicción y que estuviesen consultadas en sus planes.

Los cursos del Instituto de Ciencias Sociales durarían dos años y terminarían con una Licenciatura, que en un principio sería igual para todos los egresados, pero que después podría muy bien especializarse en dos categorías diferentes; por ejemplo, Licenciados en Ciencias Económicas y Licenciados en Ciencias Políticas.

En ningún caso se recargaría el plan del Instituto con más de 15 horas semanales de asistencia a clases expositivas; aún me inclinaría a que no fuesen más de 12; pues sería menester dar el mayor tiempo posible a los trabajos individuales de seminario, forma metodológica de todos los cursos, sin cuyo debido cumplimiento a los estudiantes les estaría vedada la promoción.

Por eso se recomiendan las condiciones de admisión expuestas, ya que los ejercicios de seminario suponen cierto grado de madurez mental que no es fácil adquirir antes de haber cumplido 21 años. Por eso también

sería indispensable el establecimiento de una biblioteca numerosa y especializada.

Los estudios indicados tendrían por principal objeto la consideración de los problemas sociales de Chile y del continente americano, en sus aspectos más característicos; y conducirían de preferencia al adiestramiento en los métodos de investigación, sobre el campo de las actividades comerciales, industriales y productoras en general, legislativas, administrativas, políticas y demográficas, todas las cuales tienden a exigir cada vez más el auxilio de la ciencia para su acertada dirección en armonía con los intereses colectivos.

Así la Universidad se pondría en contacto con las realidades más inmediatas de la vida nacional y les ofrecería el concurso de sus investigaciones para la más justa solución de los problemas que les afectan; y de ese modo también, haría la más elevada obra en servicio del país. Esto es, precisamente, lo que de las universidades se reclama hoy en todas las naciones y lo que constituye la formación moderna de las *élites* directoras.

Al tratarse actualmente de la renovación de los planes y las orientaciones de ciertos estudios universitarios para profesionalizar más ciertas carreras, para dar a otras mayor base científica y para señalar a la juventud horizontes poco explorados todavía, de acción y de trabajo, tal vez fuese oportuna la consideración de este proyecto; y si no lo fuese, vaya siquiera como un voto que acaso el tiempo se encargará de propiciar.

V

Una duda, sin embargo, quedaría por ser aclarada, y es la que se refiere al destino posterior de los graduados en el Instituto de Ciencias Sociales. Sin una expectativa de aprovechamiento o aplicación práctica de los estudios implantados en él, no habría probablemente un número de alumnos dispuestos a seguirlos, que justificara la existencia del establecimiento. Y eso es verdad, lo mismo aquí que en los Estados Unidos; pero con una diferencia; y es la de que allá, para tales graduados, se abren las puertas de la administración pública,—principalmente en sus relaciones con la vida económica,—las carreras de la diplomacia y de la representación consular, las agencias de propaganda y de negocios en el exterior y las empresas bancarias, aseguradoras, marítimas, ferroviarias e industriales, que necesitan emplear hombres de este género de cultura para algunas de las funciones inherentes a su crecimiento y expansión.

No ocurre todavía igual cosa entre nosotros, ni será posible que ocurra antes de muchos años; pero, como quiera que sea, alguna parte de ese vasto campo comenzará dentro de poco a abrirse en Chile para el hombre científicamente preparado en el conocimiento de los principales fenómenos de las sociedades modernas, y en particular, de la de su país. Si así no fuera, querría decir que estaríamos destinados a un deplorable

estancamiento en las manifestaciones más importantes del desarrollo nacional; y eso se hace demasiado duro admitirlo. Al contrario, creo que la experiencia de los demás países, si no la propia nuestra, nos forzaría a seguir la misma vía por ellos adoptada, en el sentido de preparar sistemáticamente al gestor de toda clase de negocios a que se vincule un interés social. Por otra parte, algunos ramos instrumentales y de aplicación inmediata en ciertos servicios públicos o empresas particulares, podrían complementar el plan ordinario de nuestro Instituto, para facilitar a sus egresados la iniciación en ocupaciones de esa índole y como un medio de hallar la ocasión para probar su capacidad.

Me extendería demasiado si reprodujera en estas páginas algunas sugerentes conversaciones relativas al tema de que trato y sostenidas con hombres expertos en las Ciencias Sociales aplicadas, no sólo de Estados Unidos sino de otras nacionalidades. La síntesis de esas sugerencias es que ninguna técnica que aspire a tener éxito puede ya prescindir de una base científica y que ningún negocio humano está hoy en situación de eximirse de esa necesidad común.

Pasó la época de los hombres prácticos o improvisados en cualquier servicio o actividad social; sólo una ignorancia incorregible y casi siempre dañosa o estéril, puede empecinarse en reconocerles eficacia y en compararlos con el hombre dueño de una capacidad disciplinada científicamente. En los Estados Unidos, me añadían, ningún hombre de éstos se queda en los umbrales; tarde o temprano y a veces antes de lo que él imagina, entra al dominio que le pertenece; se impone y prospera. A ellos, sobre todo, debe el país su superioridad.

La complejidad de la vida moderna en todas sus manifestaciones, causada por el número y la universalización de los factores que la determinan, impone una preparación especial en las ciencias que la estudian, a quien quiera intervenir en ella con eficacia y con probabilidades de buen resultado. Cada vez se comprende mejor que no hay ya para estas ciencias hechos o problemas exclusivamente económicos, políticos, jurídicos, etc., sino hechos y problemas sociales en toda su amplitud, aún cuando aparezcan revistiendo en especial alguno de esos caracteres.

Pude cerciorarme de que en los ambientes universitarios del Perú, México y Cuba, tales cuestiones empezaban a apreciarse con ese mismo criterio. Aparte de las cátedras de Ciencias Económicas y Políticas, a las que se conceden extensos programas, hay en esos países amplias cátedras de Sociología, destinadas al estudio de la ciencia en general y a su aplicación a los problemas nacionales, según la modalidad de cada uno.

V I

Con la experiencia recogida durante mi inspección a las universidades norteamericanas y a algunas otras del continente me atrevo, pues, a proponer la creación del Instituto de Ciencias Sociales, como una de las

innovaciones más necesarias en el desarrollo de nuestra Universidad. El señor Rector puede considerarme en todo momento a sus órdenes, para proporcionarle las explicaciones de detalle que fueren menester, si se resolviese incorporar ese Instituto en nuestro organismo universitario.

Saluda muy atentamente al señor Rector.—LUIS GALDAMES.

LISTA BIBLIOGRAFICA DE OBRAS SOCIOLOGICAS NORTE-AMERICANAS Y DE ALGUNAS INGLESAS O TRADUCIDAS AL INGLES

I.—SOCIOLOGIA GENERAL Y METODICA

- H. E. BARNES.—*The History and Prospects of the Social Sciences.*
 F. W. BLACKMAR and J. L. GILLIN.—*Outlines of Sociology.*
 C. M. CASE.—*Outlines of Introductory Sociology.*
 M. M. DAVIS and H. E. BARNES.—*Readings in Sociology.*
 G. S. DOW.—*Society and its Problems.*
 A. FAIRBANKS.—*Introduction to Sociology.*
 R. L. FINNEY.—*General Social Science.*
 F. H. GIDDINGS.—*The Principles of Sociology.*
 F. H. GIDDINGS.—*Elements of Sociology.*
 F. H. GIDDINGS.—*Inductive Sociology.*
 F. H. GIDDINGS.—*Historical and Descriptive Sociology.*
 F. GRANGER.—*Historical Sociology.*
 E. C. HAYES.—*Introduction to the Study of Sociology.*
 H. W. ODUM and K. JOCHER.—*An Introduction to Social Research.*
 W. F. OGBURN.—*Social Change.*
 E. R. PARK and E. W. BURGESS.—*An Introduction to the Science of Sociology.*
 A. W. SMALL.—*General Sociology.*
 P. SOROKIN.—*Social Mobility.*
 H. SPENCER.—*Synthetic Philosophy*:—*First Principles* (1 vol.); *The Principles of Biology* (2 vols.); *The Principles of Psychology* (2 vols.); *The Principles of Sociology* (3 vols.); *The Principles of Ethics* (2 vols.).
 H. SPENCER.—*Social Statics and The Man versus The State.*
 H. SPENCER.—*The Study of Sociology.*
 H. SPENCER.—*Education.*
 H. SPENCER.—*Essays: Scientific, Political and Speculative* (3 vols.).
 H. SPENCER.—*Facts and Comments.*
 H. SPENCER.—*Various Fragments.*
 H. SPENCER.—*Autobiography* (2 vols.).
 L. F. WARD.—*Dynamic Sociology* (2 vols.).
 L. F. WARD.—*The Psychic Factors of Civilization.*
 L. F. WARD.—*Outlines of Sociology.*
 L. F. WARD.—*Pure Sociology.*
 L. F. WARD.—*Applied Sociology.*

La obra de Barnes que encabeza la lista anterior, es un programa completo de estudios sociológicos en que participan varios autores. Tiene por eso especial importancia y está distribuida como sigue:

Introduction, by Harry Elmer Barnes.

I.—*History*, by Harry Elmer Barnes.

II.—*Human Geography*, by Jean Brunhes, la mayor autoridad francesa en esta materia actualmente.

III.—*Biology*, by Howard Madison Parshley.

IV.—*Social Psychology*, by Kimball Young.

V.—*Cultural Antropology*, by Alexander Goldenweiser.

VI.—*Sociology*, by Frank Hamilton Hankins.

VII.—*Economics*, by Karl Worth Bigelow.

VIII.—*Political Science*, by Walter James Shepard.

IX.—*Jurisprudence*, by Roscoe Pound.

X.—*Ethics*, by Robert Chenault Givler.

Forma un grueso y nutrido volumen de XXI más 534 pp.

Las obras de Blackmar and Gillin, de Case y de Davis and Barnes, que siguen en la lista, son textos de Colleges y Universidades o guías antológicas para el estudio, pero muy bien clasificadas por materias y de bastante extensión. Así, el libro de Case consta de cerca de 1,000 pp. y el de Davis and Barnes, en que colaboran varios otros autores, pasa de esa cifra. Carácter y proporciones análogas presentan los libros de Odum and Jocher y de Park and Burgess. Vale la pena llamar la atención también sobre el libro de P. Sorokin, *Social Mobility*, que es un ensayo original sobre los cambios verticales en la estructura de la sociedad.

Las obras de Giddings, antiguo profesor de Columbia University y ya bastante anciano, marcan una etapa correspondiente a los principios de este siglo, en el pensamiento sociológico universal. En cuanto a la obra de Herbert Spencer, la he presentado completa en este grupo, a pesar de que podría haberse repartido en algunos otros; porque, como se sabe, la característica de la Filosofía Sintética es su culminación en la Sociología y la Ética Social y porque todos sus otros estudios, incluso el referente a la educación, llevan ese mismo sello y forman en su conjunto un cuerpo orgánico de doctrinas.

Es difícil hoy reunir la totalidad de la obra filosófica y sociológica de Spencer, tal y como él la distribuyó y revisó en sus últimos años, después de medio siglo de iniciada y divulgada bajo una crítica siempre severa. Al cabo de larga búsqueda por las librerías de segunda mano, en New York, tuve la suerte de adquirir los 20 volúmenes en que se contiene completa esa obra, salvo la *Descriptive Sociology*, extensa colección de estudios etnográficos en que él fundó sus inducciones y que fué formada con la colaboración de varios especialistas. No le pertenece, pues, sino en el método; y la parte aprovechable está vaciada en sus diversos libros. Hoy, ya agotada y sobrepasada por la generación contemporánea de antropólogos, sólo es una curiosidad bibliográfica. En cambio, su obra sociológica continúa siendo un pedestal de la ciencia, o a lo menos, un punto de partida.

Algo análogo, en cuanto a la dificultad de hallar sus libros, ocurre con el fundador de los estudios sociológicos en Estados Unidos, Lester F. Ward. Los seis volúmenes registrados en la lista precedente por orden cronológico de su publicación, entre 1883 y 1907, constituyen toda su obra. *Pure Sociology* tuvo, en el último año indicado, su segunda y definitiva edición. Uno que otro estudio disperso está virtualmente incorporado en alguno de esos libros. La casa Appleton and Company es actualmente la editora de Ward, como lo es también de Spencer.

II.—SOCIOLOGIA CRITICA

TH. ABEL.—*Systematic Sociology in Germany*.

H. E. BARNES.—*The New History and the Social Studies*.

L. L. BERNARD.—*The History of American Sociology*.

D. DUNCAN.—*Life and Letters of Herbert Spencer*.

CH. E. GEHLKE.—*Emile Durkheim's Contributions to Sociological Theory*.

F. H. GIDDINGS.—*The Scientific Study of Human Society*.

- F. H. GIDDINGS.—*Studies in the Theory of Human Society.*
 E. C. HAYES.—*Recent Developments in the Social Sciences.*
 G. LUMBERG, N. ANDERSON and R. BAIN.—*Trends in American Sociology.*
 H. MACPHERSON.—*Spencer and Spencerism.*
 J. S. MILL.—*The Positive Philosophy of August Comte.*
 J. H. ROBINSON.—*The Humanizing of Knowledge.*
 S. C. SHUMERCKER.—*The Meaning of Evolution.*
 A. W. SMALL.—*Adam Smith and Modern Sociology.*
 A. W. SMALL.—*Origins of Sociology.*
 P. SOROKIN.—*Contemporary Sociological Theories.*

Las obras anotadas en este grupo permiten seguir, en todo su desarrollo, el pensamiento sociológico americano, particularmente los libros de Giddings y Sorokin y el de Lumberg, Anderson and Bain, estudiosos jóvenes estos últimos, que han hecho una revisión crítica de las ideas y doctrinas dominantes sobre esa materia en las universidades norteamericanas, con el objeto de señalar nuevas orientaciones a la investigación. Pero la mencionada obra de Barnes, *The New History and the Social Studies*, es más general y completa como información del momento actual en tales disciplinas científicas. El enunciado de sus diez capítulos bastará para apreciar la importancia de su contenido: I. The Past and the Future of History; II.—The Relation of Geography to the Writing and Interpretation of History; III.—Some Phases of the Significance of Psychology in the Equipment of the Historian; IV.—Some Contributions of Anthropology to History; V.—Sociology and History; VI.—The Importance of the History of Science and Technology for History and the Social Studies; VII.—Economic Science and Dynamic History; VIII.—Political Science and History; IX.—Ethics and History: A Genetic View of the Theory of Conduct; and X.—History and Social Intelligence. Este último capítulo se ensancha en una obra del mismo nombre que se anota más adelante, en la sección V.

III.—FILOSOFIA SOCIAL

- A. E. BAKER.—*How to Understand Philosophy.*
 E. BARKER.—*National Character.*
 F. BOAS.—*The Mind of Primitive Man.*
 D. DRAKE.—*Mind and its Place in Nature.*
 J. DEWEY.—*Reconstruction in Philosophy.*
 J. DEWEY.—*Experience and Nature.*
 J. DEWEY.—*The Quest for Certainly.*
 W. JAMES.—*Pragmatism.*
 W. JAMES.—*The Meaning of Truth.*
 W. JAMES.—*Some Problems of Philosophy.*
 W. JAMES.—*On Some of Life's Ideals.*
 W. JAMES.—*The Varieties of Religious Experience.*
 W. JAMES.—*A Pluralistic Universe.*
 W. JAMES.—*Collected Essays and Reviews.*
 R. KAMMERER.—*The Inheritance and Acquired Characteristics.*
 E. A. KIRKPATRICK.—*The Individual in the Making.*
 J. PARRY.—*The Origins of Magic and Religion.*
 H. RIBBERT.—*Heredity, Disease and Human Evolution.*
 J. H. ROBINSON.—*The Mind in the Making.*
 A. J. TODD.—*Theory of Social Progress.*
 G. WALLAS.—*Our Social Heritage.*

No es posible comprender cabalmente el movimiento sociológico en Norte América, sin tener en cuenta las corrientes filosóficas preponderantes allí en la actualidad. William James, con la doctrina pragmatista, expuesta en sus múltiples libros, representa la más característica filosofía norteamericana, inspirada en los hechos de valor social y destinada

también a interpretar la realidad social. Desaparecido W. James, el más alto representante de esta filosofía es hoy por hoy allí John Dewey, figura venerable de Columbia University, que a pesar de sus años, revela en su fisonomía y su conversación una extraordinaria potencia cerebral. Su obra es universalmente conocida y su influencia en los Estados Unidos y en todo el continente es, sin duda, la más grande de cuantas un pensador contemporáneo haya logrado ejercer.

Me permito llamar la atención hacia el libro de Kammerer, profesor de la Universidad de Viena. Traducido este libro al inglés por A. Paul Maerker-Branden, con el título *The Inheritance of Acquired Characteristics*, hace autoridad en tal materia. Lo mismo puede decirse del libro del profesor Robinson, historiador y maestro de toda una generación de historiadores sociólogos en los Estados Unidos.

IV.—PSICOLOGIA SOCIAL

- F. H. ALPORT.—*Social Psychology*.
 H. E. BARNES.—*Psychology and History*.
 M. M. DAVIS.—*Psychological Interpretation of Society*.
 CH. A. ELLWOOD.—*Sociology in its Psychological Aspects*.
 W. MC. DOUGALL.—*An Introduction to Social Psychology*.
 G. S. HALL.—*Life and Confessions of a Psychologist*.
 H. MÜNSTERBERG.—*The Americans*.
 E. A. ROSS.—*Social Psychology*.
 G. R. WELLS.—*Individuality and Social Restraint*.
 R. S. WOODWORTH.—*Dynamic Psychology*.

La Psicología Social, que los franceses llaman Psicología Colectiva, es la más nueva orientación de ese género de estudios en los Estados Unidos. La Psicología Experimental, con sus tests y otras observaciones análogas, empieza a decaer allí, para cederle el paso a la Psicología Social, que considera al individuo como un producto de su ambiente antes que como una célula aislada. Son clásicos en esta materia los libros de Davis y de Mc. Dougall; el más reciente, *Dynamic Psychology*, de Woodworth, presenta una nueva faz de estos estudios.

V.—ETICA SOCIAL

- H. E. BARNES.—*History and Social Intelligence*.
 J. DEWEY.—*Human Nature and Conduct*.
 G. S. DOW.—*Social Problems To-day*.
 G. S. HALL.—*Morale*.
 E. C. HAYES.—*Sociology and Ethics*.
 B. RUSSELL.—*Marriage and Morals*.
 H. G. WELLS.—*Socialism and the Great State*.
 H. W. WRIGHT.—*The Moral Standards of Democracy*.

La Sociología trasciende, entre los norteamericanos, en una ética social, de que son buena muestra principalmente los libros mencionados en esta sección, de Barnes y Hayes. Además, las doctrinas de Ward, Giddings y otros sociólogos notables presentan los mismos caracteres.

VI.—SOCIOLOGIA POLITICA

- H. E. BARNES.—*Sociology and Political Theory*.
 H. E. BARNES.—*The Repression of Crime*.
 J. L. BENNETT.—*The Essential American Tradition*.
 H. CROLY.—*Progressive Democracy*.
 C. J. H. HAYES.—*Essays on Nationalism*.

- P. TH. MOON.—*Imperialism and World Politics.*
 R. POUND.—*Interpretation of Legal History.*
 S. A. RICE.—*Quantitative Methods in Politics.*
 CH. G. FENWICK.—*Political Systems in Transition.*

La primera y más antigua aplicación de los estudios sociológicos es la política gubernamental. Son excelentes en este sentido los libros mencionados de Croly y de Rice; y como información general y completa, el de Barnes, *Sociology and Political Theory.*

VII.—SOCIOLOGIA EDUCACIONAL

- H. B. ADAMS.—*The Study of History in American Colleges and Universities.*
 J. ADAMS.—*The Evolution of Educational Theory.*
 W. A. COOK.—*Federal and State School Administration.*
 E. P. CUBBERLEY.—*Public Education in the United States.*
 J. DEWEY.—*Democracy and Education.*
 J. DEWEY.—*The Sources of a Science of Education.*
 S. F. DUTTON.—*Social Phases of Education.*
 CH. W. ELIOT.—*Educational Reform.*
 A. GOOD.—*Sociology and Education.*
 G. S. HALL.—*Adolescence* (2 vols.).
 G. S. HALL.—*Youth.*
 G. S. HALL.—*Senescence.*
 A. L. HALL-QUEST.—*The University Afield.*
 J. K. HART.—*Adult Education.*
 W. JAMES.—*Talks to Teachers on Psychology.*
 E. A. KIRKPATRICK.—*Fundamentals of Child Study.*
 E. A. KIRKPATRICK.—*Fundamentals of Sociology.*
 E. D. MARTIN.—*The Meaning of a Liberal Education.*
 P. MONROE.—*Principles of Secondary Education.*
 P. MONROE.—*A Brief Course in the History of Education.*
 E. G. PAYNE.—*Principles of Educational Sociology.*
 SH. RADICE.—*The New Children.*
 E. A. REISNER.—*Nacionalism and Education since 1789.*
 CH. L. ROBBINS.—*The School as a Social Institution.*
 W. C. RUEDIGER.—*Vitalized Teaching.*
 W. R. SMITH.—*An Introduction to Educational Sociology.*
 D. SNEDDEN.—*Educational Sociology.*
 C. C. TAYLOR and B. F. BROWN.—*Human Relations.*

No se concibe ya, en las universidades norteamericanas, la formación de un profesor sin una base de estudios sociológicos; y como literatura docente, los libros de esta naturaleza han llegado a ser en los Estados Unidos abundantísimos. La dificultad está en escogerlos. Todos los que se mencionan en esta sección son fundamentales. Llamo la atención de preferencia hacia las obras de G. Stanley Hall, que han dado origen en todo el mundo culto a una larga serie de observaciones sobre el desarrollo mental y la formación del carácter en la adolescencia y la juventud, períodos de la vida hasta hace poco olvidados por los psicólogos europeos.—El libro de Taylor and Brown, *Human Relations*, es por su contenido y su objeto un texto de College para la Educación Cívica, pero sus bases y sus tendencias, esencialmente sociológicas, me han inducido a incluirlo en esta sección.

VIII.—SOCIOLOGIA ECONOMICA

- N. ANDERSON and E. C. LINDEMAN.—*Urban Sociology*.
 CH. A. BEARD.—*The Economic Basis of Politics*.
 CH. A. BEARD.—*An Economic Interpretation of the Constitution of the United States*.
 CH. A. BEARD.—*The Rise of American Civilization*.
 C. D. BURNS.—*Industry and Civilization*.
 TH. N. CARVER.—*Principles of National Economy*.
 K. COMAN.—*The Industrial History of the United States*.
 COMMERCE YEARBOOK.—1929.
 V. CUSTIS.—*The Foundations of Industrial Efficiency*.
Field Operations of the Bureau of Soils.
 J. M. GILLETTE.—*Rural Sociology*.
 N. S. B. GRASS.—*An Introduction to Economic History*.
 K. MARX.—*Capital*.
 L. PASVOLSKY.—*Economic Nationalism in the Danubian States*.
 S. N. PATTEN.—*Essays in Economic Theory*.
 N. L. SIMS.—*Elements of Rural Sociology*.
 J. R. SMITH.—*Commerce and Industry*.
 F. TANNENBAUN.—*The Mexican Agrarian Revolution*.
 H. C. TAYLOR.—*Agricultural Economics*.
 T. W. VAN METRE.—*Economic History of the United States*.

La Economía Política y la Economía Social no se estudian en los Estados Unidos sino desde un punto de vista sociológico; es decir, mucho más amplio del que conocemos en nuestras clases universitarias. La literatura nueva es, en este sentido, tan copiosa como variada. La que yo pude proporcionarme, que es la incluida en esta *Lista*, se reduce a ciertos libros típicos de las aplicaciones sociológicas a los problemas de la agricultura, de la industria, de la vida urbana y de la economía general.

He agregado algunas obras especiales y algunas publicaciones oficiales escritas con el mismo criterio, tales como el *Commerce Yearbook* de 1929, publicación anual del *United States Department of Commerce*, uno de cuyos volúmenes se dedica al examen estadístico de la riqueza de Estados Unidos y el otro al mismo examen de la vida económica de todos los países del mundo. La obra, oficial también, que aquí se registra con el nombre de *Field operations of the Bureau of Soils*, pertenece al Departamento de Agricultura del Gobierno Federal y es un vol. de XVIII más 2.138 pp. con estudios monográficos de la vida rural de los 48 Estados de la Unión, seguidos de las cartas geográficas correspondientes. No menciono las demás publicaciones oficiales que logré reunir, por no ser del todo pertinentes al asunto de este informe. Su valor para nosotros, como ya se ha dicho, consiste en el método de investigación puesto en práctica.

También figura en esta sección una versión inglesa de *El Capital* de K. Marx; porque en la imposibilidad, para mí y el común de los lectores, de consultar esta obra célebre en su idioma original y en su edición completa, preferí aprovechar la oportunidad de tenerla en aquel idioma. La edición a que aludo es completísima y la traducción muy recomendable. Sabido es que no existía una versión de esta especie en español y ni aún la francesa era fácil de encontrar. Lo que de ese libro circula a menudo, o son resúmenes, o traducciones parciales, que no se recomiendan por su fidelidad,

Por otra parte, fué una suerte poder adquirir la obra de Simon N. Patten, *Essays in Economic Theory*, obra de tiraje limitado, impresa en 1924, tiempo después de la muerte de su autor, y que contiene una colección de estudios monográficos, complementarios de su *Teoría de las Fuerzas Sociales*, de su *Teoría de la Prosperidad* y de *Los Fundamentos Económicos de la Protección*, libros de fines del siglo pasado con que el ilustre profesor de la Universidad de Pensilvania abrió el camino a la Economía Sociológica, dominante como disciplina universitaria en la actualidad.

IX.—GEOGRAFIA E HISTORIA SOCIOLOGICAS

- R. W. BABSON.—*The Future of South America.*
 J. S. BASSETT.—*A Short History of the United States (1492-1929).*
 C. A. BEARD and W. C. BAGLEY.—*The History of the American People.*
 F. L. BENNS.—*Europe Since 1914.*
 E. CHANNING.—*A Students' History of the United States.*
 E. CHANNING, A. B. HART and F. J. TURNER.—*Guide to the Study and Reading of American History.*
 L. DUCROS.—*French Society in the Eighteenth Century.*
 J. FAIRGRIEVE.—*Human Geography by grades. The United States.*
 S. E. FORMAN.—*Our Republic.*
 A. DE GOBINEAU.—*The Inequality of Human Races.*
 E. GRUENING.—*Mexico and its Heritage.*
 F. H. HANKINS.—*The Racial Basis of Civilization.*
 C. J. H. HAYES.—*A Political and Social History of Modern Europe (1500-1924).*
 E. HUNTINGTON.—*Civilization and Climate.*
 E. HUNTINGTON.—*Human Geography.*
 H. JOHNSON.—*Teaching of History.*
 K. LAMPRECHT.—*What is History?.*
 F. MARVIN.—*Progress and History.*
 A. F. POLLARD.—*Factors in Modern History.*
 J. H. ROBINSON.—*The New History.*
 J. H. ROBINSON.—*History of Western Europe.*
 J. H. ROBINSON, E. P. SMITH and J. H. BREASTED.—*Our World to-day and yesterday*
 A. M. SCHLESINGER.—*New Viewpoints in American History.*
 E. CH. SEMPLE.—*American History and its Geographic Conditions.*
 W. R. SHEPHERD.—*Latin America.*
 F. THOMAS.—*The Environmental Basis of Society.*
 R. G. USHER.—*The Rise of the American People.*
 VARIOUS (homage to Robinson).—*Essays in Intellectual History.*
 W. K. WALLACE.—*The Trend of History.*
 M. WHITNEY.—*Soils and Civilization.*

He anotado en esta sección las obras más características de las nuevas tendencias en el estudio de la Geografía y la Historia, consideradas desde el punto de vista social, criterio ya prevaleciente en la enseñanza, desde la High School hasta la Universidad, y como método de composición, entre los especialistas de estas ciencias.

He incluido aquí la versión inglesa del libro de Gobineau; porque, como se sabe, es una obra muy rara ya en su idioma original y vale la pena de que se la conozca y estudie; en ella está inspirado el libro de Palacios, *Raza Chilena*. La crítica más fundada de aquella obra se contiene en el libro de Hankins que se menciona en esta misma sección.

X.—REVISTAS SOCIOLOGICAS

- The American Journal of Sociology.*
The American Historical Review.
The Atlantic Monthly.
Geographical Review, published by the American Geographical Society of New York
The Hispanic American Historical Review.
North American Review.
Political Science Quarterly.
Review of Reviews.
Tulane Law Review.



Entre las revistas mencionadas, las dos primeras y la *Political Science Quarterly*, perteneciente a la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad de Columbia son las de mayor importancia para el estudio de las Ciencias Sociales.—LUIS GALDAMES.

C

INFORME AL SEÑOR RECTOR DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA, SOBRE LA ESCUELA DE SERVICIO EXTERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GEORGETOWN, EN WASHINGTON.

Santiago, Abril 27 de 1930.

Señor Rector:

Me es muy grato informar a Ud. acerca del encargo que tuvo a bien confiarme, con ocasión de mi reciente viaje por los Estados Unidos. Me encomendó Ud. la observación y estudio de la Escuela de Servicio Exterior (School of Foreign Service), perteneciente a la Universidad de Georgetown, en Washington, y la indicación de un plan esquemático que pudiera ser utilizable para preparar la organización de un establecimiento análogo dentro de la Universidad que Ud. con tanto acierto dirige.

Fué para mí una satisfacción conocer esa Escuela, conversar detenidamente con su director inmediato, Mr. Thomas H. Healy,—que es el secretario ejecutivo de la Facultad respectiva,—concurrir a sus cursos y cambiar ideas con algunos de sus profesores, entre otros Mr. Brown Scott, que ha visitado varias veces a Chile

Consideración especial se guarda en la Escuela por el Embajador de Estados Unidos entre nosotros, Mr. William S. Culberston, que forma parte de su Consejo Administrativo. Muy agradable me fué, además, saber la alta estima en que se tiene allí, por su labor de publicista y diplomático, a nuestro eminente compatriota don Miguel Cruchaga Tocornal,—quien ha instituído especiales recompensas para alumnos aventajados de la Escuela,—y a otro de nuestros compatriotas, don Benjamín Cohen, profesor allí mismo, cuya actuación en la diplomacia se aprecia mercedamente.

Bajo tan favorables auspicios, no me fué difícil obtener cuantas informaciones escritas y verbales estimé necesarias para formarme concepto de la naturaleza de esa Escuela, de los estudios y trabajos que en ella se realizan y del destino posterior de sus graduados.

I

NATURALEZA Y FINES DE LA ESCUELA

La Escuela de Servicio Exterior sólo tiene once años de existencia y es hasta ahora el único establecimiento de su género en los Estados Unidos. Los estudios que en ella se hacen existen, sin embargo, en todas las universidades norteamericanas, pero están dispersos en distintas Facultades. Su mérito principal consiste en haberlos agrupado metódicamente, para proporcionarles una finalidad nueva, de aplicación determinada e inmediata.

Apenas terminó la gran guerra, los directores de la Universidad de Georgetown comprendieron que la posición internacional de los Estados Unidos había cambiado trascendentalmente: de potencia americana pasaba a ser potencia mundial, y en consecuencia, su comercio y su influjo exterior, junto con el rápido crecimiento, experimentarían modificaciones considerables en los métodos y en los objetivos. Esta nueva situación reclamaba nuevos hombres que supieran afrontarla y servirla. Era a la vez una misión cultural y patriótica prepararlos debidamente en la Universidad. Con ese propósito abrió sus cursos, en 1919, la Escuela de Servicio Exterior.

No se creyó, sin embargo, que ella debía encerrarse en el estrecho marco del egoísmo nacional. La importancia misma que iban a adquirir las relaciones de los Estados Unidos con los demás países y la extensión de los problemas políticos y económicos que derivarían de la gran guerra, aconsejaban desde luego procurar formas de comprensión recíproca entre los interesados. Por eso la Escuela ofreció también sus cursos a los jóvenes de cualquiera nacionalidad, con preferencia a los de las repúblicas americanas.

Conforme a su propósito inicial, la preparación para el Servicio Exterior debe hacerse sobre bases científicas y comprende varias profesiones vinculadas a él, que pueden agruparse como sigue:

- Representantes diplomáticos.
- Representantes consulares.
- Agregados comerciales.
- Corresponsales económicos.
- Agentes de importación.
- Agentes de exportación.
- Agentes bancarios internacionales.
- Agentes de transportes marítimos.

Esta enumeración, con ser incompleta,—a causa de las múltiples especializaciones que permiten los estudios superiores en Norte América,—basta, a nuestro juicio, para formarse concepto de los fines que la Escuela de Servicio Exterior se propone. Para atender a las nuevas exigencias surgidas de las relaciones políticas y económicas del mundo actual,

canaliza el estudio de las ciencias pertinentes en el sentido de crear nuevas profesiones universitarias; porque ya no es posible, dadas la extensión y la complejidad de la vida internacional presente, dirigir con acierto los negocios de esta índole, sin el auxilio constante de la ciencia. Así nos expresaba Mr. Healy su punto de vista superior. Naturalmente, lo aplicaba de preferencia a los Estados Unidos; pero haciendo notar, a la vez, que a todo país le convenía tenerlo muy en cuenta.

I I

CURSOS Y CONDICIONES DE ADMISION

La preparación exigida para el ingreso a la Escuela depende del curso que el interesado se proponga seguir. Hay cursos para estudiantes «graduados» y para «no graduados». Son graduados los que han hecho el curso completo del *College* (cuatro años), entre los 18 y 22 años de edad, y han obtenido el Bachillerato en Ciencias o en Artes; y no son graduados, los que sólo han hecho los estudios de la *High School* u otros equivalentes, o no han terminado sus estudios del *College*. El curso que en nuestra terminología pudiéramos llamar *general*, es el que corresponde a los no graduados; y el que corresponde a los graduados podríamos llamarlo *superior*.

Para el ingreso al Curso General se requieren los estudios completos de la *High School*, como si dijésemos de nuestros Liceos, con certificados y referencias de conducta y honorabilidad. Los estudios de la *High School*, que duran cuatro años, se terminan por lo común a los 18 de edad; porque la escuela pública exige una asistencia de ocho años, que normalmente se hacen efectivos desde los seis.

El mencionado Curso General se subdivide en dos: uno completo y otro incompleto. El primero conduce al grado de Bachiller en Servicio Exterior y el segundo no permite obtener sino un certificado de estudios. Ambos se desarrollan en cinco años; pero el de Bachilleres tiene un horario de 16 horas semanales y el otro, uno de 9 horas. El primero de estos horarios es diurno y el segundo es nocturno o vespertino. En todo caso, para uno y otro cursos se exigen iguales requisitos de admisión, salvo la calidad de los estudios previos, que en el caso del curso para el Bachillerato se aprecia con más rigor.

Se permite, además, la asistencia de estudiantes a determinadas clases, por vía de especialización, aún cuando no llenen los requisitos antes señalados, pero ellos quedan fuera de la matrícula regular, si bien sometidos al régimen interno de la Escuela.

En el Curso Superior o de Graduados, se admite desde luego a los que en la misma Escuela han merecido su Bachillerato en Servicio Exterior y deseen seguir perfeccionándose, a los que en el *College* obtuvieron su Bachillerato en Ciencias o en Artes y a los titulados de cualquiera profesión liberal.

Este curso se desarrolla en uno, dos o tres años, según la procedencia de los alumnos. A los Bachilleres en Servicio Exterior, supuesto que han hecho satisfactoriamente el Curso General, les bastará un año para alcanzar el título de Maestros y un año más para el Doctorado en Filosofía del Servicio Exterior, siempre que consagren su mejor tiempo a los estudios y a la preparación de la tesis correspondiente.

Los Bachilleres en Artes o Ciencias y los profesionales con título universitario que aspiren a especializarse en alguna materia del Curso Superior, necesitarán tres años a lo menos para obtener los mismos grados, salvo que ingresen con alguna preparación especial en esa misma materia, en cuyo caso el grado de Maestro podrían obtenerlo en dos años. No necesita agregar que todo depende allí del esfuerzo que cada uno emplee para aprovechar las lecciones y trabajar personalmente en los seminarios de investigación.

No todos los concurrentes a este curso aspiran, sin embargo, a obtener esos grados. Al mayor número tal vez sólo le guía el propósito de ensanchar sus conocimientos en un determinado campo de estudios y, principalmente, el asimilarse los métodos de trabajo en él. La eficiencia de un hombre en la especialidad a que se dedica, no se presume en los Estados Unidos, aunque exhiba un título universitario; para que se la reconozca, es menester probarla prácticamente. Lo mismo que en el Curso General, en este Curso Superior se admiten también graduados que deseen estudiar un ramo cualquiera de los planes de especialización.

I I I

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA

Es tiempo de conocer el contenido de los cursos a que se ha hecho referencia. En los primeros cuatro años del Curso General se desarrolla un plan común para todos los alumnos y en el quinto, que es el último, se consultan tres especializaciones, a la libre opción de los interesados. Estas especializaciones son:

Comercio Exterior.

Representación Diplomática y Consular.

Transportes Marítimos.

Dijimos que el Curso General se subdividía en completo e incompleto, con 16 y 9 horas semanales de clase respectivamente. El plan de ambas secciones se aplica del mismo modo indicado y conduce también a las tres especializaciones enunciadas; pero, como se comprende, el primero abarca materias y ramos que no alcanzan a tener cabida en el segundo.

Los ramos de estudio del *Curso General Completo* se distribuyen durante los primeros cuatro años, como sigue:

PRIMER AÑO

Inglés, con ejercicios para expresarse en público.
 Historia Política y Diplomática de Europa.
 Economía. Principios generales. Operaciones bancarias y cambio internacional.
 Un idioma extranjero, a elección (Francés, Alemán, Italiano, Español, Portugués, etc.)
 Contabilidad y Administración de Negocios (Elementos).
 Geografía Económica.

SEGUNDO AÑO

Inglés, escrito y con ejercicios de expresión en público.
 Ciencia Política (Elementos).
 Historia Política y Social de Estados Unidos.
 Economía (Historia del Comercio. Mercados).
 Contabilidad y Administración de Negocios (Contabilidades generales y especiales).
 Idioma extranjero.
 Industria, Comercio y Transportes de Estados Unidos.

TERCER AÑO

Inglés.
 Filosofía.
 Métodos de Exportación.
 Geografía Comercial (Materias comunes del Comercio).
 Idioma Extranjero.
 Relaciones Exteriores de Estados Unidos.
 Legislación Comercial Norteamericana.

CUARTO AÑO

Inglés.
 Idioma Extranjero.
 Historia del Extremo Oriente y de la América Latina.
 Transportes Marítimos (Conocimientos generales).
 Estadística.
 Derecho Internacional.
 Derecho Comercial Exterior.
 Gobierno Americano.
 Problemas de Importación.

El plan especializado del quinto año se distribuye en la forma siguiente:

a) *Especialización en Comercio Exterior*

Inglés.

Idioma Extranjero.

Estudio Económico de Europa, la América Latina y el Extremo Oriente, sobre todo respecto a las posibilidades de su Comercio Exterior.

Créditos y Pagos.

Régimen Consular.

Seguros generales y marítimos.

Contabilidad Superior, Administración de Negocios (organización y métodos comerciales comparados).

Operaciones Bancarias y Cambio Internacional.

b) *Especialización Diplomática y Consular*

Inglés.

Idioma Extranjero.

Estudio Económico de Europa, la América Latina y el Extremo Oriente, sobre todo respecto a las posibilidades de su Comercio Exterior.

Régimen Consular.

Métodos y Procedimientos Diplomáticos.

Derecho Marítimo.

Política Comparada.

Legislación Comparada.

c) *Especialización en Transportes Marítimos*

Inglés.

Idioma Extranjero.

Estudio Económico de Europa, la América Latina y el Extremo Oriente, sobre todo respecto a las posibilidades de su Comercio Exterior.

Régimen Consular.

Derecho Marítimo.

Seguros generales y marítimos.

Navegación Internacional, con especialización en los transportes.

En cuanto al *Curso General Incompleto*, aunque su plan sigue la misma pauta, se diferencia en que la preparación literaria, jurídica y económica es más restringida, así como la relacionada con Contabilidad, Administración y Organización de Negocios. Sin embargo, las secciones de especialización tienen mucho de parecido. En todo caso, el valor de estos estudios depende exclusivamente de la capacidad propia y del trabajo personal del alumno fuera de la Escuela.

El Curso de Graduados, que hemos convenido en llamar *Superior*,

tiene un carácter muy distinto del señalado para el Curso General, aún cuando las materias de estudio sean en su mayor parte las mismas.

Existe un Comité Universitario para calificar a los graduados que solicitan su ingreso a la Escuela, para guiarlos en la formación de su programa de trabajo, según el objeto que cada cual persiga, y para controlar su aprovechamiento, sobre todo si se proponen alcanzar el título de Maestro o Doctor.

Los ramos principales de elección pueden agruparse como sigue:

Contabilidad y Administración de Negocios.
 Banca y Cambio Internacional.
 Seguros Comerciales y Marítimos.
 Navegación Comercial y Transportes Marítimos.
 Métodos de Exportación.
 Procedimientos de Venta.
 Problemas y Procedimientos de Importación.
 Geografía Económica y particularmente Comercial.
 Historia del Comercio.
 Historia de Europa.
 Historia de los Estados Unidos.
 Historia de la América Latina.
 Seguros Extranjeros.
 Métodos y Procedimientos Diplomáticos.
 Régimen Consular.
 Tarifas Aduaneras y Tratados Comerciales.
 Derecho Comercial y Marítimo.
 Derecho Internacional
 Legislación Comparada.
 Literatura Inglesa y Norteamericana.
 Aspectos Sociológicos del Siglo XIX.
 Sociología General.
 Ciencia Política.
 Filosofía.
 Ética.

Muchas de las asignaturas mencionadas se subdividen en diversas ramas, que se estudian sucesivamente en períodos separados; y la mayor parte de ellas también, se desarrolla a base del trabajo de seminario, sea dentro de la Escuela de Servicio Exterior o en la Escuela de Graduados de la misma Universidad, cuando las cátedras coinciden. Cada estudiante toma los ramos que más le interesan; y algunos, naturalmente, ha de tomarlos en común con los alumnos del Curso General, según su estado de preparación en la materia de que se trate. En todo caso, el Comité Universitario que califica y admite a los graduados debe intervenir.

Si se trata de candidatos al Magisterio o al Doctorado, esa inter-

vención se referirá en detalle a las materias de estudio, al trabajo de seminario y a las tesis que habrán de escribirse sobre un tema de investigación original. Los títulos pertinentes son Maestro en Ciencias de Servicio Exterior (Master of Science in Foreign Service) y Doctor en Filosofía de Servicio Exterior (Doctor of Philosophy in Foreign Service). Pero, como antes se dijo, la generalidad de los graduados que acuden a la Escuela, sólo persigue una especialización determinada, mediante su dedicación a una o varias de las materias que en ella se cursan.

I V

METODOS DE ESTUDIO Y DE TRABAJO

Como en todas las universidades norteamericanas, los períodos de estudio en esta Escuela son semestrales, lo que permite a sus programas una mayor flexibilidad que entre nosotros. La forma de impartir la enseñanza varía, según el grado del curso y la naturaleza del ramo. En el Curso General predomina la clase expositiva, pero con trabajos prácticos por parte de los alumnos, principalmente en la asignatura de Contabilidad y Administración de Negocios, que en todo su desarrollo resulta ser una clase de Economía aplicada. Se proponen proyectos y se examinan documentos reales, para familiarizar al estudiante con las operaciones del comercio en sus diversas fases. Del mismo modo se procede en las clases relativas a la Banca y al Cambio Internacional, a los Problemas de Importación y Exportación, a los Transportes y Seguros Marítimos y a los Procedimientos de Venta en el Exterior.

Las clases de Inglés y de Literatura tienden de preferencia a la redacción precisa y clara y a la expresión correcta y fácil. Ejercicios frecuentes de composición y de discurso, sobre temas escogidos con anterioridad o improvisados, complementan y estimulan el aprendizaje. De manera análoga se procede con los idiomas extranjeros.

Para la Geografía y la Historia existe un abundante material de objetivación: mapas de toda especie, cuadros murales, reproducciones fotográficas de accidentes físicos del suelo, de monumentos, fábricas, etc.; y la factura de croquis libres y copias de cartas geográficas por parte de los alumnos, contribuye a fijar de modo duradero las ideas. Existen hojas de cartulina o de papel duro, especialmente preparadas, con sus rayados de paralelos y de meridianos para facilitar esos ejercicios. Algunas tienen hasta trazados los contornos de un país o de una región. La biblioteca está allí, además, a disposición de los alumnos para la consulta de las obras necesarias, cuando se trata de una información más completa o de una composición escrita.

En materia de Métodos y Procedimientos Diplomáticos, Régimen Consular y otras clases análogas, la forma de impartir la enseñanza varía. Ella se hace sobre la base de los precedentes conocidos y de las prácticas

usuales, junto con el estudio de leyes, reglamentos y otras disposiciones pertinentes.

Las asignaturas de Derecho Comercial y Marítimo, así como las de Derecho Internacional, Política y Legislación comparadas, suponen ejercicios de composición y trabajo de biblioteca, paralelamente a las exposiciones orales.

La Filosofía tiene también su puesto en el Curso General. Ella se consagra particularmente al capítulo de la Lógica y los procesos del razonamiento, como una parte de la Dialéctica. En este sentido, auxilia la composición y la expresión del idioma nativo. Eso da materia para el primer semestre. El segundo se consagra a la Psicología, que culmina con ciertas nociones sociológicas y éticas. El método expositivo y socrático tiene como complemento trabajos de composición y de crítica, a iniciativa del profesor o de los propios alumnos; y otra vez la biblioteca presta sus valiosos servicios.

Para los Graduados, sea que sigan algunos de los ramos del Curso General u otros especiales, están los seminarios de la Escuela o de la misma Universidad, en otras de sus escuelas donde se cursen esos mismos ramos. Su campo de trabajo está allí; y en algunas asignaturas, ni siquiera se emplea con ellos el método de exposición; a lo más reciben explicaciones breves de parte del profesor que tiene a su cargo el seminario y sólo en lo que sea indispensable para avanzar sus investigaciones.

Los seminarios de la Escuela de Servicio Exterior son actualmente diez, cuyos objetos de investigación se refieren a:

- 1) La Rusia Soviética;
- 2) El Portugal y el Brasil;
- 3) Los Principales Problemas del Extremo Oriente;
- 4) Los Principales Problemas Inter-Americanos;
- 5) Los Principales Problemas de la Economía Mundial;
- 6) La Economía en General y las Finanzas;
- 7) Las Tarifas Aduaneras y los Tratados Comerciales;
- 8) El Derecho Internacional;
- 9) Las Relaciones Exteriores de los Estados Unidos; y
- 10) La Diplomacia y los Tratados de la Gran Guerra.

Aparte de esos seminarios, los alumnos del curso superior pueden concurrir también, para completar sus especializaciones, a los establecidos en la Escuela de Graduados de la misma Universidad y referentes a la Astronomía, la Química, la Física, la Geología, la Filosofía, la Sociología y la Etica Aplicada, o aún, a los establecidos en la Escuela de Derecho y que trabajan en Derecho Romano, en Interpretación del Derecho Comercial Nacional y Extranjero, en la Legislación Comercial entre los Estados de la Unión, en Decretos y Ordenanzas Legales y en la Legislación Usual sobre Patentes.

Hemos hecho esta larga enumeración para que se comprenda con alguna exactitud la naturaleza y el alcance de los trabajos de seminario

en una universidad norteamericana. El seminario es un departamento dotado del material que se requiere para iniciar y proseguir una investigación, en un determinado género de problemas que interesa estudiar actualmente. No importa que todo el material esté o nó allí. Lo importante es que allí se tenga el que sea suficiente para la iniciación y que de allí salgan las directivas para poder completarlo. La biblioteca especializada y una documentación original son indispensables; pero puede ocurrir,—y eso es lo más frecuente,—que todo lo que se necesita no esté en el seminario. En tal caso, lo esencial es saber dónde puede encontrarse. Para indicarlo están el profesor o los profesores que dirigen el departamento y que han de ser especialistas en las materias que éste cultiva.

El estudiante ejecuta así el trabajo, desarrolla su tema, guiado por el profesor; y una vez que se ha posesionado del método conveniente y que ha elaborado el plan de su tesis,—que el profesor rectifica o aprueba,—lo demás corre de cargo suyo. Una dificultad se allana con una consulta, hasta el término de la labor investigadora. Para eso se exige al graduado el dominio de uno o dos idiomas extranjeros, según sean sus aspiraciones al magisterio o al doctorado.

V

OPORTUNIDADES DE LOS GRADUADOS EN LA ESCUELA

En un mundo como el de los Estados Unidos, que es un conglomerado de cuarenta y ocho naciones con la mayor parte de sus intereses comunes, no es difícil que una especialización cualquiera, relacionada de manera más o menos próxima con los negocios, halle la oportunidad de aprovecharse y de servir a empresas particulares o a organizaciones de carácter público. Hay numerosas empresas dedicadas a la exportación o a negocios relacionados con ella, como las hay también para la importación de materias primas y otros productos; cada una representa un enorme poder financiero y ocupa una gran cantidad de empleados, agentes y factores de la más variada especie, tanto en el interior como en el exterior. El gobierno federal, por su parte, ha creado en los últimos años multitud de oficinas o departamentos, para favorecer e impulsar los negocios con los países extranjeros, principalmente las exportaciones de artículos manufacturados; y reclama para esta obra activos colaboradores técnicos.

Es muy explicable por eso que la Escuela de Servicio Exterior de la Universidad de Georgetown haya prestado ya, a pesar de sus pocos años de existencia, un valioso aporte a algunas de esas empresas particulares y en parte también a las organizaciones públicas que persiguen fines de expansión económica. Muy explicable es, además, que todos los graduados de la Escuela, no obstante su número relativamente escaso todavía, ocupen posiciones expectables en diferentes países extranjeros y en los mismos

Estados Unidos. Ha habido campo para todos y las nuevas profesiones adquieren más crédito cada vez.

En las representaciones diplomáticas y consulares y en las comisiones de estudio de los mercados extranjeros, existen para ellos otras oportunidades de empleo adecuado; y la dirección de la escuela, que mantiene una oficina de colocaciones, espera no sin fundamento que pronto sus ex-alumnos tendrán en esos servicios los puestos a que su preparación los hace acreedores.

No existen, ni es posible que existan,—porque en los Estados Unidos no es tal la costumbre,—compromisos de ninguna especie entre el Gobierno y la Universidad que mantiene la Escuela de Servicio Exterior, en cuanto a la colocación de los graduados en ésta. Sólo su valer propio, por la especialización que han adoptado, por la capacidad adquirida y otras condiciones personales que manifiesten, les permitirá obtener la posición que merezcan. Y eso les basta, como expectativa fundada y como posibilidad de éxito.

Por otra parte, un número apreciable de extranjeros ha ido a seguir los cursos de la escuela, para volver a aprovechar en sus respectivos países los conocimientos y los métodos allí asimilados. Entre 538 alumnos con que contó en el año escolar 1928-29, eran norteamericanos pertenecientes a 45 Estados distintos, 510, y los otros 28 procedían de 21 nacionalidades diversas. Entre estos últimos, los había de Francia, Alemania, Japón, España, Suiza, Australia, Colombia y Ecuador. También había un chileno.

V I

ESQUEMA DE ADAPTACION A CHILE

Apenas si se debería expresar la conveniencia y casi diríamos la necesidad de implantar entre nosotros estudios de la naturaleza de los expuestos. La posición del país desde el punto de vista económico viene hace ya tiempo reclamándolos. Nuestra observación personal y la de los chilenos cultos con que nos fué dado cambiar algunas ideas en Cuba, México y Estados Unidos, coinciden en el sentido de que Chile es susceptible de una expansión comercial muchísimo más vasta de la que hasta ahora ha logrado adquirir. Los mercados americanos del Pacífico, de las Antillas y del Mar Caribe, donde apenas si se le conoce por uno que otro producto de su suelo, están abiertos a las iniciativas de sus hombres de negocios, que podrían ser sin grande esfuerzo los proveedores alimenticios preferidos en aquella extensa porción del continente. Productos agrícolas de toda especie, propios de las zonas templadas, y sus derivados industriales, se consumen allí por centenares de millones de dólares cada año, a precios subidísimos, que no siempre se justifican con la calidad. Chile no participa en las ventas sino de unos cuantos miles.

Nos hace falta, sobre todo, preparación técnica para el estudio de los mercados exteriores, equipo marítimo para los transportes y espíritu de cooperación entre los productores, para crear los organismos permanentes que se encarguen de la exportación. Alargaríamos demasiado estas líneas, si expusiéramos algunos casos concretos que tuvimos la oportunidad de conocer en esa clase de materias y que revelan una ignorancia desconcertante, no ya de los mercados de que se trata, sino hasta de los más vulgares usos en los negocios de ultramar. Cada productor procedía aislado, sin la más vaga idea del volumen de mercaderías que se necesita para apoderarse de una plaza o siquiera competir en ella, mucho menos de los precios corrientes, ni de las tarifas aduaneras que el artículo debía soportar. Era como pretender que una carta llegue a su destino sin nombre ni dirección.

En cambio, no faltan en todas partes agentes chilenos de diversa categoría, que jamás han vendido una pluma, ni estudiado una sola materia económica, ni averiguado siquiera lo que produce su propio país. Hasta la existencia de la estadística los toma de sorpresa. En tales condiciones, es casi un milagro que se logre colocar alguna porción de mercaderías chilenas en aquellas repúblicas, porque casas extranjeras se allanan a introducirlas, con la mira de hacer su negocio, no el del productor y mucho menos el de nuestro país. Nuestra incapacidad para la exportación es notoria al norte de Panamá. En cuanto a la importación, no debe inquietarnos demasiado; hay quienes saben pensar por nosotros y por su propio interés.

Estas y tantas otras deficiencias análogas podrían ser remediadas en parte, mediante la formación científica y práctica,—que en eso consiste una técnica,—de un personal adaptado a las profesiones del comercio exterior, apto para servir a más de alguna empresa particular que habrá de organizarse en Chile para las exportaciones y a la representación del país en consulados y cargos diplomáticos. Sabido es que estos últimos han llegado a tener mayor importancia económica que política, respecto a las funciones que cada gobierno les señala.

Con estudios semejantes a los que se siguen en la Escuela de Servicio Exterior, bien que profesados desde el punto de vista chileno y dirigidos de preferencia al continente americano, podría organizarse desde luego un curso universitario, anexado a la Facultad de Comercio.

Sobre la base de la Licencia Secundaria y de una discreta selección, ese curso duraría cuatro años y en el último se resolvería en dos especializaciones: *Comercio Exterior* y *Representación Exterior*. Un certificado de competencia acreditaría la preparación alcanzada. Dos años más de estudios especializados, con trabajos de seminario en la misma Facultad o en la Facultad de Derecho, darían opción a la Licenciatura, en las mismas ramas del último año del Curso General.

Al Curso Superior de dos años podrían también tener acceso, dentro de ciertas condiciones, titulados universitarios en Derecho, en Inge-

nería, en Geografía e Historia o en el Profesorado comercial. El detalle de la edad no debe ser indiferente. La experiencia norteamericana tiende a establecer que los hombres entre los 27 y 35 años son los más aptos para comisiones de confianza en el exterior.

Con lo expuesto en las páginas anteriores, no sería difícil formar el plan de estudios de cuatro años, bajo un máximo de 18 horas semanales en cada uno. De los métodos puestos en práctica dependería principalmente la eficiencia de los graduados.

En cuanto al Curso Superior, de organización menos fácil quizás, no sería preciso establecer su plan desde luego. Convendría esperar que se pusiera en práctica, si fuese posible, la recomendación que hacemos en seguida. Habría manifiesta conveniencia en que dos o tres profesores jóvenes, pero de aptitudes ya reconocidas, fuesen a seguir un curso de uno o dos años, de especializaciones determinadas, en la misma Escuela de Servicio Exterior o en otro establecimiento análogo,—que para especializaciones, también otras universidades las tienen,—con el principal objeto de posesionarse de los métodos de trabajo escolar en los seminarios respectivos. Estos profesores serían los llamados a organizar el Curso Superior a que se ha hecho referencia.

Saluda atentamente a Ud.—LUIS GALDAMES.

D

**INFORME AL SEÑOR DIRECTOR GENERAL DE LA EDUCACION
COMERCIAL, SOBRE ESTA RAMA DE LA EDUCACION EN
LOS ESTADOS UNIDOS, CON BREVES SUGERENCIAS
RESPECTO A LA DE CHILE, UNA BIBLIOGRAFIA
DIDACTICA Y ALGUNAS INDICACIONES SOBRE
EL ENVIO DE PENSIONADOS A NORTE
AMERICA.**

Santiago, Mayo 31 de 1930.

Señor Director General:

Me es muy grato informar a Ud. respecto a la organización y métodos de la enseñanza comercial en los Estados Unidos. Me referiré principalmente a los cursos que ví fusionar en las High Schools y en las Universidades de New York, de Filadelfia y de Washington. Mis anotaciones sobre esta misma rama de la enseñanza, en las universidades y escuelas de los Estados de Illinois y Carolina del Norte son concurrentes con las otras, pero no me fué dado asistir a sus cursos.

I

Tres grados se distinguen claramente en la enseñanza del comercio en los Estados Unidos. El más elemental tiene por objeto preparar al empleado o factor común de los negocios, al *junior* que requieren todas las empresas, como dactilógrafo, estenógrafo, cajero, secretario escribiente, tenedor de libros, etc. El segundo grado, que pudiéramos llamar medio, está destinado a proporcionar una cultura económica general, teórica y práctica, aplicada a los negocios, en el transcurso de dos o tres años, en el último de los cuales puede optarse por algunos ramos de especialización comercial. En el grado superior se prepara al comerciante, pero no en el sentido genérico de la profesión, sino en alguna especialidad, como vendedor, agente viajero, secretario corresponsal, asegurador, anunciador, organizador de escritorios o sociedades comerciales, gestor de empresas bancarias o industriales, contador técnico y otra porción de especializaciones relacionadas con determinados productos o negocios.

El primero de estos grados está casi invariablemente incluido en los planes diferenciados de la High School, donde constituye un curso que se sigue paralelamente con algunos estudios de cultura general durante los cuatro años de esta escuela; o bien, sólo durante los dos últimos. Conviene no olvidar que la High School se basa en la escuela primaria común, la que desarrolla su enseñanza en ocho años; y que hay también tipos nuevos de High School, con seis años de estudio, basados en otros seis de enseñanza primaria.

Existen además, en algunas escuelas públicas completas, cursos elementales de enseñanza del comercio, correspondientes al grado vocacional de las mismas, después de los primeros seis años de obligación. Ese tipo es frecuente en escuelas urbanas y privadas de las grandes ciudades. La enseñanza comercial media se desarrolla, por lo común, en escuelas especiales, con dos o tres años de estudio; y a veces a continuación de la High School, como curso complementario de esta misma.

La gran variedad de tipos escolares en los Estados Unidos, aún dentro de una misma población, y la flexibilidad extrema de los planes en los diversos cursos,—flexibilidad que permite a cada cual formarse su plan propio,—dificultan enormemente a los observadores extraños señalar normas comunes de organización que, por lo demás, en esta materia allí a nadie preocupan.

El grado superior de la enseñanza del comercio pertenece a las universidades, donde están incorporados los Colegios y Escuelas de Comercio o de Negocios, como a menudo se les llama. Los establecimientos más poblados de esta especie, en New York, Filadelfia y Chicago, se dividen en numerosas secciones o departamentos, cada uno de los cuales corresponde a una especialización. Miles de estudiantes de ambos sexos frecuentan diariamente estas escuelas y se reparten en las secciones respectivas, dentro de horarios completos, matinales, vespertinos o nocturnos.

I I

Los métodos de estudio varían, como se comprende, desde la High School a la Universidad; pero esa variación se desenvuelve sobre un mismo plano, que es siempre el trabajo personal del alumno en cada una de sus asignaturas. En la High School y en el Instituto Tecnológico no hay apuntes ni memorización; sólo hay ejercicios de clase, dibujos, objetivación de cada materia en cartón o en papel, reproducción de láminas o cartas geográficas y lectura de libros, en la parte que indica el profesor o que el alumno elige libremente.

Esta lectura es obligada como complemento de la explicación oral, a menudo muy esquemática, y como conocimiento preparatorio para el tema de composición, que en algunos ramos es indispensable. Se la hace de ordinario en el mismo colegio, que está dotado de una biblioteca puesta todo el día a disposición de los alumnos y en la cual existen ejemplares numerosos de los manuales más recomendables y de algunas obras originales que se consideran adecuadas para la consulta escolar.

Gabinetes especiales, laboratorios, muestrarios de productos, talleres de dibujo y pintura, todo se distribuye allí para ser aprovechado diariamente en las horas de estudio y de trabajo. El principio fundamental de la pedagogía norteamericana, tantas veces repetido, de que sólo se aprende bien lo que se hace, tiene oportunidad de ser aplicado siempre en el colegio de enseñanza mercantil; porque su local, su régimen interno y su material de enseñanza, están combinados para que así se proceda.

Los ramos de estudio son más o menos los mismos que nuestros planes consultan; sólo que el horario está mucho menos recargado que en los nuestros y los programas no están concebidos con la rigidez que nosotros les imponemos. La elasticidad de esos planes y el descargo de estos programas se explican con la consideración de que muchos de los ramos son optativos o simplemente electivos para los alumnos, de que en cada uno de ellos debe darse tiempo para el trabajo individual y de que una parte de la semana se dedica a ejercicios y competencias deportivas o a provechosas visitas y excursiones.

Sin duda, se estudia menos que entre nosotros, pero se trabaja más y tal vez se aprende mejor. Pude observar cierto amor propio y cierta seguridad en la ejecución de determinados trabajos por parte de los alumnos. En los cursos universitarios de especialización, ya es otra cosa. Sus métodos de estudio son aún más activos y realizadores. Por eso la asistencia obligada a los cursos regulares no va nunca más allá de dieciséis horas por semana.

Cuatro vías principales sigue el aprendizaje: 1.º La explicación oral del profesor sobre una determinada materia; 2.º El trabajo de consulta y de composición del estudiante sobre el mismo tema, con arreglo a las indicaciones del profesor; 3.º La investigación original, del estudiante también, en el laboratorio, el gabinete o la biblioteca del seminario corres-

pondiente al curso; y 4.º La elaboración de proyectos, reales o ficticios, pero susceptibles de ser realizados, que el profesor propone como tareas comunes relacionadas con su clase. Todos los alumnos participan en la ejecución, en el examen y en la crítica de esos proyectos.

En los grandes centros industriales y comerciales de los Estados Unidos, sucede con frecuencia que una empresa solicita de la universidad un proyecto de control o de organización de determinados negocios y ofrece poner a disposición de quienes se encarguen de formularlo todos los elementos que se necesiten. La dirección universitaria pasa la solicitud a la sección correspondiente, donde el profesor de la especialidad requerida, en unión de sus alumnos, se encarga de preparar la obra.

Naturalmente, el proyecto sale con el concurso de todos y el profesor recibe el honorario que el comerciante o industrial cree que debe pagar por el servicio. Mientras tanto, los estudiantes han practicado sobre el terreno de la realidad. Es cierto que las universidades merecen esta confianza porque viven preocupadas de ponerse en contacto con las exigencias sociales y económicas que se van produciendo a su alrededor.

I I I

Decíamos que las especializaciones comerciales son numerosas. Vale la pena hacer un breve examen de algunas de ellas.

Los cursos sobre *Economía* se refieren de preferencia a la organización y administración de empresas comerciales, para cuyo conocimiento se estudian principalmente los hechos y fenómenos económicos de los Estados Unidos. Los problemas de la organización industrial y del trabajo en relación con las leyes que la rigen, son materia de cursos complementarios.

Para jóvenes de una preparación mayor, graduados en los Colleges de Bachilleres en Ciencias o en Artes, existen los cursos de seminario dedicados a *Investigaciones Comerciales*, que tienen particular importancia, porque ellos tienden sobre todo a especializar a esos jóvenes en los métodos de estudio de los mercados extranjeros, sobre cuya base se desarrolla la expansión económica de los Estados Unidos.

De igual modo, en los cursos de *Finanzas* existen los seminarios de *Investigaciones Internacionales*, en que se hacen estudios completos sobre diferentes países, considerados desde ese punto de vista. Tenemos en nuestro poder monografías muy interesantes hechas en la Escuela de Contabilidad y Finanzas de la Universidad de Nueva York (Wall Street Division) sobre el estado financiero de Chile, de la República Argentina y de la Irlanda, en 1928 y 1929. Son estudios típicos del financista norteamericano, breves y condensados, pero completos y nutridos de cifras expresivas.

Por cierto, las finanzas nacionales son materia también, en esos cursos, de la mayor consideración, conjuntamente con el estudio de los grandes negocios privados, en su estructura, su funcionamiento y su in-

fluencia en la economía pública del país. El sistema tributario de cada uno de los Estados de la Unión, la formación y distribución de sus presupuestos, el régimen de control sobre sus inversiones y otra multitud de detalles referentes a los mismos asuntos, forman extensos programas de trabajo.

Un departamento consagrado a la *Banca* es de rigor en toda Escuela de Negocios de una universidad norteamericana. Los cursos comprenden el estudio de los Bancos en general y en relación con toda clase de negocios, del Cambio Internacional y de los Bancos Internacionales, del Crédito, de los Documentos y de las Inversiones Bancarias, de la Organización y Administración de los Bancos; y como se comprende, si se trata de grandes plazas como New York y Chicago, se estudia especialmente el Mercado Monetario local, a la vez que el Mercado de Valores.

Un curso completo se consagra al Sistema Federal de Reserva Monetaria, institución propia de los Estados Unidos, que en pequeño se ha adaptado a nuestro país con la creación del Banco Central. Problemas bancarios de índole particular, relacionados con la agricultura, las industrias, el comercio y las crisis de cambio, de consumo o de superproducción, son también objeto de examen complementario en el departamento de Banca.

Otro departamento se destina a los *Seguros*, con varios cursos referentes a sus diversas clases y a la organización y funcionamiento de sus operaciones, conjuntamente con la legislación que rige a las empresas que explotan este género de negocios. Eso no obsta para que funcione separadamente una sección de *Derecho Comercial*, que comprende desde la legislación de los distintos Estados americanos hasta el Derecho Mercantil Comparado.

El departamento de *Contabilidad* es uno de los de mayor importancia, tanto por el caudal de materias que comprende como por la duración de sus cursos, cuyo total desarrollo se alcanza en cuatro años. La teoría y la práctica de la contabilización en general (Cost Accounting, Theory and Practice) y las múltiples contabilidades especiales, según la naturaleza de los negocios privados o públicos, con las modalidades propias a la organización y funcionamiento de cada uno de sus tipos, constituyen un conjunto de disciplinas de estudio cuya complejidad requiere prolongados ejercicios para dominarlo en forma satisfactoria.

Culminan los cursos con el *Actuariado*, como diríamos entre nosotros (Auditing, Theory and Practice), al que se anexa siempre una sección de seminario para el examen de una variada documentación y de problemas importantes en el ejercicio profesional. El *Auditing Laboratory*, como lo llaman, funciona sin perjuicio de las oficinas especiales consagradas a las diversas ramas de la Contabilidad, donde conforme a los métodos antes expuestos los alumnos trabajan individualmente. Las universidades confieren también el título de *Maestro en Contabilidad* a quienes

siguen, sobre el curso completo, uno particular relacionado con la metodología para la enseñanza de la asignatura.

El departamento consagrado al *Arte de Anunciar* (Advertising) es uno de los más característicos de las Escuelas de Negocios en Estados Unidos. La importancia que a esta materia se concede allí, para el éxito de cualquiera empresa comercial o industrial, es realmente extraordinaria; y se la correlaciona con cursos de Redacción, Dibujo, Pintura y Arte Aplicado, de la manera más amplia y variada. Conocimos jóvenes sudamericanos en New York que seguían con el mayor interés esos estudios y asistimos a algunas clases que por su novedad nos sorprendieron. Había en ellas jóvenes europeos también.

Para que se adquiriera un concepto más cabal de la amplitud con que allí se trata esa materia, reproducimos textualmente a continuación el título de los doce cursos que le dedicaba en el presente año (1930) la Universidad de Columbia.

1. Principles of Advertising.
2. Applications of Advertising.
3. Advertising layouts and Mechanics.
4. Advertising layouts.
5. Practical Advertising Writing.
6. Advanced Advertising Writing.
7. Advertising Art Work.
8. Advanced Advertising Art Work.
9. Retail Advertising and Sales Promotion.
10. Newspaper Advertising.
11. Psychology of Advertising.
12. Advertising Research.

Los dos últimos cursos mencionados, que tienden a elevar a una categoría científica el arte del anuncio, se desarrollan a base de problemas concretos y de investigaciones sobre el valor y alcance de cada tipo de propaganda que se haya empleado con anterioridad. Hasta se considera la significación cultural y ética que en ciertos casos el anuncio puede tener.

Otro estudio a que se le concede excepcional importancia es la *Geografía Económica*, sin cuyo conocimiento la expansión comercial y la investigación metódica y científica sobre los mercados extranjeros serían ilusorias. El trabajo de clase se realiza a base de un estudio general de los productos del globo, clasificados convenientemente; y en seguida se pasa al estudio particular de cada país, tomando a los Estados Unidos como punto de comparación con todos ellos.

Huelga decir que el material cartográfico y de estampas murales es abundantísimo, así como la información estadística. Cursos especiales de Dibujo a mano alzada y de Cartografía, para la formación de mapas, croquis y gráficos, complementan los cursos de Geografía, Económica. No sería acabada la preparación del experto en esta materia si omitiese

el curso de *Estadística*, que se relaciona, además, con otras especializaciones comerciales, principalmente con las que mencionamos en seguida.

Con la palabra *Marketing* se designa el departamento de las Escuelas de Negocios, en que se estudian los procedimientos de compra y venta de mercaderías desde el punto de vista de las conveniencias y relaciones del productor y del consumidor, sin excluir por cierto los beneficios del intermediario. Caben en los cursos de esta sección el Comercio al Detalle, la Economía de la Moda,—o sea, el negocio de artículos confeccionados,—la Economía del Mercado Alimenticio,—lo que nosotros llamamos compraventa de frutos del país,—el Comercio y Manufactura de Artículos de Algodón; la Química de los Tejidos y el Comercio de Paños; el Comercio de Alhajas y Piedras Preciosas; las Transacciones de Bienes Raíces; la Economía de la Construcción y Administración de Propiedades de Renta, etc.; toda una serie de especializaciones que exigen una técnica perfeccionada para el más seguro éxito en el objeto que con su estudio se persigue.

Curso muy importante en ese departamento es, además, el de *Comercio de Exportación* (Export Merchandising), dedicado al examen de todos los mercados exteriores que ofrecen a los productos de la industria norteamericana alguna posibilidad de colocación ventajosa. Naturalmente, este curso se combina con el relativo a los *Transportes* por tierra y por mar, curso este último que, según se me informó, toma cada día mayor desarrollo.

Departamento separado se destina por lo común al *Arte de Vender* (Salesmanship), que comprende un curso de preparación general, otro de ventas por correspondencia y anuncios, uno más de *Psicología de las Ventas* y otro, en fin, de *Redacción de Correspondencia para Vender*. En esta materia las especializaciones se multiplican con suma facilidad.

La exposición leída hasta aquí dista mucho de ser completa; y desde luego, faltan en ella las profesiones especiales a que confluyen determinados estudios de los que se acaban de enumerar, profesiones como las de Secretario Contador, Secretario Corresponsal, Contador Técnico, Agente Comercial en el Exterior, etc.; pero no ha sido nuestro propósito agotar la materia, ni mucho menos, sino dar una idea de la forma cómo se distribuyen los estudios de la enseñanza superior del comercio en los Estados Unidos. Logrado ese objeto,—si ello ha sido posible,—sería del caso agregar algunas anotaciones sobre lo que entre nosotros podría convenir hacer en beneficio de la enseñanza comercial.

Pero antes de entrar en esta materia, creo oportuno dejar constancia de una observación de carácter general que afecta tanto a la enseñanza del comercio como a todas las ramas técnicas de nuestra educación; y es la que se refiere a la eficiencia que el estudiante de cualquiera especialidad puede adquirir en nuestros colegios. Como Ud. sabe, en los Estados Unidos lo mismo que en Inglaterra y en todos los países sajones,—y lo mismo también que en Alemania y demás pueblos de origen germano,—es lo más común que al colegio técnico se vaya por vía de perfecciona-

miento de la práctica real y activa de la profesión que se ha adoptado, o que a lo menos, esta práctica se ejecute paralelamente con el estudio teórico; de suerte que cuando el alumno termina este último es dueño por completo de su oficio y su capacidad ha llegado al máximo de preparación aplicable. Entre nosotros, lo mismo que en casi todos los países latinos, sucede exactamente lo contrario: se va de la teoría del colegio a la práctica de la profesión, con ejercicios simulados de lo que en seguida se debe hacer; y en eso radica principalmente la causa de los muchos fracasos y desengaños prematuros que persiguen a nuestros jóvenes cuando entran en el ejercicio profesional del comercio con la sola base de sus estudios especiales.

Considero que deberíamos consultar algún medio para evitar en esta enseñanza esos escollos; y ya que no está en nuestras manos el exigir una práctica previa al ingreso de los alumnos, bien pudiésemos obligarlos a una práctica simultánea con los estudios o posterior al término de éstos; pero una práctica efectiva en empresas comerciales sólidamente acreditadas, durante un período no inferior a un año, hasta el adiestramiento cabal de las aptitudes realizadoras. Así podría asegurar el colegio la eficiencia de sus egresados y prestigiar más sus labores. Atribuyo a esta medida una importancia fundamental, a tal punto que sin su adopción las reformas de detalle que se introdujesen en los planes y programas de estudio no lograrían quizás el beneficio suficiente para justificarlas.

I V

No parece que la estructura actual del servicio requiera modificaciones de fondo. El plan del curso elemental o inferior está bien quizás para el objeto que persigue, atendidas la preparación previa y la edad de los educandos. Hay base para que de allí salgan los factores comunes del comercio en Teneduría de Libros, Dactilografía y Secretaría de Oficina. Es menos probable que se formen estenógrafos, por la escasa edad y el poco dominio del idioma escrito que en esos estudiantes se puede exigir. Esta falla del plan, si en la práctica se reconociese, sería susceptible de repararse a corto plazo.

Podría suceder, eso sí, que las deficiencias en el material de enseñanza y en la capacidad y distribución de los locales, aún no permitieran una aplicación tan satisfactoria como sería de desear en la aplicación de los programas de estudio. Por otra parte, la implantación de los métodos activos en cada una de las asignaturas, exige un personal en constante perfeccionamiento; y conviene tener presente que la disciplina del trabajo individual por parte del alumno debe iniciarse con el curso inferior, para poder hacerla rendir en el curso medio y en el superior el máximo de su eficacia. Además, se trata de un método imprescindible para el éxito de la profesión mercantil.

Nos atreveríamos a insinuar la preparación y funcionamiento de un curso metolológico de vacaciones, por asignaturas, para el personal docente de la enseñanza comercial primaria y secundaria, siquiera fuese con el objeto de uniformar sus puntos de vista didácticos, ya que no con el de elevar el nivel de sus conocimientos, cosa esta última que tal vez sería innecesaria o por lo menos de más larga ejecución. En todo caso, la cuestión método, en cualquier servicio docente, tiene una importancia indiscutible.

Con particular referencia a los cursos medios o secundarios, que son los de carácter más común, seríamos de parecer que se ensayara, primero en Santiago y luego en Valparaíso, una bifurcación o trifurcación de los estudios en el tercer año, con miras de especialización profesional. Hoy por hoy, los estudios de este curso conducen al título de Contador General. En los Estados Unidos, al graduado de ese modo se le llamaría a lo más Contador Técnico; y sería su bien definida especialidad. Prácticamente, entre nosotros ésta ha sido también hasta ahora la principal cuando no la única función del exgraduado de los Institutos de Comercio a base de tales estudios.

Sería del caso pensar en alguna otra especialización, como por ejemplo, la de *Secretario Corresponsal*, fundada sobre una ampliación de las clases de Práctica de Oficina y Organización Comercial y a costa de las de Productos y de Contabilidad. Este Secretario Corresponsal no es un simple escribiente, sino un experto en economía política y negocios, que colabora a conciencia con su jefe, en el manejo de las operaciones comerciales propias de una determinada empresa.

Otra especialización podría ser la de *Vendedor*, a base de la clase de Ventas y Propaganda Comercial y a costa de las clases de Contabilidad, Práctica de Oficina y Legislación Tributaria. Las formas más eficaces de la propaganda, incluido el Arte del Anuncio, darían el tono de la profesión.

Quizás si en la misma asignatura de Contabilidad podrían introducirse especializaciones relacionadas con la Contabilidad Fiscal y con la Contabilidad Aduanera o Ferroviaria, etc. Como quiera que sea, el punto de vista capital consiste en aproximarse cada vez más a la realidad de la vida económica, que ya no admite conocimientos generales o universales para aplicarlos indistintamente a cualquiera especie de negocios, sino que exige técnica y práctica adaptadas expreso a una determinada actividad.

No es posible todavía entre nosotros multiplicar las especializaciones, porque la capacidad del mercado no les ofrecería a todas una oportunidad de empleo; pero sí es posible,—y parece además conveniente,—establecer algunas; y entre ellas, las que puedan ser mejor aprovechadas. El ensayo a que hemos aludido, hecho en Santiago y Valparaíso, permitiría ver en qué medida habría conveniencia en extender el procedimiento recomendado a otros Institutos.

Cabe también aquí una observación más. El número de horas semanales de asistencia a los cursos que ya tienden a una especialización profesional, no debería aparecer recargado. Por el contrario, en ningún caso convendría que pasara de 24 horas la asistencia obligada de los alumnos a clases regulares, porque es, precisamente, ya a esta altura de los estudios cuando el trabajo personal y libre necesita ser más intenso y hay que darle lugar para que se realice.

Es un error el recargo gradual de horas de asistencia a medida que se avanza en los estudios. Ese error procede de otros métodos que los que predominan actualmente; e incorporado en los planes de nuestros liceos, ha contribuido a formar, a base de una memorización libresca, las generaciones faltas de iniciativa y personalidad de que tanto nos quejamos. Que siquiera la enseñanza del comercio sacuda ese inveterado y dañoso prejuicio.

V

En cuanto al Curso Superior, nos inclinamos a pensar que él puede dar margen a un desarrollo mucho más amplio que el que actualmente alcanza. Nuevas especializaciones admiten sus planes; y sería un bien de positivo alcance social calcularlos para la admisión y preparación de los Licenciados Secundarios a carreras cortas, de dos o tres años a lo más, que los habilitasen para participar en la vida económica del país, con conocimientos técnicos, disciplina práctica y orientaciones definidas. Todos sabemos que eso es lo que todavía les hace más falta y que por causa de la matrícula limitada en las escuelas universitarias, la mitad de esos graduados queda al salir del Liceo dándose vuelta, sin tener cómo aprovechar sus seis años de estudios culturales.

Los cursos pedagógicos,—que más tarde sería necesario dotar de algunas otras especializaciones,—podrían reservarse, durante algún tiempo a lo menos, para los graduados de la enseñanza comercial secundaria, que son los únicos que han estado en situación de compenetrarse de su espíritu. De igual modo se procedería para la admisión a los cursos de Contadores Públicos y Actuarios. Pero bien podrían los licenciados secundarios tener opción también al curso de Agentes Comerciales, dentro de ciertas condiciones relativas a determinadas materias cuyo estudio les tomaría un año más que a los graduados de la enseñanza comercial.

De esa misma manera se calcularían los planes para otras especializaciones, como serían las de *Agentes de Exportación*, *Agentes de Transportes Marítimos*, *Técnicos Bancarios*, *Técnicos de Seguros*, *Técnicos en Anuncios y Ventas*, etc. Ninguno de estos cursos, incluso el de Agentes Comerciales, se desarrollaría en menos de dos años, para los graduados en comercio, ni en menos de tres para los licenciados secundarios. Tales estudios suponen desde luego una sólida preparación económica general de carácter universitario; y en seguida, una preparación especial a base de trabajo

propio en seminarios de investigación. Por eso hablamos de cursos de dos y tres años; quizás si después sería preferible calcularles un año más atendida la madurez mental con que ingresarán los alumnos.

Mientras esa organización no pudiera implantarse completa, no valdría la pena pensar en establecer los mencionados cursos; porque se iría a un inevitable fracaso. En todas las actividades de nuestro tiempo, y más que en muchas otras, en la actividad de los negocios, el único hombre eficiente es el que sabe hacer las cosas tan pronto como se le llama a actuar; y el que sólo sabe decirlas o repetirlas porque las ha oído o leído, es como si nada supiera; porque lo que los negocios reclaman en todo momento es criterio y acción.

La mayor de las dificultades, en el caso de las especializaciones que nos hemos atrevido a recomendar, estaría en disponer de un profesorado competente para servir sus cursos. El profesor de enseñanza universitaria no se hace de improviso, ni es posible que adopte una especialización científica sin una base más o menos extensa de conocimientos previos sobre la misma materia y las que con ella se relacionan. Para los estudios a que aludimos, tampoco es posible pensar en la contratación de profesores extranjeros; porque se trata de cuestiones de índole eminentemente nacional. No quedan entonces sino dos caminos que seguir para la formación de ese profesorado: el estudio individual de las obras escritas y más autorizadas sobre la materia escogida o la permanencia en el extranjero, durante un año o dos, consagrada a un curso de especialización en una universidad.

El primero de estos caminos tiene el inconveniente de no permitir la adquisición del método de trabajo, que es de importancia decisiva en la enseñanza a que nos referimos; pero tiene, en cambio, la ventaja de acortar el segundo porque, asimilada la materia de la especialización, el problema metodológico para su enseñanza se simplifica extraordinariamente. En consecuencia, ambos caminos no se oponen, sino más bien se complementan, como que el uno puede ser continuación del otro.

Nos permitimos recomendar los dos procedimientos; y para facilitarlos, agregamos a este informe los anexos I y II. En el anexo I se contiene una lista de obras norteamericanas para la preparación en diversas especializaciones mercantiles, escritas por los mismos profesores universitarios que dirigen los cursos respectivos y susceptibles de adquirirse inmediatamente. En el anexo II se reproduce la nota que, con fecha 31 de Marzo último, tuve el agrado de pasar a esa Dirección, acerca de los estudios que más convendría fuesen a hacer en los Estados Unidos algunos profesores o alumnos de la enseñanza comercial.

Toca al señor Director resolver lo que estime conveniente respecto a la oportunidad y aplicabilidad de las innovaciones y medidas propuestas en estas páginas. Por nuestra parte, quedamos a sus órdenes para atender a cualquiera aclaración o colaboración que se juzgue necesaria.

Saluda muy atentamente a Ud.—LUIS GALDAMES. BIBLIOTECA NACIONAL
SECCION CHILENA

ANEXO I AL INFORME D.

OBRAS NORTEAMERICANAS SOBRE LAS ESPECIALIZACIONES COMERCIALES

I.—ECONOMIA

- H. BELLOC.—*Economics for Young People.*
 E. L. BOGART.—*Business Economics.*
 T. N. CARVER.—*Principles of National Economy.*
 G. DROPPERS.—*Outlines of Economic History in the XIX Century*
 H. V. FAULKNER.—*American Economic History.*
 J. H. JONES.—*Economics of Private Enterprise.*
 H. H. MAYNARD.—*An Introduction to Business.*
 J. STEPHENSON.—*Principles of Business Economics.*
 F. M. TAYLOR.—*The Principles of Economics.*
 H. B. VARDERBLUE.—*Problems in Business Economics.*

II.—FINANZAS

- R. BINGHAM and E. ANDREWS.—*Financing Real Estate.*
 J. H. BONNEVILLE.—*Elements of Business Finance.*
 A. B. COOK.—*Financing Exports and Imports.*
 H. DALTON.—*Principles of Public Finance.*
 J. P. JENSON.—*Problems of Public Finance.*
 H. H. MOORE.—*Handbook of Financial Mathematics.*
 R. H. MONTGOMERY.—*Financial Handbook.*
 H. G. MOULTON.—*Financial Organization of Society.*
 E. R. SELIGMAN.—*Studies in Public Finance.*
 L. L. SMAIL.—*Mathematics of Finance.*
 H. G. STOCKWELL.—*How to Read the Financial Statement.*

III.—BANCA

- American Institute of Banking.— Banking Fundamentals.*
 F. L. BEACH.—*Bank System and Accounting.*
 J. R. BELLERBY.—*Monetary Stability.*
 G. F. BERGER.—*Outlines in Bank Organization and Administration.*
 J. M. CHAPMAN and R. V. WESTERFIELD.—*Problems in Banking Money and Credit.*
 D. R. DEWEY and M. J. SHUGRUE.—*Banking and Credit.*
 G. W. EDWARDS.—*Problems and Questions in Banking.*
 F. KERMAN.—*New Business for Banks.*
 W. H. KNIFFIN.—*Commercial Banking (2 vols.).*
 L. H. LANGSTON.—*Practical Bank Operations.*
 J. D. MAGEE.—*Materials of Banking.*
 M. D. MILLER.—*Bank Sales Management.*
 G. MUNN.—*Encyclopedia of Banking and Finance.*
 W. O. CRAGGS.—*Century of Banking Progress.*
 R. V. WESTERFIELD.—*Banking Principles and Practice.*

IV.—SEGUROS

- W. ALEXANDER.—*Art of Insurance Salesmanship.*
 W. ALEXANDER.—*One Hundred Ways of Canvassing Life Insurance.*
 W. ALEXANDER.—*Income Insurance for Family Protection.*
 R. P. BARBOUR.—*Agents Key to Fire Insurance.*
 W. BOWEY.—*Life Insurance Manual for Agents.*
 E. W. CODY.—*Outline of Insurance.*
 L. W. DOWLING.—*Mathematics of Life Insurance.*
 B. H. HILL.—*Accident Insurance.*
 E. KETCHAM and M. KIRK.—*Essentials of Fire Insurance.*
 C. A. KULP.—*Casualty Insurance.*
 H. J. LOMAN.—*Insurance of Foreign Credits.*
 C. E. MATHER.—*Life Insurance Accounting.*
 A. RYDER.—*Automobile Insurance.*
 W. B. WIEGAND.—*Fire Insurance Accounting.*
 J. R. WILSON.—*Surety and Casualty Salesmanship.*

V.—CONTABILIDAD

- R. E. BELT.—*Foundre Cost Accounting.*
 G. E. BENNETT.—*Accounting Systems.*
 G. E. BENNETT.—*Auditing: An Introduction Practice.*
 G. E. BENNETT.—*Basic Accounting.*
 G. E. BENNETT.—*Accounting Principles and Practice.*
 J. H. BLISS.—*Management Through Accounting.*
 J. B. CANNING.—*The Economics of Accounting. A Critical Analysis of Accounting Theory.*
 E. CURRIER and N. LENNES.—*Farm Accounting.*
 J. L. DOHR.—*Cost Accounting Theory and Practice.*
 H. A. FINNEY.—*Principles of Accounting (2 vols).*
 A. A. FINNEY.—*Accounting Principles and Bookkeeping Methods.*
 S. GILMAN.—*Analyzing Financial Statements.*
 H. D. GREELEY.—*Business Accounting.*
 H. D. GREELEY.—*Estate Accounting.*
 H. C. GREER.—*How to Understand Accounting.*
 H. G. GUTHMAN.—*Analysis of Financial Statements.*
 J. R. HILGERT.—*Accounting Control of Selling Activities.*
 J. R. HILGERT.—*Cost Accounting for Sales.*
 D. HIMMELBLAU.—*Complete Accounting Course (5 vols).*
 A. C. HODGES.—*Retail Accounting and Control.*
 J. H. JACKSON.—*Auditing Problems.*
 J. P. JORDAN and G. L. HARRIS.—*Cost Accounting Principles and Practice.*
 R. B. KESTER.—*Accounting: Theory and Practice.*
 F. W. KOHLER.—*Auditing and Accounting Handbook.*
 E. L. Kohler.—*Accounting Principles.*
 E. L. KOHLER and P. PETTENGILL.—*Principles of Auditing.*
 L. T. KONAPAK.—*Cost Accounting Fundamentals.*
 W. S. KREBS.—*Advanced Accounting.*
 W. B. LAWRENCE.—*Cost Accounting.*
 W. J. Mc CARTY and L. C. AMIDON.—*Survey Course in Accounting.*
 J. O. Mc KINSEY.—*Bookkeeping and Accounting (2 vols.).*
 K. Mc MURRY and P. Mc NALL.—*Farm Accounting: Principles and Problems.*
 R. H. MONTGOMERY.—*Auditing: Theory and Practice.*
 T. H. SANDERS.—*Problems in Industrial Accounting.*

- H. G. SCHMACKEL and H. C. LANG.—*Accounting by Machine Methods.*
 CH. E. SPRAGUE.—*The Philosophy of Accounts.*
 W. B. SWINDELL.—*Newspaper Accounting and Cost Finding.*
 E. L. WASHBURN.—*Accounting for Universities.*
 C. E. WERMUTH.—*Railroad Accounting and Statistics.*
 R. D. WILLIARD.—*System Building and Constructive Accounting.*

VI.—OPERACIONES COMERCIALES

- R. W. BABSON.—*Business Fundamentals.*
 E. D. BENJAMIN.—*Marketing Poultry Products.*
 A. H. BENTON.—*Introduction to the Marketing of Farm Products.*
 W. D. BERRIDGE.—*Purchasing Power of the Consumer.*
 N. BOYLE.—*Marketing of Agricultural Products.*
 N. A. BRISCO.—*Retail Salesmanship* (2 vols.).
 J. BUCKLEY.—*Science of Marketing by Mail.*
 F. E. CLARK.—*Principles of Marketing.*
 P. D. COPELAND.—*Problems in Marketing.*
 EXCLUSIVE AGENCY.—*Study in Marketing of Manufactured Products.*
 E. A. FILENE.—*More Profit from Merchandising.*
 CH. W. GERSTEMBERG.—*Principles of Business.*
 O. P. JESNESS.—*Cooperative Marketing of Farm Products.*
 P. H. NYSTRON.—*Economics of Retailing.*
 P. H. NYSTRON.—*Economic Principles of Consumption.*
 P. H. NYSTRON.—*Economics of Fashion.*
 V. S. PRATT.—*Selling by Mail.*
 R. E. RAMSAY.—*Constructive Merchandising.*
 H. STEEN.—*Cooperative Marketing.*
 P. WHITE.—*Market Analysis.*
 I. WRIGHT, and CH. E. LANDON.—*Reading in Marketing Principles.*

VII.—ORGANIZACION Y DIRECCION DE EMPRESAS

- L. P. ALFORD.—*Management Handbook.*
 D. BLOONFIELD.—*Financial Incentives for Employees and Executives.*
 D. BLOONFIELD.—*Problems in Personnel Management.*
 C. L. BOLLING.—*Commercial Management.*
 A. W. DOUGLAS.—*Merchandising Studies of the States.*
 H. P. DUTTON.—*Business Organization and Management.*
 L. GALLOWAY.—*Organizing the Stenographic Department.*
 L. GALLOWAY.—*Office Management.*
 C. W. GESTENBERG.—*Financial Organization and Management.*
 E. A. GODLEY and A. KAYLIN.—*The Control of Retail Store Operations.*
 J. A. HASS.—*Foreign Trade Organization.*
 CH. W. HOYT.—*Scientific Sales Management Today.*
 E. E. HUNT.—*Scientific Management since Taylor.*
 J. F. JOHNSON.—*Organizing Business Knowledge.*
 C. T. JONES.—*Teaching Business Subjects in the Secondary School.*
 E. W. LORD.—*Fundamentals of Business Ethics.*
 H. C. METCALF.—*Scientific Foundations of Business Administration.*
 R. D. OWEN.—*Principles of Adolescent Education.*
 W. J. REILLY.—*Marketing Investigations.*
 N. SAVAY.—*Principles of Foreign Trade.*
 A. J. SNOW.—*Psychology of Business Relations.*
 H. G. STOCKWELL.—*An Introduction to Business Management.*



VIII.—ARTE DE VENDER

- L. BAER.—*Retail Selling Methods.*
 W. L. BARNHART.—*Practical Salesmanship.*
 H. N. CASSON.—*Tips for Traveling Salesmen.*
 F. F. FARRINGTON.—*Secret of Salesmanship.*
 CH. H. FERNALD.—*Salesmanship.*
 E. E. FERRIS and G. H. COLLINS.—*Salesmanship.*
 J. G. FREDERICKS.—*Modern Selesmanship.*
 P. W. IVEY.—*Salesmanship Applied.*
 C. H. MAKINTOSH.—*Creative Selling.*
 CH. W. MEARS.—*Salesmanship for the New Era.*
 A. J. SNOW.—*Psychology in Salesmanship.*
 H. WHITEHEAD.—*Principles of Salesmanship.*

IX.—ARTE DE ANUNCIAR

- H. A. BARTON.—*How to Write Advertising.*
 A. J. BREWSTER.—*Introduction to Retail Advertising.*
 D. L. BROWN.—*Advertising to the World.*
 D. L. BROWN.—*Export Advertising.*
 R. L. BURDICK.—*Advertising to Retailers.*
 C. CHAPMAN.—*The Law on Advertising.*
 J. H. COVER.—*Advertising Problems and Methods.*
 O. E. DUNLAP.—*Advertising by Radio.*
 W. A. DWIGGINS.—*Layout in Advertising.*
 R. B. FRANKEN and G. B. HOTCHKISS.—*The Measurement of Advertising Effects.*
 K. M. GOODS and H. POWELL.—*What About Advertising?*
 S. E. HALL.—*Retail Advertising and Selling.*
 C. C. HOPKINS.—*My Life in Advertising.*
 O. KLEPPNER.—*Advertising Procedure.*
 W. L. LERNED.—*Illustration in Advertising.*
 M. LUCKIESCH.—*Light and Color in Advertising and Merchandising.*
 M. LUCKIESCH.—*Color Advertising.*
 W. D. MORIARITY.—*Economics of Marketing and Advertising.*
 C. A. NAETHER.—*Advertising to Women.*
 D. E. NOWRY.—*Community Advertising.*
 J. B. OPDYCKS.—*Language of Advertising.*
 A. T. PUFFENBERGER.—*Psychology in Advertising.*
 C. F. PROPSON.—*Export Advertising Practice.*
 T. H. RUSSELL.—*Salesmanship and Advertising.*
 D. STARCH.—*Principles of Advertising.*
 E. K. STRONG.—*Psychology of Selling and Advertising.*
 H. TIPPER, G. B. HOTCHKISS, H. L. HOLLINGWORTH and F. A. PARSON.—*The Principles of Advertising.*
 R. S. VAILE.—*Economics of Advertising.*
 B. C. WOODCOCK.—*A Textbook of Advertising Writing and Designing.*
 J. D. WOOLF.—*Writing Advertising.*

X.—GEOGRAFIA ECONOMICA

- I. BOWMAN.—*The New World.*
 A. P. BRIGHAM.—*Commercial Geography.*
 G. G. CHISHOLM.—*Handbook of Commercial Geography.*
 V. B. CLARK.—*Europe: A Geographical Reader.*
 J. FAIRGRIEVE and E. YOUNG.—*Human Geography by Grades: The United States.*

- G. GILL.—*The Student's Geography*.
 R. A. GREGORY.—*Elementary Physiography*.
 E. HUNTINGTON.—*Civilization and Climate*.
 E. HUNTINGTON and S. W. CUSHING.—*Principles of Human Geography*.
 E. HUNTINGTON and N. CARLSON.—*Environmental Basis of Social Geography*.
 E. HUNTINGTON and F. E. WILLIAMS.—*Business Geography*.
 J. Mc FARLANE.—*Economic Geography*.
 M. I. NEWBIGIN.—*Commercial Geography*.
 I. RUSSELL.—*North America*.
 J. W. REDWAY.—*The New Basis of Geography*.
 E. CH. SEMPLE.—*American History and its Geographic Conditions*.
 J. R. SMITH.—*Commerce and Industry*.
 J. R. SMITH.—*Industrial and Commercial Geography*.
 J. R. SMITH.—*The World's Food Resources*.
 R. S. TARRAND and L. MARTIN.—*College Physiography*.
 F. THOMAS.—*The Environmental Basis of Society*.
 R. H. WHITBECK and V. C. FINCH.—*Economic Geography*.
 M. WHITNEY.—*Soils and Civilization*.

XI.—ESTADÍSTICA

- R. E. CHADDOCK.—*Principles and Methods of Statistics*.
 G. G. CHAMBERS.—*Introduction to Statistical Analysis*.
 W. CRUM and A. PATTON.—*Economic Statistics*.
 E. E. DAY.—*Statistical Analysis*.
 G. I. GAVETT.—*A First Course in Statistical Method*.
 F. C. KENT.—*Elements of Statistics*.
 W. V. LOVITT and H. F. HOLTZCLAW.—*Statistics*.
 F. MILLS and D. DAVENPORT.—*Elements of Business Statistics*.
 R. RIEGELMAN.—*Graphic Methods for Presenting Business Statistics*.
 W. H. SMITH.—*Graphic Statistics in Management*.
 N. YOUNG.—*Statistics as Applied in Business*.

Todas las obras mencionadas en la lista anterior pueden ser pedidas al New York University Book Store, 90 Trinity Place N. Y. Su costo debe estimarse en un promedio de 4 dólares por vol.—LUIS GALDAMES.

ANEXO II AL INFORME D.

INDICACIONES SOBRE PENSIONADOS DE LA ENSEÑANZA COMERCIAL EN LOS ESTADOS UNIDOS

Santiago, Marzo 31 de 1930.

Señor Director General:

Me es muy grato informar a Ud. sobre los estudios que con más ventaja podrían hacer en los Estados Unidos algunos profesores o alumnos de nuestra enseñanza comercial, para perfeccionarse y volver a profesar determinadas especialidades.

Estimo, desde luego, que habría más conveniencia en el envío de profesores en actual servicio que de alumnos de los últimos cursos o recién graduados; porque estos últimos están expuestos a sufrir una influencia excesiva del ambiente social y económico norteamericano y carecen, por lo general, del discernimiento suficiente para juzgar y comparar lo que hallan allí inmejorable con lo que de bueno pueden tener nuestra propia enseñanza y nuestro propio ambiente. El profesor de criterio ya formado, aunque sea joven, puede escapar con menos dificultades a ese género de presiones y asimilarse lo mejor sin despreñar lo propio.

La Universidad norteamericana más adecuada para cursar los estudios especializados a que me refiero, creo que es la de Columbia, en New York, una de las más prestigiosas y la mejor organizada que en los Estados Unidos conocí. Los cursos que me permitiría recomendar, en la «School of Business» de esa Universidad, son los siguientes:

- 1) Administración de Negocios.
- 2) Administración y Operaciones de Banco.
- 3) Arte de Vender (Salesmanship).
- 4) Arte de Anunciar (Advertising).
- 5) Contabilidad General y Contabilidades Especiales.

Los cursos indicados con los números 3 y 4 sería posible que una sola persona los combinara. Todos son de dos años, excepto el de Contabilidad, que se desarrolla completo hasta en cuatro años, pero que un profesional con experiencia podría asimilar quizás en la mitad de ese tiempo.

El costo actual de cada curso, incluyendo los derechos universitarios y demás gastos escolares, debe calcularse en unos 600 dólares por año; y los gastos de permanencia en el Pensionado Universitario, en la Internacional House o en otro establecimiento análogo, pueden estimarse en 150 dólares mensuales como mínimo, tratándose de profesores, y en unos 120, tratándose de estudiantes jóvenes, de modo que el costo total de los primeros alcanzaría a unos 2,400 dólares anuales y el de los segundos, a unos 2,000. Conviene tener en cuenta que los cursos son semestrales y que entre los dos semestres del año hay, además, la posibilidad de seguir un Curso de Verano, o sea de vacaciones, en los meses de Julio y Agosto.

No debe esperarse que un profesor o estudiante chileno, por bien que domine aquí el inglés, esté en condiciones de incorporarse con éxito a algún curso de los mencionados, antes de cuatro meses de permanencia en los Estados Unidos, que consagre por entero a practicar el idioma.

Aún cuando el Consulado General establecido en New York interviene y controla a los pensionados chilenos que estudian allí, siempre convendrá que su vigilancia inmediata se confíe a un profesor de la misma Universidad, a modo de profesor guía, servicio que podría obtenerse gratuitamente, pero que sin duda sería mejor atendido mediante un corto estipendio; y no valdría la pena ahorrarlo, ya que así se lograría un aprovechamiento más seguro.

Saluda atentamente a Ud.—LUIS GALDAMES.

E

INFORME AL SEÑOR DIRECTOR DEL INSTITUTO PEDAGOGICO SOBRE LA EDUCACION CIVICA, SUS ORIENTACIONES Y SUS METODOS, EN LOS ESTADOS UNIDOS.

Santiago, Junio 8 de 1930.

Señor Director:

Entre los motivos de estudio que más me atrajeron en la gran república del Norte, figura la Educación Cívica como disciplina de la enseñanza común. Nosotros hacemos de ella también un ramo de importancia en las escuelas públicas, en los liceos y en los colegios especializados; por eso me interesaba saber cuál era la valorización que allá se le concedía y los procedimientos en uso para proporcionarle la eficacia máxima a que naturalmente se aspira.

I

Tratándose de una democracia como la de Estados Unidos, tan profundamente arraigada en el alma del pueblo, en las costumbres y en las instituciones de todo orden, era lógico presumir que sus establecimientos de enseñanza habrían llegado a una expresión bien definida de esta materia escolar; y por supuesto, no me equivocaba. Es difícil que haya otro país donde la educación como sugere permanente de sentimientos sociales y socializadores alcance un desarrollo más prolongado y esté más a tono con el carácter nacional. Desde los grados superiores de la escuela pública hasta el «college» preparatorio de la universidad, es decir, desde la edad de doce a veinte años aproximadamente, los estudiantes deben cursar como asignatura obligatoria la Educación Cívica, cualquiera que sea la especialización del establecimiento respectivo y cualquiera que sea también el plan individual de estudios que cada alumno se forme, con arreglo a la libertad de que disfruta para optar por los ramos que prefiera; régimen este último, como Ud. sabe, característico de la organización docente norteamericana.

Dentro de ese plan diferenciado conforme a las inclinaciones, aptitudes y conveniencias de cada alumno, cuatro son las materias comunes de ineludible obligación para todos: la educación física, el idioma patrio, la historia nacional y la educación cívica, lo mismo en la primera que en la segunda enseñanza y en cualquier establecimiento técnico. Y merece desde luego observarse que estas cuatro disciplinas escolares contribuyen, desde su particular punto de vista, a la preparación del futuro ciudadano en términos fácilmente definibles. La gimnasia y el deporte dicen relación inmediata con la salud del organismo en crecimiento, pero a la

vez despiertan y ponen en juego el espíritu de asociación y cooperación entre sus partícipes; y de este modo vienen a ser para éstos mismos un medio de comprenderse y apreciarse con vigorosa espontaneidad. En cuanto a la historia y al idioma como valores cívicos, casi no se necesita advertir nada en su favor. Demasiado conocemos su influjo en la formación del alma juvenil.

Tampoco son extrañas a ella, como disciplinas socializadoras, las actividades del trabajo manual en colaboración dentro del taller, ni la música y el canto en cuyos coros vibra la expresión del alma popular; y ni aún pueden serlo los ramos científicos de estudio, ya que todos son susceptibles de orientarse en el sentido de los objetos y las necesidades del propio país. Hago de paso esta ligera anotación, a modo de antecedente de otros hechos que en seguida voy a enunciar. Porque es preciso tener en cuenta que así como todas las materias de la enseñanza pueden confluir,—y en efecto confluyen allá,—al cauce común del civismo, también el régimen interno del colegio, en cualquiera de sus grados, se adapta a la sugerencia de los sentimientos nacionales y crea el ambiente propicio para que éstos arraiguen y se expandan.

No significa lo expuesto que el curso sistemático de Educación Cívica abandone el sitio que le es propio e invada los demás ramos del plan. Lo único que eso muestra es que estos mismos ramos, y la enseñanza entera con los ejercicios correspondientes, y la organización de la clase, y las disposiciones administrativas, todo cuanto a la escuela primaria o secundaria le atañe está impregnado de un verdadero fervor nacionalista que tiende a proporcionar eficacia a las sugerencias del civismo.

Que el soplo vivificante de ese espíritu viene de afuera, de todos los elementos componentes de la sociedad, no cabe duda; porque la escuela no es ni sería posible que fuese una planta exótica en aquel medio dotado de tan intensa animación, y por otra parte, debe corresponder a las aspiraciones colectivas que le dispensan su confianza; pero sería difícil determinar si es la escuela la propulsora de ese ambiente o si es el ambiente mismo el que gravita sobre la enseñanza con el peso inevitable de su influencia, para imprimirle el rumbo que debe seguir. Lo cierto es que entre la escuela y el medio en que actúa existe en tal sentido una compenetración claramente perceptible y que eso contribuye a explicar la fuerza con que allá se manifiestan desde el aula los sentimientos socializadores. Escuela y sociedad se identifican en los anhelos nacionales, se sostienen la una a la otra y se prestan recíproco impulso.

I I

Pocos pueblos jóvenes han llegado a fundir con igual nitidez y firmeza en un solo crisol el alma de tantas razas diferentes como son las que componen el pueblo norteamericano. Se cree por lo general que ese crisol ha sido la escuela común y que a ésta debe primordialmente la república su

unidad, su poder y su grandeza. Es probable que así sea, pero tampoco sería discreto olvidar los factores geográficos, sociales y políticos de muy variada índole que en los principios de su crecimiento la dotaron de la singular capacidad de expansión y de asimilación que la ha favorecido, cuando todavía la escuela no alcanzaba la importancia ni se penetraba del espíritu que adquirió después. Como quiera que ello se estime, no puede desconocerse que el formidable nacionalismo de este pueblo tiene su baluarte principal en la escuela y que ella es a un tiempo el más poderoso agente de socialización para el trabajo, la cultura y la vida democrática.

Auxiliadas por el ambiente exterior, las escuelas de diversas categorías y grados atienden a sus labores de civismo educacional con un cuádruple objetivo:

a) Estimular las iniciativas espontáneas y afianzar el sentimiento de la propia responsabilidad en todo acto individual;

b) Fomentar los hábitos de cooperación y ayuda mutua, haciendo comprender con la observación de la realidad cotidiana la interdependencia existente entre la vida del individuo y la de los grupos de que forma parte: familia, vecindario, comuna, estado, nación.

c) Arraigar el sentimiento del deber social de servir a los demás y formar la conciencia de que sirviéndonos somos a la vez servidos; solidaridad; y

d) Preparar para la acción política con el conocimiento de los derechos y deberes de la democracia, a base de una eficiencia social y económica que justifique en cada individuo la razón de existir.

Como se vé, sólo esta última finalidad exige un curso regular del *curriculum*; las otras constituyen prácticas y ejercicios frecuentes encaminados a formar los mejores hábitos de la vida en común y a sugerir aspiraciones colectivas. De más está añadir que la lección oral, el sermón de recomendaciones, el aprendizaje memorista de las leyes vigentes y la lectura de textos especiales constituyen apenas un aspecto del curso, tal vez el de menos importancia y en todo caso, subordinado a las otras actividades. Es su aspecto instructivo o cultural; no el propiamente educativo.

I I I

Hay libros, por cierto, y libros excelentes, para todos los grados del estudio, en la *public school*, en la *high school* y en el *college*, lo mismo que en los institutos tecnológicos; pero, no sólo por la exposición de las materias sino también por el cuestionario que a cada una sigue, su objeto aparece de preferencia destinado a servir de guía tanto al profesor como al estudiante y de particular auxilio a este último para fijar mejor las ideas en los inquirimientos individuales a que lo incitan. Son antes programas de estudio que tratados sistemáticos y en la selección del cuestionario reside su principal mérito. A medida que el alumno asciende a un grado

superior del estudio, la parte expositiva de estos libros aumenta y al cuestionario de cada capítulo precede una lista bibliográfica con indicación de las obras de consulta más recomendables en los tópicos de que se trata.

El contenido de esos manuales es poco más o menos el mismo de los nuestros, materias de sociología elemental, derecho público, legislación privada y economía política; pero el plano de su desarrollo es muy diferente. En lugar de normas jurídicas y de conclusiones más o menos dogmáticas, se exponen los hechos de la vida real con las circunstancias que los condicionan y apenas si ya en los grados superiores se insinúa una doctrina. El cuestionario permite en cada caso acumular más hechos e ideas, conjuntamente con las lecturas especiales. Los hechos de naturaleza material o económica son los que primero aparecen en la vida ordinaria y suscitan la atención del niño y del joven; por eso también se tratan primero; y al fin, las cuestiones de derecho público.

Tengo a la vista algunos manuales de esa especie; y para que se comprendan mejor sus características, voy a referirme en particular a dos de ellos. El texto de *Economía* escrito por el profesor Eugene B. Riley de la *Thomas Jefferson High School*, en New York, es uno de los más usados en ese tipo de establecimientos. Brevísimas la exposición de sus capítulos; el de la *Renta*, por ejemplo, ocupa solamente una página; pero da margen al siguiente cuestionario:

- 1) (a) What is rent? (b) When in a new country does rent arise? (c) What is the difference between economic and commercial rent?
- 2) Demonstrate the correctness of the following statement: «Rent arises from differences in the fertility of soils».
- 3) What are the chief factors that affect the rent of land in a city? State the meaning of unearned increment.
- 4) Show that land values depend to a degree on a) climate, b) government, c) transportation facilities, d) density of population, e) character of population.
- 5) Show whether the renter of real estate is or not, under ordinary circumstances, a taxpayer.
- 6) High taxes sometimes cause high rents, why? What other elements may tend to prevent the rise of rents when taxes rise?
- 7) Explain the meaning of the statement: «Rent does not enter into the determination of normal prices».

No más extensión que al tratamiento de la renta concede al del *Socialismo*. Pero he aquí el cuestionario correspondiente, que basta para englobar todo el problema:

- 1) How do you define socialism? Give one argument for and one argument against the tendency that the word implies.
- 2) Explain the meaning of socialism and show the advantages and disadvantages of a socialistic organization of society.

3) «The working class is the only class entitled to any consideration and, as I said, I believe any tactics that will accomplish our purpose right» Discuss the essential falsity of this proposition.

En una escala superior y ya de uso para el «college» preuniversitario y aún para cursos especiales en la misma universidad, el libro de Carl C. Taylor y B. Brown es uno de los más recomendables en su género. Ambos autores profesan en el «North Carolina State College» y su obra se titula *Human Relations, a College Text-book in Citizenship*. Ellos estiman que los estudiantes de este grado deben recibir una preparación adecuada para comprender los negocios humanos que se desarrollan a su alrededor y en que están llamados a participar. No basta que adquieran un entrenamiento suficiente para desempeñarse con éxito en la profesión que hayan adoptado; es indispensable así mismo que se den cuenta de las condiciones sociales en que les toca actuar y que contribuyan con acierto a la solución de los problemas que afectan a la democracia americana. A esos propósitos obedece su libro y en general, la enseñanza cívica fundada en las ciencias sociales.

Siguiendo un orden muy parecido al de los programas de la «high school», pero naturalmente con el desarrollo que ya corresponde a estudiantes cuya edad fluctúa alrededor de los veinte años, el tratado describe las «relaciones humanas» que derivan de la familia, la educación, el trabajo, la industria, el comercio y los negocios; continúa con las que se refieren a la religión, al gobierno local, al gobierno del Estado, al gobierno nacional y a la actitud del ciudadano ante el conjunto de las naciones; luego entra a ocuparse con los principales problemas políticos y sociales que comprometen a las diversas comunidades en medio de las cuales se vive y a los individuos o grupos de individuos que arrastran en ellas una existencia subalterna, humilde o miserable; afronta las cuestiones de la delincuencia, de los impuestos a las grandes fortunas, de los conflictos raciales e internacionales y de la conservación de las fuentes productoras, que es para la economía de un pueblo tan vital como la conservación de la energía para toda materia que cambia de estructura; en fin, el tratado termina con una bella síntesis acerca de la democracia y la ética social.

Cada capítulo va seguido de una bibliografía selecta y de un cuestionario adecuado. El cuestionario del capítulo final, que se reproduce en seguida, dará más clara idea de la naturaleza del libro, a la vez que de la concepción ética en que culmina todo esfuerzo sociológico en Norte América, concepción que proporciona a la cultura cívica su sentido educacional y no poca de su eficacia.

Questions for Discussion:

1) What is the relation between the rise of democratic government and the growing economic interdependence of the peoples of society?

- 2) How do the people rule in a democracy?
- 3) Is education and enlightenment any more essential in a democracy than in any other form of government? Why or why not?
- 4) What are the things that keep some people from participating in public opinion?
- 5) What do we mean by public conscience?
- 6) How are society and the individual but two aspects of the same thing?
7. What constitutes a man a good or bad citizen?

La orientación de la cultura cívica en el «college» tiende decididamente a concretarse en un cuadro sociológico en que se consideran todos los factores que integran la evolución y la vida actual de las colectividades humanas, sin perder de vista por cierto las modalidades del propio país. Las diferentes ciencias que estudian al hombre en su estado social entran a concertarse en una sola asignatura, desde la geografía humana y la antropología hasta la economía política y la historia en su mayor amplitud. Así se ha formado en el College de Columbia University la asignatura llamada *Contemporary Civilization*, que se desarrolla en dos años y que aún puede profundizarse y extenderse durante uno o dos años más. Es la preparación para iniciarse en el estudio sistemático de la *Sociología*, cuyo curso tiene en el «curriculum» carácter universitario y, por consiguiente, ya sobrepasa el nivel de la Educación Cívica como disciplina escolar al alcance de los jóvenes que frecuentan los establecimientos de estudios generales o de especializaciones secundarias.

I V

Sin el conocimiento de los métodos característicos de la enseñanza norteamericana en sus diversos grados, no sería posible explicar de modo suficiente el puesto en uso para la Educación Cívica desde la escuela pública hasta el colegio preuniversitario; pero bien sabe Ud. que en tales métodos predomina la actividad espontánea del alumno, su propia experiencia de los hechos, dentro de un régimen de franca libertad, y que el «aprender haciendo» es lo único que allí se concibe como educación real y duradera. Miradas así las cosas, la función de la clase y del libro tiene una importancia muy relativa comparada con la acción conjunta de las demás disciplinas de estudio y el régimen interno del plantel educacional. Tanto aquella acción como este régimen contribuyen a formar la atmósfera en que los sentimientos cívicos crecen y prosperan, mediante una disciplina libre basada en la responsabilidad personal de cada uno, el *self control*, y mediante a la vez de incitaciones oportunas, ejemplos de abnegación por el bien público y reminiscencias de las efemérides nacionales. El culto de los antepasados que fundaron la democracia y la república y que más generosa cooperación prestaron al crecimiento y la grandeza del pueblo, en las diferentes manifestaciones de la vida colectiva, se man-

tiene dentro de cada escuela como una sugestión constante hacia el sacrificio en aras de la causa a que se vincule un interés o aspiración común.

Naturalmente, los procedimientos varían de acuerdo con las localidades y las circunstancias; pero en el fondo son los mismos, como que tienden a idénticos fines. En las escuelas elementales se emplea también la excursión campestre para frecuentar alrededores de celebridad tradicional o las visitas repetidas a monumentos que conmemoran acciones beneméritas, realizadas en tiempos cercanos o distantes por hombres de la misma ciudad o que en ella tuvieron un pasado honroso. A menudo veía yo en Battery Place, junto al mar, en New York, las aglomeraciones de muchachas y muchachos escolares que, guiados por sus maestras, se extasiaban en las mañanas al pie del monumento de los caídos en la gran guerra, cuya vida se deslizó, antes de marchar a las líneas de fuego, en ese barrio de *Down Town*, como marineros, fleteros y mercaderes de variada especie; héroes humildes en su mayor parte y por eso mismo más héroes. La maestra explicaba la significación de aquel homenaje de piedra y de bronce, sencillamente, cordialmente, mientras los niños se empujaban por leer la multitud de nombres grabados en las caras del magnífico pedestal.

Eso era sin duda una lección objetiva de civismo que la escuela tenía la obligación de ofrecer a sus alumnos de menos edad. En cuanto a los mayores, ya la recibirían también, incitados por el maestro o maestra, a su debido tiempo, en ese mismo sitio o en otros análogos, y libremente, llevados por su propio interés o por el sentimiento de orgullo nacional. Y lo que en esta ciudad y en estas ocasiones se hacía, se estaba haciendo a la vez en los millares de pueblos de la Unión, con otros grupos de niños que sumaban millones de ciudadanos futuros y con otros motivos de carácter local pero de la misma inspiración patriótica.

El civismo para la guerra no es por cierto el único, ni siquiera el más importante que la escuela debe allí cultivar; el civismo en la paz, en el trabajo, en la ayuda al desvalido, en el servicio público de la comuna, la ciudad o el país, tiene un valor más inmediato y a cada momento una oportunidad en que ponerse a prueba. La escuela asocia a sus discípulos en múltiples formas y para diferentes objetos, dentro y fuera de ella misma; y junto con el hábito de la asociación, crea y difunde entre ellos los demás hábitos necesarios para la vida en colectividad; socializa al niño, de igual modo que la escuela está socializada también; y al solidarizarlo con sus camaradas, propende a hacer posible y amable el concierto espontáneo de las voluntades para toda clase de obras de beneficio individual y colectivo; de donde deriva la capacidad para la acción en común, la fuerza que ésta lleva consigo y la cohesión que proporciona al grupo.

La repetición sucesiva de actos de esa índole exalta la personalidad de cada uno, dentro del ambiente social que le es propio; ella vibra con el impulso de las demás personalidades de la agrupación y les transmite su impulso a la vez; así se robustece y se humaniza, da y recibe sensaciones

e ideas en un intercambio de todas las horas, temple el carácter para la vida como ha de encontrarla en la realidad,—lucha y cooperación al mismo tiempo,—y concluye por identificarse con el grupo a que pertenece, en sentimientos y aspiraciones. No por eso la personalidad pierde lo que es más suyo, lo que constituye su patrimonio exclusivo, que es la capacidad para sentir y obrar por cuenta propia, sin cuya existencia no habría lucha ni cooperación posibles. Y como esta pequeña sociedad de la escuela se identifica por su parte a la gran sociedad de la nación, el aprendizaje de la ciudadanía se ha ido verificando allí con actos mucho más que con palabras y se ha ido incorporando en cada uno como algo permanente e insustituible.

V

La obra de la escuela es tanto más eficaz cuanto más prolongada. Por eso se desearía extender la obligación de concurrir a ella hasta los dieciocho años de edad, lo que equivaldría a hacer obligatorios no ya solamente los ocho años de la *public school* sino también los cuatro años siguientes de la *high school*, o sea, toda la primera y la segunda enseñanza. Concorde con este pensamiento, la legislación prohibiría el empleo en empresas comerciales o industriales de los adolescentes que no hubieran cumplido aquella edad; o por lo menos se impondría a estas empresas la obligación de dejarles libres las horas de asistencia escolar cuando los hubiesen tomado a su servicio. Semejante ideal ha de parecer entre nosotros bastante peregrino, sobre todo si se toma en cuenta que desde hace tiempo se viene poniendo aquí trabas a la difusión de la enseñanza del Liceo y hasta hay quiénes pensarían en gravarla con fuertes derechos de matrícula para limitar el número de sus beneficiarios. Pretendemos así dar un salto hacia atrás, cuando en las latitudes del otro hemisferio todo aconseja a las gentes dar un salto adelante.

Pero la obligación escolar hasta los dieciocho años no es allí una aspiración para tiempos remotos, ni carece de un sentido social, económico y cívico que la justifique. Desde luego, hay ya más de un Estado del centro-norte y del oeste que la ha hecho una realidad y otros que la han acogido en su legislación hasta los diecisiete años. La propaganda continúa en términos que no es aventurado prever su buen éxito a plazo corto, en la mitad a lo menos de los 48 Estados de la Unión. Trátase, pues, de una idea que marcha.

Publicistas y sociólogos que orientan la opinión han demostrado que el trabajo en almacenes, fábricas y talleres, durante jornadas iguales a las impuestas para los adultos, es fatal para el joven hasta los dieciocho años y aún hasta los veinte, porque entraba cuando no desfigura o falsea el natural desarrollo de sus músculos, debilita y aún agota prematuramente su organismo, lo predispone a enfermedades incurables y al fin lo inhabilita para una procreación sana y robusta. Hay por consiguiente un mani-

fiesto interés social, no ya sólo en defender la salud del niño sino además la del joven, si ha de propenderse a conservar el vigor y las aptitudes de la raza.

Las perturbaciones fisiológicas que un trabajo de aquella especie trae consigo a la indicada edad, no son las únicas; ellas van a parejas con el aniquilamiento de las facultades psíquicas y con una disminución evidente en el rendimiento del esfuerzo creador en las faenas productoras. También estos resultados afectan de modo deplorable al mismo sujeto y a su descendencia. La sociedad entera se halla en el compromiso de evitar que tales cosas ocurran, no ya únicamente por un deber humanitario sino más que eso, por su propia conservación.

Por otra parte, si la nación requiere hombres laboriosos, inteligentes y en plena salud para su progreso, el Estado a su vez necesita ciudadanos activos, conscientes de sus deberes y seguros de sus derechos, para la gestión de los negocios, más complicados cada día, que preocupan a la colectividad. Ni lo uno ni lo otro puede exigir la escuela a un niño de catorce años; en cambio, es mucho más probable que obtenga ambas cosas de un joven de dieciocho años, como la experiencia de la *high school* parece comprobarlo. Prolongada hasta esta última edad la asistencia escolar, se lograría también el desideratum de que la gran masa de la población americana saldría a la vida provista de una cultura general relativamente completa, de una preparación técnica especializada para el trabajo y de una conciencia cívica bien plasmada en las necesidades sociales de una democracia.

V I

La información que precede permite avalorar mejor la importancia que en la *high school* se reconoce a la Educación Cívica, ya que en la edad de la adolescencia es mucho más realizable el propósito de sugerir ideales de perfeccionamiento social y humano que en los años de la niñez. Redundante parece añadir que los mismos conceptos y procedimientos que ya han tenido su lugar en la *public school* se repiten en seguida, en el otro grado escolar, de manera adecuada al desarrollo físico y psíquico del educando. Las asociaciones estudiantiles, eso sí, se hacen más variadas y estrechas, la disciplina interna ofrece mayores libertades y el sentido de la responsabilidad adopta formas más severas; la contribución de los ramos culturales a la exaltación de los sentimientos cívicos adquiere proporciones sistemáticas; los actos de servicio social y de conmemoraciones nacionales se repiten y comentan con mayor amplitud; la lección oral y las lecturas concurrentes toman un giro de franco adoctrinamiento, lo que no significa en modo alguno dogmatismo; y en fin, los hechos y problemas públicos del día son llevados a las clases como centros de interés para objetivar y dar firme base de realidad a las materias que se exponen y discuten.

En el *college*, según vimos antes, la Educación Cívica penetra ataviada como ciencia social y es ya objeto de tratados e investigaciones directas y concretas sobre numerosos problemas que dicen relación inmediata con algunos debates de actualidad, sin perjuicio de perseguir inductivamente la adquisición de una doctrina sobre tópicos fundamentales. El manual de la clase, las explicaciones del profesor, las lecturas inquisitorias para ensanchar o fijar conocimientos, el dato preciso sobre tal o cual materia, son preocupaciones cotidianas que transforman la asignatura en un campo de experiencias y de orientaciones generales regularmente definido. Se inicia ya el esfuerzo para posesionarse de una cultura amplia que abra la vía a un criterio propio sobre las cuestiones de mayor trascendencia en la vida económica, social y política de la nación. Es la *élite* que se diseña para las luchas de la opinión y del gobierno, para las actividades superiores que exigen los negocios y para los esfuerzos de la labor científica futura. El *college* provee a todo eso, como que es la antecámara de la preparación profesional que conduce a los altos destinos.

La influencia de una educación así encaminada, se aprecia en los Estados Unidos como vital para la colectividad, a tal punto que no se sabría prescindir de ella sin exponerse a un grave trastorno en las instituciones fundamentales de la república, tal vez en un plazo menor del que se pudiera imaginar. Es por consiguiente la Educación Cívica en sus distintos grados mirada allí como una de las columnas de la democracia; por cierto que no propiamente el ramo especial que lleva ese nombre sino todo el conjunto de procedimientos y fuerzas escolares que a él se adhieren.

V I I

Alguna vez se ha intentado comparar lo que allá se hace en ese sentido con lo poco que en nuestro caso hacemos, guardando como es de rigor las debidas proporciones; y se ha dicho que la asimilación del inmigrante, llegado a aquellas playas en tan irremenso número, imponía la necesidad de una escuela de civismo práctico antes que de cultura espiritual, por cuyo motivo hasta se han extremado las formas con que tal criterio se aplica. Por estas playas nunca ocurrió nada parecido. De consiguiente, nuestro país, sin inmigración casi, no tenía para qué afanarse con las mismas preocupaciones. No es por ahora mi ánimo discutir este problema y creo, además, que cuanto acerca de él arguyese rebalsaría del contenido propio de un informe. Sin embargo, quizás no sería ocioso aventurar al respecto y en muy pocas líneas una modesta opinión.

Me inclino a pensar que se ha padecido de cierto error de óptica al establecer los términos de la comparación a que aludo. El factor inmigración fué sin duda un elemento determinante en las funciones caracte-

rísticas de la escuela norteamericana, pero no fué el único; antes que ese factor y con preferencia a él estaba el sentimiento democrático del pueblo que recibía al inmigrante y la fuerte tradición de la república; por sobre él estaba, además, el concepto ético-social del trabajo y la inquebrantable aspiración de grandeza colectiva. Defender ese estado de alma contra el inmigrante, más que asimilarlo, fué la misión confiada a la escuela. Si el inmigrante se amoldaba a ese estado, si compartía los anhelos de la democracia americana, bien por él; si al contrario, se resistía a compartirlos, peor para él; no podría mantenerse allí. De modo que la escuela con sus formas de civismo es anterior al inmigrante y siempre estuvo por encima de toda condescendencia respecto de su arraigo en el territorio nacional.

Mirando ahora hacia adentro, hacia nuestro propio país, el error de óptica se repite. Nosotros no recibimos inmigrantes sino en cantidad escasísima; pero teníamos en cambio,—tenemos es mejor decir,—un pueblo apenas salido de la barbarie y adaptado de modo incompleto a la civilización europea, del cual no nos era dable prescindir, al cual no podíamos negarle su derecho al suelo y con el cual debíamos laborar nuestro progreso en la más estrecha convivencia; problema muchísimo más grave que el de la inmigración para el americano del norte, problema que la escuela debió afrontar hace más de un siglo y que ya habría debido resolver. Sin embargo, ahí permanece todavía ese problema, que más que de cultura intelectual es de trabajo creador y de ética colectiva, de civismo y nacionalidad. Y el problema es no sólo de la escuela pública, lo es del Liceo también, lo es de toda la segunda enseñanza; porque, precisamente, como de ésta salen los futuros elementos directivos del país, necesitan saturarse del más hondo espíritu de solidaridad para con la masa del pueblo, que sufre todavía los rigores de su atávica barbarie y de su tradicional servidumbre, y para con la república, que por este mismo motivo no ha llegado a ser la democracia que soñaron sus fundadores y que tenemos la obligación de realizar.

Abundan los críticos que observan que la democracia norteamericana dista mucho de ser un modelo en cuanto a sus prácticas electorales y políticas; y seguramente, en numerosos casos no les falta razón; pero es lo cierto que acusa bastante superficialidad quien confunde el civismo, que es un estado espiritual y un concepto ético de la vida, con una vulgar contienda política, expresada en elecciones populares en que se emplea todo género de recursos para poder triunfar. Entra en acción entonces mucha mala gente y ello se explica: ninguna gran sociedad está libre de parasitaje. En cuanto a nosotros, el caso es distinto; lo que echamos de menos es el contenido vital de las instituciones democráticas y se lo exigimos a la escuela de los grados primario y secundario, porque sólo ella lo puede dar y además, el darlo es su deber.

V I I I

El señor Director (entonces el Dr. Wilhelm Mann), que procede de un gran pueblo y que sabe bien cómo se constituye un próspero Estado mediante la escuela y el civismo, está capacitado singularmente para comprender esa falla inexcusable de nuestra organización educacional. Por eso le hablo sobre esta materia con tan categóricas palabras y me es grato contestarle a la pregunta que ya me figuro oírle proferir:—¿Qué nos incumbe a nosotros hacer?

No depende en realidad de nuestro criterio, como profesores del Instituto Pedagógico, cambiar la faz de la estructura docente del país, para imprimirle el rumbo que más le convendría atendido nuestro estado social; pero podemos siquiera,—y no es lo menos,—influir sobre el alma de la muchachada que estudia a nuestro cargo, con una concepción en lo posible definida y completa de los deberes cívicos a que se compromete en la profesión de educador.

No quiero decir que atosiguemos a nuestros estudiantes con la lectura de sermones más o menos elocuentes, y también más o menos rancios, para distraer sus ocios y ejercitar su espíritu crítico. No. Ese procedimiento está ya gastado y juzgado, y no sería yo quien pretendiese que resucitara. Mi recomendación es muy distinta. Procuraríamos organizar el Instituto bajo un régimen de libertad, *self control* y responsabilidad, semejante,—y nótese que escribo «semejante» claramente,—al que prevalece en un *college* norteamericano; fomentaríamos entre los alumnos las asociaciones de toda especie—deportivas, recreativas, culturales etc.—estableceríamos el trabajo en común, curso por curso, a base de una cooperación recíproca y constante; orientaríamos el estudio de cada asignatura hacia las relaciones que ella pueda tener con el país y en todo momento nos situaríamos, para señalar sus aplicaciones, desde un punto de vista nacional; los ejercicios de composición y los temas de investigación original los relacionaríamos también en lo posible con motivos chilenos, cuando no tuviesen alguno de estos mismos por especial objeto; cubriríamos los muros de las salas con cuadros y copias de obras de arte de autores chilenos o referentes a Chile, en las diversas manifestaciones de su actividad; valorizaríamos el trabajo manual y todo esfuerzo productor, con la exhibición de las labores de ese género hechas por los alumnos del mismo Instituto en el departamento correspondiente; discutiríamos con los estudiantes de los últimos cursos las cuestiones públicas de actualidad que más solicitasen la atención, para mantenerlos informados de cuanto interesa al país; excursionaríamos con ellos más de una vez hacia sitios históricos o de belleza natural característica; en fin, por estos y otros medios cuya enumeración sería ya fatigosa, concurriríamos a crear en nuestro colegio un ambiente de chilenidad que despertaría

por sí solo los sentimientos armónicos con él. Son las pequeñas cosas que siempre ayudan, cuando se las combina con acierto, a crear un estado afectivo permanente.

Entonces no sería difícil que un curso sistemático de Sociología General, aplicado a los problemas nacionales que incidan en su desarrollo, tuviese el éxito que deseamos desde el punto de vista de la civilidad, o sea, de la más cabal comprensión de nuestras necesidades como pueblo. Lecturas e investigaciones complementarias en la medida de lo realizable, contribuirían a fijar mejor las ideas matrices de ese curso. Así los futuros profesores que dentro de algún tiempo habrán de repartirse en diferentes ciudades, difundirían un espíritu nuevo de hondo contenido cívico donde quiera que fuesen.

No me propongo detallar un plan de larga y sostenida aplicación; confío sin embargo en que lo expuesto será suficiente para apreciar su significado y su alcance; y más que eso, para darse cuenta del atraso en que nos mantenemos en cuanto a la formación de esa atmósfera sutil pero propicia a las más nobles y fecundas acciones que, a falta de un nombre más adecuado, llamamos a menudo el alma nacional.

Saluda atentamente al señor Director.—LUIS GALDAMES.

BIBLIOTECA NACIONAL
SECCION CHILENA

2

LA REFORMA
de la
EDUCACION SECUNDARIA
EN 1928

BIBLIOTECA de LUIS CALDAMES	
Estante.....
Casillero,.....
Nº. de la Obra.....

La Reforma de la Educación Secundaria en 1928

SUMARIO.—NOTICIA PRELIMINAR.—I. CONCENTRACIÓN Y REAJUSTE DE TODOS LOS COLEGIOS.—II. PROPÓSITOS DE LA REFORMA.—III. NUEVA CLASIFICACIÓN DE LOS LICEOS.—IV. DISTRIBUCIÓN DE LAS SECCIONES TÉCNICAS.—V. POSIBILIDAD DE IMPLANTAR LA REFORMA.—VI. CARÁCTER AUTÓCTONO DE LA RENOVACIÓN EDUCACIONAL.—VII. BASES NACIONALES Y SIGNIFICACIÓN SOCIAL DE LA REFORMA.—VIII. CONTINUIDAD Y CORRELACIÓN DE LA ENSEÑANZA.—IX. LOS NUEVOS PLANES DE LOS INSTITUTOS Y LICEOS.—X. LOS LICEOS TÉCNICOS Y LAS ESCUELAS PROFESIONALES FEMENINAS.—XI. LOS INSTITUTOS Y LAS ESCUELAS DE COMERCIO.—XII. LAS ESCUELAS INDUSTRIALES Y LAS AGRÍCOLAS.—XIII. LA ESCUELA SECUNDARIA DE ANORMALES.—XIV. ESTRUCTURACIÓN DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN TODO EL PAÍS.—XV. LA EDUCACIÓN COMPLEMENTARIA DEL ADULTO.—XVI. LOS MÉTODOS DE TRABAJO ESCOLAR.—XVII. EL RÉGIMEN INTERNO DE LOS COLEGIOS.—XVIII. ORGANIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS.—XIX. REGLAMENTACIÓN GENERAL.—XX. PREPARACIÓN DEL MAGISTERIO.—XXI. POSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PARTICULAR.—XXII. RESULTADOS INMEDIATOS DE LA REFORMA.—XXIII. EL CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.—*APENDICE A.*—ACTAS DE LA COMISIÓN REDACTORA DE PROGRAMAS.—*APENDICE B.*—REGLAMENTO GENERAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

NOTICIA PRELIMINAR

Los comentarios que con frecuencia se oyen en torno a la reforma educacional implantada en 1928, dejan la impresión de que muy pocos alcanzaron a penetrarse entonces de su fundamento y sus finalidades. La circunstancia de haber tenido yo participación inmediata en esa reforma dentro de su grado secundario, como jefe del departamento respectivo, me decide a escribir la exposición que contienen estas páginas, sin otro ánimo que proporcionar datos concretos de apreciación y juicio.

Con mucha anterioridad al año referido venía manifestándose la inquietud renovadora, la cual cristalizó por fin en 1927 en una serie de proyectos que se disputaban la opinión y que pretendían ser definitivos. Los ministros que se iban sucediendo se empeñaban, cada cuál por su parte, en dar cima a la empresa; y las comisiones que trabajaban a su lado, y la propaganda periodística, y su propia actitud, nerviosa y anhelante, estaban demostrando que se hacía ambiente a una reforma completa de los servicios educacionales.

Se comprendió, en efecto, que no era posible mover una sola rama de la enseñanza sin que fuese necesario alterar a la vez la posición de las demás. Existen entre ellas conexiones tan próximas, la continuidad del proceso educativo es tan patente y las críticas eran tan comprensivas, que no se vaciló en acometer la renovación total. Parecía que el país iniciaba un nuevo período de crecimiento al que había de corresponder, en todas sus fases, una nueva educación.

En tales circunstancias se difunde una especie de su gestión colectiva que transforma en crédulos hasta a los más indiferentes y en entusiastas hasta a los más fríos. Fué lo que entonces ocurrió. El gobierno inspiraba confianza y en él se cifraban halagadoras expectativas. Las resistencias en su contra no eran muchas, como que su régimen no quebrantaba todavía de modo alarmante la legalidad ni extremaba las medidas de fuerza.

Asumió así, en los últimos meses de 1927, el Ministerio de Educación Pública don Eduardo Barrios, quien planteó desde luego,—bajo auspicios oficiales más seguros que sus predecesores,—el problema trascendental de la reforma y llamó al que esto escribe para que colaborara con él como jefe del servicio de la enseñanza secundaria. Desde ese momento se entendió por tal enseñanza no ya únicamente la impartida en los Liceos sino toda la que sube del grado primario, tanto la que adiestra para las profesiones de índole económica como la que conduce a la Universidad.

Las ideas que dominaban en el gobierno sobre la reforma coincidían esta vez con las sustentadas por mí desde hacía a lo menos quince años, en los círculos de la profesión, en la prensa, en debates públicos, en comisiones informantes, en libros y folletos. Abandoné, pues, la dirección del Liceo Amunátegui, que entonces servía, para entregarme de lleno a

una obra largo tiempo pensada y que firmemente creía beneficiosa para el país.

Los jefes de los diferentes servicios educacionales formamos un pequeño consejo, bajo la presidencia del ministro, y afrontamos el estudio de la reforma en toda su amplitud. Ya meses antes lo habíamos hecho en el seno de una comisión que elaboró el mismo proyecto que ahora nos servía de base. El resultado de esa labor fué el Decreto del 10 de Diciembre de 1927, número 7,500, punto de partida de la nueva organización.

No se ha delineado entre nosotros una reforma de más vasto alcance que la contenida en ese decreto, que tuvo fuerza de ley en virtud de las facultades extraordinarias de que el gobierno estaba investido. Todo el sistema de nuestra educación, desde la escuela rural hasta las escuelas universitarias, se vaciaba en otros moldes que los que la tradición tenía consagrados; y estos moldes eran los que aún en países de antigua cultura constituían una aspiración apenas realizada en parte. Sin embargo, no era el plan una osadía. Ajustado a las más premiosas necesidades nacionales, bien podía llevarse a la práctica, lenta y gradualmente, como fué desde un principio nuestro pensamiento.

El trabajo alcanzó una intensidad inusitada en la administración pública. Noche y día, sin reservar siquiera los festivos, se le consagraron incansablemente, durante los cuatro primeros meses de 1928. Pero, a poco de implantada la reforma, después de estructurar en detalle cada una de las ramas docentes, sobrevinieron las alarmas y censuras de los elementos tradicionalistas. Se andaba demasiado ligero; se herían muchos intereses; no se obtenían resultados inmediatos; no se palpaban en ocho o diez semanas los beneficios. Se hubiese querido una transformación por arte de encantamiento; y se confundía lo que aún era un bosquejo y un propósito con la acabada ejecución del plan. Se sabía bien que muchos de los medios no podían improvisarse, pero nada se excusaba.

Así fué creciendo la ola de descrédito en torno a la reforma, con los impacientes, los incon vencidos, los recelosos, los ineptos y los despechados; y en los últimos meses de aquel año, puestos en la calle los jefes, caído el ministro y reemplazado por su impugnador más tenaz, la reacción volvió por sus fueros y restableció, empeorándolo, el régimen ya anacrónico.

He ahí la breve historia de aquel frustrado intento. Pero él ha dejado una huella que se borrará difícilmente; porque su contenido ideológico, lo mismo que sus principales iniciativas, corresponden a un movimiento espiritual que vibra aún y a una necesidad social no satisfecha. Por eso no será tal vez tiempo perdido el que se emplee en recordarlo y en señalar su verdadera significación. Por mi parte, me dispongo a hacerlo, en cuanto concierne al servicio que estuvo a mi cargo.

En materia tan grave como la educación, que compromete el porvenir nacional, parece un deber cívico entregar todo pensamiento y toda experiencia que en algún límite puedan aprovecharse. Diré, pues, lo que en

la educación secundaria se hizo entonces y por qué se hizo; lo que se proyectó y no pudo hacerse; y cuáles fueron los móviles que guiaron el impulso renovador.—LUIS GALDAMES.

I

CONCENTRACION Y REAJUSTE DE LOS COLEGIOS SECUNDARIOS

Durante el año 1927 funcionaron en el país 95 Liceos de ambos sexos (incluidos el Instituto Nacional y el Internado Barros Arana), 26 Escuelas Profesionales de Niñas, 11 Institutos Comerciales, 6 Escuelas Industriales de Hombres, 4 Escuelas Prácticas de Agricultura y un Instituto de Sordo-mudos y de Ciegos; en total, 143 colegios estimados secundarios porque correspondían a una educación adecuada a la edad de la adolescencia.

Los 95 Liceos proporcionaban, como se sabe, una educación general de carácter literario y científico, sin otras finalidades que las de esparcir conocimientos, disciplinar inteligencias y preparar una parte de los alumnos para su ingreso a la Universidad. Los ramos llamados «técnicos» completaban esa educación. Los otros 48 colegios estaban destinados a ofrecer una enseñanza relativamente práctica o especializada, con vista hacia las profesiones productoras y sin descuidar a la vez algunos ramos culturales.

A partir del año 1928, se suprimieron 16 Liceos que, por el escaso número de alumnos que a ellos acudía, no justificaban su existencia. Buena parte de su matrícula, y a veces la mayor parte, correspondía a las «preparatorias», que dentro de los Liceos subsistentes se convirtieron en escuelas públicas anexas. A los Liceos suprimidos se le reemplazó por escuelas primarias de grado vocacional.

De las 26 Escuelas Profesionales Femeninas, se suprimió una, la de Taltal,—reemplazada por una escuela vocacional también,—y 11 se fusionaron con los Liceos de Niñas de la localidad correspondiente. Esas 12 Escuelas llevaban una vida lánguida, con cincuenta o sesenta alumnas cada una; y como se comprende, era mucho más económico sostener sus cursos con la calidad de «secciones técnicas» en los Liceos femeninos. Además, de este modo se estimularía el acercamiento entre las estudiantes de ambos tipos de colegios y el trabajo profesional de la mujer, no bien comprendido ni estimado aún, ganaría en consideración social. Si con la Escuela de Taltal no se hizo lo mismo fué porque allí no existía Liceo de Niñas.

El traslado de la Escuela Profesional de San Felipe a Los Andes se determinó en atención a que los dos Liceos de esta última localidad,—tan próxima a la otra,—fueron suprimidos y a que el Liceo de Niñas de San Felipe debería contar con una sección técnica de profesiones

femeninas. Respecto al traslado del Liceo de Niñas de Ancud a Castro, con la Escuela Profesional anexa, fué resuelto en consideración a la importancia equivalente de ambas ciudades y a que, tanto el Liceo de Hombres de Ancud como el de Niñas que se instalaba en Castro, tendrían internado. Además, en los externados de uno y otro Liceos se permitiría la coeducación.

La Escuela Industrial de Chillán fué trasladada a Concepción, donde con anterioridad se le había destinado un local más a propósito para sus instalaciones, y funcionó durante el año sin inconvenientes. Transformado el Instituto de Sordo-mudos y de Ciegos en Escuela Secundaria de Anormales con una nueva sección para débiles o retardados, puesta en servicio la Escuela Agrícola de San Felipe y creada la Escuela de Comercio de Valdivia, quedaron 117 colegios secundarios, distribuidos como sigue:

Liceos (incluyendo el Instituto y el Internado)...	79
Escuelas Profesionales Femeninas.....	14
Institutos y Escuelas de Comercio.....	12
Escuelas Industriales.....	6
Escuelas Agrícolas.....	5
Escuelas Secundarias de Anormales.....	1
Total.....	117

Se ve, pues, que los 143 colegios secundarios existentes en 1927 fueron concentrados en 117 a principios de 1928 y que, junto con crearse en éstos nuevas secciones, los suprimidos se reemplazaron por escuelas vocacionales, establecimientos más adecuados a las necesidades de la localidad respectiva y más en concordancia con los anhelos que perseguía la reforma.

No parece superfluo advertir que la concentración escolar es una de las tendencias preponderantes en la organización docente de los países más avanzados, por razones de índole administrativa, económica y social fáciles de comprender. Y a mayor abundamiento, pocos la necesitan más que Chile, atendidas la escasez de sus recursos y la circunstancia de ser el Estado el sostenedor casi único de todas las instituciones educacionales.

II

PROPOSITOS DE LA REFORMA

Sobre la base de ese conjunto de planteles y aprovechando todos sus elementos disponibles,—incluso el personal más apto,—la nueva organización debería tener como principios la unidad de la enseñanza secundaria, la correlación entre sus diversas ramificaciones y la

continuidad con la primaria y con la superior, de tal modo que hubiera entre todas esas etapas escolares la conveniente gradación y armonía. Ocuparía así la segunda enseñanza sitio propio y definido en el sistema de educación nacional que se planeaba por primera vez y no seguiría siendo exclusivamente un pasadizo hacia la Universidad.

El decreto orgánico de la reforma en todos los grados educacionales, —N.º 7500 del 10 de Diciembre de 1927,—había dispuesto, con relación al grado secundario, lo que en seguida se puede leer:

«La educación secundaria se impartirá en dos ciclos de tres años cada uno. El primer ciclo se dedicará a desarrollar la cultura general del educando, y el segundo, a prepararlo para su futuro ingreso a la Universidad o para el trabajo productor.

«El segundo ciclo de la educación secundaria se dividirá en tres secciones:

a) Sección de especializaciones técnico-manuales (comercial, industrial, agrícola, minera, profesional femenina, cursos de perfeccionamiento para empleados);

b) Sección científica, preparatoria para el ingreso a los institutos universitarios de ese carácter; y

c) Sección humanista, preparatoria para el ingreso a los institutos correspondientes.

«El reglamento fijará el número de establecimientos especiales o integrales, su distribución geográfica, los planes, los programas y la correlación de la enseñanza entre las tres secciones.

«La sección de especializaciones técnico-manuales podrá impartir enseñanza de un grado elemental, preferentemente manual, conforme a los principios pedagógicos y técnicos que la práctica aconseje, destinada a formar operarios o artesanos de los diversos oficios, para alumnos que hayan terminado satisfactoriamente la enseñanza primaria.

«Los egresados de este grado elemental, podrán ingresar al curso normal de grado secundario de la sección a), siempre que acrediten tener los conocimientos del primer ciclo secundario».

En conformidad a esas disposiciones, las finalidades dominantes de la educación secundaria podrían sintetizarse así:

1.º Mejor aprovechamiento de los estudios generales y especiales, en relación con los estudios universitarios y con la vida real;

2.º Estímulo constante hacia las profesiones creadoras de riqueza;

3.º Adaptación de la enseñanza a las características naturales y sociales de cada región; y.

4.º Formación de un ambiente nacionalista, espiritual y económico, propicio a la acción por el bien social.

A esas finalidades se añadían otras, que podríamos llamar complementarias y que se referían:

a) Al descargo de los programas y de las tareas escolares;

- b) A la implantación de métodos de mayor actividad por parte de los alumnos;
- c) A la indagación y disciplina de las inclinaciones vocacionales;
- d) A una higienización más cuidadosa del colegio, para defender la salud del niño;
- e) A una educación física más intensa y adecuada a la raza;
- f) A una mayor valorización de las asignaturas llamadas «técnicas»;
- g) A la ampliación cultural de las actividades de cada colegio;
- h) Al perfeccionamiento constante del profesorado;
- i) A la cooperación de la familia en la obra educadora, etc.

Por eso se dijo, en el Art. 2.º del Reglamento General de esa enseñanza: «Cada colegio, cualquiera que sea su tipo, forma de hecho una comunidad de profesores, estudiantes, padres y madres de familia, consagrada a la atención de la salud física, la cultura espiritual, el perfeccionamiento moral y la eficiencia productora».

Y en el Art. 73: «La misión del profesor no consiste solamente en transmitir a sus alumnos determinados conocimientos o en someterlos a una disciplina de trabajo. Es preferente deber suyo ser un educador, por la bondad y la amplitud de su espíritu, por la corrección de sus maneras, por el interés con que acoja a sus alumnos y por el conocimiento que logre adquirir de ellos para estimular sus aptitudes y corregir sus deficiencias. Es deber suyo, además, renovar constantemente su cultura, para adaptarla mejor al perfeccionamiento de sus alumnos y proporcionarle un máximo de amplitud social».

Y en el Art. 82: «Profesores de las distintas ramas de la educación secundaria formarán, en cada localidad, una comisión permanente de consejeros vocacionales, con el objeto de estudiar las características económicas de la sociedad en que actúan y las posibilidades de trabajo que puedan ofrecerse a los alumnos, de acuerdo con sus aptitudes, cuando terminen los cursos generales o especiales».

Y por eso se dijo también en otro decreto reglamentario: «La enseñanza de todos los ramos contenidos en los planes de estudio se adaptará en lo posible a la naturaleza y a la característica social de cada región, tomando con preferencia de ellas sus observaciones, ejemplos y motivos, lo cual se entenderá sin perjuicio de la orientación nacional que invariablemente debe prevalecer en el conjunto de la educación».

Dentro de normas así trazadas y teniendo en cuenta la capacidad material de los colegios y la importancia de las ciudades en que ellos funcionaban, se procedió primero a clasificarlos y en seguida a dotarlos del personal administrativo y docente que habían menester.

III

NUEVA CLASIFICACION DE LOS LICEOS

La clasificación adoptada para los Liceos, incluyendo siempre entre ellos al Instituto y al Internado, fué la siguiente:

Institutos Científicos-Humanistas.....	2
Liceos Integrales.....	6
Liceos Semi-Integrales.....	50
Liceos Técnicos.....	21
Total.....	79

Para comprender el alcance de esta clasificación,—que vino a reemplazar la existente por categorías según cursos y matrícula,—es preciso tener en cuenta que el decreto orgánico de la reforma, a que antes me referí, establecía para la enseñanza de los Liceos dos grados o ciclos de estudio.

El primer ciclo, de tres años, común para todos ellos, se destinaría a impartir una cultura general y de cierta aplicación a la vida económica ordinaria, sobre la base del sexto año de la escuela pública; y el segundo ciclo, de tres años también, se trifurcaría en una sección científica, otra humanista y la tercera técnica. Las secciones humanista y científica tendrían en consideración las exigencias de ingreso a la Universidad y la sección técnica propendería a que sus alumnos adquiriesen una preparación suficiente para aplicar sus aptitudes al trabajo productor. Por lo demás, cada una de esas secciones se organizó con planes propios, si bien algunos de sus ramos pudieron ser comunes.

La división indicada se basó en dos realidades principales: una realidad social y una realidad psicológica. Sabemos que por cada cien alumnos que ingresan al primer año del Liceo, no más de cincuenta cursan el tercero y sólo diez o doce aprovechan el sexto año. Ya en el segundo año y sobre todo en el tercero,—o sea, durante el primer ciclo,—se produce el general alejamiento de los alumnos y sólo siguen los otros cursos,—los del segundo ciclo,—aquellos que pretenden iniciar más tarde estudios superiores. No es del caso, por ahora, inquirir los motivos que determinan este hecho; pero tal es la realidad social.

La estadística detallada por años de humanidades, correspondiente a 1927, que tengo a la vista y que es como la de cualquier otro año, establece, para los Liceos de todo el país, las cifras que copio a continuación

LICEOS DE HOMBRES

Años	Matrícula	Asistencia	Examinados	Promovidos
1.º	5,083	4,81	4,409	2,670
2.º	3,446	3,270	3,101	1,836
3.º	2,121	2,015	1,931	1,210
4.º	1,474	1,419	1,354	748
5.º	990	940	946	520
6.º	702	677	672	482
Totales.	13,816	13,134	12,413	7,466

LICEOS DE NIÑAS

Años	Matrícula	Asistencia	Examinados	Promovidos
1.º	4,144	3,823	3,459	2,381
2.º	2,843	2,640	2,468	1,664
3.º	1,932	1,795	1,679	1,124
4.º	1,263	1,167	1,086	680
5.º	663	608	603	427
6.º	467	427	439	338
Totales	11,312	10,460	9,734	6,614

Aunque la estadística sólo toma en cuenta a los alumnos y alumnas examinados y promovidos en Diciembre y prescinde, en consecuencia, de los reexaminados y promovidos en Marzo siguiente,—cuyo número es apreciable,—resulta de todas maneras, respecto a los Liceos de Hombres, que por 5,083 alumnos matriculados en el primer año, hay 482 promovidos del sexto año. Aumentemos esta última cifra a 500 y si se quiere a 600, con los promovidos en Marzo, y siempre tendremos un promedio que fluctúa entre el 10 y el 12% para los que terminan sus estudios, comparados con el número de los que los inician. En cuanto a los Liceos de Niñas, la proporción es aún inferior: por 4,144 alumnas matriculadas en el primer año, aparecen promovidas del sexto 338; y aunque aumentemos esta cifra a 400, por las promociones de Marzo, siempre quedamos por

debajo del 10%. Las alumnas «examinadas» solamente, en Diciembre, —439,— apenas si suben de esa proporción. Obsérvense, además, en ambos cuadros estadísticos, las columnas verticales referentes a la asistencia media y a los alumnos y alumnas admitidos a examen, y se comprobará la despoblación de los Liceos entre el 2.º y el 4.º años.

Desarrollar un plan de educación a base de estudios que se van integrando parcialmente en seis círculos sucesivos, desde el 1.º hasta el 6.º años,— como se ha hecho en nuestros planes llamados «concéntricos»,— importa suponer que cada alumno que ingresa al primer curso del Liceo llega al último curso para seguir a la Universidad con preparación suficiente; y como los hechos demuestran que sólo un 10% hace ese recorrido, resulta que en beneficio de esos pocos,— que son la excepción justamente,— se ha sacrificado durante mucho tiempo a la generalidad de nuestra juventud entregándola a la vida con estudios desorganizados e incompletos, faltos en absoluto de aplicación posible. Y no se diga en su abono que han ejercitado la inteligencia y ensanchado el horizonte de sus conocimientos. El saber memorizado, sin ningún fin aprovechable, carece de sentido y no es más que un adorno de la mente.

Para remediar esa situación, los nuevos planes tendieron a ofrecer a los más, a la generalidad, un curso completo, desarrollado en los tres años del primer ciclo y destinado a capacitarlos en cierto límite para aplicar sus aptitudes a las actividades económicas, mediante la disciplina del trabajo escolar y la adquisición de conocimientos de utilidad inmediata. No impedía eso cuidar a la vez de la cultura compatible con su edad, ya que las familias de los niños necesitan que ellos se empleen, cumplidos apenas los 15 o los 16 años.

No se creyó conveniente, sin embargo, acentuar demasiado el contenido técnico de este primer ciclo, porque debía guardarse la relación de continuidad con el segundo y porque se observó que había un interés general y humano en evitar hasta donde fuese posible que las industrias se captasen en edad tan temprana al estudiante, perturbando su desarrollo físico e interrumpiendo la adquisición de su cultura. Pero, como quiera que fuese, no se había de desconocer el hecho de que el Liceo no puede retenerlos más.

De esa realidad social pasemos a la realidad psicológica. Los cursos del 4.º al 6.º año, que constituyen el segundo ciclo, estaban graduados de modo exclusivo para el ingreso a las distintas escuelas universitarias y notoriamente recargados de estudios enciclopédicos, que exigían a todos los estudiantes aptitudes iguales entre sí y para cada asignatura.

Parece redundante observar que es absurdo suponer y más absurdo exigir igualdad de capacidades mentales entre los individuos. Lo que no está de más decir es que la pedagogía tiene también sus cánones, que consisten en evitar hacer violencia a la naturaleza,— que ha establecido la desigualdad de capacidades y aptitudes,— en dejar seguir a cada cuál

sus preferencias e inclinaciones y en procurar que ellas se manifiesten y aprovechen.

Es ley ineludible de la civilización contemporánea una diferenciación cada vez más compleja de funciones y la especialización consiguiente de cada individuo para poder atenderlas. Por eso la reforma adoptada para los tres años del segundo ciclo consistió en descargar esos estudios y en subdividirlos de acuerdo con los tres tipos fundamentales de capacidades: unos, propensos a la abstracción y generalizadores; otros, inclinados a lo concreto y al análisis; y otros, en fin, de tendencias a la acción inmediata, tipos de iniciativa ejecutora.

Para los primeros, la sección humanista, en que la Literatura, la Historia y la Filosofía constituyeran los ramos básicos; para los segundos, la sección científica, en que las Matemáticas, la Física, la Química y demás ciencias de la naturaleza, formarían las disciplinas principales; y para los terceros, la sección técnica, en que el trabajo del laboratorio, del taller y de los campos de cultivo tuviera el lugar preferente.

Claro está que ni los humanistas saldrían ignorando por completo las ciencias, ni los científicos desconociendo en absoluto la filosofía, la historia y las letras, ni los técnicos ayunos de cultura. Para evitar el unilateralismo de las especializaciones excluyentes, se dotó de un plan adecuado a cada una de las tres secciones. A los Liceos cuyo número de alumnos del segundo ciclo pudiera distribuirse en las tres secciones, se les clasificó como «integrales» (6); a los que sólo tuvieran población escolar para dos secciones—una técnica y otra científica, o bien una técnica y otra humanista,—se les clasificó como «semi-integrales» (50); y a los que por las escasas proporciones de su matrícula y la importancia relativa de la localidad en que estaban ubicados no pudieran sostener más que una sección del segundo ciclo, se les clasificó como «técnicos» (21).

De ese modo, 77 Liceos debieron funcionar con sus correspondientes secciones técnicas en el segundo ciclo, y sólo dos de ellos,—el Instituto Nacional y el Internado Barros Arana,—mantuvieron la tradición científico-humanista de cultura desinteresada, pero conservando siempre las asignaturas técnicas que tienen valor educativo o que son el obligado complemento de la labor intelectual. En este caso, Gimnasia, Dibujo, Trabajo y Especializaciones Manuales.

IV

DISTRIBUCION DE LAS SECCIONES TECNICAS

Fiel al propósito de inclinar a nuestra juventud hacia las actividades productoras, la nueva organización de los Liceos valorizó de preferencia las secciones técnicas de carácter industrial, minero, agrícola, comercial o profesional femenino, y las ubicó conforme a las características y necesidades de cada región o localidad del país. En su plan se consultaron,

por ejemplo, para el Liceo de Antofagasta, una sección de Termodinámica y Motores, no obstante de haber en la misma localidad una Escuela de Salitre y Minas; para los Liceos de Copiapó, Serena y Ovalle, cursos de Agricultura Regional, ya que hay en las dos primeras ciudades Escuelas Especiales de Minas; para el Liceo de Hombres de Quillota, secciones de Arboricultura, Horticultura y Api-avicultura; para el Liceo de Hombres de Concepción, una sección de Tecnología del Carbón Mineral; para el Liceo de Hombres de Valdivia, una sección de Curtiduría y otra de Máquinas; para el de Osorno, una sección de Agropecuaria; para el de Puerto Montt, una sección de Carpintería Naval; para el de Magallanes, secciones de Comercio y de Ganadería, etc., etc.

En los 77 Liceos de Hombres o de Niñas debían funcionar así hasta 94 secciones técnicas de diverso carácter, verdaderas escuelas económicas, ya que en algunos se consultaron dos y hasta tres cursos de esa especie. Además, a la Escuela Profesional de Vallenar se le agregaron cursos agrícolas femeninos; a algunos colegios comerciales, cursos de determinadas industrias,—como al de Iquique, Tecnología del Salitre,—y a uno de ellos, el de San Carlos, un curso agrícola; en todo, esos cursos sumaron 7, que unidos a los 94 de los Liceos, hacían un total de 101, distribuidos como sigue:

Cursos Industriales y Mineros.....	35
» Profesionales femeninos.....	25
» Industriales femeninos.....	6
» Agrícolas de hombres.....	18
» Agrícolas femeninos.....	11
» Comerciales femeninos.....	6
<hr/>	
Total.....	101

Si sumamos estas secciones técnicas con las Escuelas Profesionales de Niñas (14),—algunas de las cuales sostenían cursos de enseñanza comercial también,—con los Institutos y Escuelas de Comercio (12), con las Escuelas Industriales (6), con las Escuelas Agrícolas (5) y con la Escuela de Anormales,—que debía agregar a sus talleres cursos de Jardinería y Avicultura,—tendríamos un total de 140 secciones técnicas o planteles de educación económica esparcidos de Tacna a Magallanes, contra 48 que habían funcionado el año anterior en los establecimientos especiales. Esas 140 secciones o colegios técnicos se repartían aproximadamente por mitad entre jóvenes y niñas.

La reforma triplicada, pues, el número de cursos de esa finalidad educacional, para corresponder debidamente a una de sus aspiraciones dominantes. No significaba eso que descuidáramos la cultura humanista y científica. Ella se mantenía y se hacía más sólida con la especialización acentuada en cada una de sus secciones. El Instituto Nacional, el Inter-

nado Barros Arana, los seis Liceos Integrales, en Santiago, Valparaíso y Concepción, y los cincuenta Liceos Semi-Integrales distribuidos en todo el país, estaban destinados a mantenerla y acrecentarla; pero, eso sí, casi todos conjuntamente con la educación económica.

Más adelante daremos las razones de esta comunidad de actividades, a primera vista antagónicas, en un mismo colegio. Por el momento, baste tener presente que la vida real, más que estudios y conocimientos abstractos, exige trabajo personal y una efectiva producción. Al triplicar el número de las secciones y colegios técnicos, queríamos con toda franqueza producir un completo cambio de frente en nuestra organización educacional del grado secundario.

En 1927 habían mantenido su matrícula en los cursos de humanidades de los Liceos de Hombres y de Niñas, 25,128 alumnos y alumnas, según se ha visto en los cuadros estadísticos antes copiados, y en los colegios profesionales técnicos, sólo 8,520, como se verá en un cuadro que se reproduce en seguida. Nuestro anhelo era llegar a ver con el tiempo invertida esa proporción, de modo que en lugar de ser una tercera parte el número de jóvenes que siguen entre nosotros los estudios de eficiencia económica, comparado con el de los que siguen estudios literarios y científicos, fuesen aquéllos los dos tercios siquiera, como todo hombre sensato lo reclama para nuestro país. La reforma iba a significar de ese modo un trastorno completo de los valores educacionales y una vuelta de espaldas al pasado.

V

POSIBILIDAD DE IMPLANTAR LA REFORMA

Es cierto que las secciones de carácter industrial o agrícola anexas a los Liceos no funcionaron sino excepcionalmente, por falta de locales, de mobiliario, de laboratorios y talleres, de campos de cultivo y de personal preparado; pero podrían haberlo hecho desde el día en que parte siquiera de tantas deficiencias se remediara, lo cual más que dinero requería un transcurso de tiempo que estaba previsto. En cambio, las secciones comerciales y profesionales femeninas prestaron sus servicios en la totalidad, con los medianos recursos de que lograron disponer. Por su parte, los institutos y las escuelas especiales de Comercio, Industria, Agricultura y Profesiones femeninas, incrementaron sus cursos y mejoraron sus instalaciones.

He aquí el cuadro estadístico de la matrícula total y efectiva de esos establecimientos en 1927 y en los principios de 1928.

	Número de alumnos	
	1927	1928
Institutos y Escuelas de Comercio..	2,826	3,326
Escuelas Industriales.....	1,078	1,215
Escuelas Agrícolas.....	340	447
Escuelas y Cursos de profesiones fem- ninas.....	4,276	5,324
Totales.....	8,520	10,312

Comparando los totales, no es difícil constatar en esa diferencia de 1,792 alumnos a favor del año 1928, un aumento superior al 20% en la concurrencia a nuestros colegios de enseñanza económica, obtenido en unos pocos meses, lo que constituye un hecho único en nuestra historia educacional.

En ningún instante se pensó tener a la mano cuantos elementos la reforma exigía. Algunos, como la preparación del personal, no podían improvisarse; otros, como los talleres y campos de cultivo, no podían inmediatamente adquirirse. Todo eso reclamaba dinero,—aunque no tanto como en un principio se creyó,—y hombres aptos para realizarlo. Fué así cómo la renovación se inició aplicada gradualmente, con ánimo de completarla en el término de tres años o más si era preciso.

Hay quienes suponen que se pretendió rehacerlo todo de un golpe, porque los nuevos planes estaban completos. No han reparado en que esos planes tenían también su desarrollo, al cual se vinculaban múltiples factores que aún no existían pero de los que se podría disponer dentro de un tiempo que estaba calculado. Este mismo tiempo era a su vez un factor de la reforma.

La cuestión dinero era fundamental, ciertamente; pero se reducía a dos millones de pesos para las adquisiciones e instalaciones más indispensables en 1928; y a una cifra igual o poco superior para cada uno de los dos años siguientes. El crecimiento natural del servicio exigiría sin duda un mayor gasto equivalente al señalado, dentro del mismo sistema en vigencia. Además, si en el espacio de tiempo que se preveía el factor dinero y algunos otros aparecieran insuperables, todavía quedaba el recurso de aplazar un poco más la implantación completa de la reforma, cuyo perfeccionamiento en todo caso había de seguir considerándose sin precipitaciones imprudentes.

Contábamos en cierta medida con la cooperación particular, que por primera vez venía en auxilio de una renovación de esta especie. Ella le fué ofrecida al Supremo Gobierno por personalidades de diversas provincias, en forma de estímulo para los estudiantes, de locales escolares y de campos agrícolas. Ella entraba también en nuestro programa de

acción práctica, a fin de crear un ambiente más propicio a la obra colectiva de la educación y de difundir entre los adultos los ideales renovadores.

Como quiera que fuese, ni personal apto, ni maquinarias, ni instalaciones, ni mobiliario, ni materiales adecuados sería posible tener en corto plazo; de modo que, por el momento, señalábamos más bien un rumbo y nos trazábamos un programa antes que empeñarnos en realizar de improviso toda una nueva organización.

Ningún país reforma su sistema docente en uno o en dos años y ninguna innovación puede apreciarse sino después de aplicada largo tiempo. No hay, pues, derecho para afirmar, al tercero o cuarto mes de implantada una reforma, que ella sea buena ni que haya fracasado. Sólo hay el derecho de exigir sus frutos, una vez ya experimentada.

La reforma de 1928 no encontró resistencias de importancia ni dificultades insuperables, en cuanto se refería al grado secundario; se inició bajo los mejores auspicios de estímulo y de confianza pública, como es notorio y como se comprobará más adelante. Sólo la escasez de recursos materiales pudo entorpecer su aplicación con la amplitud que desde sus principios se hubiese deseado. X

VI

CARACTER AUTOCTONO DE LA RENOVACION EDUCACIONAL

No es, en efecto, obra de meses sino de años la aplicación de una reforma de la magnitud y trascendencia de la que nos proponíamos realizar. No se quiso esta vez, como en tantas anteriores, cambiar un plan de estudios por otro cualquiera o un programa por otro programa. Se fué mucho más lejos; se trató de modificar, dentro y fuera de las aulas, la mentalidad y la capacidad de esfuerzo de la mejor parte de nuestra población.

Ni siquiera es admisible, en este caso, juzgar por comparaciones; porque en materia educacional cada país se da la organización que más le conviene y necesita, conforme al conjunto de los antecedentes étnicos, geográficos e históricos que constituyen su propia idiosincrasia y a las aspiraciones colectivas que prevalecen en sus habitantes. El olvido de esta verdad, hoy universal aforismo, es precisamente lo que causa la desorientación cuando afrontamos el grave problema.

De afuera puede venirnos la técnica de la enseñanza, lo que la pedagogía fundada en la experimentación prescribe como más eficaz,—métodos conocimientos, ciencias y artes superiores,—pero la organización general, el contenido de los estudios, la materia del trabajo en las aulas, el espíritu y la finalidad con que se educa, sólo a nosotros nos pertenecen, a nosotros únicamente nos corresponde determinarlos; porque todo eso fluye de la conciencia que hayamos adquirido de nuestra nacionalidad y sus destinos.

Y con tanta mayor razón nos incumbe todo eso cuanto que el problema educacional en los países nuevos no admite paralelo con el mismo problema en las naciones de civilización avanzada. Aparte de otras múltiples fases diferenciales, allá es problema de perfeccionamiento; aquí es problema de creación.

(En congruencia con ese precepto, la reforma iniciada en 1928 no procedió de ninguna otra; no fué imitación ni adaptación. Fué autóctona, nacional, propiamente chilena. No implica esto afirmar que careciera en absoluto de precedentes en varios de sus aspectos, ni de puntos de contacto con las organizaciones preponderantes o en vías de establecerse en otros países. Los tuvo y de origen muy apreciable.)

Abranse los prospectos de cualquiera de las más reputadas *High Schools* norteamericanas,—equivalentes en parte a nuestros Liceos,—y se constatará, junto a los planes regulares, la variedad inmensa de estudios aplicables a los más diversos oficios: calderero, taquígrafo, mecanógrafo, avicultor, horticultor, herrero, electricista, etc., etc. El colegio es a un tiempo laboratorio y taller, granja agrícola y aula de cultura.

Y el profesor de griego y de latín, de literatura o de filosofía, no tiene inconveniente alguno en llamarse colega y amigo del experto en cualquiera rama de las más vulgares ocupaciones caseras. Es la *Cosmopolitan High School* en todo su apogeo y con una flexibilidad tal de asignaturas y programas, que cualquiera puede seguir las disciplinas que le plazcan, sin perturbar el estudio del plan ordinario que habrá de conducirlo al *College* y la *University*, o a la ordinaria vida del trabajo. En el *College* mismo y hasta en la propia *University*, la polifurcación extraordinaria de los cursos científicos, literarios y prácticos, a la libre opción del estudiante, desconcertaría a más de alguno de nuestros pedagogos clásicos. No es mi ánimo hacer aquí referencias a folletos y libros de difícil consulta sobre estas materias. Me bastará aludir al libro de AMANDA LABARCA, *La Escuela Secundaria en los Estados Unidos* (Santiago, 1919), y al de PAUL MONROE, *Principles of Secondary Education* (New York, 1927), para que cualquiera pueda hallar la comprobación de mis afirmaciones. (1).

Además, en diversos países europeos, tan tradicionalistas en sus regímenes educacionales, y hasta en el Japón y Nueva Zelanda, se ensayan actualmente procedimientos semejantes a los que he indicado; por donde se vé claramente que el viento sopla en esa dirección. Y es que hay un conjunto de necesidades humanas que tienden a universalizarse y a las cuales los colegios deben corresponder.

(No podíamos ni debíamos nosotros, sin embargo, asimilarnos a ninguna de esas organizaciones; pero sí tomar de ellas lo que su experiencia

(1) En corroboración a lo dicho en el texto, léanse las observaciones respectivas consignadas en el estudio precedente sobre *Algunos Aspectos de la Educación en Norte América*, escrito en 1930.

demostrara más prudente y seguro; y consultar, por sobre todo, los medios de que disponíamos y las posibilidades de hacer algo en consonancia con las exigencias de mayor apremio en nuestra sociedad.)

VI

BASES NACIONALES Y SIGNIFICACION SOCIAL DE LA REFORMA

Somos un país rico y pobre a la vez, rico en su naturaleza y pobre en su raza. Con un territorio cuyos recursos no es del caso ponderar y apenas beneficiado mediante la iniciativa extranjera, es evidente que necesitamos explotarlo por nosotros mismos o a lo menos participar activamente en su explotación. Nuestra industria, nuestro comercio, nuestros vehículos de transporte en tierra y en mar deberán nacionalizarse también. Y eso, no sólo como un medio de adquirir el máximo de bienestar social, sino como un procedimiento civilizador de la raza. No podemos hacernos la ilusión de que con curar la lepra del analfabetismo seremos un país plenamente civilizado. Esto no basta. La civilización no consiste únicamente en saber leer y escribir. Es mucho más. Consiste sobre todo en saber trabajar, en aprovechar los elementos de la naturaleza que nos rodea, en penetrar sus secretos, en dominarla y ponerla a nuestro servicio.

En otro tiempo no triunfamos sobre la barbarie araucana, ni nos asimilamos su sangre bravía, mediante la persuasión, la amenaza o la fuerza, sino mediante la locomotora, la sierra y el arado. No hemos conseguido que el mestizaje ingrese a la ciudadanía con discursos y recomendaciones, sino sometiéndolo a una disciplina de labor permanente, en el mar, en el campo, en la mina, en la fábrica, en el cuartel y en todos los sitios en que el vigor de sus músculos hallaba empleo. El nuevo empuje civilizador debe tender principalmente a capacitarlo para una vida económica más intensa y provechosa; y no lograremos este propósito, si junto con darle la cultura mínima, no le ofrecemos a la vez las oportunidades de participar con su esfuerzo en las empresas productoras.

Nada o muy poco podemos esperar de los frutos de la inmigración, para mejorar nuestra raza con elementos sanos de civilizaciones superiores. Por múltiples circunstancias, Chile no ha sido hasta ahora,—ni hay motivo para pensar que algún día lo sea,—un país preferido de la inmigración. Debemos proceder en consecuencia a labrar nuestro progreso con el concurso exclusivo de nuestra raza, disciplinar su mentalidad y sus aptitudes y crearle un ambiente económico, para ayudarla a levantarse hasta el nivel de las más prósperas. Así entiendo yo la política social que reclama nuestro país; y si formulo estas observaciones, es porque concibo la educación como una parte de esa política y porque con ese criterio cooperé a la reforma de que trato.

Ahora bien, el capital y las empresas son patrimonio de las clases altas, entre las cuales nunca ha existido una inclinación decidida hacia el trabajo muscular; y por el contrario, hasta se ha mirado entre nosotros con desapego, cuando no con desdén, la consagración a cualquiera industria u oficio productor que absorba el día y enmugre o encallezca las manos.

La oficina atrajo siempre con fuerza irresistible a nuestra juventud, la oficina burocrática o profesional, la oficina de especulación o simplemente como empleo, la comodidad de una jornada disipadora de energías. Este género de ocupación y de vida ha llegado a ser una de nuestras más características modalidades sociales. Sabemos que es atávico y que todavía ni siquiera nuestros hidalgos ascendientes han conseguido curarse de él. Es nuestro mal, nuestra inferioridad, nuestro atraso.

Dos circunstancias agravan más si cabe esa modalidad: su contraste hiriente con el dinamismo infatigable que hoy agita al mundo y el vacío que forma en torno del asalariado, cuyas fuerzas se pierden o malgastan en una relativa inacción, faltas de medios y oportunidades para perfeccionarse y crecer.

050. X
73-8-66 X A la educación corresponde sacudir ese ambiente de pasividad y abandono; pero no a la educación clásica, que orienta hacia el cultivo del arte, de la literatura o de la ciencia por lo que ellas valen en sí, sino a una educación moderna, activa y creadora, que aprecie esos valores por lo que tienen de significación moral y social; y que a la vez modele espíritus nuevos capaces de comprender la importancia equivalente,—y más primordial aún,—del trabajo productor mediante cuyo impulso se sostiene y expande la vida.

De ahí la concepción de los *Liceos Integrales*, *Semi-Integrales* y *Técnicos*, colegios llamados a reunir en un mismo local, bajo una sola dirección y un profesorado común, a los estudiantes que van en busca de cultura y a los que van a la vez en busca del adiestramiento necesario para una determinada profesión u oficio.

Ese contacto de juventudes que seguirán más tarde orientaciones y sendas tan diversas, junto con atenuar el intelectualismo sistemático, permitiría valorizar el trabajo del taller, del laboratorio y del cultivo de la tierra, en el criterio de quienes todavía lo desprecian.

Al proceder a la fusión de disciplinas intelectuales y de cursos prácticos en un mismo colegio, se consideró que esa era, si no la única, a lo menos la forma más recomendable para crear el ambiente económico y de mutua comprensión entre los individuos que van a ganar su subsistencia con sólo el trabajo de la mente y los que van a ganársela con el empleo de la mente y las manos. Era echar las bases de una solidaridad fecunda, en el presente y en el porvenir.

Sin tal ambiente económico, sin que se tenga todos los días a la vista el valor y la dignidad del esfuerzo muscular, sin que se palpe, por decirlo así, la capacidad que eso exige, al igual que cualquiera lección memorizada, muy poco valdrán las recomendaciones y máximas morales que al

respecto podamos ofrecer a nuestra juventud, para inclinarla a desplegar sus energías productivamente. Seguirá como hoy, bajo el amparo de su «decentismo» regalón y estéril.

¿No es un rasgo suficiente para caracterizar la fisonomía de una sociedad, aquel hecho que la prensa hizo público, de haberse presentado a fines de 1925, para cien plazas o menos con que inauguraría sus servicios el Banco Central, más de mil ochocientos solicitantes, casi todos jóvenes, cultos, bien apadrinados y mejor vestidos?

¿Y no vemos todos los días en instituciones de crédito y en oficinas públicas, colgado de las paredes el cartel que dice «no hay empleos vacantes; es inútil insistir»? ¿No nos confirma eso la pecha de solicitaciones que ha obligado a adoptar semejante previsión? Tan cierto es que nuestra juventud letrada sigue la línea del menor esfuerzo, sin conciencia alguna del porvenir nacional, ni de su propio porvenir.

La educación es más que todo una cuestión de hábitos dirigidos hacia un determinado fin; y el hábito lo forma y regula el ambiente en que el individuo crece y desarrolla sus facultades. Ese ambiente sugiere ideales y normas de acción y nos conduce, bajo el imperio de la subconciencia, por el camino que él propicia como el más seguro del bien propio y como el más digno de la consideración social. En un ambiente ascético el niño considerará la profesión religiosa como el mayor bien; en otro de tahures profesionales, el niño considerará la habilidad en el juego como un ideal de perfección; en otro de labradores optimistas y bien remunerados, el niño soñará con los bonitos bueyes, los caballos braceadores y las espigas que en la era amarillean bajo el sol; y así, en cuantas modalidades sociales podamos concebir. Los hábitos se moldean, en consecuencia, de acuerdo con los fines que cada uno se propone alcanzar; y eso es ya de por sí una educación, que no cederá su puesto sino a la influencia de un ambiente nuevo, sobre todo si éste es ayudado por una acción escolar orientada en su mismo sentido.

La educación del colegio no basta por sí sola para contrarrestar la influencia del ambiente y necesita para su eficacia, crear ella misma un ambiente adecuado a los fines ideales que se haya propuesto. Y bien, si a la educación secundaria se le ha cargado en cuenta aquella como atrofía de las actividades creadoras en nuestra juventud y a ella misma se le ha impuesto la obligación de remediarla, claro está que en su nueva organización debía propender a formar una mentalidad también nueva, creando el medio apropiado dentro de las aulas.

Por otra parte, financieramente, el procedimiento de concentración escolar aparecía mucho más económico que el de la dispersión de colegios especializados. Hay economía en el local, en el mobiliario, en el material de enseñanza, en la administración y en todos los servicios internos. Si en Estados Unidos se le prefiere y tiende a generalizarse,—porque precisamente alivia el costo de la educación,—no se vé qué motivos serios

tuviésemos para rechazarlo nosotros, que tan limitados de recursos andamos en la dotación conveniente de nuestros colegios.

No admite comparación la riqueza de Chile con la de Estados Unidos, cualesquiera que sean los términos en que nos coloquemos, ni tampoco el grado de cultura y de difusión educacional. No parece dudoso, por eso, que la agrupación de las humanidades y las técnicas en un solo plantel, que allá se explica por la conveniencia, aquí se imponga por la necesidad.

Con razón el Decreto 7,500 antes citado disponía, en sus artículos transitorios: «Mientras los *Colegios Integrales* se organizan, los establecimientos de educación técnica que se consideren necesarios mantendrán su estructura actual, con las modificaciones que se estimen convenientes para adaptarlos a la orientación educacional señalada en este decreto. Al iniciarse esta reforma, podrán ser refundidas en una sola dirección las de los Liceos y Escuelas Técnicas de una misma localidad».

El Liceo Integral y el Semi-Integral en su caso,—con mayor motivo el exclusivamente Técnico,—estaban llamados, pues, a concentrar con el tiempo toda la educación secundaria, en sus diversas especializaciones, fuese que el Liceo atrajera a su recinto la Escuela Industrial, Agrícola o Mercantil de uno u otro sexo, fuese que estas mismas escuelas atrajesen al suyo los Liceos; cuestión de medios materiales y nada más.

Mientras tanto, la concentración pasaría por un período transitorio, hasta que la aproximación continua preparara la fusión final. Así todos los jóvenes recibirían su enseñanza, en la edad de la adolescencia, bajo un mismo techo, de acuerdo con sus aptitudes, cualquiera que fuese más tarde la profesión a que se consagrarán. Aprendiendo a valorizarlas todas por lo que hay en ellas de utilidad común, ninguna profesión aparecería ante sus ojos como denigrante; criterio el más eficiente de cooperación y solidaridad.

VIII

CONTINUIDAD Y CORRELACION DE LA ENSEÑANZA

En el Liceo adquiere su formación moral e intelectual la mayor parte de la clase dirigente del país. La enseñanza que en él se desarrolla tiene por eso considerable trascendencia nacional y por eso también, el eje de la reforma fué el Liceo. A largo plazo, por supuesto, y a medida que las circunstancias lo permitieran, en el Liceo vendrían a tener su expresión todas las formas escolares del grado secundario, ya fuesen humanistas, científicas o técnicas. El Liceo Integral, con esas tres ramas en el segundo ciclo, adaptaría sus secciones técnicas y prácticas a las necesidades económicas predominantes de la región en que estuviera ubicado. De igual modo, el Semi-Integral y con mayor razón el exclusivamente Técnico.

El primer ciclo, común a todos los Liceos, se fundaría en el sexto año de la escuela primaria y proporcionaría la base de cultura suficiente para

quienes quisieran seguir alguna de las secciones del segundo, conforme a la inclinación vocacional que los profesores hubiesen advertido en el alumno. Terminado el segundo ciclo, el estudiante, premunido de la «licencia secundaria», podría solicitar su admisión en cualquiera de los Institutos Universitarios. En todo caso, el ingreso a ellos se le concedería previo examen, que más que de conocimientos, sería de madurez intelectual.

Los estudiantes de las secciones técnicas recibirían, al terminar sus cursos, un certificado de competencia en la especialización que hubiesen adoptado; y no por eso quedaban excluidos de una probable opción para el ingreso a algún Instituto Universitario, si se sometían después al examen de admisión correspondiente.

La correlación y la continuidad de la enseñanza secundaria, respecto a la primaria y a la superior, fueron así claramente establecidas. El detalle pertenecería a los programas, para cuya redacción se nombraron comisiones mixtas de profesores secundarios y primarios, encargados de los del primer ciclo, y de profesores secundarios y universitarios, encargados de los del segundo ciclo. (Véase el *Apéndice A.*)

En el detalle debería incluirse también la correlación de métodos, que no es lo mismo que la de programas. En los años de su último grado, conviene que la escuela primaria insinúe ya el método correspondiente al Liceo, como conviene a su vez que el Liceo insinúe ya, en su segundo ciclo, el método universitario. Sólo así es posible establecer cierta ley de continuidad y correlación permanente a lo largo de toda la enseñanza, ley que no es extraña al desarrollo psico-fisiológico del educando y por supuesto, a su capacidad de hacer.

Mientras tanto, como la reforma solo se aplicaría durante 1928, en el primer año de cada uno de ambos ciclos, y no vendría a completar su desarrollo sino en 1930, fué preciso conservar las articulaciones existentes con los institutos y escuelas de enseñanza técnica.

Las Escuelas de Comercio engranarían con el sexto año de la escuela primaria; y los Institutos Comerciales, con el tercer año del primer ciclo de los Liceos; pero como, por el momento, los Institutos no podían implantar en todo su rigor esta norma, debido a que su curso inicial se habría visto muy mermado, se admitió que transitoriamente funcionaran en ellos hasta dos años de Escuela Comercial, a base por lo menos del primer año del Liceo o de conocimientos equivalentes.

En las Escuelas Profesionales de Niñas se establecieron dos grados de enseñanza: uno, fundado en el sexto año de la escuela primaria y otro, en el tercer año del Liceo; y lo mismo se hizo respecto a los Liceos técnicos femeninos, para el ingreso a la sección profesional. Así se cumplía con lo dispuesto sobre educación secundaria por el decreto 7,500, en la parte que oportunamente reproducimos (N.º II).

Las Escuelas Agrícolas y las Escuelas Industriales,—excepto la Escuela de Artes y Oficios, que mantuvo su estructura anterior con ligeras

variantes,—deberían desarrollar sus cursos a base del sexto año de la escuela primaria; pero como en la práctica la mayor parte de ellas había antes admitido alumnos hasta con tercer año, tampoco esa exigencia pudo aplicarse desde luego rígidamente; para lo cual debía esperarse algún tiempo, mientras la escuela primaria completaba su transformación.

Se pensó, pues, que durante el período transitorio de tres años en que se iría implantando gradualmente la reforma, no había conveniencia en producir alteraciones perturbadoras en los estudios, muchos menos en los de carácter técnico, que correspondían a necesidades inmediatas de la población y cuyo estímulo era de evidente interés nacional.

Por otra parte, la enseñanza técnica y práctica, cualquiera que sea su especialidad, es la que más estrecha vinculación guarda con las localidades en que se desarrolla y tiene que subordinarse a múltiples circunstancias regionales y sociales. Ha de ser particularmente flexible, para que pueda ser eficaz. La aplicación de este criterio no ofreció dificultades de ninguna especie.

IX

LOS NUEVOS PLANES DE LOS INSTITUTOS Y LICEOS

Conforme a la nueva clasificación de los Liceos, los planes de estudio fueron modificados en su totalidad. El primer ciclo de los Institutos Científico-Humanistas y de todos los Liceos de Hombres y de Niñas, tuvo un plan uniforme y común, que es el que se copia en seguida:

PLAN DEL PRIMER CICLO

ASIGNATURAS	Horas semanales		
	1.er año	2.º año	3.er año
Castellano.....	4	4	4
Matemáticas.....	4	4	4
Francés, Inglés o Alemán.....	4	4	4
Geografía, Historia y Educación Cívica.....	4	4	3
Ciencias Naturales e Higiene.....	3	3	2
Física y Química Elementales.....	—	2	2
Religión o Moral.....	2	2	2
Música y Canto.....	3	3	3
Dibujo.....	2	2	2
Caligrafía.....	2	—	—
Dactilografía.....	—	—	2
Trabajos Manuales o Labores Femeninas....	2	2	2
Totales.....	30 h.	30 h.	30 h

Había que añadir al plan anterior tres horas semanales consagradas a la Gimnasia,—ejercicios, juegos y deportes,—que podrían hacerse en común a varios cursos o fraccionadas durante el día.

Aspiraba a formar este plan un ciclo completo de cultura para niños y niñas que, habiendo recibido la educación primaria, lo iniciaran a los doce o trece años de edad y pudieran terminarlo a los quince o dieciséis años.

Las Matemáticas y el Castellano aparecían en él con tiempo suficiente para un regular aprendizaje. En cuanto a los idiomas extranjeros, se debería optar por uno solo, cursado durante los tres años, puesto que se trataba de un período de estudios con finalidad propia y definida.

La Geografía, base de la Historia,—que es la sociedad en movimiento sobre un medio físico determinado,—y la Educación Cívica, que es la moral desprendida de la acción del individuo en el grupo a que pertenece, se unieron todas tres, por razón de afinidad, en una sola asignatura.

Las Ciencias Naturales y la Higiene, con la Física y la Química Elementales, formaron dos importantes disciplinas de estudio, destinadas a proporcionar sólidos elementos para la comprensión del mundo y de la vida.

La Religión o la Moral,—que indudablemente debería ser una moral social,—tenían en el plan sitio propio y distinto, aunque paralelo; porque no siendo obligatoria la clase de Religión, la otra clase se destinaría a quienes se excluyesen de ella.

La Música y el Canto, como medios de educación estética, estaban representados en forma de permitir frecuentes ejercicios individuales y colectivos.

La Caligrafía, sólo en el primer año, para mejorar y uniformar en lo posible el tipo de letra ya adquirido en la escuela primaria; el Dibujo, en los tres años, como ramo fundamental; la Dactilografía, en el tercer año, para aprender a lo menos el manejo de la máquina de escribir, de evidente aplicación en cualquiera actividad práctica; y en fin, los Trabajos Manuales para los niños y las Labores más comunes para las niñas,—de tanto valor en la educación general,—completaban el cuadro de este ciclo, cuya organización no mereció observaciones y sí, más bien elogios.

No sucedió lo mismo con los planes del segundo ciclo, que no vinieron a ser aprobados, en sus tres distintas ramas, sino después de laboriosa gestación y en ningún momento dejaron de estar expuestos a la crítica.

El PLAN DE LA SECCIÓN CIENTÍFICA se distribuyó como sigue:

ASIGNATURAS	Horas semanales		
	1.er año	2.º año	3.er año
Matemáticas.....	4	3	3
Física.....	2	3	3
Química.....	2	3	3
Biógeografía.....	3	—	—
Biología.....	—	3	3
Historia.....	3	2	—
Biología.....	—	3	3
Historia.....	3	2	—
Idioma extranjero preferido.....	3	3	3
Segundo idioma optativo.....	3	3	3
Literatura.....	2	2	2
Filosofía.....	—	—	2
Educación artística.....	—	—	2
Cultura Cívica.....	2	2	2
Dibujo.....	2	2	—
Especializaciones Manuales.....	2	2	2
Totales.....	28 hrs.	28 hrs.	28 hrs.

El PLAN DE LA SECCIÓN HUMANISTA fué el siguiente:

ASIGNATURAS	Horas semanales		
	1.er año	2.º año	3.er año
Literatura.....	4	4	4
Filosofía.....	—	3	3
Historia.....	4	3	4
Geografía.....	2	2	—
Matemáticas.....	3	2	2
Ciencias Naturales.....	3	2	3
Idioma Extranjero preferido.....	3	3	3
Segundo idioma optativo.....	3	3	3
Cultura Cívica.....	2	2	2
Educación Artística.....	—	2	2
Dibujo.....	2	—	—
Especializaciones manuales.....	2	2	2
Totales.....	28 hrs.	28 hrs.	28 hrs.

Estos planes debían aplicarse en las secciones respectivas del segundo ciclo de los Liceos Integrales y Semi-Integrales, así como en las correspondientes de los dos Institutos Científico Humanistas. Fuera del horario regular, se consultaban, además, para esas mismas secciones, las clases de Gimnasia con tres horas semanales y de Canto con una hora.

A fin de acentuar la característica que los distinguía y de favorecer el desarrollo de una cultura más amplia, se agregaron a los planes de estudio de los dos Institutos Científico-Humanistas,—y de los dos únicamente (El Instituto Nacional y el Internado Barros Arana),—algunas asignaturas nuevas, en calidad de complementarias de las que constituían el plan común con los Liceos Integrales y Semi-Integrales. Esas asignaturas fueron, para los alumnos de la sección humanista, el Latín con elementos de Griego (4 horas semanales), cursado durante los tres años del segundo ciclo; y para los alumnos de la sección científica, la Antropogeografía, la Climatología de Chile y la Etnografía Americana (2 horas semanales), cursadas sucesivamente en cada uno de los tres años del mismo ciclo.

Pocas observaciones mereció la inclusión del Latín en los planes de esos dos colegios; pero sí muchas la inclusión de los otros estudios mencionados. La Antropogeografía cogió de nuevo a cierta gente; y aunque era fácil comprender el significado de la palabra (geografía del hombre) y aunque luego se supo que era lo mismo que los franceses llaman Geografía Humana o Geografía Social y poco más o menos lo mismo que los ingleses llaman Geografía Industrial o Económica, hubo quienes se ceñaron obstinadamente a la adopción de tal disciplina científica.

El nombre de Antropogeografía es de procedencia alemana y ¿quién sabía lo que significaba eso? Acostumbrados a considerar la Geografía como una nomenclatura de cabos y golfos, cerros y volcanes, valles y mesetas, lagos y ríos, puertos y ciudades, etc., y a sazonarla con algunas descripciones más o menos oportunas, aquellos empeñados no concebían que se la tratara de preferencia desde el punto de vista de las relaciones del hombre con la tierra, o sea, de los grupos humanos con la naturaleza que los rodea y que han debido poner a su servicio para subsistir y prosperar. Esta geografía en movimiento, acción y reacción constantes del grupo social y de su medio físico, estudio que tiende a explicar los fundamentos en que descansa la vida de una nación y permite comprender su crecimiento progresivo, esta geografía pareció poco adecuada para la juventud que se proponía abrazar una profesión universitaria.

La Climatología de Chile, que venía a ser como un desarrollo del ramo anterior, aplicado al país, y la Etnografía Americana, que completaba esos conocimientos, para basar en todos ellos la historia de la formación de nuestra raza y de la nacionalidad, también perecieron materias exóticas. Mientras tanto, se tenía el ánimo de seleccionar el alumnado de los dos colegios en que estas disciplinas se implantaban y de formar en ellos el núcleo de una futura *élite*. Tan cierto es que la reforma educacional, no obstante su tendencia decididamente económica, en ningún

momento prescindí del estímulo a que es acreedora la cultura desinteresada.

Aparte de lo anterior, comparados los planes de estudio científico y humanista no presentaban en realidad diferencias de consideración, supuesto que no se excluían sino que más bien acentuaban, en un caso los conocimientos propiamente científicos y en el otro los propiamente literarios. Al paso, por ejemplo, que el plan científico consagraba a las Matemáticas, en los tres años, diez horas,—una de las cuales en el año último debería destinarse a la Cosmografía,—el plan humanista sólo consultaba para el mismo ramo siete horas; y al paso que el plan humanista consagraba a la literatura,—es decir, al idioma nacional hablado y escrito,—doce horas, el científico no le dedicada más que seis. En todo caso, ni humanistas ni científicos se especializarían con exclusividad.

Algunos de los ramos incluídos en el uno y en el otro plan requieren, sin embargo, por motivos diversos, una explicación. Nada diré desde luego de las Matemáticas, la Física, la Química y la Biología en el plan científico, porque su posición allí se comprende; los mismos ramos se engloban en el plan humanista con el nombre de Ciencias Naturales, cuya distribución en los tres años quedó a cargo del programa.

Pero en el primer año del plan científico aparecía la Biogeografía (o Geografía Biológica) que se prestó a variadas objeciones; una por habersele destinado un tiempo excesivo (tres horas semanales); otra, por su ubicación en el primer año, cuando habría estado más lógicamente en el último, y otra en fin, porque sería un ramo superfluo.

No consideré como relativamente atinada sino la primera. Era posible que se le concediese un tiempo excesivo al tratamiento de la Biogeografía en el primer año del segundo ciclo (4.º de humanidades), al asignársele tres horas semanales; pero debía tenerse en cuenta que, al implantarse ese ramo, se le estimó como una introducción general al estudio sistemático de la Botánica y la Zoología, en sus conexiones con la Geografía Física y Humana. La extensión que se le diera dependería del concepto que de él tuviese cada profesor, que si estaba bien informado conocería las obras especiales, ya numerosas, que sobre Geografía Botánica y Zoológica existen; no ignoraría tampoco que geógrafos como E. de Martonne han dedicado todo un grueso volumen a la Biogeografía; y sabría además que la Biología dejó de ser hace tiempo una nomenclatura fatigosa y vana, para convertirse en una ciencia de las funciones de los seres orgánicos en relación con el ambiente en que se desarrollan.

Las otras objeciones se desvanecían por sí solas, atendida la observación que acabo de expresar. Predominaba, todavía entonces, entre nuestros profesores de Ciencias Biológicas una mentalidad rebelde al espíritu de síntesis y a la concepción de ideas generales. Así se explica en este caso su actitud.

La cuestión relativa a los idiomas extranjeros también fué ardorosamente discutida. Prescindiendo de las miras exclusivistas de ciertos pro-

fesores especializados en la enseñanza de uno u otro idioma, siempre sostuve que es preferible dominar bien una lengua extranjera que conocer mala o medianamente dos; que el estudio simultáneo de dos de esas lenguas en el Liceo, perturba el aprendizaje entre nuestros niños hasta el punto de salir, por lo general, no usando ninguna; y que el estudio de una sola, a lo largo de seis años, permite dominarla y aprovecharla después ampliamente, lo cual es bastante para el 80 o el 90% de nuestros estudiantes. Hubo de concederse, sin embargo, la incorporación de un segundo idioma en el segundo ciclo,—para facilitar su traducción y nada más,—en vista de que ya el avance en el estudio del «idioma preferido» durante el primer ciclo, continuado en el segundo, evitaba gran parte de los escollos del aprendizaje simultáneo.

La asignatura de Educación Artística apareció como una novedad en ambas secciones, naturalmente con doble de tiempo en la humanista respecto a la científica. Era una clase de cultura estética general, indispensable sin duda para todo individuo de educación completa y relativamente superior.

La Cultura Cívica apareció también ahora como un ramo antes que nuevo, novedoso o renovado, en ambas secciones. La verdad es que nada de eso era exacto. La Cultura Cívica no renovaba sino que ampliaba la Instrucción Cívica consultada en los planes anteriores y le daba una característica mejor definida.

La palabra instrucción, como el verbo «instruir», implica solamente informar de ciertos conocimientos a un tercero; en cambio la palabra «cultura» tiene mayor amplitud; sugiere una disciplina aplicada a un determinado objeto. Estar instruido de alguna o en alguna cosa, es tener un conocimiento más o menos cabal de ella. Ser una persona culta con relación a tal o cual materia, es tener un concepto claro y propio de la misma. En suma, «instrucción» supone un saber memorizado; «cultura», un saber reflexivo. Y era esto último, precisamente, lo que se perseguía con el estudio de ese ramo. No se le llamó «Educación Cívica», como debió haberse hecho, para que no se le confundiese con la asignatura que en el primer ciclo llevaba ese nombre,—conservado hasta hoy,—unido a la Geografía y la Historia, y para que no se creyese que al sólo profesor de ese ramo le incumbía impartir tal educación, cuando ella corresponde a la enseñanza entera y al régimen mismo de cada colegio. Reconocemos, sin embargo, que ésta es la designación más apropiada.

A la Legislación Usual y a la Economía Política, que se estudiaban en el 5.º y en el 6.º años del Liceo, como contenido de la clase de Instrucción Cívica, se les agregarían la Política Social y la Legislación Tributaria, profesadas con un espíritu diverso del antiguo, de suerte que el educando se penetrara más del sentido que de la letra de tales materias y quedara en aptitud de comprenderlas y de ahondar su estudio por sí sólo. A todo eso se le llamaba ahora *Cultura Cívica* y se

le distribuía a lo largo de los tres años del segundo ciclo, tanto en la sección científica como en la humanista.

Común a ambas secciones era también la asignatura de Especializaciones Manuales, continuación de los Trabajos Manuales del primer ciclo. ¿Por qué ese cambio de nombre? Pocos se percataron de ello en el momento de aparecer el nuevo plan de estudios. Las *Especializaciones Manuales* no eran, sin embargo, lo mismo que los Trabajos Manuales. Esta última asignatura tuvo siempre un carácter general, más educativo que práctico, consistente en adiestrar al niño en el manejo de las herramientas usuales, en dotarle de la habilidad necesaria para hacer objetos de cartón, arcilla, madera o metal y en poner en actividad sus manos al mismo tiempo que su inteligencia, para establecer en el desarrollo de las diversas funciones corporales el conveniente equilibrio.

No sólo somos una fuerza mental sino también una fuerza muscular o física; ambas se corresponden y deben desenvolverse al mismo tiempo: he ahí en síntesis la filosofía del trabajo manual en la educación. Tal la conservamos aplicada durante el primer ciclo; pero quisimos que en el segundo añadiese a esa función educativa un valor práctico. El plan de las *Especializaciones Manuales* debía referirse a la ejecución de todos aquellos trabajos domésticos más frecuentes en la vida diaria, como el empapelado, la pintura y la decoración de una pieza; la reparación de las llaves de agua, mangueras y servicios higiénicos; el arreglo de chapas, puertas y ventanas; las instalaciones y el control de campanillas, calefacción, alumbrado, etc., etc., todas esas pequeñas cosas que con mediana habilidad cualquiera puede hacer en su casa cuando se preocupa de conservarla limpia y clara, conforme a sus hábitos y gustos preferidos. No sería propio desconocer el valor ético y estético que tales ocupaciones pueden adquirir en el reposo del hogar, que es donde más se aprecia lo que cada cuál ejecuta por sus propias manos. Y a eso tendía la mencionada clase.

En cuanto a los Liceos de Niñas, se la reemplazaba, en el primer año del segundo ciclo (4.º de humanidades), por un curso de Economía Doméstica; en el segundo año, por uno de Puericultura; y en el tercer año, por otro de Psicología Infantil. Huelgan, por lo demás, las razones que justifican tales estudios como preparatorios para la función común y natural de la mujer. La conexión de esos cursos, así como la de los de Especializaciones Manuales, con las asignaturas de Física, Química y Ciencias, con el Dibujo y aún con la Geografía, parece manifiesta. Estas últimas asignaturas tendrían en aquellos cursos su aplicación y complemento.

Las secciones técnicas del segundo ciclo, en los Liceos Integrales y Semi-Integrales, desarrollarían en 14 o 15 horas semanales el plan de la especialización que les correspondiera. El resto del tiempo se consagraría a los ramos de cultura general, que se cursarían paralelamente con los de la especialización respectiva

El PLAN COMÚN DE LAS SECCIONES TÉCNICAS se distribuyó así:

Asignaturas:	Horas semanales
Matemáticas.....	3
Castellano.....	3
Francés, Inglés o Alemán.....	4
Cultura Cívica.....	2
Educación Artística.....	2
Total.....	14 horas

Este plan de las secciones técnicas era el mismo en cada uno de los tres años; y como los planes de las secciones humanista y científica, se completaría con tres horas semanales de Gimnasia y una de Canto, fuera del horario regular.

Respecto a los Liceos de Niñas, a su plan general deberían agregársele también las asignaturas de *Economía Doméstica*, *Puericultura* y *Psicología Infantil*, en cada uno de los tres años sucesivamente. La asignatura de *Especializaciones Manuales*, equivalente a las mencionadas, no se mantenía en el plan común de las secciones técnicas de los Liceos de Hombres, por la naturaleza propia de estos cursos, que exigían poner en acción análogos ejercicios musculares. Por un motivo semejante se excluía de ese plan el Dibujo, que había de entrar, con modalidades adecuadas, como ramo indispensable en cada uno en los planes técnicos.

La clase de idioma extranjero era la continuación del estudio del que se hubiera preferido durante el primer ciclo; y bien podría ser común con la correspondiente de las secciones humanista o científica, así como las clases de Cultura Cívica y Educación Artística.

El plan antes bosquejado no tuvo oportunidad de aplicarse sino por excepción. Fueron muy pocas las secciones Técnicas de los Liceos Integrales y Semi-Integrales que lograron funcionar; y eso, imperfectamente, por falta de recursos para las instalaciones más indispensables. Se les hizo una resistencia pasiva, atizada de todas partes, pero principalmente de los campos en que la educación clásica y tradicional conservaba poderoso arraigo.

Demasiado se comprendió que en esas secciones fincaba de preferencia la reforma. El Liceo va a ser desnaturalizado, se dijo, y va a ser deprimido, se agregó, con talleres, maquinarias, laboratorios, cultivos campesinos, arados y azadones. Otra vez la defensa de las manos limpias y de la memorización estéril.

En realidad se trataba de llevar al Liceo la vida robusta de las civilizaciones que prosperan mediante el esfuerzo de músculos sanos, capacitados para labrarse su propio bienestar, lejos del parasitaje enfermizo de la oficina burocrática que agota y nada crea.

X

LOS LICEOS TECNICOS Y LAS ESCUELAS PROFESIONALES
FEMENINAS

No tuvieron mucho mejor suerte los pequeños colegios provinciales convertidos en Liceos Técnicos. Casi todos carecieron de los elementos necesarios para iniciar los nuevos planes en su integridad. Eran en su mayor parte Liceos de Niñas fusionados con Escuelas Profesionales. Su primer ciclo, como se sabe, en nada se diferencia del de los demás Liceos; y su segundo ciclo se caracterizaba por la especialización profesional, con un plan común de cultura que se desarrollaría paralelamente; pero este plan hubo de ser doble, para amoldarse a la diversa procedencia del alumnado que debía admitirse en la sección o ciclo técnico, conforme a la disposición antes reproducida del decreto orgánico de la reforma.

El Liceo abría desde luego su sección técnica a los alumnos y alumnas que en él mismo o en otro colegio equivalente hubieran terminado el primer ciclo; y en tal caso, su plan no tenía ninguna diferencia, respecto a los ramos de cultura, del correspondiente a la sección técnica de cualquier Liceo Integral o Semi-Integral. En cuanto a los planes exclusivamente técnicos, claro está que dependían de la especialización que se adoptara, conforme a las conveniencias regionales o locales. A este curso técnico completo, de tres años, se le denominaba de *segundo grado*, en esta clase de colegios.

Se le llamaba así, para distinguirlo del curso técnico de *primer grado*, que duraría dos años, y al cual tendrían derecho a ingresar los niños o niñas que hubiesen concluido los estudios de la escuela primaria. En cuanto a la especialización, no habría diferencia entre los alumnos de ambos grados, salvo que por su número se les separara en cursos paralelos. En todo caso, la preparación con que saldrían esos estudiantes del primer grado, sería menos completa que la que podían obtener los del segundo, como que éstos trabajarían un año más.

Pero la diferencia fundamental estaba en el curso general de cultura, que de ningún modo podía ser igual para los estudiantes de ambos grados, desde que la base de conocimientos con que ingresarían era muy distinta. Para los alumnos del primer grado, que procedían directamente de la escuela primaria, se adoptaron planes comunes con distinción de hombres y de niñas

V. M. S.

PLAN COMÚN DEL PRIMER GRADO, PARA LOS LICEOS TÉCNICOS DE HOMBRES:

Asignaturas:	Horas semanales	
	1.er año	2.º año
Castellano.....	4	3
Matemáticas.....	3	3
Historia y Educación Cívica.....	3	2
Ciencias Naturales e Higiene.....	2	2
Nociones de Física y Química.....	—	2
Dibujo aplicado.....	2	2
Totales.....	14 hrs.	14 hrs.

PLAN COMÚN DEL PRIMER GRADO, PARA LOS LICEOS TÉCNICOS DE NIÑAS:

Asignaturas:	Horas semanales	
	1.er año	2.º año
Castellano.....	3	3
Matemáticas.....	3	3
Historia y Educación Cívica.....	2	2
Ciencias Naturales e Higiene.....	2	2
Dibujo aplicado.....	2	2
Economía Doméstica.....	2	—
Puericultura.....	—	2
Totales.....	14 hrs.	14 hrs.

Complementábanse estos planes con el horario destinado a la especialización, con tres horas semanales de Gimnasia,—como los anteriores,— y dos horas de Canto. Las cinco horas de estas dos últimas asignaturas se deberían agregar a los planes de todos los colegios técnicos a que nos referiremos más adelante.

Las especializaciones masculinas eran, principalmente, la carpintería, la herrería y la mecánica. En cuanto a las especializaciones femeninas, comprendían la lencería (6 horas semanales), los bordados (6 horas), las modas o el corte y confección (9 horas), la sastrería (6 horas), la sombrerería (6 horas) y los tejidos (6 horas). Cada alumna debía tomar a su elección dos de estos cursos.

Dábanse, pues, la mano los Liceos técnicos femeninos con las Escuelas Profesionales, que se graduaron en tres categorías: la Escuela Profesional Superior, donde la enseñanza se llevaba hasta la preparación del profesorado técnico de esta rama de la enseñanza; las Escuelas de Primera

Clase, con tres años de estudios generales y especiales, y las de Segunda Clase, con dos años, equivalentes estas últimas al primer grado del Liceo Técnico, como las otras al segundo grado.

Sobre la base de esa clasificación, las Escuelas Profesionales fueron reorganizadas totalmente; sus cursos se polifurcaron hasta abarcar casi todas las labores a que la mujer puede consagrarse productivamente; la cultura general se graduó en las diversas secciones, en conformidad a la preparación media con que las alumnas acuden a sus aulas; y el personal que las servía fué sometido a una discreta selección y colocado en las mismas condiciones de renta que el de los Liceos y demás colegios similares.

Sería demasiado prolijo si reprodujera aquí los nuevos planes que se adoptaron. Son muy extensos y variados, como lo exigían las modalidades propias de esta enseñanza y las características locales que debe contemplar. Me bastará añadir que ninguna de las ramas docentes del grado secundario experimentó modificaciones más hondas y más generalmente apreciadas.

X I

LOS INSTITUTOS Y LAS ESCUELAS DE COMERCIO

La enseñanza comercial fué sometida también a una completa revisión. Se conservó a su cabeza el Instituto Superior de Comercio, cuyos planes generales fueron revisados y complementados con nuevas asignaturas de aplicación práctica y cuyos cursos superiores se seccionaron lo suficiente para adaptarlos a un mayor número de profesiones mercantiles. Tanto éste como los demás colegios del mismo género se clasificaron, según su importancia, en Institutos Comerciales (8) y Escuelas de Comercio (4). A los primeros se ingresaría sobre la base del primer ciclo del Liceo y a las segundas, sobre la base del sexto año de la Escuela Primaria. El plan general de los Institutos y de las Escuelas se desarrollaría en tres años, pero claro es que tomando en cuenta la edad y la preparación de ingreso.

El plan general de los Institutos fué el mismo trazado para la sección correspondiente del Instituto Superior de Comercio, sin perjuicio de las características locales que los programas debían consultar. Ese plan es el siguiente:

PLAN COMÚN DE LOS INSTITUTOS DE COMERCIO

Asignaturas:	Horas semanales		
	1.er año	2. año	3.er año
Redacción y correspondencia.....	3	3	3
Matemáticas y cálculo comercial.....	3	3	3
Nociones de comercio y contabilidad.....	3	—	—
Contabilidad y práctica comercial.....	—	3	6
Inglés, Francés o Alemán.....	4	4	4
Geografía económica.....	3	3	—
Química y Merciológica.....	2	2	—
Productos comerciales.....	—	—	3
Caligrafía.....	2	—	—
Dactilografía.....	2	—	—
Taquigrafía.....	2	2	—
Dibujo aplicado al anuncio.....	2	—	—
Dibujo estadístico.....	—	2	—
Anuncios y Ventas.....	—	2	2
Economía Política.....	—	2	2
Legislación Comercial y Tributaria.....	—	—	3
Especializaciones Manuales.....	2	2	2
Totales.....	28 hrs.	28 hrs.	28 hrs.

Una de las ventajas de este plan consistía en caracterizar mejor ciertas asignaturas, para señalarles desde luego el espíritu con que se debían enseñar. Así, la de Redacción y Correspondencia indicaba que en estos Institutos la clase de Castellano tiene una modalidad propia, relacionada con el movimiento de los negocios y no con la literatura; la de Matemáticas y Cálculo Comercial daba a entender que se trataba de la ciencia esencialmente aplicada; la de Contabilidad se unía desde un principio a las Nociones de Comercio y a la Práctica, a fin de dejar bien establecido que con ella debía operarse en concreto y no mediante reglas generales de mera convención; la de Química y Merciológica había de entenderse en el sentido de que no va a enseñarse aquella ciencia en una forma abstracta y sistemática, sino con relación desde el principio a las materias que son el objeto habitual del comercio, hasta culminar en la clase de Productos con el ensaye científico de cada sustancia. Aunque todo eso parezca obvio y punto menos que excusado decirlo, la verdad es que no siempre se le tomaba muy en cuenta en los colegios de esta especialidad.

En cuanto a los idiomas extranjeros, el alumno debía cursar uno solo, generalmente el Inglés en el Norte y Centro del país y el Alemán en el Sur. Pero en un mismo establecimiento podría haber dos clases para-

lelas de idiomas diferentes, si el número de alumnos justificaba la división. Sólo en el Instituto Superior de Comercio hubo posibilidad de incluir el Francés. De más está advertir que la enseñanza de esos idiomas debería adoptar modalidades análogas a las del idioma patrio.

Las asignaturas de *Anuncios y Ventas* y de *Dibujo Aplicado al Anuncio* eran nuevas, llamaron la atención y no faltó quien las motejara de torpes e inútiles. Pura ignorancia. Ningún colegio comercial del grado secundario se dispensa hoy de ellas. En todas partes del mundo el anuncio o el «aviso», como decimos nosotros, es un auxiliar indispensable del comercio.

En los muros de los edificios, en los cruces de las calles, en el piso de las aceras, en los postes del alumbrado y del telégrafo, en el interior y el exterior de los tranvías, en los peñascos del camino y hasta en las rocas de la montaña, el anuncio de una mercadería, de una realización, de una subasta, de un espectáculo, de un suceso cualquiera, nos hiere la vista con sus símbolos, delicados a veces y a veces grotescos, con sus pintarrajeos multicolores, con sus frases llamativas y sus insinuaciones tentadoras. El diario, la revista y el periódico le prestan sus alas; es más, viven con preferencia de él.

Ningún negocio nuevo se lanza sin prodigar anuncios; ningún artículo de fabricación especial entra al mercado sin que le preceda esa trompeta y sin que un afiche corone su marca; nada de cuanto quiera venderse prescinde hoy,—ni puede prescindir,—de la publicidad o la «réclame». No es aventurado afirmar que el éxito mercantil depende casi exclusivamente de ésta.

El anuncio ha llegado a ser, pues, un arte, y un arte delicado y complejo, en que se combinan múltiples factores, para atraer al cliente, impresionarlo, deslumbrarlo, convencerlo y rendirlo. Con el espíritu propiamente comercial se conciertan un claro sentido de la oportunidad, una fina percepción del ambiente, un poder de síntesis y una capacidad de ejecución en todos los momentos activa.

En suma, el anunciador debe distinguirse por ciertos ribetes de psicólogo y poseer una imaginación creadora. Cada vez más se trata de una profesión, como en efecto hay ya en el país varios especialistas de ella, aparte de una porción de libros extranjeros con recetas adecuadas.

¿Podíamos cegarnos nosotros ante semejante realidad y renunciar a que los jóvenes que van a consagrarse al comercio se iniciaran siquiera en ese arte, a pretexto de que no contábamos con profesores deliberadamente preparados? Detenernos en esta consideración habría sido encerrarnos en un círculo vicioso. Nunca había existido la clase; mal podía haber profesores; y ahora por falta de ellos íbamos a prescindir de la clase.

La función crea su órgano correspondiente, aseguran los biólogos; y esto es verdad también en una agrupación humana, donde la función toma el nombre de necesidad y el órgano, el de medio para satisfacerla. Creada la clase, el profesor que se escogiera como más aparente se especializaría; al fin y al cabo, en posesión de determinados conocimientos,

la asignatura requería de preferencia adecuadas condiciones naturales; y si no se especializaba, tiempo habría para reemplazarlo. Lo esencial consistía en que la materia de la asignatura no fuese postergada.

Las Especializaciones Manuales se incorporaron al plan de los Institutos en las mismas condiciones que en el segundo ciclo de los Liceos. Análogas conveniencias justificaban su implantación. La actividad del comerciante tiene mucho de oficinesco y al igual de las otras de su especie, requiere los ejercicios musculares compensadores del desgaste mental. Además, obran respecto al comerciante las mismas exigencias de una cultura completa. No mereció reproches esta innovación.

Se crearon en el Instituto de Santiago, cursos especiales de carácter superior que se desarrollarían en dos años, llamados de *Contadores Públicos*, *Secretarios Corresponsales*, *Agentes Comerciales* y *Actuarios Comerciales*. Los dos primeros habrían podido establecerse también en el Instituto de Valparaíso, paralelos al curso de *Vistas de Aduana*. Esos mismos dos se abrieron efectivamente en Santiago, a un tiempo con los cursos pedagógicos de Matemáticas y Contabilidad y de Geografía y Productos. Los cursos de Agentes y Actuarios exigían otros estudios previos y más amplios, que en parte proporcionarían los mismos cursos de Contadores y de Secretarios una vez concluídos. Por eso su apertura debía aplazarse por lo menos dos años.

Como se comprende, los planes de todos esos cursos eran definitivamente científicos; y así el Instituto Superior de Comercio pasaba a la categoría de una escuela universitaria. No recuerdo que el nivel a que se levantaban los estudios comerciales, ni la consiguiente polifurcación de sus cursos, merecieran observaciones despectivas y antes bien, fueron objeto de apreciaciones estimuladoras.

La enseñanza elemental del comercio estaba representada por las escuelas especiales, cuyo plan uniforme fué el siguiente, sin perjuicio de las características locales que los programas recomendarían tener en cuenta:

BIBLIOTECA NACIONAL
SECCION CHILENA

BIBLIOTECA de LUIS GALDAMES	
Estante.....
Casillero,.....
Nº. de la Obra.....

PLAN DE LAS ESCUELAS DE COMERCIO

Asignaturas:	Horas semanales		
	1.er año	2.º año	3.er año
Redacción y Correspondencia.....	4	4	3
Aritmética y Cálculo Rápido.....	3	3	3
Nociones de Comercio y Contabilidad.....	3	—	—
Contabilidad.....	—	3	—
Contabilidad y Práctica Comercial.....	—	—	4
Inglés o Alemán.....	6	6	6
Geografía General.....	3	—	—
Geografía Económica.....	—	2	2
Ciencias Naturales e Higiene.....	3	—	—
Química y Mercilogía.....	2	—	—
Química.....	—	2	2
Caligrafía.....	2	2	—
Dactilografía.....	—	2	2
Taquigrafía.....	—	2	2
Dibujo y Propaganda Comercial.....	—	2	2
Educación Cívica.....	2	—	—
Legislación Comercial y Tributaria.....	—	—	2
Totales.....	28 hrs.	28 hrs.	28 hrs.

Se recordará que este plan tenía como base el sexto año completo de la escuela primaria y que, por consiguiente, se adaptaba a niños cuya edad fluctuaría entre los trece y los dieciséis años. Así se explica que la Redacción y la Correspondencia tengan un horario recargado, que las Matemáticas se especialicen en el cálculo rápido o mental, que el idioma preferido aparezca con seis horas semanales en cada uno de los tres años,—supuesto que antes no se ha estudiado ninguno,—que la Geografía General preceda a la Económica, que se dé una clase de Ciencias Naturales, que la Caligrafía se extienda a dos años, como la Dactilografía,—ya que los estudiantes saldrían al comercio como empleados inferiores,—y en fin, que las Nociones de Legislación Comercial y Tributaria apenas alcancen dos horas. Sin pensar que el plan transcrito fuese lo mejor que pudiera idearse, es lo cierto que su aplicación no ofreció inconvenientes.

Pero la enseñanza comercial no sólo había de impartirse en las secciones consultadas por los planes regulares de sus colegios; se impartiría también, como se hizo en efecto, en cursos anexos a los Liceos,—particularmente de Niñas,—y a las Escuelas Profesionales, lo mismo que en cursos rápidos, vespertinos o nocturnos, para personas adultas, que durarían un año a lo más. En muchos Liceos de Niñas y en todas las Escuelas Profesionales de primera clase funcionaron esos cursos; y los solicitados

para otros establecimientos de la misma especie fueron numerosos. Llegó un momento en que no hubo un solo profesor o profesora disponible para esta enseñanza; y esas peticiones no pudieron ser atendidas, entre otras razones, por falta de personal competente.

La educación comercial recibió, pues, con la reforma un poderoso impulso; y a no mediar el obstáculo de la escasez de medios materiales, su renovación habría sido mucho más eficaz y completa. No eran buenos planes ni mejores propósitos lo que hacía falta; eran sobre todo locales adecuados, mobiliario, laboratorios, gabinetes, oficinas modelos, museos de productos, bibliotecas, máquinas de escribir y calcular, etc., lo que se echaba de menos en tal enseñanza y lo que esterilizaba los más valiosos esfuerzos.

XII

LAS ESCUELAS INDUSTRIALES Y LAS AGRICOLAS

Lo que terminaba diciendo de los colegios comerciales es aplicable también a los de la educación industrial. En este caso, lo que más urgía eran maquinarias y talleres, a la vez que una organización regular y metódica en el desarrollo de las disciplinas científicas y prácticas.

La Escuela de Artes y Oficios había llegado a ser un establecimiento modelo, por sus instalaciones y su régimen; sin embargo, su dirección se esforzaba por remediar algunas deficiencias, en nada comparables con las que se observaban en las Escuelas de provincia. Apenas si en éstas a base del taller de herrería se aplicaba toda la enseñanza; los laboratorios eran incipientes; y sólo en una que otra Escuela los ensayos podían hacerse con medios adecuados; los talleres de carpintería estaban incompletos y los de electricidad se proyectaban. Estas fallas materiales alcanzaron a corregirse en parte, con los recursos de que fué posible disponer; y los planes de estudio se reformaron totalmente.

De seis consideraciones principales fué menester hacerse cargo al elaborar esos planes; primero, la característica regional de estas Escuelas; segundo, la edad y las condiciones de admisión a las mismas,—porque todas eran internados;—tercero, el grado de cultura general que debía proporcionarse a los educandos; cuarto, su instrucción especial de carácter técnico; quinto, el tiempo consagrado al laboratorio y al taller para el adiestramiento práctico; y sexto, la correlación de las Escuelas de provincia con la Escuela de Artes y Oficios, su matriz en Santiago.

Así se llegó a la organización de tres tipos escolares en esta rama de la enseñanza:

- a) La Escuela de Artes y Oficios;
- b) Las Escuelas de Minas de Antofagasta, Copiapó y La Serena; y
- c) Las Escuelas Industriales de Concepción y Temuco.

El plan general de la Escuela de Artes y Oficios sirvió de pauta

para las demás, a lo menos en sus tres primeros años, que preceden a los dos años consagrados a especializaciones.

PLAN GENERAL DE LA ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS

Asignaturas:	Horas semanales		
	1.er año	2.º año	3.er año
Matemáticas.....	6	6	6
Castellano.....	3	3	3
Inglés.....	4	3	3
Geografía Económica.....	3	—	—
Historia y Educación Cívica.....	3	2	—
Física Elemental.....	—	4	—
Química Elemental.....	—	3	—
Química Aplicada.....	—	—	2
Mecánica.....	—	—	3
Tecnología Mecánica.....	—	—	3
Electricidad.....	—	—	3
Dibujo a mano alzada.....	3	—	—
Dibujo Técnico.....	—	3	2
Talleres y Laboratorios.....	16	16	15
Totales.....	38 hrs.	40 hrs.	40 hrs.

PLAN DE LAS ESPECIALIZACIONES MECÁNICA

Asignaturas:	Horas semanales	
	4.º año	5.º año
Matemáticas.....	2	—
Mecánica.....	3	—
Máquinas.....	6	8
Electricidad.....	2	—
Resistencia de Materiales.....	3	—
Tecnología Industrial.....	3	4
Proyectos de Especialidad.....	—	3
Automóviles.....	—	3
Inglés.....	3	2
Dibujo Técnico.....	3	—
Contabilidad.....	—	2
Administración y Economía.....	—	2
Talleres y Laboratorios.....	15	16
Totales.....	40 hrs.	40 hrs.

ELECTRICIDAD

Asignaturas:	Horas semanales	
	4.º año	5.º año
Matemáticas.....	2	—
Mecánica.....	3	—
Máquinas.....	—	3
Electricidad.....	8	8
Resistencia de Materiales.....	3	—
Tecnología Industrial.....	3	4
Proyectos de Especialidad.....	—	3
Inglés.....	3	2
Dibujo Técnico.....	3	—
Contabilidad.....	—	2
Administración y Economía.....	—	2
Talleres y Laboratorios.....	13	16
Totales.....	38 hrs.	40 hrs.

QUÍMICA

Asignaturas:	Horas semanales	
	4.º año	5.º año
Química General.....	6	—
Química Analítica.....	6	8
Química Industrial.....	6	4
Electricidad.....	2	—
Máquinas.....	—	3
Inglés.....	3	2
Contabilidad.....	—	2
Administración y Economía.....	—	2
Laboratorios.....	17	19
Totales.....	40 hrs.	40 hrs.

Las Escuelas de las provincias debían desarrollar su plan de estudios en cuatro años. Las industriales del Sur ajustaron los tres primeros años exactamente al plan de la Escuela de Artes; y el cuarto, al primero de la especialización en Mecánica, con muy ligeras variantes. Las mineras del Norte sólo reprodujeron el primer año de la Escuela matriz; ya desde el segundo introdujeron la Minería y la Geología; desde el tercero, la Topografía y los Elementos de Construcción; y en el cuarto la Metalurgia,

la Mensura, la Explotación de Minas y Calicheras, todo lo cual les daba su fisonomía particular.

Verdadero problema fueron las condiciones de admisión. La base mínima no podía ser otra que el sexto año de la escuela primaria o su equivalente actual, el primero de humanidades. La Escuela de Santiago puso en práctica sin inconvenientes esta norma que desde tiempo atrás tenía implantada, porque sometía a un examen previo de selección a todos los solicitantes de ingreso, que siempre eran más numerosos que las plazas vacantes; pero las de provincia, aunque ajustadas a igual régimen, no pudieron en realidad hacer lo mismo, porque habrían visto su primer curso muy mermado o poco menos que desierto. Hasta entonces habían suplido la deficiencia en la iniciación de sus novicios con un curso preparatorio de cultura general, que era como una etapa de aclimatación en la Escuela, pero que resultaba demasiado oneroso, por lo cual se acordó suprimirlo. Fué preciso, pues, ahora rebajar el mínimo de esa exigencia hasta el 4.º o 5.º año de la escuela común, mientras las plazas del colegio industrial fuesen más solicitadas, los servicios de este mismo mejorasen y el nivel cultural del pueblo se elevara; tan poco interés había aún por este género de educación en la clase media de nuestra sociedad.

Una complicación emanada de ese estado de cosas era de prever, para cuando alguno de aquellos alumnos de provincia quisiese continuar en la Escuela de Artes de Santiago sus cursos generales o los de especialización. Como, según se dijo, el plan de esta Escuela estaba en perfecta correspondencia con el de sus congéneres del Sur y no se diferenciaba considerablemente, hasta el tercer año a lo menos, del señalado para las del Norte, ese cambio de ubicación escolar fué autorizado, siempre que el director del colegio respectivo lo solicitara.

Pero podía ocurrir, puesto en práctica el traslado, que el estudiante de la Escuela de provincia se hallase en condiciones de inferioridad, respecto a sus camaradas de la Escuela de Santiago, en el grado de cultura y de disciplina mental. No había, sin embargo, para qué exagerar los efectos de esa preparación deficiente, supuesto que lo que más importaría en esta Escuela sería la habilidad técnica del candidato, antes que los conocimientos generales y complementarios de su profesión.

Como quiera que las dificultades señaladas se estimen y como quiera que se juzguen los nuevos planes de estas Escuelas, estoy cierto de no ser rectificado si afirmo que la reforma significó un bien muy apreciable y duradero para nuestra educación industrial.

Con dificultades análogas y más graves si se quiere, tropezó la renovación de las Escuelas Prácticas de Agricultura. Los alumnos que solicitaban ser admitidos en ellas eran pocos y sólo en la de Santiago podía exigírseles la preparación mínima del 6.º año de la escuela primaria. Con motivo de ser internados y de tener cada una especializaciones técnicas diversas,—que en agricultura son numerosas,—cada una tenía también su plan propio y exclusivo de cultura general, unido al plan de la especia-

lización correspondiente y basado sin duda en la preparación media de los alumnos que recibía. Muchos de esos alumnos apenas si habían hecho dos años de estudios primarios.

Ahora el nivel de admisión fué levantado moderadamente; y la dotación material de las Escuelas recibió mejoras de consideración. Su personal se renovó en gran parte y se le remuneró de manera más equitativa. Así fué posible llegar a la implantación de un plan común en estas escuelas, sin desnaturalizar su enseñanza, ni comprometer la práctica de sus especializaciones.

PLAN COMÚN DE LAS ESCUELAS AGRÍCOLAS

Asignaturas:	Horas semanales		
	1.er año	2.º año	3.er año
Castellano.....	3	2	2
Matemáticas.....	3	3	2
Geografía e Historia de Chile.....	2	—	—
Geografía General.....	—	2	—
Geografía Agrícola.....	—	—	2
Ciencias Naturales e Higiene.....	2	—	—
Historia y Educación Cívica.....	—	2	2
Especializaciones Técnicas.....	8	9	10
Trabajos Prácticos.....	22	22	22
Totales.....	40 hrs.	40 hrs.	40 hrs.

Era, como se vé, un plan de escuela primaria, con ciertas modalidades adaptadas a la profesión rural; y aspiraba a consultar también la conveniencia de que esta profesión, más que cualquiera otra, sea servida patrióticamente, con profundo amor a la tierra, en cuanto de sus entrañas procede el bienestar humano. Ví trabajar bajo este régimen varias robustas muchachadas. Me pareció entonces, y creo hasta ahora, que estaban discretamente conducidas.

XIII

inequívoco

LA ESCUELA SECUNDARIA DE ANORMALES

Se dió este nombre al Instituto de Sordo-Mudos y de Ciegos, porque se quiso extender sus servicios a otras categorías de anormales; por de pronto, a los niños retardados o que padecen de raquitismo intelectual. Se les llamó *débiles mentales*. Agregada esta sección a las dos de que antes constaba, la Escuela modificó su plan por completo. A los talleres de

Carpintería, Zapatería, Artes Gráficas y Cestería, debía añadirse la práctica de la Avicultura y la Jardinería, tan luego como el local lo permitiera. Se regularizó el servicio de las asignaturas de Dibujo, Música y Gimnasia; y se metodizó el trabajo intelectual en cada una de las secciones. Aunque sólo interese a los pocos especialistas que existen en esta forma educacional, no será superfluo conocer los planes correspondientes.

PLAN DE LA SECCIÓN DE SORDO-MUDOS

Asignaturas:	Horas semanales			
	1.er año	2.º año	3.er año	4.º año
Articulación.....	12	12	4	—
Lectura y Escritura.....	3	3	3	—
Lectura y Composición.....	—	—	—	8
Aritmética y Geometría.....	2	2	3	4
Caligrafía.....	1	1	2	—
Composición y Dictado.....	—	—	2	—
Lecciones de Cosas.....	—	—	2	2
Ciencias Naturales e Higiene.....	—	—	2	2
Geografía e Historia.....	—	—	—	2
Totales.....	18 hrs.	18 hrs.	18 hrs.	18 hr

PLAN DE LA SECCIÓN DE CIEGOS

Asignaturas:	Horas semanales			
	1.er año	2.º año	3.er año	4.º año
Lectura y Composición.....	6	6	6	6
Aritmética y Geometría.....	5	5	4	4
Geografía, Historia y Educación Cívica	3	3	3	3
Lecciones de Cosas.....	4	4	—	—
Ciencias Naturales e Higiene.....	—	—	2	2
Musicografía Braille.....	—	—	3	3
Totales.....	18 hrs.	18 hrs.	18 hrs.	18 hrs.

PLAN DE LA SECCIÓN DE DÉBILES MENTALES

Asignaturas:	Horas semanales			
	1.er año	2.º año	3.er año	4.º año
Lectura, Escritura y Composición...	5	5	4	4
Aritmética y Geometría.....	3	2	3	3
Lecciones de Cosas.....	3	3	2	2
Dibujo.....	2	2	2	2
Caligrafía.....	2	2	2	—
Geografía, Historia y Educación Cívica	—	2	3	3
Higiene.....	—	—	—	2
Gimnasia.....	3	2	2	2
Totales.....	18 hrs.	18 hrs.	18 hrs.	18 hrs.

El tratamiento particularísimo de estas diversas categorías de educandos no permite ofrecer una explicación sencilla sobre el desarrollo de los planes transcritos en sus respectivas asignaturas. Sin embargo, la naturaleza de las fallas de que cada grupo padece nos da la clave del género de materias a que el plan respectivo concede importancia mayor.

Se observará que la enseñanza no excede del grado primario en ninguna de las tres secciones y que, en consecuencia, la Escuela no ha debido ser llamada «secundaria», ni figurar en la reforma de este grado docente. Pero esta observación pierde mucho de su fuerza,—si no toda,—al considerar que nuestra reforma tomó como base de sus planes al niño y no al colegio, de tal modo que la enseñanza se adaptara a aquél, antes de que aquél se adaptara, sin vuelta al colegio. De consiguiente, a la edad de la adolescencia corresponde una educación secundaria amoldada a la capacidad y características del educando; criterio objetivo o realista, supuesto que el niño es el objeto real de la educación.

Lógicamente se deduce entonces que si el anormal en la edad de la adolescencia no puede ir en su aprendizaje más allá que un niño normal en la edad de la infancia, la educación que aquél reciba habrá de adaptarse a su capacidad; y aunque por su materia y desarrollo no rebalse la medida de la primaria, no por eso dejará de pertenecer al grado secundario.

Por lo demás, a las 18 horas semanales de trabajo intelectual o sistemático consultadas en esos planes, se agregaban otras 18 horas de ejercicio y aprendizaje en los talleres antes mencionados, que para algunos se alternarían con las atenciones del jardín y las aves. Horas especiales consagradas a la Gimnasia o los deportes, al Canto y a la Música, según la sección de que se tratara, completarían allí la educación. No debe olvidarse que el régimen de esa Escuela es el internado.

Los establecimientos de esta especie no figuran entre los más antiguos;

y su organización en los últimos tiempos ha estado sujeta a múltiples ensayos y modificaciones. No era el nuestro de los peor dotados; aspiraba a figurar entre los mejores, para lo cual la primera de sus necesidades era un local bien dispuesto. El plan que se le fijó suponía la satisfacción próxima de esta necesidad.

XIV

ESTRUCTURACION DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN TODO EL PAIS

Bosquejada ya la reforma en sus bases y sus fines, a la vez que conocidas la diferenciación y la amplitud de la enseñanza, cumple decir ahora la manera cómo iba a funcionar, si no en el primer momento,—cuando todo estaba por hacerse y hasta el profesorado debía ser instruído,—a lo menos en el plazo prudencial de tres años en que se la implantaría gradualmente. Es posible que se hubiese necesitado un plazo mayor,—y yo era el primero en reconocerlo,—para llegar al completo desarrollo de sus planes; y uno mayor aún para apreciar sus frutos; pero siquiera en tres años la nueva orientación se habría afianzado sólidamente y lo demás no vendría a ser sino una derivación de lo ya hecho. Se requería, pues, tener a la vista el esquema total de ese desarrollo. Sólo así podríamos saber hacia dónde nos encaminábamos.

Entonces se procedió a estructurar los colegios de diferentes tipos que funcionaban en las ciudades del país, desde Tacna, que todavía era provincia chilena, hasta Magallanes, y se dejó establecida la labor que a cada uno le iba a corresponder, bien entendido que subordinada a las posibilidades de ejecución, muchas de las cuales dependían de factores extraños a las oficinas directoras. Por decreto del 20 de Enero de 1928 se hizo esa estructuración y se la detalló como en seguida se puede leer. Conviene recordar la clasificación explicada en los párrafos III y IV de esta exposición, la circunstancia de que el primer ciclo de tres años era común a todos los Liceos y la diferencia entre los dos grados técnico-vocacionales: el primero, sobre la base del sexto año de la escuela primaria y el segundo, sobre la base del tercer año del mismo Liceo.

DISTRIBUCION Y TIPO DE LOS COLEGIOS SECUNDARIOS

TACNA.—*Liceo de Hombres.—Semi-Integral.*—En el segundo ciclo habrá sección científica y secciones técnicas de Carpintería, Herrería y Mecánica. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas.—Técnico.*—Sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo, se establecerán los cursos de profesiones femeninas del 1.º y del 2.º grados.

ARICA.—*Liceo de Niñas.—Técnico.*—Sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo, se impartirá la enseñanza de las profesiones femeninas.

Instituto Comercial.—Ampliará sus especializaciones sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo. Tendrá, además, un curso dedicado a Ensayes Minerales.

IQUIQUE.—*Liceo de Hombres.*—*Semi-Integral.*—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Carpintería, Herrería y Mecánica.—*Liceo de Niñas.*—*Semi-Integral.*—En el segundo ciclo habrá sección humanista y sección técnica de Artes Domésticas. En la Sección Humanista se permitirá la coeducación.—*Escuela Profesional de Niñas.*—Sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo, proporcionará la enseñanza profesional femenina del 1.º y del 2.º grados.—*Instituto Comercial.*—Ampliará sus especializaciones sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo; y tendrá un curso de Tecnología del Salitre.

ANTOFAGASTA.—*Liceo de Hombres.*—*Semi-Integral.*—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica especializada en Termodinámica y Motores. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas.*—*Semi-Integral.*—En el segundo ciclo habrá sección humanista y sección técnica de Química Industrial. En la sección humanista se permitirá la coeducación.—*Escuela Profesional de Niñas.*—Sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo, proporcionará la enseñanza profesional femenina del 1.º y del 2.º grados.—*Instituto Comercial.*—Diversificará sus especializaciones sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo.—*Escuela de Salitre y Minas.*—Ampliará sus instalaciones de laboratorio y talleres y fundará su enseñanza en el 6.º año de la escuela primaria.

TALTAL.—*Liceo de Hombres.*—*Suprimido.*—*Escuela Profesional de Niñas.*—*Suprimida.*—Se les reemplazará por escuelas primarias con grado vocacional.

COPIAPÓ.—*Liceo de Hombres.*—*Semi-Integral.*—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Agricultura Regional. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas.*—*Técnico.*—Se suprimirá el 4.º año de humanidades y se establecerán los cursos de profesiones femeninas sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del liceo.—*Escuela Profesional de Niñas.*—Se fusionará con el Liceo de Niñas.—*Escuelas de Minas.*—Se reorganizará sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y se ampliarán sus instalaciones y talleres.

VALENAR.—*Escuela Profesional de Niñas.*—Se reorganizará sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y se le agregarán cursos especiales de Api-avicultura y Fruticultura.

LA SERENA.—*Liceo de Hombres.*—*Semi-Integral.*—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Agricultura Regional. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas.*—*Semi-Integral.*—En el segundo ciclo habrá sección humanista y sección técnica de Artes Domésticas. En la sección humanista se permitirá la coeducación.—*Escuela Profesional de Niñas.*—Se reformará sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo y se impartirá la enseñanza profesional femenina en ambos grados.—*Escuela de Minas.*—Se ampliarán sus talleres y se completarán sus laboratorios.

COQUIMBO.—*Liceo de Niñas.*—Suprimido y reemplazado por una escuela primaria con grado vocacional.—*Instituto Comercial.*—Se transformará en Escuela de Comercio sobre la base del 6.º año de la escuela primaria, se acentuará su especialización práctica y se permitirá la coeducación.

OVALLE.—*Liceo de Hombres.*—*Semi-Integral.*—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Agricultura Regional. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas.*—*Técnico.*—Se suprimirá el 4.º año de humanidades; y sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo, se establecerán los cursos profesionales femeninos del 1.º y del 2.º grados.—*Escuela Profesional de Niñas.*—Se fusionará con el Liceo de Niñas.

ILLAPEL.—*Liceo de Hombres.*—Suprimido y reemplazado por una escuela primaria con grado vocacional.

VALPARAÍSO.—*Liceo de Hombres.*—*Integral.*—En el segundo ciclo habrá sección técnica de Mecánica General.—*Liceo de Niñas N.º 1.*—*Semi-Integral.*—En el segundo ciclo habrá sección humanista y sección técnica de Artes Domésticas.—*Liceo de Niñas*

N.º 2.—*Semi-Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Química Industrial.—*Escuela Profesional de Niñas*.—Se reformará sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo, con el 1.º y el 2.º grados de las profesiones femeninas.—*Instituto Comercial*.—Se ampliará con nuevos cursos de especialización.

VIÑA DEL MAR.—*Liceo de Hombres*.—*Semi-Integral*.—En el 2.º ciclo habrá sección científica y sección técnica de Química Industrial. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas*.—*Semi-Integral*.—En el 2.º ciclo habrá sección humanista y sección técnica de Comercio. En la sección humanista se permitirá la coeducación.

QUILLOTA.—*Liceo de Hombres*.—*Semi-Integral*.—En el 2.º ciclo habrá sección científica y sección técnica de Arboricultura, Horticultura y Api-avicultura. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas*.—*Técnico*.—Se suprimirá el 4.º año de humanidades y sobre la base del 6.º de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo, se establecerán los cursos de profesiones femeninas del 1.º y del 2.º grados. Tendrá además un curso de Comercio.—*Escuela Profesional de Niñas*.—Se fusionará con el Liceo de Niñas.

SAN FELIPE.—*Liceo de Hombres*.—*Semi-Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Mecánica Agrícola. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas*.—*Semi-Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección humanista y sección técnica de profesiones femeninas. En la sección humanista se permitirá la coeducación.—*Escuela Profesional de Niñas*.—Se trasladará a los Andes y se reformará sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo con los dos grados de la enseñanza profesional femenina.—*Escuela Agrícola*.—Iniciará este año su funcionamiento, a base del 6.º año de la escuela primaria.

LOS ANDES.—*Liceo de Hombres*.—Suprimido.—*Liceo de Niñas*.—Suprimido.—Se les reemplazará por escuelas primarias con grado vocacional.

SANTIAGO.—*Instituto Nacional*.—*Científico-Humanista*.—Conservará, en consecuencia, su estructura tradicional, con sus secciones humanista y científica y con nuevos cursos optativos o voluntarios, como latín, griego, antropogeografía, etnografía americana, climatología de Chile, literatura chilena y americana, etc., que acentúen esas orientaciones.—*Internado Barros Arana*.—*Científico-Humanista*.—Consagrado de preferencia a los estudiantes de provincia, desarrollará su enseñanza en los mismos términos que el Instituto Nacional.—*Liceo Amunátegui*.—*Integral*.—La sección técnica de su segundo ciclo comprenderá la Electrotecnia y el Dibujo Industrial.—*Liceo Barros Borgoño*.—*Semi-Integral*.—En su segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Curtiduría y Máquinas.—*Liceo J. V. Lastarria*.—*Semi-Integral*.—En su segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Mecánica General y especial de Automóviles.—*Liceo Valentín Letelier*.—*Semi-Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección científica y secciones técnicas de Cerámica y Artes Aplicadas.—*Liceo de Aplicación de Hombres*.—*Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección técnica de Química Industrial.—*Liceo de Aplicación de Niñas*.—*Semi-Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección humanista y técnica de Artes Domésticas. En el Liceo de Hombres se permitirá la coeducación en las secciones científica y técnica, y en ambos liceos se intensificará la educación física y manual, en armonía con la organización de la Escuela de Profesores Secundarios (Instituto Pedagógico), a cuyos alumnos estos mismos liceos sirven para la práctica docente y administrativa.—*Liceo de Niñas Javiera Carrera*.—*Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección técnica de Artes Domésticas.—*Liceo de Niñas Antonia Salas de Errázuriz*.—*Semi-Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección humanista y sección técnica de Artes Domésticas.—*Liceo de Niñas Mercedes Marín del Solar*.—*Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección técnica de Artes Aplicadas.—*Liceo de Niñas Paula Jaraquemada*.—*Semi-Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Jardinería y de Api-avicultura.—*Liceo de Niñas Rosario Orrego de Uribe*.—*Semi-Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Comercio.—*Liceo de Niñas Teresa Prats de Serratea*.—*Técnico*.—Sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y de primer ciclo del Liceo, se establecerán los cursos de profesiones femeninas del 1.º y de

2.º grados.—*Escuela Profesional Superior*.—Se ampliará con nuevas especializaciones en el 1.º y el 2.º grados de las profesiones femeninas, sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo; y se completará su curso pedagógico con nuevos ramos de cultura.—*Escuela Profesional Emilia Toro de Balmaceda*.—Se reformará sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo, para que desarrolle su enseñanza en los dos grados de las profesiones femeninas.—*Instituto Superior de Comercio*.—Se modificará su plan de estudios, agregándosele nuevas especializaciones e intensificando la práctica comercial; y se ampliará su curso pedagógico con nuevas ramas de cultura.—*Escuela de Artes y Oficios*.—Conservará su estructura actual, sobre la base del 6.º año de la escuela primaria, y a ella se agregarán el curso de Conductores de Obras y el curso de especialización pedagógica, necesario para dotar de personal docente a las escuelas industriales y a las secciones técnico-manuales de este mismo carácter en los liceos de hombres.—*Escuela Agrícola*.—Se reorganizará sobre la base del 6.º año de la escuela primaria.—*Instituto de Sordo-Mudos y de Ciegos*.—Se organizará como Escuela Secundaria de Anormales, encauzada de preferencia hacia las actividades industriales y agrícolas.

SAN BERNARDO.—*Liceo de Hombres*.—*Técnico*.—Al primer ciclo secundario seguiráⁿ cursos de especialización en Carpintería, Herrería y Mecánica.—*Liceo de Niñas*.—*Semi-Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección científica y secciones técnicas de Api-avicultura, Lechería y sus derivados. En todas las secciones se permitirá la coeducación.

RANCAGUA.—*Liceo de Hombres*.—*Semi-Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Mecánica Agrícola. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas*.—*Técnico*.—Se suprimirán los cursos del segundo ciclo; y a base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo, se establecerán los cursos de profesiones femeninas del 1.º y del 2.º grados. Habrá, además, un curso coeducativo de Fruticultura e Industrias Derivadas.—*Escuela Profesional de Niñas*.—Se fusionará con el Liceo de Niñas.

RENGO.—*Liceo de Hombres*.—*Técnico*.—Al primer ciclo secundario seguirán cursos de Agricultura Regional. En el primer ciclo se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas*.—Suprimido y reemplazado por una escuela primaria con grado vocacional.

SAN FERNANDO.—*Liceo de Hombres*.—*Semi-Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Agricultura General. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas*.—*Técnico*.—Sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo, se establecerán los cursos de profesiones femeninas del 1.º y del 2.º grados.—*Escuela Profesional de Niñas*.—Se fusionará con el Liceo de Niñas.

CURICÓ.—*Liceo de Hombres*.—*Semi-Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Mecánica Agrícola. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas*.—*Semi-Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección humanista y sección técnica de Conservería y Desecación de Frutas. En la sección humanista se permitirá la coeducación.—*Escuela Profesional de Niñas*.—Se reformará sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo, y tendrá los dos grados de las profesiones femeninas.

TALCA.—*Liceo de Hombres*.—*Semi-Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Química Industrial. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas*.—*Semi-Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección humanista y sección técnica de Artes Domésticas. En la sección humanista se permitirá la coeducación.—*Escuela Profesional de Niñas*.—Se reformará sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo, y tendrá los dos grados de las profesiones femeninas.—*Instituto Comercial*.—Se ampliarán sus cursos con nuevas especializaciones y se permitirá la coeducación.—*Escuela Agrícola*.—Mantendrá su organización actual, sobre la base del 6.º año de la escuela primaria; pero deberá ser trasladada a Curicó.

CONSTITUCIÓN.—*Liceo de Hombres*.—*Técnico*.—Al primer ciclo secundario seguirán cursos de especialización en Carpintería, Herrería y Mecánica. En el primer ciclo se per-

mitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas*.—Suprimido y reemplazado por una escuela primaria con grado vocacional.

LINARES.—*Liceo de Hombres*.—*Semi-Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Agricultura General. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas*.—*Técnico*.—Sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo, se establecerán los cursos de profesiones femeninas del 1.º y del 2.º grados.—*Escuela Profesional de Niñas*.—Se fusionará con el Liceo de Niñas.

PARRAL.—*Liceo de Hombres*.—*Técnico*.—Al primer ciclo secundario seguirán cursos de especialización en Carpintería, Herrería y Mecánica. En el primer ciclo se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas*.—Suprimido y reemplazado por una escuela primaria con grado vocacional.

CAUQUENES.—*Liceo de Hombres*.—*Semi-Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección científica y técnica de Viticultura. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas*.—*Técnico*.—Sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo, se establecerán los dos grados de las profesiones femeninas. Habrá además cursos especiales de Horticultura y Api-avicultura.—*Escuela Profesional de Niñas*.—Se fusionará con el Liceo de Niñas.

SAN CARLOS.—*Liceo de Niñas*.—Suprimido y reemplazado por una escuela primaria con grado vocacional.—*Instituto Comercial*.—Se transformará en Escuela de Comercio, sobre la base del 6.º año de la escuela primaria, con tres años de estudios especializados y con un curso complementario de Agricultura General. En el curso de Comercio se permitirá la coeducación. Esta Escuela será después trasladada a Chillán.

CHILLÁN.—*Liceo de Hombres*.—*Semi-Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Carpintería, Herrería y Mecánica. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas*.—*Semi-Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección humanista y sección técnica de Comercio. En la sección humanista se permitirá la coeducación.—*Escuela Profesional de Niñas*.—Se reformará sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo, y tendrá los dos grados de las profesiones femeninas.—*Escuela Industrial*.—Se trasladará a Concepción y allí funcionará desde el presente año.—*Escuela Agrícola*.—Se ampliará sobre la base del 6.º año de la escuela primaria.

CONCEPCIÓN.—*Liceo de Hombres*.—*Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección especializada en Tecnología del Carbón Mineral. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas*.—*Semi-Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección humanista y sección técnica de Artes Domésticas.—*Escuela Profesional de Niñas*.—Se reformará sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo, y ampliará sus especializaciones en los dos grados de la enseñanza profesional femenina.—*Instituto Comercial*.—Se reformará, para dar lugar a nuevas especializaciones.

TALCAHUANO.—*Liceo de Niñas*.—*Técnico*.—Sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo, se establecerán los cursos de profesiones femeninas del 1.º y del 2.º grados.—*Instituto Comercial*.—Será una Escuela de Comercio sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y tendrá un curso de especialización en Carpintería, Herrería y Mecánica.

TOMÉ.—*Liceo de Hombres*.—*Técnico*.—Al primer ciclo secundario seguirán cursos de Tecnología Industrial. En el primer ciclo se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas*.—Suprimido y reemplazado por una escuela primaria con grado vocacional.

CORONEL.—*Liceo de Niñas*.—Suprimido y reemplazado por una escuela primaria con grado vocacional.

LEBU.—*Liceo de Hombres*.—*Técnico*.—Al primer ciclo seguirán cursos de Tecnología del Carbón Mineral. En el primer ciclo se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas*.—Suprimido y reemplazado por una escuela primaria con grado vocacional.

LOS ANGELES.—*Liceo de Hombres*.—*Semi-Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Arboricultura. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas*.—*Semi-Integral*.—En el segundo ciclo habrá sección humanista y sección técnica de profesiones femeninas, sobre la base del 6.º año de la

escuela primaria y del primer ciclo del Liceo. En la sección humanista se permitirá la coeducación.—*Escuela Profesional de Niñas.*—Se fusionará con el Liceo de Niñas.

ANGOL.—*Liceo de Hombres.*—*Semi-Integral.*—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Arboricultura. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas.*—*Técnico.*—Se suprimirá el 4.º año de humanidades; y sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo, se establecerán los cursos de profesiones femeninas del 1.º y del 2.º grados.—*Escuela Profesional de Niñas.*—Se fusionará con el Liceo de Niñas.

MULCHÉN.—*Liceo de Niñas.*—Suprimido y reemplazado por una escuela primaria con grado vocacional.

COLLIPULLI.—*Liceo de Niñas.*—Suprimido y reemplazado por una escuela primaria con grado vocacional.

TRAIQUÉN.—*Liceo de Hombres.*—*Semi-Integral.*—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Mecánica Agrícola. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas.*—*Técnico.*—Sobre la base del 6.º año de la escuela primaria, se establecerán las profesiones femeninas del 1.º y del 2.º grados.

VICTORIA.—*Liceo de Niñas.*—Suprimido y reemplazado por una escuela primaria con grado vocacional.

LAUTARO.—*Liceo de Niñas.*—*Semi-Integral.*—Habrá sección humanista y sección técnica de Arboricultura y Horticultura. En ambas secciones se permitirá la coeducación

TEMUCO.—*Liceo de Hombres.*—*Semi-Integral.*—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Conductores de Obras, adaptada a la región. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas.*—*Semi-Integral.*—En el segundo ciclo habrá sección humanista y sección técnica de Arboricultura y Api-avicultura. En la sección humanista se permitirá la coeducación.—*Escuela Profesional de Niñas.*—Se reformará sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo, y tendrá los dos grados de la enseñanza profesional femenina.—*Instituto Comercial.*—Se reformará, ampliando sus especializaciones y adaptándolas a la región.—*Escuela Industrial.*—Se completarán sus instalaciones y talleres, sobre la base del 6.º año de la escuela primaria.—*Escuela Agrícola.*—Mantendrá su organización actual mientras se traslada a Truf-Truf.

VALDIVIA.—*Liceo de Hombres.*—*Semi-Integral.*—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Curtiduría y Máquinas. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas.*—*Semi-Integral.*—En el segundo ciclo habrá sección humanista y sección técnica de Conservería. En la sección humanista se permitirá la coeducación.—*Escuela Profesional de Niñas.*—Se reformará con nuevas especializaciones, sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo.—*Escuela de Comercio.*—Se establecerá en el presente año, sobre la base del 6.º año de la escuela primaria, y en ella se permitirá la coeducación.

OSORNO.—*Liceo de Hombres.*—*Semi-Integral.*—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Agropecuaria. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas.*—*Técnico.*—Se suprimirá el 4.º año de humanidades; y sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo, se establecerán los cursos de las profesiones femeninas en ambos grados.—*Escuela Profesional de Niñas.*—Se fusionará con el Liceo de Niñas.

PUERTO MONTE.—*Liceo de Hombres.*—*Semi-Integral.*—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Carpintería Naval. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas.*—*Técnico.*—Se suprimirá el 4.º año de humanidades; y sobre la base del 6.º año de la escuela primaria y del primer ciclo del Liceo, se establecerán los cursos de profesiones femeninas. Habrá, además, un curso de Api-avicultura.

ANCUD.—*Liceo de Hombres.*—*Semi-Integral.*—En el segundo ciclo habrá sección científica y sección técnica de Pesquería y Agricultura Regional. Mantendrá su internado.—*Liceo de Niñas.*—*Semi-Integral.*—Será trasladado a Castro. Habrá sección humanista y sección técnica de profesiones femeninas. Mantendrá su internado.—*Escuela Profesional de Niñas.*—Se fusionará y trasladará a Castro con el Liceo de Niñas.

MAGALLANES.—*Liceo de Hombres.—Semi-Integral.*—En el segundo ciclo habrá sección científica y secciones técnicas de Comercio y Ganadería. En la sección científica se permitirá la coeducación.—*Liceo de Niñas.—Semi-Integral.*—En el segundo ciclo habrá sección humanista y secciones técnicas de Hilandería, Tejidos y Peletería. En la sección humanista se permitirá la coeducación.

RESUMEN GENERAL

Institutos Científico-Humanistas.....	2	<i>hac. e Ind.</i>
Liceos Integrales.....	6	
Liceos Semi-Integrales.....	50	
Liceos Técnicos de Hombres.....	6	
Liceos Técnicos de Niñas.....	15	
Institutos Comerciales.....	8	
Escuelas de Comercio.....	4	
Escuelas Industriales.....	6	
Escuelas Agrícolas.....	5	
Escuelas Profesionales de Niñas.....	14	
Escuelas de Anormales.....	1	
Total de Colegios.....	117	

Si se ha tenido la buena voluntad de leer las precedentes páginas, habrá podido comprenderse hasta qué punto nuestra estructuración educacional se diferenciaba de la predominante en esa fecha y cómo nos proponíamos llevar a la práctica el concepto de una educación con finalidad principalmente económica, sin descuidar por eso los valores espirituales que en ella debían caber para preparar la formación de la *élite* del país, misión propia de la Universidad a la que irían más tarde los mejor dotados.

Llamábamos tradicional y anacrónica la organización anterior, porque en ella preponderaban,—dentro de los límites de una casi exclusividad,—los valores puramente culturales, sin preocupación alguna de la realidad social circundante, como si bastara la acumulación de una determinada suma de conocimientos científicos y literarios para sostener la vida de cooperación y de lucha en el campo de las actividades económicas que exigen a todos los hombres las sociedades contemporáneas.

La educación secundaria dió sus primeros pasos en el siglo XVI, avanzó considerablemente en el siglo XVIII y alcanzó en el XIX su estabilidad y solidez. Ella procede de Europa y empezó por ser la educación de las clases nobles o acaudaladas, que disponían del tiempo y de los recursos suficientes para entregarse a los placeres del ocio o para ejercitar en los salones su agudeza espiritual. Fué entonces un adorno, un lujo y hasta si se quiere un embeleco. Sólo en el siglo pasado vino a tenérsela como una necesidad y se formó el concepto de que convenía generalizarla; pero conservó siempre su primitivo sello de intelectualismo aristo-

crático, como que sólo pudo estar al alcance de un escaso número de la población; y así es todavía.

Transplantada a los pueblos jóvenes de América, se la tomó en un principio tal como en Europa se hallaba establecida, con sus mismas bases y sus mismas orientaciones: las ciencias y las letras por lo que ellas valen en sí, como adquisición de verdades y como disciplinas del entendimiento. No se reparó en que, social y políticamente, estos pueblos no eran lo que los europeos, donde la separación de clases y de funciones, aunque afectada de serios quebrantos, guardaba todavía una tradición respetable. Menos se pensó en que, por lo mismo que los pueblos de América eran nuevos, necesitaban de preferencia consagrar las mejores energías a la explotación y defensa de sus ricas fuentes productoras, mantener un firme concepto de nacionalismo económico e implantar un sistema de educación suyo propio, con arreglo a tales circunstancias.

Los Estados Unidos del Norte reaccionaron muy a tiempo, hace ya un medio siglo; y encauzaron su educación secundaria con preferencia hacia la vida económica, según ya lo habían hecho dentro de la primaria en obsequio a la democracia y al bienestar común. Los países latinos de este continente han quedado rezagados en esta evolución, como en muchos otros aspectos de su actividad nacional; se niegan a someterse a los hechos que están a la vista y que les imponen la consideración inmediata de su patrimonio natural de riqueza; y cada día desnacionalizan más las fuentes que lo contienen, faltos de aptitudes para beneficiarlas por sí mismos. Sus sistemas educacionales concurren a crearles y a agravarles esa situación.

Orientados esos sistemas hacia disciplinas puramente intelectuales, envolviendo en ellos cada día un mayor número de jóvenes,—porque el rápido crecimiento de esta enseñanza es un fenómeno universal,—y encerrando en sus aulas a la parte más selecta de la población por la capacidad y los recursos, la influencia que han llegado a ejercer es a todas luces preponderante; y no sería prudente desconocer que, ajustados siempre a los moldes antiguos, puede ocurrir que causen más daños que bienes.

Mientras tanto, hasta los europeos reaccionan ahora contra su tradicional educación secundaria, bajo la presión de las aspiraciones democráticas que entre ellos tienden a prevalecer; y la estructura clásica del colegio se rompe para dar cabida a estudios de aplicación práctica, cuando no se multiplican otros tipos de establecimientos especializados en disciplinas preparatorias para la agricultura, la minería, las industrias o el comercio.

Por todas partes las exigencias de índole económica constituyen la preocupación absorbente de individuos y colectividades. Es el signo de los tiempos, lo característico de la vida actual en el mundo entero... menos en Chile. Y cuando quisimos ponernos a tono con la época, prever el porvenir que se nos espera con la enseñanza de las realidades presentes,

cuando planeamos y echamos a andar la nueva educación que el país reclamaba y reclama, entonces surgieron los celosos guardianes de un rancio tradicionalismo, para estigmatizarnos en nombre de una cultura general que nadie menospreciaba ni ponía en peligro, aunque nadie hasta ahora sepa definirla con exactitud, porque la imaginan como un filtro vivificante para todos los pueblos y todas las razas, siendo que su contenido y sus fines tienen que ser subordinados a las condiciones vitales de cada nación. Y triunfaron ellos, porque eran los más y tenían a su favor el peso de la inercia.

XV.

LA EDUCACION COMPLEMENTARIA DEL ADULTO

En la lucha contra el analfabetismo, la educación primaria del adulto ha sido una laudable preocupación entre nosotros; de ella dan fe numerosos escritos que la han reclamado y en la práctica, las escuelas nocturnas y las escuelas dominicales para obreros, mantenidas en algunas de nuestras ciudades. Pero la reeducación del adulto que, sobre la base de una cultura cualquiera hace ya una vida de trabajo, en el campo, en la fábrica o en el comercio, no nos había merecido hasta fecha reciente igual atención; y apenas si de cuando en cuando se había señalado su necesidad.

Instituciones particulares, como la Sociedad de Fomento Fabril, y algunos colegios del Estado, como los Institutos de Comercio de Valparaíso y Santiago, la Escuela de Artes y Oficios y la Escuela de Agricultura de esta última ciudad, habían sostenido desde más o menos tiempo cursos especiales, ordinariamente breves, vespertinos o nocturnos, para personas ocupadas, a fin de que aprendiesen o perfeccionasen tal o cual materia de aplicación práctica. Hacían este servicio a modo de extensión de sus tareas regulares. Pero ello distaba mucho de ser suficiente y en los demás colegios nunca se hizo nada en tal sentido, salvo unas pocas excepciones de carácter transitorio. La iniciativa privada había venido también a cubrir en parte ese vacío de nuestra organización docente; y por lo general, no podía asegurarse que lo hiciese en buena forma. Había a veces exceso de mercantilismo, cuando no mera charlatanería, en la oferta de sus cursos. Raros eran los casos de excepción en tal sentido.

Pues bien, nuestra reforma consultó la enseñanza del adulto, de modo serio y permanente, para todos los colegios secundarios. Su organización se llevaría a cabo, a medida que las circunstancias y los recursos fiscales lo permitieran. Los cursos complementarios o de «perfeccionamiento» —como se les llamó,—irían integrando poco a poco los servicios normales de la educación proporcionada por cada colegio; y ya en las últimas horas de la tarde, ya en las noches, ya en los días festivos, ya aún en los períodos de vacaciones, estarían abiertos al público que se interesara por

aprovecharlos. Naturalmente, esos cursos corresponderían desde un principio a las necesidades locales que exigieran más apremiante satisfacción y serían susceptibles de diversificarse en términos indefinidos. No se trataba, por cierto, de causar daño a la iniciativa privada, siempre que ella prestara los mismos servicios, eficaz y decorosamente.

Es lamentable, en realidad, que los edificios, el mobiliario, las bibliotecas, el material de enseñanza, las instalaciones de gimnasios y parques y otras costosas dependencias de los colegios, permanezcan fuera de todo servicio una gran parte del año, sin que el capital allí invertido rinda interés alguno en beneficio de la cultura social. Queríamos por eso el aprovechamiento intensivo de nuestros Institutos, Liceos y Escuelas, de suerte que durante el tiempo que no los ocuparan los niños fuesen el centro de atracción que prefiriesen hombres y mujeres, para completar sus conocimientos en una determinada arte o industria, o simplemente para dar expansión a sus espíritus.

Ya en el decreto orgánico de la reforma, tantas veces citado, se hizo referencia a los cursos de perfeccionamiento, como función propia de las secciones técnicas secundarias, y en otros decretos posteriores se definió con más claridad esta aspiración. Así, con fecha 20 de Febrero de 1928, se dijo sobre el particular: «Los Cursos de Perfeccionamiento para adultos actualmente empleados en el comercio, en la industria o en la agricultura, podrán establecerse en los colegios de cualquier tipo; y sus programas se ajustarán al grado de preparación de los educandos y a las exigencias locales de la actividad a que éstos se dediquen». Otro decreto del 17 de Agosto siguiente, fijó los planes de estos cursos en cuanto se referían a la enseñanza comercial, y les señaló la duración mínima de un semestre, a base de los ramos generales que en seguida se enumeran:

Redacción y Correspondencia.....	3	horas	semanales.
Inglés o Alemán.....	4	»	»
Contabilidad General y Organización de Negocios.....	4	»	»
Dactilografía y Taquigrafía.....	4	»	»
Aritmética y Cálculo Rápido.....	3	»	»
Legislación Comercial y Tributaria.....	2	»	»
Anuncios y Ventas.....	2	»	»
<hr/>			
Total.....	22	»	»

Los cursos, que serían vespertinos o nocturnos, podrían seguirse tomando el interesado dos o tres de esos ramos, a su elección, hasta completar un máximo de nueve horas semanales. «Los programas, se añadía, serán determinados en cada curso por el grado de preparación de los alumnos y por las necesidades de la mayoría de ellos, manifestadas en sus

solicitudes de admisión y en las consultas que hagan al profesorado durante la primera semana de asistencia». Reproduzco estas disposiciones, porque ellas reflejan el espíritu con que serían implantados los demás cursos breves de carácter agrícola o industrial.

No es una novedad que en la legislación social de diversos Estados europeos y norteamericanos se tenga establecido,—naturalmente en determinadas condiciones,—el derecho del empleado para seguir estudios de perfeccionamiento, aún dentro de las horas señaladas para el trabajo, y se estatuya la obligación correlativa del patrón para permitirle la asistencia regular a los respectivos cursos. En cuanto a nosotros, no pretendíamos ir tan lejos todavía; nos limitábamos a señalar la conveniencia y la necesidad de difundir ampliamente ese medio de educación; y nos proponíamos ofrecer cuantas oportunidades de aprovecharlo tuviésemos a nuestra mano. Estábamos seguros de que así daríamos más alto relieve al valor social de la reforma, llamada a contribuir como fuerza efectiva en la eficiencia económica de la república.

Más aún; deseábamos poner al alcance de todo el mundo las instalaciones y los materiales de estudio de que cada colegio disponía, a fin de que pudiesen utilizarlos quienes quiera que los necesitaran y el colegio se colocase en el sitio que le correspondía como foco irradiador de los mismos conocimientos impartidos a sus alumnos. Con este objeto, en el Reglamento General del servicio se dispuso:

«Los colegios procurarán organizarse en forma de que sus bibliotecas, gabinetes, laboratorios, talleres y campos de cultivo, puedan ser aprovechados no solamente por los alumnos sino también por cuanta persona acuda a ellos en demanda de una información o experiencia, sin perjuicio de los cursos regulares de extensión o perfeccionamiento para adultos que funcionen en las mismas aulas durante las tardes, las noches o los días festivos. De este modo, cada colegio propenderá a ser un permanente centro de atracción, cuyas puertas permanecerán abiertas para todo el que desee mejorar o difundir su cultura».

No dependía del que esto escribe ir más lejos en la expansión del servicio público a su cargo y es satisfactorio constatar que en muchos establecimientos se procedió en la forma prescrita, sobre todo con las bibliotecas y talleres.

XVI

LOS METODOS DE TRABAJO ESCOLAR

La reforma de la educación secundaria necesitaba, para hacerse efectiva, un completo cambio metodológico. Del régimen de estudios memorizados, en que el alumno aparece como un simple receptáculo de conocimientos que muy pronto olvida, debíamos pasar al régimen de colaboración de trabajo entre el profesor y el discípulo, que no otra cosa es

el llamado método activo: el alumno trabaja por sí mismo bajo la dirección de su maestro y aprende,—y sólo puede exigírsele que aprenda,—lo que hace por sus propias manos, mediante su propio esfuerzo y con vivo interés.

Expliquémonos. Se trata de Castellano, por ejemplo. El profesor lleva a la clase un libro, una revista o un periódico. Hace leer a los alumnos y escribir un trozo en la pizarra, que los alumnos copian en su cuaderno de clase. Analiza el trozo gramaticalmente, da normas sobre la puntuación, subraya las modalidades ortográficas, indica las palabras sinónimas, etc., y si el curso es más avanzado, entra en el análisis de construcción o lógico. Según el grado del curso también y la naturaleza del tema, el profesor hace que sus alumnos ilustren con dibujos propios los pasajes principales de la lectura; y todo eso va quedando allí, en el cuaderno.

Por supuesto que la elección del tema no es indiferente. Se referirá a asuntos locales o de actualidad en que los niños tengan interés; y tales características del tema se irán graduando en variedad y extensión, a medida que se trate de cursos más avanzados, hasta llegar al trozo literario tomado de revistas o libros escogidos. Estos ejercicios se alternarán con composiciones libres, cuyo tema fijará el profesor o permitirá elegir a los alumnos, entre varios que les presente; y cada excursión que el curso verifique será obligadamente uno de esos temas, ilustrado con dibujos al lápiz o en colores.

Así, en los siete u ocho meses hábiles del año, el alumno habrá reunido tal cúmulo de observaciones propias y el aprendizaje habrá sido de tal modo sólido, que él mismo se asombrará de su adelantamiento; y eso lo estimulará a perseverar. Habrá aprendido simultáneamente a leer, escribir, dibujar, redactar y pensar, sin el empleo de una memorización fastidiosa y a veces insuperable; habrá asimilado también los principios de la gramática, en lo que tienen de más fundamental, casi sin darse cuenta de ello.

Naturalmente, era deber ineludible del profesor la revisión y corrección de los trabajos de sus alumnos; y por eso esta palabra *trabajo* la empleamos siempre en la reforma con preferencia a *estudio*, a fin de caracterizar con todo el énfasis posible el método que tratábamos de que en definitiva predominara. El aprovechamiento del alumno fluiría de su esfuerzo personal; y la capacidad del profesor se apreciaría conforme al trabajo desarrollado dentro de la clase y del cual darían testimonio los cuadernos del curso. De esta manera, el método activo llegaría a ser una colaboración constante que comprometería tanto al alumno como al profesor.

Este sistema implicaba, como consecuencia, la supresión más o menos absoluta de los dictados y apuntes en clase, con reglas teóricas y generalidades insustanciales; y significaba también la limitación del uso o abuso del texto por parte del alumno, texto reducido ahora a la categoría de mero auxiliar, sólo aprovechable en determinadas circunstancias. Estos

libros o manuales de clase habían sido considerados hasta entonces como indispensables y causaban a los padres de familia crecidos desembolsos, por lo cual no omitían protestas, en muchos casos fundadas. Clamaban en desierto. Siempre quedaba margen para advertir un sesgo de especulación en lo referente a los textos de estudio. Y se comprende que a más de alguno de los autores no agradara mucho una reforma que venía a dañar sus intereses.

Lo dicho, sin embargo, no es nuevo en los países de antigua cultura; y entre nosotros mismos tampoco lo era. Desde hacía tiempo se venía buscando algún medio de reaccionar contra la especulación de los textos y se habían indicado variadas medidas, todas impracticables, perjudiciales o inútiles. La solución estaba, a mi juicio, en darle al texto su verdadero valor, hasta hacerlo por lo general innecesario.

Pero volvamos a los métodos. El mismo ligeramente esbozado para el Castellano, se haría extensivo por analogía a la enseñanza de los idiomas extranjeros. Y así, cada asignatura, según su modalidad propia, era susceptible de procedimientos semejantes.—«¿Y la Historia?», se dijo por muchos. Pura memorización, necesita el texto y los apuntes».—Nada de eso, contestamos. Sobre la base de la Geografía, enseñada con auxilio del mapa y el cuadro, del croquis y el perfil hechos por el alumno, los sucesos históricos que vienen en seguida, y los personajes que en ellos actúan sientan pie firme en el terreno que les corresponde; y con un material gráfico adecuado y las lecturas recomendadas a los estudiantes, con las composiciones redactadas por ellos mismos y la simple conversación de clase,—aparte de otros medios, cuando se trata del propio país, como visitas a museos y organización de excursiones,—se consigue una objetivación del estudio, si no tan completa, a lo menos tan eficaz como en el Castellano y los idiomas extranjeros, en las Matemáticas y Ciencias Naturales, sobre todo desde el punto de vista del trabajo personal del niño.

No es mi propósito extender esta exposición con el examen técnico de los procedimientos educativos de cada ramo y de cada disciplina escolar. Para eso hay tratados especiales. Lo único que he querido poner en relieve con los ejemplos citados, es la naturaleza y el alcance del cambio metodológico que nos proponíamos.

Para realizar ese cambio, en forma de que profesores y alumnos estuviesen en asidua colaboración, se dispuso que por cada cuatro horas de clase sistemática, *una hora a lo menos* debería dedicarse al trabajo personal del alumno bajo la vigilancia inmediata del profesor y que en todos los colegios cada alumno podría disponer de *cuatro horas semanales a lo menos*, fuera del horario establecido, para trabajos libres en bibliotecas, laboratorios, gabinetes, talleres y campos de cultivo, «sin otra limitación que guardar las disposiciones del régimen interno del establecimiento». (Decreto N.º 390 del 20 de Febrero de 1928).

El profesor se dispensaba así de las llamadas «horas educativas»—, una por cada seis de clase,—a que decretos anteriores le obligaban y en lo

sucesivo podía hacer que tuviese este carácter una *a lo menos* de cada cuatro horas; además, se estimulaba la inclinación vocacional del alumno, permitiéndole que consagrara cuatro horas semanales *a lo menos*, dentro del mismo establecimiento, a la especialización que prefiriese.

No quisimos, sin embargo, que se abusara de la metodología del trabajo personal; y no se permitió, con tal objeto, que se diese tarea a domicilio a los alumnos menores de 15 años, lo que era referirse a todos los del primer ciclo del Liceo y de los cursos equivalentes en los demás colegios. La tarea sólo pudo ser impuesta en los cursos superiores. Era un medio de defender la salud del niño. Si en las actividades industriales la legislación obrera tiende a prohibir la jornada a domicilio, generalmente nocturna, para proteger la salud de individuos en plena edad adulta, —y en muchos países la prohíbe en efecto,— con mayor razón se debía evitar la tarea nocturna del niño, que entre nosotros no se realiza, por lo general, en condiciones más higiénicas de luz y ventilación que la del artesano.

De ahí proviene que los planes de estudio de los tres primeros años del Liceo aparecieran más recargados en horas semanales que los correspondientes a los tres últimos, cuando siempre se había procedido en términos contrarios; anomalía para muchos inexplicable; disparate, simplemente, para otros.

Se trataba, pues, de que los alumnos de menor edad hiciesen todo su trabajo dentro del colegio, lo cual era ventajoso, no sólo desde el punto de vista del aprendizaje sino también desde el punto de vista moral; porque así se les sustraía en lo posible a muchas tentaciones malsanas de la calle y hasta de sus propios hogares, no siempre bien constituidos ni mejor ordenados. Y en fin, desde el punto de vista de la salubridad, el colegio es por lo común, sobre todo en las ciudades, más higiénico que las habitaciones de empleados y gentes de medianos recursos. Por eso existe muy difundida en otros países la preocupación de aumentar la permanencia del niño en el colegio, como que se trata de retenerlo en sus salas y patios desde la mañana hasta el anochecer. Además, el niño necesita diariamente tiempo libre para la disipación espiritual y el juego.

A los cursos superiores se les disminuyó su horario, teniendo precisamente en cuenta que los alumnos debían llevar tareas a sus casas, por la misma naturaleza de los estudios y porque, como se dijo antes, era menester que se insinuase ya con ellos el método universitario, que supone esfuerzo personal para la investigación deliberadamente aplicada.

Y a propósito, se dijo también, al tratar de la continuidad de la enseñanza, que había conveniencia en que la escuela insinuara ya, en sus cursos superiores, el método propio del Liceo, que es el que corresponde de preferencia al primer ciclo. Otra anomalía aparente se observó con este motivo en la nueva organización. Fué la acumulación de ramos diversos en un solo profesor. Así, Matemáticas y Ciencias Naturales, y a veces

hasta Dibujo; Castellano e Historia, y a veces Gimnasia; o bien, Castellano y Francés, etc.

Una razón de buen servicio habría bastado para justificar este sistema, principalmente en los colegios de provincia, si se considera la dificultad que hasta entonces había existido para dotarlos de un profesorado competente; porque no pudiendo una sola asignatura reunir un número de horas que al profesor,—pagado siempre por horas,—le permitiera disfrutar de una renta adecuada a su cargo, casi ninguno se resignaba a irse de la capital, aunque aquí sus expectativas de colocación fuesen remotas.

La acumulación permitió hacerle a la generalidad de los profesores una renta suficiente y dotar a esos colegios de un magisterio profesional con título del Estado. Y en vez de que un cualquiera tomase clases sin preparación especial ni método alguno, era sin duda preferible que las tuviese un profesor competente, aunque su especialidad fuera una asignatura distinta, siempre que entre ésta y la que tomaba hubiese cierta afinidad. De este modo el profesor de Francés o de Inglés podía servir una clase de Castellano y vice-versa si dominaba el idioma extranjero. Lo mismo respecto a otros ramos. En todos los casos se trataba del primer ciclo, y nada más, donde predomina el método antes que el saber.

Pero la razón más fundamental de esas acumulaciones era de naturaleza educativa. El colegio tiene, por sobre toda otra función, la de educar, formar hábitos de vida sociabilizadora, sugerir ideales de perfeccionamiento individual y colectivo. El niño, que en la escuela ha recibido una enseñanza unipersonal, con un solo maestro a lo largo de un año de estudios, llega al primer año del Liceo y sigue en el segundo y el tercero, con diez o más profesores diferentes, cada uno de los cuales lo trata durante dos o tres y cuando más durante cuatro horas por semana. No lo conoce, no puede conocerlo. El curso reúne cuarenta o cincuenta alumnos. En el mejor de los casos, el profesor aprende el nombre de todos ellos, pasado el segundo o tercer mes; y luego, el interrogatorio y las tareas le permiten calificarlos con alguna aproximación. No logra descubrir las inclinaciones de cada uno, no controla su carácter, no inquiere sus aptitudes, no penetra en su espíritu; y por consiguiente, apenas si consigue hacerse amar de ellos e influir en sus sentimientos y en sus actos.

Por lo demás, dentro de ese régimen, la responsabilidad en la obra educacional se diluye entre todos los que en ella participan una hora al día o cada dos días o tres. Ninguno se cree en el deber de asumirla con entereza y decisión. El alumno carece así de un guía. Sus profesores desfilan frente a él, como él desfila frente a sus profesores, fríamente, hoscos a veces, con la sola preocupación del estudio. La educación que puede fluir de tales relaciones, durante ese período, el más delicado en la vida del niño,—la primera etapa de la adolescencia,—es así dispersa, difusa, sin unidad y sin alma.

Forzoso es entonces buscar el medio para que las relaciones entre el profesor y el alumno resulten más provechosas y eficaces en el sentido

educacional. El que nosotros escogimos, desde luego, fué la concentración de clases, de modo que un profesor pudiese estar en contacto con los alumnos de un mismo curso, a lo menos una vez al día durante una hora y si fuese posible, durante dos, para lo cual era menester que sirviese más de una asignatura, hasta tres, según el caso.

Este sistema implicaba reducir el número de profesores en el primer año del Liceo, de diez a cinco o cuatro, y en el segundo y tercer años, a cinco o seis, nada más, de modo que cada uno estuviese en condiciones de conocer bien a sus discípulos y de ser respecto de ellos un vigilante educador. Por cierto que este arbitrio no fué el único que empleamos para contribuir a mejorar el aspecto educativo de las actividades escolares; pero fué uno de éstos y el más expuesto a la crítica sin duda; por eso lo hemos mencionado aquí. Los de mayor importancia vamos a exponerlos en seguida.

XVII

EL RÉGIMEN INTERNO DE LOS COLEGIOS

Establecido el hecho de que la finalidad dominante de la segunda enseñanza es educar, se impone crearle al alumno dentro del colegio un ambiente adecuado. El régimen de trabajo o estudio, que se resuelve en el método, es uno de los elementos de ese ambiente. Pero tanta importancia como el método tiene la vida de relación del alumno con sus maestros y sus condiscípulos, atmósfera de vitalidad social que él respira en las aulas. La disciplina interna del colegio es lo que más contribuye a la formación de hábitos. Sólo mediante ella es posible corregir las fallas del carácter, en cuanto signifiquen un obstáculo para la convivencia con los demás, y sólo mediante ella es posible así mismo obtener una eficiente labor por parte de cada alumno.

Nosotros fundamos el régimen interno de los colegios sobre la libertad y la dignidad de los educandos; naturalmente, dentro de los límites que la libertad tiene en la sociedad misma,—el daño que su uso pueda traer a los semejantes,—y en cuanto a la dignidad, su significación como base de disciplina no podía ser otra que el respeto a la personalidad de cada uno, mientras sus manifestaciones no exigieran un encauzamiento en el sentido del interés común.

Nada de castigos ni de violencias corporales. Nada de represiones colectivas. Justicia o equidad a lo menos, en la distribución de las calificaciones; y la natural sanción de la pérdida de los estudios o de la eliminación del colegio, cuando se dejasen de cumplir los deberes más elementales o se infriese grave ofensa a la moralidad superior que debe allí prevalecer. Tal es el sentido de la responsabilidad en los propios actos, que corre a parejas con la espontánea manifestación de las inclinaciones personales.

Regularidad, puntualidad, trabajo, corrección, eran cualidades que debían concretarse en hechos, según nuestras normas reglamentarias. Pero no habíase de aplicar al comportamiento del niño nuestro criterio de hombres maduros, impidiendo su movilidad, contrariando su alegría o penando su viveza. El capítulo de la «conducta», al que tanta importancia le atribuyeron nuestros mayores, hasta confundirlo con la quietud y la hipocresía, no tuvo para nosotros sino un valor muy relativo. Reemplazamos esa calificación por *carácter*, expresión de los sentimientos del adolescente para convivir con los demás y poner en acción sus propias aptitudes. Lo que se llamaba «aplicación», nosotros lo llamamos *trabajo*, que indica capacidad de hacer, y conservamos la nota de *aprovechamiento* para graduar el rendimiento efectivo del trabajo.

No recomendamos al profesor la severidad, sino el afecto y la dulzura, ciertos de que sus lecciones serían más aprovechadas cuanto mayor confianza y simpatía inspirase a sus alumnos. Había que humanizar el estudio y el esfuerzo haciéndolos amables por sí mismos. Para evitar toda forma de compulsión y crear vínculos más estrechos entre profesores y estudiantes, suprimimos el inspectorado con funciones de mera vigilancia y lo reemplazamos por los *profesores jefes de curso*. Había numerosos colegios que desde tiempo atrás tenían implantada esa institución de régimen interno, pero muy pocos habían conseguido regularizarla y hacerla permanente y eficaz. Nosotros señalamos en términos bien claros la misión del profesor jefe, como consultor y consejero del alumno, revestido ante sus ojos de una autoridad paternal. El ensayo dió en todas partes los más lisonjeros resultados.

Normalizamos, además, los consejos de profesores, para favorecer la homogeneidad de los esfuerzos del personal docente y administrativo en las labores educativas del colegio y en la distribución del trabajo escolar. Deslindamos con la mayor exactitud posible las atribuciones y deberes de jefes y empleados subalternos; y al mismo tiempo que estimulamos las iniciativas de los directores en beneficio del colegio, en ellos mismos radicamos el máximo de responsabilidad, consagrándolos por entero a sus funciones, con privación de cualquiera otra clase de empleos; y que tales normas no eran descabelladas, lo muestra el hecho de que hasta ahora se conservan.

Creamos la institución de los *consejeros vocacionales*, para guiar a los alumnos en el mejor aprovechamiento de sus aptitudes predominantes e introducirlos en la vida práctica de su propia localidad con el máximo de probabilidades de buen éxito. Desgraciadamente, esta innovación no pudo experimentarse, por el corto tiempo de vigencia que le fué acordado a la reforma. Estoy cierto de que sus frutos habrían llegado a ser halagadores, como lo serán sin duda el día en que se la implante de modo permanente y ordenado; porque la educación tendrá que identificarse cada vez más con las actividades de la zona en que se desarrolla.

Ni siquiera olvidamos las asociaciones de alumnos y ex-alumnos,

a las cuales reconocimos expresamente la personalidad a que son acreedoras, por su trascendencia en la formación de los hábitos y sentimientos de civismo y por su cooperación a la obra educacional y social del colegio. Era la primera vez que se las tomaba en cuenta y que se enaltecía su valor. Esta novedad causó entre alguna gente no poco escándalo, pero fué acatada y cumplida.

Las normas generales expuestas no son sino una parte de las medidas y resoluciones adoptadas para hacer más grata y eficaz la enseñanza e imprimirle un sello de verdadera educación. No están destinadas estas páginas a repetir el detalle de toda la labor realizada con ese propósito. De ella hay constancia fehaciente en múltiples decretos y publicaciones; y como quiera que fuese, la obra comenzada debía perfeccionarse y completarse.

No debemos silenciar, sin embargo, uno de los principales escollos que hubimos de vencer. Fué necesario seleccionar el magisterio y poner término a los servicios de muchos profesores y profesoras,—cerca de trescientos en todas las ramas educacionales a nuestro cargo y algunos con direcciones importantes,—para reemplazarlos por un personal joven y de espíritu más abierto a las orientaciones renovadas; y aún cuando los que se retiraron lo hicieron en favorables condiciones, acogidos al desahucio o la jubilación, siempre la mayor parte llevó un dejo de amargura en los labios y manifestó más de una vez su descontento contra la reforma y sus sostenedores. Fué para nosotros un triste lote de la suerte, pero lo afrontamos con serena conciencia, porque quisimos en todos los casos proceder con justicia y estuvimos ciertos de haber sido por lo menos ecuanímes.

XVIII

ORGANIZACION DE LOS PROGRAMAS

Y llegamos al capítulo de los programas. Durante el mes de Junio y parte de Julio, las comisiones especiales nombradas para cada asignatura se reunieron en común, para uniformar sus puntos de vista y ver modo de organizar las diferentes materias que la enseñanza debe contener. Corren impresas las actas de las sesiones celebradas con ese objeto.

Por de pronto, se trató solamente de los programas de los Liceos y en particular de sus secciones humanista y científica, ya que las técnicas deberían formar los suyos, según su especialidad, a medida que fueran estableciéndose. Sin embargo, como a lo largo del adiestramiento técnico debía proseguir el alumno con un programa mínimo de cultura (Matemáticas, Castellano, un idioma extranjero, etc.), también se contempló en esta parte el programa de esas secciones.

En cuanto a los programas de los colegios exclusivamente técnico-profesionales (Institutos y Escuelas de Comercio, Escuelas Industriales,

Agrícolas y de Profesiones femeninas), los tomaron a su cargo las respectivas secciones del Departamento Secundario, ya que ni aún en cada uno de sus tipos podía establecerse uniformidad, debido a las características regionales de este género de enseñanza.

Los programas de los Liceos, vigentes desde 1912, habían experimentado ya una modificación apreciable, sancionada por decreto del 20 de Septiembre de 1927, después de un detenido estudio hecho por el Consejo de Educación Secundaria que se suprimió el mes anterior. Se trataba, pues, ahora de introducir en ellos un reajustamiento en concordancia con la nueva concepción educacional de esta rama de estudios y con las finalidades que de preferencia debía consultar. Las comisiones reunidas en común, llegaron a los acuerdos que se habían propuesto; y en seguida, cada una quedó encargada de redactar el programa correspondiente. (Véase el *Apéndice A*).

Los acuerdos generales de las comisiones, tomados después de extensos debates, tienen considerable importancia; porque permiten apreciar el verdadero espíritu de la reforma y la manera cómo el profesorado comenzaba a comprenderlo y a penetrarse de él. Terminados los seis años de la escuela primaria o adquiridos conocimientos equivalentes, el niño ingresaría al primer ciclo del Liceo a los doce o trece años de edad, con el objeto de ampliar la cultura ya recibida y obtener de ella la noción de su aplicabilidad a la vida práctica.

Bien entendido que con la palabra «cultura» no se comprendían conocimientos teóricos solamente, sino también los adiestramientos manuales necesarios para hacer uso de las aptitudes dominantes, ya que en la acción individual el cuerpo y el espíritu no obran separados.

«La educación del primer ciclo,—se afirmó,— tenderá al desarrollo de la personalidad del adolescente, encaminada de preferencia hacia la orientación y aprovechamiento de sus aptitudes para la vida espiritual, social y económica». Y en seguida se dijo: «El segundo ciclo propenderá a obtener el máximo de desarrollo de las aptitudes especiales y de la madurez intelectual del educando, con el objeto de capacitarlo para comprender las necesidades y aspiraciones de la vida contemporánea y para actuar con eficacia en ella».

No serían los programas una rígida catalogación de materias que el profesor debería tratar forzosamente con todos los alumnos de un determinado año. Por el contrario, serían flexibles y elásticos, para poder adaptarlos a la mentalidad media observada en cada curso: un mínimo de materias y un conjunto complementario de las mismas para estudiarlas conforme al tiempo disponible y la capacidad e interés de los alumnos. Los estudios no serían valorizados de acuerdo exclusivamente con la memorización o cantidad de conocimientos retenidos, sino sobre todo con el trabajo personal hecho por cada uno para asimilarlos, con su capacidad para aprender y con el grado de reflexión o madurez que demostrara. Los ejemplos y motivos de observación y de experiencia tendrían carác-

ter nacional y regional; y en la aplicación de las ciencias exactas no se perdería de vista tampoco el interés que tal o cual problema ofreciera al país.

El desarrollo de las materias de cada asignatura se coordinaría con las demás afines y con las que pudieran complementarlas. Así, las Matemáticas con la Física, las Ciencias Biológicas con la Química; el Castellano y la Literatura con la Historia; el Dibujo con la Geometría y las demás ciencias; y aún los Trabajos Manuales con estas últimas también.

Y por sobre todo eso, el respeto a la personalidad del niño, la libre manifestación de sus aptitudes predominantes, la observación de sus inclinaciones vocacionales, el cultivo de sus sentimientos de sociabilidad y cooperación, el estímulo hacia la constancia y el esfuerzo propios; la educación, en fin, a parejas con la instrucción, dentro de un amplio concepto del civismo y la vida.

La elaboración de los programas con arreglo a las normas expuestas, no alcanzó a terminarse. Mientras tanto, se aplicaron los antiguos, con las modificaciones de 1927, hasta donde fuesen compatibles con la nueva organización y conformes al espíritu que la animaba. Por lo demás, sólo se trataba entonces del primero y del cuarto años del Liceo, los años iniciales de cada ciclo; los otros cursos siguieron con los mismos programas, supuesto que la reforma no les alcanzaba todavía en 1928.

XIX

REGLAMENTACION GENERAL

La reglamentación de las distintas ramas de la educación secundaria quedó establecida desde principios de Julio. Aunque circuló entonces en folletos ampliamente distribuidos, señalaremos aquí sus características y reproduciremos algunas de sus principales disposiciones, como ya lo hemos hecho en otras de estas páginas.

Más que el detalle de las funciones administrativas y docentes, el *Reglamento General de la Educación Secundaria* fué un programa de acción y se refirió de preferencia a lo que un colegio debe ser, con todos los elementos que lo constituyen. Se procedió así, porque se quiso que cada colegio adquiriese cierta personalidad propia y distintiva, no sólo en cuanto a su tipo especial, sino también en cuanto a sus labores internas y a su irradiación exterior. Por eso se autorizó a cada uno para darse un reglamento particular, de acuerdo con las prescripciones contenidas en el reglamento común. No discutiremos ni la razón ni la bondad del propósito, porque exponemos hechos nada más; pero agregaremos, eso sí, que éste se puso en ejecución con positivas ventajas y que el Reglamento en mucha parte subsiste aún. (Véase el *Apéndice B*).

La comunidad escolar, formada por los profesores y los padres de los alumnos, fué otra de sus novedades. Sin embargo, ya más de un colegio

la había organizado, con el nombre de Liga o Sociedad Protectora, o con otros nombres y fines. El Reglamento se propuso, en todo caso, aproximar el hogar al colegio y establecer entre ambos una colaboración animadora. Sin el concurso de la familia la acción del colegio sobre el niño será siempre poco eficaz. La obra educativa es sobre todo cuestión de hábitos y ambiente; y si el hogar y el colegio no combinan sus estímulos, ni el hábito perdura, ni se forma el ambiente propicio. He ahí el origen de la comunidad escolar. Podía ella también ampliar sus beneficios a la ayuda de los alumnos meritorios y pobres, a la extensión cultural y a ciertas necesidades materiales del colegio, formas de cooperación manifiestamente plausibles.

Las comunidades organizadas llevaron en pocos meses a la práctica gran parte de todo eso; y mediante ellas fueron muchos los Liceos que pudieron incrementar sus bibliotecas, renovar su material de enseñanza, pintar salas y muros en los patios, refaccionar el mobiliario, equipar sus brigadas de scouts, prestar asistencia a más de un muchacho meritorio pero desvalido, organizar reuniones culturales, y en fin, mantener una disciplina interna de libertad y respeto mutuos sin forma alguna de represiones humillantes. Cumplieron, pues, desde el principio su misión.

Se estimó que el colegio es y debe ser la primera de las instituciones sociales y cuanto más se entregue y se deba a la colectividad en que actúa, tanto más esta colectividad le está obligada y se le debe a él. Afortunadamente, los hechos vinieron pronto en nuestra ayuda, para confirmarnos en esta concepción de las funciones educacionales; no así en el juicio de otros, para quienes la comunidad en las escuelas o liceos era un fermento de subversión política y social.

Las normas sobre capacidad, salubridad y ornamentación de los locales para establecimientos de enseñanza, así como las referentes al mobiliario y a su disposición más adecuada, se han olvidado con frecuencia entre nosotros, al construir edificios *ad-hoc*. Recordarlas en un reglamento general no pareció que fuese redundante; y como sucedió con otras normas, en el hecho se las tuvo muy presentes cada vez que se presentó la oportunidad.

Aparte de algunas reglas comunes y uniformes relativas a la disciplina interna de los colegios, se facultó en muchos la coeducación, sin espíritu doctrinario de ninguna especie, sino como una situación de conveniencia docente en ciertos casos y de necesaria economía en otros. Allí donde la localidad no tiene una población escolar que justifique la existencia de dos colegios secundarios y allí donde no hay ni puede haber más que un Liceo de Hombres y otro de Niñas, la coeducación se imponía. En este último caso, ambos Liceos, que no podían ser integrales porque en su segundo ciclo la matrícula no permitía una trifurcación, se hicieron semi-integrales; el de hombres, con secciones técnica y científica, y el de niñas, con secciones técnica y humanista. Permitida la coeducación en la sección humanista de uno y en la sección científica del otro, ambos for-

maban combinadamente un Liceo Integral. No tuvimos noticias de que esa organización suscitara dificultades. La vimos funcionar en casi todos los liceos donde se implantó y ni de parte del magisterio ni de las familias recibimos un solo reclamo en su contra. Algún hecho aislado pareció venir a desacreditarla después, pero no tuvo mayor resonancia.

Las modificaciones al sistema de concesión de becas y al pago de los derechos de matrícula; la personalidad concedida por primera vez a las asociaciones de alumnos y ex-alumnos; las facultades y deberes del personal administrativo y de los profesores; la institución del profesorado jefe en reemplazo del inspectorado; y tantas normas y prácticas nuevas que el *Reglamento General* contenía, tampoco fueron objeto de observaciones graves, ni mucho menos de resistencias para su aplicación. Dos capítulos reglamentarios, que también adoptaron forma institucional, merecen por su trascendencia una mención aparte. Nos referimos a la formación del magisterio y a la educación privada.

XX

PREPARACION DEL MAGISTERIO

La preparación del magisterio secundario es un problema no resuelto de manera satisfactoria en ningún país. Los sistemas ensayados varían considerablemente de uno a otro y en todos están en vías de prueba o de evolución. Se reconoce, sin embargo, que el primer elemento de la enseñanza es el maestro y que la calidad y eficacia de toda educación, en el maestro se fundan también Planes de estudio, programas, métodos, finalidades ideológicas e instalaciones materiales, nada concurrirá a los resultados previstos, sin el concurso entusiasta, deliberado y activo del agente motor de la enseñanza. ¿Cómo formar un profesorado idóneo y eficiente, para cada asignatura y para cada rama de la educación? El problema hubo de ser contemplado por nosotros en toda su amplitud y en sus detalles, repartiendo en diferentes núcleos escolares la preparación requerida.

Al Instituto Pedagógico (llamado Escuela de Profesores Secundarios sólo por correlacionar su nombre con el de las Escuelas de Profesores Primarios) se le encargó como antes la formación del profesorado de los ramos humanistas y científicos, y se le añadieron los correspondientes a la educación artística, física y manual.

Los Institutos Universitarios proporcionarían a los alumnos los conocimientos sustantivos en Matemáticas y Física, Ciencias Biológicas y Química, Idiomas, Historia y Filosofía; y el Instituto Pedagógico los dotaría de la técnica de la enseñanza y de los ramos complementarios, a la vez que del espíritu profesional. De igual modo, el Conservatorio Nacional de Música y la Escuela de Bellas Artes darían la preparación

de sus respectivas especialidades y la técnica docente estaría a cargo del Instituto Pedagógico. (Decreto 1165 del 18 de Abril de 1928).

Respecto al profesorado de la educación física y manual, que proporcionaba el Instituto de esos ramos y que se suprimió, su preparación pasaría a depender también del Instituto Pedagógico. Aún para especialidades como la Economía Doméstica, el profesorado se formaría en ese mismo Instituto, si la capacidad del local lo permitía, y en caso contrario, en la Escuela Profesional Superior de Niñas, donde desde hacía tiempo funcionaba una cátedra de esta asignatura con carácter docente.

Ramos como la Taquigrafía y la Dactilografía, en que también preparaba profesores el Instituto de Educación Física, pasarían a ser enseñados con ese propósito en el Instituto Superior de Comercio; pero las cátedras correspondientes no alcanzaron entonces a ser creadas, si bien lo han sido después.

El profesorado de la enseñanza comercial se preparaba desde antiguo en el Instituto Superior de Comercio, así como el de las profesiones femeninas en la Escuela Profesional Superior. No se introdujeron en esos cursos pedagógicos otras variantes que las que se estimaron convenientes para la solidez de la cultura intelectual en los candidatos al magisterio, aparte de la comprobación de sus aptitudes vocacionales. (Decretos 1139 y 1141, ambos del 16 de Abril de 1928).

Quedaba el profesorado de las Escuelas Agrícolas y de las secciones técnicas de esta especialidad en los Liceos, y el de las Escuelas Industriales y especialidades correspondientes en aquellas mismas secciones técnicas. La necesidad de preparar el profesorado de esas dos ramas docentes aparecía tanto más impostergable cuanto que las mismas Escuelas de profesiones industriales o agrícolas no hallaban cómo proveerse de personal idóneo para cubrir las plazas vacantes de algunas de sus especializaciones. Mayor dificultad habría de presentarse al tiempo de instalar las secciones técnicas de los Liceos.

Se formó entonces el plan de un curso pedagógico industrial, llamado de «técnicos manuales», y el plan de un curso pedagógico agrícola, el primero de los cuales se anexaría a la Escuela de Artes y Oficios y el segundo al Instituto Agronómico. Ninguno de esos dos cursos pudo iniciar su funcionamiento, porque no hubo medios para financiarlos, a pesar de que su costo no subiría de doscientos mil pesos durante el primer año (Decretos números 3839 y 4090 del 11 y 20 de Agosto de 1928, respectivamente).

La variedad de centros de estudio y de práctica docente para la preparación del magisterio secundario, se explica por la naturaleza especial de cada una de las ramas de esta enseñanza, sobre todo en sus aspectos profesionales. El espíritu con que cada una de ellas ha de profesarse se desprende del concepto que su valorización social le merezca al maestro y no puede ser el mismo para todas. Quien profesa con el ánimo de formar comerciantes o industriales, no lo hace con el mismo espíritu de quien

profesa para formar artistas o letrados. Cada profesión tiene su tendencia y algo como su propia moral, en contacto con la realidad ambiente. Y es claro que quien quiera educar profesionales para una determinada actividad, debe llevar a la cátedra y a sus discípulos el más alto concepto que de tal profesión tenga arraigado; concepto que constituye en cierto modo un verdadero ideal de vida.

A muchas críticas se expuso esta forma de organización para preparar el magisterio; y hasta se dijo que nos contradecíamos cuando por una parte aspirábamos a unificar toda la segunda enseñanza en un solo tipo de establecimientos, polifurcado en diferentes direcciones, y por otra parte manteníamos y aún aumentábamos la separación de los cursos preparatorios para la docencia en esa misma enseñanza; lo lógico, se agregaba, debía ser la unificación y concentración de la enseñanza pedagógica en un solo establecimiento o por lo menos, bajo una sola dirección inmediata.

Ese punto de vista era y continúa siendo muy respetable; pero al formularlo se olvida que a las razones de índole técnica se oponen a menudo las circunstanciales y hasta las tradicionales; y entre éstas había entonces más de una que contemplar, como las referentes a la ubicación y capacidad del local, a los grados ya establecidos, etc.; pero la más importante consideración era la que emanaba del estado de espíritu a que nos acabamos de referir. El Instituto Pedagógico, de corte y tendencia esencialmente humanistas, habría impreso su sello en la preparación del profesorado para los ramos técnicos y desvirtuado en seguida la enseñanza que con éstos iba a proporcionarse, favorecido por el ambiente educacional y social que era, como lo es todavía, contrario a los últimos.

Una conocida experiencia de años atrás, que consistió en añadir secciones de enseñanza comercial a ciertos Liceos, servidas por los mismos profesores de los cursos humanistas, era bastante concluyente para prevenir nuevos yerros de esta naturaleza; porque aquella medida significó un fracaso; las secciones comerciales no fueron otra cosa que los demás cursos del Liceo y no salió de ellas un solo niño o joven con preparación adecuada para el comercio. La orientación humanista había anulado la tendencia práctica.

Nada menos que eso mismo era de temer ahora, si llevábamos al Instituto Pedagógico la preparación del profesorado de todas las ramas de la enseñanza técnica que persiguen fines profesionales; y por lo demás, la capacidad material de ese establecimiento no habría permitido tampoco admitirlas. Que con el trascurso del tiempo y cuando ya los rancios prejuicios contra la profesionalización para la vida productiva se hayan disipado, sea posible y aún recomendable proceder a la unificación aludida, lo aceptamos y hasta eso preferiríamos en su oportunidad; pero por esta vez no nos pareció en modo alguno conveniente y ni siquiera practicable.

Algo más aún pretendimos hacer en obsequio a la buena formación del magisterio. Aparte de las condiciones físicas, morales y vocacionales

exigidas para la admisión a los cursos pedagógicos correspondientes, el *Reglamento General* disponía sobre la materia:

«En la preparación del profesorado de la educación secundaria, cualquiera que sea la especialidad a que deba consagrarse, se propenderá a formar personalidades de un fuerte espíritu cívico, capaces de exaltar en las generaciones que se les confíen los sentimientos de nacionalidad y de abnegación por el bien público.

«Sin perjuicio de los estudios en la Escuela de Profesores Secundarios y en los Cursos Pedagógicos especiales, se cuidará de la preparación y perfeccionamiento del magisterio mediante el envío a los países de alta cultura, por cuenta del Estado, de los profesores más prestigiosos y de los alumnos que hubieren obtenido su título con calificación sobresaliente.

«Se establecerá un servicio regular con este objeto, que comprenderá, además, el intercambio de profesores con los países americanos, a fin de crear con todos ellos sólidos vínculos de cordialidad espiritual y de favorecer una mejor comprensión basada en el conocimiento recíproco de los recursos, las necesidades y las aspiraciones de cada uno.»

No era dado ir más allá en estos propósitos; y sólo nos será lícito agregar que, en caso de haberse mantenido la reforma, estábamos firmemente dispuestos a cumplirlos y a exigir que se cumplieran.

XXI

POSICION DE LA ENSEÑANZA PARTICULAR

La educación secundaria particular no había tenido hasta entonces una posición definida en concordancia con la del Estado. Reglamentarla era reconocerle su valiosa cooperación a la cultura nacional; y hacerle este reconocimiento significaba enaltecerla. El título consagrado a ella en el *Reglamento General* no tuvo otro propósito. Libertad, garantía y fiscalización, en el sentido de unificar sus finalidades dominantes con las perseguidas por la educación del Estado: he ahí las normas principales.

Por eso una de las disposiciones que tal vez reúne las exigencias máximas, dice como sigue: «Tanto en los actuales colegios de educación particular como en los que en seguida se fundaren, serán factores de importancia para su consideración, la calidad del profesorado y el hecho de ser este mismo, total o parcialmente, de nacionalidad chilena. En todo caso, las asignaturas de Geografía, Historia y Educación o Cultura Cívica, deberán ser atendidas por profesores de nacionalidad chilena, cualquiera que sea el tipo del colegio de que se trate».

Esas exigencias no fueron resistidas, porque han llegado a ser generales en todos los países; y lo único que, como era natural, se concedió respecto de ellas,—en un artículo transitorio,—fué que no regirían sino a partir del año escolar próximo. Se comprendió bien que la fiscalización de la enseñanza particular por parte del Estado, hecha con discreción y

con justicia, lejos de causar daño a los colegios serios, contribuye a su crédito y su prestigio.

Por eso la reglamentación distinguía implícitamente la cooperación a todas luces benéfica de la enseñanza particular y la simple especulación, no siempre exenta de peligros y a veces falsa y desmoralizadora. Para la primera, todas las garantías; para la segunda, la inspección rigurosa, que podía llegar hasta la clausura del establecimiento indeseable, por alguno de los siguientes motivos:

- a) Inseguridad o insalubridad del local en que funcione;
- b) Inmoralidad o mal tratamiento, debidamente comprobados, de que uno o más alumnos hubieren sido víctimas;
- c) Propaganda contraria a los sentimientos de nacionalidad y de civismo que la educación debe exaltar;
- d) Falta de personal competente, de material de enseñanza adecuado o de cualquiera otra circunstancia grave que comprometa la eficiencia de la enseñanza que se ofrece;
- e) Desproporción manifiesta entre la calidad y duración de los estudios, y los títulos o certificados de competencia que se prometa otorgar al final de ellos; y
- f) Inexactitud deliberada en las informaciones a que se refiere el artículo 115»

El artículo 115 se refería a los datos que reclamaba la inspección escolar. No se llegó, por cierto, a aplicar la medida de la clausura, aunque habría estado justificada en más de un caso y por parte del jefe del servicio no había el ánimo de rehuir responsabilidades.

Por lo demás, las conexiones entre la educación secundaria particular y la del Estado no dieron origen a dificultades de ninguna especie y en todo momento predominó entre sus directores un franco ambiente de cordialidad, lo que probaba entre otras cosas el buen espíritu con que las normas de fiscalización se habían adoptado y recibido.

XXII

RESULTADOS INMEDIATOS DE LA REFORMA

Los primeros resultados de la aplicación de la reforma, si bien no permitieron augurar inequívocamente su buen éxito, por lo menos fueron alentadores. El aumento de la matrícula en todos los colegios secundarios, en una proporción que fluctuó entre el 15 y el 20% respecto del año anterior, vino a revelar desde luego el grado de confianza pública con que fué acogida.

Las cifras estadísticas que insertamos antes (§ V) mostraron ya un aumento general de más del 20% en la matrícula de los colegios técnicos en 1928, con relación al año anterior. Veamos ahora, en comprobación de lo que acabamos de afirmar, las cifras referentes a los Liceos de Hom-

bres y de Niñas, en los mismos años, tomando sólo en cuenta los cursos de humanidades y los especiales o técnicos.

LICEOS DE HOMBRES

	Años	
	1927	1928
Matrícula.....	13,816	16,598
Asistencia media.....	13,134	14,383

LICEOS DE NIÑAS

	Años	
	1927	1928
Matrícula.....	11,312	14,771
Asistencia media.....	10,460	11,914

Saltan, pues, a la vista los considerables aumentos de la matrícula y la asistencia media en el año 1928 respecto al 1927. En los Liceos de Hombres, sobre la cifra de 13,816, la matrícula sube en 2,782 alumnos, lo que equivale a un 20%; y sobre la cifra de 13,134, la asistencia media crece en 1,249, lo que es cerca de un 10%.

Pero la diferencia es mucho mayor en los Liceos de Niñas. Hay en la matrícula de 1928 un aumento de 3,459 alumnas, sobre 11,312 en 1927, lo que es más de un 30%; y en la asistencia media, un aumento de 1,454 sobre la cifra de 10,460, lo que es un 14%. Para la exactitud de estos cálculos advertimos que, como en muchos Liceos de Hombres y de Niñas se permitió la coeducación, en la matrícula de los primeros están incluidas 842 niñas y en la de los segundos 339 jóvenes.

Como quiera que ello sea, el acrecentamiento de la población escolar en 1928 fué un hecho a todas luces patente; puede estimarse sin exageración, entre un 15 y un 20%, considerando el total de los colegios secundarios. Y este resultado, que no era por cierto obra de la casualidad, merece llamar tanto más la atención cuanto que se suprimieron o fusionaron numerosos establecimientos, sobre todo de educación femenina.

Se recordará que fueron 11 las Escuelas Profesionales anexadas a Liceos de Niñas, que una se suprimió, que 13 de estos mismos Liceos se clausuraron a su vez y que 3 Liceos de Hombres corrieron igual suerte. A pesar de esas eliminaciones, los colegios subsistentes aumentaron de tal modo su matrícula que rebalsaron con mucho la que tuvieron los similares suprimidos y la que habían logrado tener ellos mismos en el

año anterior. No fué, pues, estímulo ni confianza pública lo que faltó a la reforma para su éxito final.

Por otra parte, la abrumadora preferencia manifestada por las secciones científicas, en vez de las humanistas, dentro de los Liceos de Hombres y aún de Niñas, cualquiera que sea la interpretación que haya querido dársele, demostró en todo caso que ya comenzaba a formarse un ambiente social en favor de los estudios que conducen a las profesiones activas con inmediata influencia en la economía nacional. Esa preferencia fué notoria y a muchos pareció desconcertante. La verdad era, sin embargo, que la bifurcación de los estudios con vista hacia la Universidad en el segundo ciclo, no dió los resultados que se preveían, porque la balanza se inclinó con exceso en el sentido del grupo científico y amenazó dejar desiertas las aulas humanistas, de contenido literario o de mera especulación.

Las secciones técnicas de finalidad francamente económica no tenían derecho a esperar más que una matrícula limitada, porque en su mayoría no pudieron instalarse, faltas de gabinetes, laboratorios, talleres y campos de cultivo; pero allí donde por excepción lograron funcionar con elementos suficientes, también las solicitudes fueron abundantes; y desde un principio la creación de esas secciones fué recibida con sumo interés.

Considerada la naturaleza del niño, en medio del ambiente social que ya empieza a diseñarse, estamos ciertos de que, si esas instalaciones hubiesen estado hechas, las secciones técnicas habrían sido más preferidas aún que las científicas. El funcionamiento del taller y los engranajes de las máquinas en constante movimiento, despiertan mucho más la atención y solicitan con mayor instancia la actividad del niño que el ángulo opaco de una sala de clase.

No es de desdeñar tampoco la cooperación efectiva que las comunidades escolares sostenidas por el vecindario de cada localidad prestaron a la labor de los colegios. Ya nos hemos referido a ellas. Pero lo más digno de anotarse fué el interés y buena voluntad con que el profesorado acogió la nueva organización. Los elementos jóvenes, plegados por entero al idealismo renovador, comunicaron su impulso a los elementos antiguos y apáticos; y ello trascendió a los estudiantes, quienes comenzaron a adquirir la conciencia de que algo más noble y más alto en el concierto de las actividades nacionales les reservaba el porvenir. Los métodos, la disciplina y el aspecto del colegio cambiaban rápidamente ante sus ojos; y al ritmo lento y grave de años anteriores sucedía una forma de vida escolar mucho más intensa y variada.

Quienes fuimos testigos de esa mutación rapidísima, a lo largo casi del país entero, experimentamos las más patrióticas emociones. Mucho se avanzaba. En la gran mayoría de jefes y de profesores había entusiasmo y fervor, lo cual era ya otro beneficio estimable. No hemos de silenciar, sin embargo, que hubo en ciertos elementos del personal, francas o disimuladas resistencias, por incomprensión, por pereza o por otros móviles

menos confesables; pero, aunque poderosas, eran aisladas y en un principio a lo menos, no lograron comprometer ni desvirtuar las finalidades perseguidas.

La suprema aspiración de la reforma, que era crear un sistema de educación nacional, comenzaba, pues, a prometer sus frutos; y mientras tanto se anunciaba con un afán de actividad y adaptación a las nuevas orientaciones. La vida económica se dignificaba en el concepto educador y debía nutrir con su savia el esfuerzo escolar. La sociedad cooperaba a la obra de renovación y ya se advertía que una como divisa común iba a guiar los pasos futuros: había que educar para producir y producir para educar.

XXIII

EL CONCEPTO DE LA EDUCACION SECUNDARIA

Bajo la impresión de los favorables auspicios con que en todo el país se iniciaba la reforma, escribimos y publicamos entonces, en el número primero de nuestra revista de propaganda, las líneas que en seguida se pueden leer y que, como resumen general, van a poner término a esta ya fatigosa exposición.

Hasta hace muy poco tiempo (escribíamos en Agosto de 1928), la educación secundaria fué considerada entre nosotros como función exclusiva de los Liceos. Aunque el Instituto Nacional y el Internado Barros Arana no llevasen antepuesto ese nombre, se clasificaban también como Liceos, desde que su organización interna, sus planes de estudio, sus métodos y sus programas eran los mismos.

La finalidad de esta educación consistía en impartir una cultura general, humanista y desinteresada, a base literaria y científica, con vistas hacia los estudios superiores de carácter universitario. El desarrollo de la actividad docente estuvo siempre subordinado a las exigencias de la iniciación de esos estudios superiores. La enseñanza preparatoria para el ejercicio del comercio, la agricultura, la minería, las industrias y las profesiones femeninas, se denominaba «enseñanza especial». No era, por consiguiente, secundaria.

La ley de 1879, que organizó la enseñanza secundaria y superior, adoptó esa palabra «especial» para designar aquella otra clase de enseñanza, al disponer que se costearía con fondos nacionales, en primer lugar, «la instrucción secundaria», y en segundo lugar, la «instrucción especial, teórica y práctica, que prepara al desempeño de cargos públicos y para los trabajos y empresas de las industrias en general». Pero sucedió que el Consejo de Instrucción Pública, llamado por esa misma ley a regir la enseñanza secundaria y superior, no acogió nunca en su seno a los esta-

blecimientos especiales, los que llevaron una vida completamente extraña, cuando no casi hostil, a la de los Liceos. Hasta dependían de reparticiones administrativas diferentes: los Institutos Comerciales, del Ministerio de Instrucción Pública; las Escuelas Industriales y las profesionales femeninas, del Ministerio de Industria; las Escuelas Agrícolas, de este mismo Ministerio y después del de Agricultura. Los consejos directivos de cada una de estas ramas de la educación no tenían contacto alguno entre sí.

Fué en la Sociedad Nacional de Profesores donde por primera vez se trató de propiciar cierta unidad de conjunto ante esa dispersión de colegios secundarios y especiales; y en 1924 el que esto escribe formuló allí un proyecto en el sentido de crear para todos un consejo común y de llevarlos a la dependencia de un solo ministerio. Fuera de ese círculo, la idea no halló entonces ambiente, ni lo halló por completo todavía en el seno de la comisión que al año siguiente nombró el ministro José Maza, para proponerle la reorganización total de la enseñanza pública.

El proyecto de esta comisión, que nosotros suscribimos también, sometía a la Superintendencia de la Educación Nacional la dirección superior y la coordinación de las actividades de todos esos tipos de colegios, pero le respetaba a cada tipo su autonomía, con su director general y su consejo propios. Mantenía, además, la dispersión administrativa de los mismos, como dependientes de tres diversos ministerios.

La unidad de la educación secundaria, como función social bien definida y sólo diferenciada por la finalidad correspondiente a cada una de sus ramas, se diluía de ese modo en dos series de direcciones parciales, técnica la una y administrativa la otra. La creación posterior de la Superintendencia, en Mayo de 1927, hizo avanzar la unidad de la educación secundaria hasta el punto de reunir en el Ministerio de Educación todos los servicios docentes que dependían de otros ministerios; pero a cada servicio se le respetó y conservó su autonomía.

La incomprensión de la unidad funcional de la segunda enseñanza obedecía a varios motivos. Los más aparentes radicaban en la organización ya establecida, que había llegado a ser tradicional y que mantenía cierto desapego entre las diversas ramas educacionales que se trataba de reunir, aparte de las dificultades para el costeamiento y la dirección en común de la enseñanza proporcionada por cada una. Las razones de fondo, sin embargo, distaban mucho de ser ésas.

El punto de vista en que de preferencia se habían colocado los organizadores de nuestros sistemas docentes, era el colegio y la calidad de la enseñanza que iba a ofrecer. El niño debía acudir a este colegio para someterse a determinadas disciplinas de estudio, adscritas a fines cuidadosamente calculados. Era moldeable, plegable, acomodaticio, como una masa de cera en manos del maestro. Se le hacía un plan y un programa, y en ellos debían caber sus facultades y aptitudes para ser puestas en acción. No importaba que hubiera niños de niños; es decir, que unos tuviesen cierta capacidad y los otros capacidades muy distintas. Los que se plegaran a la disciplina del colegio aprovecharían su tiempo y surgirían;

los inadaptados fracasarían irremediabilmente. En todo caso, el colegio se mantendría incólume, con sus jefes, sus maestros, sus instalaciones, sus planes y programas. El niño estaba hecho para el colegio.

No era fácil concebir así la unidad de la función educacional como un solo proceso que se desarrolla desde la infancia, a través de la adolescencia hasta la juventud, y que en definitiva se prolonga durante la vida entera del sujeto. Mucho menos fácil era comprender la etapa de la adolescencia como un solo período de trabajo escolar, diversificado hacia las funciones específicas de la sociedad.

Otro obstáculo, más grave si se quiere, cerraba el paso a esta concepción. «Probablemente, la más profunda antítesis que se ha mostrado en la historia de la pedagogía, observa DEWEY (*Democracia y Educación*, t. III, p. 45.—Ed. de «*La Lectura*»), es la que existe entre la educación como preparación para el trabajo útil y la educación para una vida de ocio. Los términos «trabajo útil» y «ocio» confirman la afirmación ya hecha de que la segregación y el conflicto de valores no nacen y acaban en sí mismos, sino que reflejan una división dentro de la vida social. Si las dos funciones de ganar un medio de vida por el trabajo y gozar de un modo espiritual y cultivado las oportunidades del ocio, se distribuyesen igualmente entre los diferentes miembros de una comunidad, no se le ocurriría a nadie que hubiera ningún conflicto entre los agentes y las aspiraciones educativas... Solamente cuando una división de esos intereses coincide con una división de las clases sociales en inferior y superior, es cuando la preparación para el trabajo útil será considerada despectivamente como una cosa indigna. Y este hecho preparará para la conclusión de que la identificación rígida del trabajo con los intereses materiales y del ocio con los intereses ideales, es en sí misma un producto social». (p. 48).

Este hecho que Dewey señala, de la separación de la sociedad en dos clases fundamentales, la una cultivada y directiva, apta para gozar de todos los deleites del ocio, y la otra, laboriosa y productora, sin otro tiempo disponible que el necesario para consumir sus esfuerzos, dió origen a la separación también de las actividades educacionales en dos grupos: uno con finalidades exclusivamente utilitarias, prácticas y económicas,—enseñanza técnico-manual,—y otro con finalidades literarias, artísticas, culturales y desinteresadas,—enseñanza clásica, humanista o liberal, como en distintas épocas se le ha llamado.

Por circunstancias históricas de todos conocidas, determinantes de una acentuada jerarquización social, en Chile se organizó primero la educación de las clases más elevadas, por la cultura y para la cultura, y las otras ramas de la educación, destinadas a levantar el nivel de las clases inferiores y a adiestrarlas mejor para la lucha económica, fueron surgiendo lentamente al lado de aquélla, como cooperadoras a veces y con más frecuencia como rivales.

Formar con todo ese conglomerado de colegios y escuelas un haz luminoso y armónico, pero con irradiación en diversos sentidos, para atender a la satisfacción de las múltiples necesidades y aspiraciones so-

ciales, era empresa que en todo momento pareció punto menos que imposible. Sin embargo, el hilo conductor se halló y la unidad se produjo sin ningún esfuerzo insuperable, pese a cuantos le opusieron las más torpes e injustificadas resistencias.

El estudio de la reforma educacional, desarrollado en los últimos meses de 1927, permitió ver claro que la nueva organización docente debía tomar como sujeto al niño, que el colegio tenía que empezar por adaptarse al niño y no el niño por adaptarse al colegio. Era una perfecta inversión de los valores antes contemplados.

Para que esa adaptación fuese posible, se requería establecer como hecho indisputable que la función educacional constituye un solo proceso desde la infancia hasta la juventud, o sea, desde la escuela primaria hasta la Universidad, fundado en el desenvolvimiento natural o psico-fisiológico del educando, y que ese proceso único tiene manifestaciones características en sus diferentes etapas, manifestaciones a las cuales la educación debe ajustar sus métodos, su contenido y sus finalidades. Además, era forzoso contemplar estas últimas, en relación con la colectividad de que el educando forma parte; porque la educación es por sobre todo una función genérica y específicamente social.

No habríamos de ponernos en el caso de una educación doblemente orientada, en atención a una sociedad dividida en dos clases. Era necesario considerar las superioridades como fruto natural de una selección amplia, en la libre concurrencia de capacidades hereditarias y de aptitudes especializadas. No habríamos de cerrar a nadie el paso a las mayores posibilidades. Pero, eso sí, a condición de ser siempre un elemento de cooperación social, considerado económica o intelectualmente.

Por eso, en el decreto orgánico de la reforma (N.º 7,500 del 10 de Diciembre de 1927), se dijo: «La educación tendrá por objeto favorecer el desarrollo integral del individuo, de acuerdo con las vocaciones que manifieste, para su máxima capacidad productora, intelectual y manual. Tenderá a formar, dentro de la cooperación y de la solidaridad, un conjunto social digno y capaz de un trabajo creador... La educación se orientará hacia los diferentes tipos de producción, proporcionalmente a las necesidades del país».

Lógico era entonces que, si tomábamos al niño como sujeto de la educación, si debíamos procurar el máximo de aprovechamiento de sus capacidades y aptitudes, si habíamos de propender a ejercitarlo para una vida de eficiencia social y nacional, y si no distinguíamos clases ni jerarquías en el desarrollo del proceso educador, lógico era entonces, decimos, que del mismo modo que la educación primaria es una sola, la secundaria lo fuera también, como correspondiente a la segunda etapa en el desenvolvimiento natural del individuo.

Esta unidad genética de la educación secundaria se expresó en el mencionado decreto, prescribiendo que el Departamento respectivo conocería «de la educación de la adolescencia y de la formación del profesorado correspondiente». No excluyó ninguna calidad ni tipo de enseñanza,

dentro de ese período de la vida. El concepto quedó claramente expresado: es enseñanza secundaria la que se imparte a los adolescentes, cualquiera que sea la modalidad que ella adopte y los fines a que se dirija.

La adolescencia es el período de la vida que sigue a la infancia y que se reconoce por las primeras manifestaciones de la pubertad; período que transcurre aproximadamente entre los trece y los veinticinco años y dentro del cual se completa el desarrollo fisiológico del individuo. Pero no se ha tomado aquí esa expresión en su sentido biológico estricto, sino en su sentido corriente y vulgar, ya que a la última etapa de la adolescencia, desde que se frisa en los veinte años, acostumbramos llamarla con satisfacción «juventud». De modo que al escribir «adolescencia», nos hemos referido a esa edad pre-juvenil que se espacia entre los 13 y los 19 años; edad de afanosa vida interior y exterior, de impulsos y vacilaciones, de ensueños y esperanzas, en que el carácter y la personalidad se manifiestan en términos casi siempre definidos.

La educación secundaria tiene por primordial misión favorecer el desenvolvimiento de esa personalidad y encauzarla en el sentido de la mayor eficiencia individual y social. Es en este período de la vida cuando las vocaciones pueden reconocerse y las mejores aptitudes afianzarse, cuando por lo común las capacidades superiores se revelan y cuando los sentimientos se exhiben con una espontaneidad que permite advertir sus vibraciones posteriores. Y como las exigencias económicas imponen por lo general ya a esos años el trabajo productivo, debe pensarse que lo que el colegio no hizo en beneficio de sus alumnos tendrá que hacerlo prácticamente la vida misma a que éstos se van a entregar. Es una minoría escasa la que requerirá estudios superiores, para consagrarse a profesiones que exijan una preparación intelectual más completa y especializada, de las cuales saldrá seguramente la *élite* directora del país.

En el colegio secundario nos hallamos, pues, frente al futuro hombre de cultura media, capacitado para perfeccionarse por su solo esfuerzo y para elevarse al nivel superior de esa misma *élite* directora, pero a quien se le reclama desde luego eficiencia individual en el sentido de los intereses sociales. Quiéralo o no, tendrá que participar, directa o indirectamente, en las funciones económicas creadoras de riqueza. Aún en el supuesto de que vaya a ser un simple funcionario, su empleo corresponderá a necesidades de un servicio que el Estado atiende porque a tal servicio se vincula un determinado interés general.

El colegio secundario no puede prescindir, pues, de tomar en consideración la eficiencia social y específicamente económica de la personalidad que está tratando de desenvolver y orientar. La función característica de la educación secundaria queda así definida por sí sola: *contribuir al mejor aprovechamiento de las capacidades y aptitudes individuales, valorizadas socialmente.*

Ahora nos explicamos la clasificación adoptada para los colegios secundarios del Estado. Dos de ellos solamente, los Institutos Científico-Humanistas, han conservado su tradición de cultura espiritual intensa,

sin finalidad económica determinada; lo que no quiere decir que carezcan de asignaturas técnico-manuales compensadoras de un espiritualismo exagerado y por lo mismo excluyente de cualquier otro valor. Los ciento quince colegios restantes, llámense Liceos o Escuelas especializadas, deberán ofrecer a sus alumnos la oportunidad de una preparación para la vida práctica, de sentido particularmente económico; se entiende que sobre la base de un mínimo de cultura intelectual.

De este modo, la educación secundaria trata de realzar el esfuerzo productivo en un país cuya raza, por la herencia misma transmitida desde sus primeros progenitores, miró siempre con desapego el trabajo muscular, como que era cosa propia de villanos y pecheros e indigna de fijodalgos y hombres de pro. Aspira también a colocar en un mismo nivel de valores las disciplinas técnico-manuales y las de carácter humanista o científico, porque todas ellas corresponden a necesidades colectivas que la educación debe contemplar. Sólo así el colegio llegará a ser ahora lo que debió siempre haber sido, la más importante de las agencias socializadoras.

Rancias preocupaciones tienden aún a demostrarnos que no se alían bien, dentro de un mismo colegio, las disciplinas espirituales con las técnicas; o sea, que la cultura desinteresada es incompatible con la cultura aplicada a un fin útil. Para los sostenedores de tal doctrina, estas funciones educacionales deberían desarrollarse separadamente, en colegios distintos, cada cual consagrado a una sola de ellas. Aquí el estudio, por lo que vale en sí; más allá los ejercicios técnicos, con vista hacia una profesión futura. No reparan en que es la vida quien une en un mismo individuo esas dos formas de actividad; que no se estudia sin un propósito determinado, aunque sea el mero deleite; que, si algún valor tienen los conocimientos adquiridos, es precisamente su aplicabilidad; y que dentro del régimen social democrático, propio de todas las naciones actuales, cada cual necesita el empleo de sus conocimientos para poder subsistir de su trabajo honradamente.

La vida es una continua experiencia; y el objeto de nuestros estudios no es en último análisis más que una sucesión de experiencias por otros acumuladas. La cultura espiritual sin finalidad ninguna es una simple abstracción. La realidad nos impone aplicarla; o en otros términos, experimentarla. Y si el colegio ha de ser un reflejo de la realidad social que vivimos, en él deberán resumirse las diversas formas que esa realidad nos presenta y de él irradiar los perfeccionamientos hacia el exterior.

He ahí la concepción del Liceo Integral como prototipo del colegio secundario; el Liceo en que el trabajo y el estudio se polifican en diferentes direcciones, para corresponder a las exigencias más premiosas de la sociedad; el Liceo llamado a despertar vocaciones, a descubrir capacidades, a disciplinar aptitudes y a alentar por todas partes fuerzas creadoras.

No somos ilusos; pero confiamos en que, dentro de pocos años, cuando la reforma educacional iniciada haya podido implantarse totalmente, el mayor bien que se le reconocerá es el haber logrado fundir en un solo

crisol la idealidad y la realidad de la vida, para formar generaciones equilibradas, cultas y productoras a la vez.

Nunca pensamos que las expresiones últimas, del más sano y sincero optimismo, se desvanecieran a los pocos días como el paisaje de un sueño. Sin embargo, al releerlas ahora nos dejan una satisfacción: ellas contienen todavía lo más digno de ser soñado.

Santiago, 1931.

BIBLIOTECA NACIONAL
SECCION CHILENA

APENDICES



APENDICE A

ACTAS DE LA COMISION REDACTORA DE PROGRAMAS

La Comisión encargada de redactar los programas de los Liceos, conforme a los planes ya conocidos, se nombró por Decreto N.º 1879 del 25 de Mayo de 1928. Ella se compuso de los siguientes profesores, distribuídos en subcomisiones según su especialidad:

Arroyo José Santos, Brüggén Juan, Bunster César, Bunster Martín, Edelstein Isaac, Galdames Luis, García Latorre Guillermo, García Oscar, Gómez Millas Juan, González Guillermo, Guerra Julio, Hernández Vicente, Isamit Carlos, Jaques Juana, Keller Carlos, Lagarrigue Alfredo, Latcham Ricardo, Loyola Pedro León, Mandujano Alberto, Miller Miguel, Noé Juan, Oroz Rodolfo, Otaíza Eliseo, Palma Octavio, Pérez Abraham, Picón Salas Mariano, Puga Luis, Ramírez Ignacio, Rodríguez Manuel, Silva Campo Carlos, y Yáñez Parmenio. Secretario de esta Comisión fué designado el profesor don Francisco Frías.

La sesión inaugural se verificó el 28 de Mayo y fué presidida por el Ministro de Educación. Allí se acordó que la Comisión continuaría sus trabajos presidida por el Jefe del Departamento de Educación Secundaria, como en efecto lo hizo hasta ponerse de acuerdo en las orientaciones de conjunto. En seguida, cada subcomisión, integrada por un profesor de enseñanza primaria, respecto a los programas del primer ciclo, y por un profesor de enseñanza universitaria, respecto a los del segundo ciclo, inició sus labores separadamente. Insertamos a continuación las actas de las siete sesiones generales, para que se conozcan las líneas directrices que allí prevalecieron.

PRIMERA SESION

31 de Mayo de 1928.

Fué presidida por el Jefe del Departamento de Educación Secundaria, don Luis Galdames, y asistió la casi totalidad de sus miembros. Iniciada la sesión, el señor Galdames expresa que la reunión tiene por objeto determinar cuál será la correlación que debe existir entre la educación secundaria y la primaria; qué finalidades tendrá aquélla en sus dos ciclos y, en fin, la forma en que se presentarán los programas, es decir, si deta-

llados o como normas generales. Hace presente que, en caso de no haber cursado el niño los seis años de la escuela primaria, se le exigirá comprobar con un examen la preparación correspondiente.

El doctor Noé, refiriéndose a la limitación de edad impuesta para el ingreso al primer año del Liceo, dice que la biología indica que no es conveniente aplicar a la vida límites fijos, pues hay que considerar que existen muchos niños precoces a quienes no se les debe encuadrar en moldes rígidos, sin correr el peligro de desperdiciar ciertas aptitudes que se revelan sólo en determinados momentos; los cuales es preciso aprovechar, porque después no vuelven a presentarse. El gran error de la escuela moderna está, a su entender, en nivelar demasiado, colocando a todos los alumnos en un mismo plano, sin tener en cuenta que unos están sobre el término medio y otros bajo él. Propone se acepten en el primer año alumnos de menos de trece, previo un examen de madurez que determine a conciencia su desarrollo mental.

El señor Galdames observa que se han fijado los siete años para la incorporación a la escuela primaria, porque es la edad en que se produce en el organismo una serie de cambios fisiológicos, como la dentición y otros que abren un nuevo período en la infancia. Basándose en esta edad y en los seis años que dura la escuela primaria, se han indicado los trece años para incorporarse al primero secundario. Por lo demás, no tendría inconveniente en aceptar el examen propuesto por el Dr. Noé, siempre que se reservase para niños que por lo menos tengan doce años.

Quedó acordado incorporar al Reglamento un artículo que autorice el ingreso al primer año de alumnos particulares cuya edad fluctúe entre doce y trece años, previo examen de madurez, en que más que los conocimientos del candidato se procure determinar su capacidad.

El señor Lagarrigue, ocupándose de los fines de la educación, expresa que la primaria debe ser concreta, ya que lo concreto es lo único que interesa al niño de corta edad y también porque es esa la época en que se desarrollan los hábitos, debido a la mayor plasticidad del organismo. A los trece años y a instigación de la transformación sexual, empieza el desarrollo de las facultades abstractas, de donde él deduce que la educación del primer ciclo debe ser concreta, pero con tendencia a lo abstracto. Por último, a los diez y seis años, ya el joven siente una franca inclinación por las abstracciones, lo que nos indica que debemos explotar tales impulsos dando en el segundo ciclo una educación intelectual. A esa edad el alumno se conmueve ante las injusticias sociales y siente un verdadero interés por el progreso científico. Es la época en que se han manifestado casi todos los genios que ha producido la humanidad.

El señor Martín Bunster sostiene que el fin de la educación es la preparación para la vida colectiva; primero, por medio de la formación de hábitos de cooperación, asociación y solidaridad; segundo, por la formación de hábitos de higiene y de hogar; y tercero, por la adquisición de técnicas de cultura, como la lectura, la aritmética, la escritura, etc. Del trabajo de estos hábitos nacerán las ideas a que quiere llegar directamente el señor Lagarrigue.

El señor Yáñez piensa que la educación, más que en formación de hábitos, consiste en dar al niño determinados caminos, pues todos traemos al nacer condiciones hereditarias que son modificadas por el ambiente. Debemos, pues, colocar al niño en un ambiente propicio al desarrollo de sus tendencias hereditarias. El señor Loyola puntualiza que se trata únicamente del desarrollo de las tendencias al bien, refrenándose las inclinaciones al mal. Se desea con la educación, agrega, canalizar lo bueno que el niño trae ya en potencia.

Contestando a las observaciones formuladas por los señores Lagarrigue, Bunster, Yáñez y otros, el señor Galdames advierte que la realidad es muy distinta. El hecho es que la inmensa mayoría de los alumnos del grado secundario se retira del Liceo antes de ingresar al cuarto año, de tal modo que la educación del primer ciclo debe ser valorizada socialmente, es decir, debe ser dada de acuerdo con el hecho indicado, a fin de evitar que esos niños sean un peso muerto para la sociedad. Con este objeto, se ha establecido dentro de los Liceos la sección de estudios técnicos, que prepara para el trabajo productor.

El señor Lagarrigue indica entonces la conveniencia de que en vez de los actuales ramos técnicos se enseñen oficios. El señor Loyola es partidario de programas diferen-

ciados en los primeros años, pues existen alumnos que, por sus condiciones intelectuales y económicas, es casi seguro que cursarán las humanidades completas. El Dr. Noé opina deben establecerse dos tipos de Liceos, uno humanista y otro técnico, en el cual ciertos alumnos adquirirían los conocimientos prácticos más indispensables.

Finalmente, se acordó proseguir el mismo debate en la sesión siguiente e invitar a ella al Jefe del Departamento de Educación Primaria, señor Gómez Catalán, y a los jefes de sección del mismo departamento, con el objeto de oír sus opiniones sobre la correlación de la Escuela Primaria con el Liceo.—LUIS GALDAMES.—*Francisco Frías*, secretario.

SEGUNDA SESION

5 de Junio de 1928.

Fué presidida por el Jefe del Departamento, don Luis Galdames, y asistieron la señorita Juana Jaques y los señores César Bunster, Martín Bunster, Oroz, Isamit, Loyola, Picón, Latcham, Mandujano, Arroyo, González, Pérez, Palma, Guerra, Keller, Otaiza, Rodríguez, Yáñez, Gómez, Ramírez, Hernández, Lagarrigue, Puga, García Latorre, Gómez Catalán, Fuentes Vega, Domínguez, Díaz Casanueva, Riquelme y el Secretario. Excusó su inasistencia el Dr. Noé.

Leída y aprobada el acta de la sesión del 31 de Mayo, el señor Galdames expresa que el objeto de esta reunión con los profesores primarios, es saber si ellos podrían presentar un esquema concreto para establecer la continuidad de estudios entre la educación primaria y la secundaria.

El señor Riquelme responde que podría tomarse como punto de partida el programa elaborado por el anterior Consejo de Educación Primaria, o bien un programa mínimo que existe para obtener la licencia escolar en el cuarto año y el cual abarca materias de quinto y sexto. Agrega que el primero de ellos está actualmente en prensa.

El señor Gómez Millas cree que tanto en sus directivas como en sus materias, es imposible tomar como base esos programas, pues abarcan temas muy complejos que el niño de la escuela no puede comprender; a lo cual el señor Riquelme responde que los profesores primarios son los primeros en lamentar esos defectos y por eso formarán otros programas a base de los «centros de interés», de tal modo que desde el primero al sexto años, se desarrollen en forma progresiva de acuerdo con la evolución psicológica del alumno, como lo preconiza el sistema Decroly.

Se sigue, a continuación, un animado debate en el cual el señor Keller opina debe partirse de los programas futuros; el señor Loyola, de los antiguos programas que son los que conocerán o deberán conocer los niños que en 1929 ingresen al primer año del Liceo, y el señor Galdames, de lo que realmente aprenden de ellos los alumnos de la Escuela Primaria. Agrega que esto último es difícil de determinar, pues desde su cargo de director de Liceo, pudo observar que de algunas escuelas vienen alumnos de cuarto año mucho más preparados que otros que han cursado quinto y sexto en escuelas diversas.

El señor Yáñez cree que lo importante no es el programa en sí, sino la manera cómo se pasan las diversas materias. El señor Domínguez dice que hay una base segura para la elaboración de los programas de la educación primaria y secundaria. Consistiría en estudiar en forma detenida la psicología del niño chileno en las diversas etapas de su desarrollo. Mientras esto no se haga, será inútil hablar de programas, ya que hay que saber previamente de qué son capaces los alumnos. En lo que a los programas mismos se refiere, estima no deben ser de conocimientos, sino de trabajos, pues la escuela nueva se va a constituir a base del trabajo personal de los niños, a fin de que éstos se acostumbren a actuar y a tomar resoluciones, en lugar de asimilar, como hoy, simples conocimientos que no los capacitan para la acción. Para él, «trabajo» es «capacidad de hacer».

El señor Gómez Millas, estima imposible la investigación propuesta por el señor Domínguez, por exigir un trabajo de largos años en lugares diversos y consistente en numerosas experiencias que deberán reducirse a estadísticas. El señor Lagarrigue cree que tal

investigación es innecesaria, pues ya desde tiempos inmemoriales poseemos el concepto de la división de la evolución mental del hombre en tres períodos, correspondiendo a cada uno de ellos una forma de educación: primaria, secundaria y superior. Lo interesante no es averiguar lo que saben al llegar al primer año, sino determinar si están capacitados para sacar provecho de sus sentidos, elaborando imágenes e ideas, y si pueden tener aptitudes que correspondan a ellas.

El señor Loyola piensa que se ha estado utilizando demasiado en torno de la capacidad del niño que sale de la escuela. Dice que hay dos puntos de mira dignos de ser considerados: 1.º) lo que el niño llegaba sabiendo antes, a los once años; y 2.º) lo que llegará sabiendo a los trece años. Para determinar estos puntos, opina que debe oírse a los profesores de escuela y a los profesores de los primeros años del Liceo, que son los que más conocen al niño cuya edad fluctúa entre once y trece años.

Al señor Galdames le parece muy conveniente la presencia de profesores primarios en las comisiones encargadas de elaborar el programa de ramos que se estudian también en la escuela. Estima, además, necesario, que el Departamento de Educación Primaria presente un esquema del grado de preparación por asignatura que posean los alumnos de primaria al salir del quinto año, que es el curso hasta el cual alcanza efectivamente la obligación escolar en la actualidad. Así quedó acordado.

El señor Gómez Catalán manifiesta que los dirigentes de la educación primaria han venido a la sesión no tanto a hablar de programas, sino de la orientación de la educación pública. El programa siempre será algo muerto si el profesor no tiene nada de maestro, es decir, si no está imbuido en el espíritu filosófico necesario para comprender y realizar su misión. En cuanto a los métodos, deben tender a que el alumno contribuya en la mayor parte a la adquisición de conocimientos verdaderos, es decir, capaces de llevarlo a la acción. Mientras se forma el futuro maestro y se elaboran nuevos programas, de acuerdo con los principios enunciados, deberán regir los que elaboró el fenecido Consejo de Educación Primaria y serán éstos lo único que se pueda presentar por el momento a la Comisión.

El señor Galdames insiste en la necesidad de tener a la vista el esquema solicitado, ya que sólo interesa conocer lo que se está haciendo, hoy por hoy, y no lo que está por hacerse. Lo esencial es determinar hasta qué punto la enseñanza primaria se resuelve en conocimiento real y efectivo.

Se acordó que a la sesión siguiente el señor Riquelme vería modo de presentar este esquema; y se levantó la sesión.—LUIS GALDAMES.—*Francisco Frías*, secretario.

TERCERA SESION

12 de Junio de 1928.

Fué presidida por el Jefe del Departamento, don Luis Galdames, y asistieron la señora Jaques y los señores Arroyo, César Bunster, Martín Bunster, Brüggén, Díaz Casanueva, Edelstein, Fuentes Vega, Fischer, González, Gómez Catalán, Gómez Millas, Isamit, Keller, Latcham, Mandujano, Miller, Noé, Naveas, Oroz, Otaíza, Palma, Pérez, Picón, Ramírez, Rodríguez, Riquelme, Silva Campo y el Secretario. Excusó su inasistencia el señor Parmenio Yáñez.

Leída y aprobada el acta de la sesión del 5 de Junio, el señor Gómez Catalán manifiesta que el trabajo y las jiras que él y sus colaboradores han debido realizar en la semana anterior, les han impedido hacer un esquema en la forma que hubieran deseado, pero que algo de ello trae el señor Riquelme, Jefe de la Sección Pedagógica. Pregunta si se desea integrar primeramente las comisiones o bien ocuparse del esquema.

Quedó resuelto que ambos Jefes de Departamento se pondrían de acuerdo sobre la designación de los profesores primarios que integrarían las comisiones. En seguida, la comisión pasó a ocuparse del esquema presentado por el señor Riquelme, quien hace

presente las dificultades que para ellos tiene la confección de un trabajo semejante, por cuanto la educación primaria no estatuye asignaturas, enseñando las ciencias, no en su forma sistemática, sino a medida que se presentan los «centros de interés», y utilizando los procedimientos de observación directa, asociación y exposición. Sin embargo, han indicado en un esquema lo que el niño puede hacer, lo cual depende, por lo demás, del método, del profesor, del niño mismo y de los medios de que disponga la agrupación escolar.

Una vez leído el esquema, el señor Galdames expresa que a su juicio es claro, y hasta cierto punto suficiente para formarse concepto de lo que hace la escuela. En cuanto a los detalles necesarios para correlacionar el programa de una manera más exacta, podrán proporcionarlos los asesores primarios correspondientes. No habiendo merecido observaciones el trabajo presentado por los jefes primarios, se pasó a tratar de la orientación y finalidad preponderante del primer ciclo.

El señor Gómez Millas dice que la enseñanza primaria es sintética y global, la secundaria empieza en el primer ciclo por hacer un estudio analítico, sin desprenderse de los diversos aspectos del problema, a fin de que el niño sepa observar y describir cualquier fenómeno. En el segundo ciclo empieza la labor de abstracción, propia de la Universidad.

El señor Galdames responde que ese es sólo un aspecto que se refiere a las asignaturas científicas; debiendo consignarse, además, el estudio de otras asignaturas, como los ramos técnicos, los idiomas extranjeros y aún la dactilografía. Por lo tanto, hay que coordinar todas estas materias con una finalidad determinada, capaz de dar unidad a todo el conjunto.

El señor Gómez Millas responde que los ramos indicados son instrumentos que se subordinan a la observación y descripción de los fenómenos, o que ayudan al aprendizaje de las asignaturas científicas. El señor Loyola cree que el punto principal consiste en determinar si el primer ciclo tiene como finalidad dar la cultura general, tanto intelectual como moral, pero con vista a la alta cultura, o si sólo preparará para la vida práctica y económica. Piensa que si se desea abarcar ambas finalidades, la reforma fracasará; de aquí que proponga un examen de admisión al primer año, de tal modo que no se permita el ingreso más que a los niños de capacidad mental superior a la mediocridad, porque el fin del Liceo es formar una «élite» de espíritus humanos, capaces de comprender la cultura y seguir orientándola. Los no capacitados para ello deben ingresar a los colegios técnicos, donde encontrarán el medio de especializarse en estudios prácticos. Por lo tanto, deberá reducirse a un mínimo el número de Liceos humanistas y científicos, dotarlos de profesorado escogido y aumentar los establecimientos de carácter técnico.

Don Manuel Rodríguez estima que ya no cabe volver al tipo humanista del Liceo clásico, porque la vida económica actual lo impide y porque la reforma educacional establece una educación primaria y secundaria tendiente al desarrollo psicológico y fisiológico del alumno. Estima que la selección debe hacerse en el segundo ciclo y proseguirse en los Institutos y en las Escuelas Universitarias; pero que realizar en el comienzo de los estudios una selección prematura, es dejar abandonados a muchos niños que tienen aptitudes intelectuales y no quieren seguir los estudios técnicos.

El señor Díaz Casanueva expresa que no se puede en este caso partir de un punto de vista filosófico como lo hace el señor Loyola, pues sería interpretar erróneamente el decreto N.º 7500; el punto de vista es de carácter científico y consiste en favorecer el desarrollo del niño y no en formar una «élite» intelectual. Por lo tanto, se deben adaptar los planes y programas a las diversas etapas que componen ese desarrollo.

El Dr. Oroz dice que el decreto citado recomienda también la adquisición de una cultura general; y el señor Picón manifiesta que lo más interesante para el niño es lo más próximo, de donde él deduce que el fin de la educación secundaria debe ser llegar a los conceptos partiendo de lo que nos rodea. El señor Fischer expresa que en la educación primaria deben conformarse los conocimientos impartidos con las necesidades, tendencias, aptitudes y afinidades del niño; que en la secundaria debe hacerse lo mismo, conciliando los intereses de la ciencia y del profesor con los del alumno. En consecuencia, tratándose de esta última, debe partirse de una doble base: 1.º) desarrollar la capacidad de formación de ideas; y 2.º) amoldar los programas a ésta.

Hace presente que en Concepción se han hecho mediciones entre los alumnos del primer año, quienes fueron clasificados atendiendo a los resultados de tales mediciones

en los cursos *a*, *b* y *c* (bien dotados, medianos y malos), y que el resultado obtenido de ello en el curso del año, estuvo de acuerdo con la clasificación. De lo cual se desprende que no es posible exigir a todos los niños que sigan los cursos secundarios completos. Fatalmente hay un 25% de alumnos de condiciones negativas que no pueden ser tomados en cuenta, en desmedro de otro 75% del cual ha de salir la «élite» intelectual y moral del país. Para estos últimos debe ser el Liceo, pues hay que aprovechar los colegios según las aptitudes de los niños.

El señor Loyola está de acuerdo con el señor Fischer en dejar el Liceo para aquellos que realmente tengan aptitudes. En cuanto a contemplar los intereses del niño, cree debe respetarse su desarrollo fisiológico y mental; pero, al mismo tiempo, piensa que hay que juzgar también esos intereses a fin de encauzarlos hacia los ideales de la civilización por una vía lógica, en vez de dejar producirse libremente el desborde efectivo de la adolescencia, por ejemplo.

El señor Isamit opina que la finalidad propuesta por el señor Loyola se va resolviendo sola a través de los dos ciclos secundarios; pero éste último insiste en el procedimiento del examen de admisión y agrega que ya que el Estado no posee los medios para dar instrucción secundaria a todos los que la desean, ella debe concederse a los más aptos y morales, y no a todos los mediocres que la pretendan. El señor Fuentes Vega responde que, según eso, habría que hacer lo mismo en las escuelas, cuya capacidad es también insuficiente. La señorita Jaques cree que con el señor Loyola piensan todos, a partir del segundo ciclo. Es al terminar el primer ciclo donde, a su entender, debe hacerse una prueba de capacidad, más que de madurez, para determinar si el niño puede pasar al cuarto año o debe seguir estudios técnicos.

El señor Keller no es de opinión de dar sólo una tendencia racionalista a la educación secundaria, ya que las tendencias nuevas procuran desarrollar también los aspectos sentimentales, religiosos y artísticos. Estos aspectos deben predominar en el primer ciclo y continuarse en el segundo, donde se agregaría el desarrollo de las tendencias abstractas, con el objeto de formar la personalidad intelectual y sentimental.

El señor Otaña insinúa la idea de dar en el primer ciclo a la enseñanza de cada materia, no sólo la finalidad de propender al desarrollo del alumno, sino también una finalidad práctica que contribuya a capacitarlo para la vida, si no alcanza a completar sus estudios secundarios. Así, al confeccionar el programa del primer ciclo, se seleccionarían aquellas materias que puedan servir a estos dos fines, como por ejemplo, en Castellano, la redacción de solicitudes, en Ciencias, el aprovechamiento industrial de algunos conocimientos, etc.

A continuación, el señor Galdames expresa que después de este debate cabría pronunciarse sobre la idea del señor Loyola, que hace una selección para el ingreso al primer año. Cree que, como ninguno de los asistentes desea insistir sobre ella, podría tratarse de las finalidades del primer ciclo. Piensa que no debe mantenerse ya la idea del encadenamiento de los estudios secundarios a la Universidad, porque fué la fatalidad de nuestra educación. La secundaria tiene razones propias de existencia, no sólo biológicas y psicológicas, sino, además, *sociales*. En efecto, la educación es una función social, la más alta de todas, y por ello debe responder a las necesidades y aspiraciones colectivas, partiendo de la realidad de los hechos. Esta realidad consiste en que el 70% de los alumnos abandona el Liceo en el tercer año, sea por falta de recursos de sus familias, como ocurre en la mayoría de los casos, sea por otros motivos. Una parte de estos niños podría proseguir sus estudios y hay interés público en que así ocurra, no sólo para que se disciplinen intelectualmente, sino para que se capaciten socialmente y aprovechen sus aptitudes en beneficio propio y de la sociedad. Antes quedaban con conocimientos incompletos e inprovechables; hoy, contemplando sus intereses, se ha creado la rama técnica, conjunto de conocimientos aplicables a alguna actividad productora. Para el otro 30% se han creado las ramas humanista y científica. A ellas se irá con un fin de cultura desinteresada, no sólo con miras a la Universidad, ya que un fuerte porcentaje de bachilleres no sigue profesión; ni tampoco los Institutos deben recibirlos en su totalidad.

No hemos rehuído la responsabilidad de lo hecho, dice, porque la reforma que hemos planteado responde a la realidad social y también a la capacidad financiera del país. Como nuestra educación pública es gratuita, hemos debido pensar que el Estado no va

a poder responder en un momento a todos los gastos que demande, lo que nos ha inducido a economizar profesorado, locales y material de enseñanza, agrupando en un mismo establecimiento las ramas humanista, científica y técnica.

Allí, agrega, viviendo en contacto permanente los individuos que se dedican al cultivo del espíritu y los que practican el trabajo manual y productivo, aprenderán la mutua comprensión, base de la armonía social. Se levantó la sesión.—LUIS GALDAMES.—*Francisco Frías*, secretario.

CUARTA SESION

15 de Junio de 1928.

Fué presidida por el Jefe del Departamento, don Luis Galdames y asistieron la señora Jaques y los señores Arroyo, Díaz Casanueva, Gómez Millas, Gómez Catalán, Edelsstein, Lagarrigue, Latcham, Loyola, Mandujano, Naveas, Noé, Otafa, Oroz, Picón, Palma, Puga, Ramírez, Fuentes Vega, Isamit, y el Secretario.

Leída y aprobada el acta de la sesión anterior, el señor Gaaldames expresa,—contestando a una pregunta del señor Lagarrigue—que al hacer la matrícula de los Liceos se admite a los que han manifestado una capacidad mínima, hasta que los cursos quedan saturados; en seguida se clausura la matrícula y los que han llegado atrasados no se incorporan al establecimiento. Si se adoptara el procedimiento de la selección propuesto en la sesión anterior, se correría el riesgo de que hubiese que aprobar un número de candidatos superior a la capacidad del Liceo y de entre éstos escoger la cantidad suficiente para llenar las vacantes, con lo cual se producirían quejas de parte del público, que pondría en duda los procedimientos adoptados para esta segunda selección. A su juicio, el único sistema viable es el actual, porque nadie podrá quejarse si quedó fuera por no haberse presentado en los primeros días de la matrícula. Agrega que con la reforma, todo el que termine sexto año de escuela primaria tendrá derecho a incorporarse al Liceo, sin necesidad de rendir examen y que, por otra parte, dentro de tres años, las Escuelas industriales, agrícolas y profesionales de niñas y los Institutos Comerciales, modificarán su organización en tal forma que para ingresar a esos establecimientos se exigirá haber cursado el primer ciclo en algún Liceo.

En cuanto a la afluencia exagerada de alumnos a los colegios de este tipo, declara que ya se está estudiando el medio de que nuestra educación pública, hasta ahora casi totalmente gratuita, deje de serlo y se establezca un derecho de matrícula superior al actual, capaz de costear la creación de los cursos paralelos que las necesidades reclaman cada vez con mayor urgencia. Termina expresando que uno de los principales cargos que se han hecho a la reforma de la educación secundaria, es el de que exige a niños de diez y seis años que opten por alguna clase de especialización, siendo que, según se dice, a esa edad aún no se manifiestan las vocaciones. Menos podrán manifestarse a los trece años.

El señor Loyola responde que no se trata de determinar vocaciones al ingreso al primer ciclo, sino de seleccionar. Cree que se ha dictado una ley de idealismo exagerado que no se podrá realizar, por lo que estima de su deber decir al Gobierno lo que sinceramente piensa: hay padres que saben que no podrán dar a sus hijos educación de más de dos o tres años, por necesitar de su trabajo, y hay alumnos que tampoco podrán permanecer en el Liceo un tiempo superior a éste, por faltarles la inclinación al estudio. El número de estos niños alcanza al 60% y para este 60% debe crearse un tipo especial de Liceo en que se les enseñe algo útil con relación a las actividades a que se van a dedicar, porque no pueden ser idénticas las maneras de enseñar al que va a ser empleado de tienda que al que concluirá por ser profesor de Latín. Al primero deben inculcársele conocimientos útiles; al segundo hay que desarrollarle sus tendencias a la reflexión y a lo abstracto desde el primer ciclo. Concluye proponiendo la creación de dos tipos de Liceo: humanista, para los que piensan seguir sus estudios; y técnico, para los que deseen ganarse pronto

la vida; con profesorado y programas diversos a partir del primer ciclo. El profesorado del primer ciclo técnico podría formarse con bachilleres que hubieran hecho estudios especiales durante uno o dos años, ya que la escuela de Profesores Secundarios no basta para satisfacer la necesidad de personal docente.

El señor Gómez Catalán estima que no es necesario ni conveniente hacer separaciones, porque la educación secundaria no es más que la continuación de la primaria, la cual le envía sus alumnos después del sexto año con las fichas en que van anotadas las inclinaciones que en ellos se han revelado; pero el señor Loyola insiste en la separación por estimar que si no se hace, bajará el tono de la cultura del país a causa de la mezcla de capacidades diversas. Cree que es de interés público que no haya más de quince liceos humanistas en todo el país y el mayor número posible de establecimientos técnicos.

El Dr. Noé observa que en todos los países existen dos tipos de liceos: técnicos y humanistas. Los primeros conducen a las carreras de Ingeniería, Arquitectura, Agricultura, Comercio; pero si el alumno, por cualquier motivo, se ve obligado a cortar sus estudios, sale inmediatamente capacitado para ganarse la vida. Los humanistas conducen a las facultades de Leyes, de Medicina y de Filosofía y Letras, y en ellos se da mayor importancia al desarrollo de la capacidad analítica que al de las tendencias prácticas. Este sistema, adoptado en Europa por 250 millones de hombres, se ha mantenido y sigue manteniéndose, porque corresponde a dos inclinaciones en que pueden clasificarse todos los individuos. Tratar de encerrarlos en un molde común, es pretender nivelar a la fuerza lo que la naturaleza ha hecho diferente y desconocer las lecciones de una experiencia secular. Finalmente, cree que en este país existe un número desmesurado de liceos humanistas; pues en Lombardía, con una población de 6 millones de habitantes, hay sólo diez o doce liceos de esta clase, por cerca de cuarenta escuelas técnicas.

El señor Galdames opina que lo fundamental es determinar si hay o no interés público en crear dos tipos de liceos y que lo accesorio es lo relacionado con el procedimiento de admisión al primer ciclo. Hace notar que en el Reglamento se consulta la probable diferenciación de programas en los cursos paralelos, que se formarían atendiendo al grado de capacidad de los alumnos, pero en una escala de programa que no implica diferenciación de finalidad de estudios, ni de tipo de Liceo. En cuanto a saber quiénes llegarán al final de sus estudios secundarios, piensa que sería prejuzgar el intentar determinarlo cuando el niño ingrese al primer año. Lo que al interés público conviene, es dejarlo llegar al segundo ciclo para que manifieste sus aptitudes.

Quedó acordado autorizar la división en cursos paralelos en los cuales se enseñará el mismo programa con la misma finalidad; pero adaptado a la capacidad media de los alumnos de cada curso, habiendo un programa máximo o total y uno mínimo o fraccionado.

A indicación de los señores Loyola y Noé, se acordó que el primero de éstos presentaría al Jefe del Departamento una serie de proposiciones que serían votadas en la sesión siguiente, previa transcripción a los miembros de la comisión de programas. En ellas se consultaría la correlación entre los dos tipos de Liceos, con el objeto de que los alumnos puedan cambiar de establecimiento si sus aptitudes lo exigen. Se levantó la sesión.—LUIS GALDAMES.—*Francisco Frías*, secretario.

QUINTA SESION

22 de Junio de 1928.

Fué presidida por el Jefe del Departamento, don Luis Galdames y asistieron la señora Jaques y los señores Arroyo, Brüggén, Martín Bunster, Edelstein, Fuentes Vega, González, Gómez Millas, Gómez Catalán, Hernández, Isamit, Latcham, Lagarrigue, Loyola, Mandujano, Noé, Oroz, Otaiza, Palmá, Picón, Ramírez, Rodríguez, Silva Campo, Yáñez y el Secretario.

Leída y aprobada el acta de la sesión de 15 de Junio, el señor Loyola manifiesta que aunque su ideal habría sido la creación de dos tipos de liceos, en el proyecto de acuerdo proponía solamente la diferenciación de programas, porque veía que no había ambiente para lo primero. Se lee el proyecto del señor Loyola, que dice como sigue:

«Reunidos en sesión general los miembros de las comisiones designadas por el decreto supremo N.º 1879 del 25 de Mayo del presente año para estudiar y proponer al Gobierno los nuevos programas de los liceos, acuerdan, como acto previo al estudio por separado de los distintos programas, solicitar del Gobierno se sirva adoptar, si lo tiene a bien, las siguientes resoluciones:

1. Habrá dos tipos de programas para el primer ciclo de los liceos de la República. Unos, que constituirán el tipo A, serán destinados a los alumnos de mayor capacidad intelectual y para quienes, en consecuencia, aparezca como más posible, y también como más conveniente y deseable desde el punto de vista del interés público, la adquisición de una cultura espiritual sólida y completa. Los otros, que constituirán el tipo B, serán destinados a los alumnos cuyas capacidades aparezcan como principalmente de carácter práctico y económico y respecto de los cuales sea conveniente, por lo tanto, así desde el punto de vista de su propio interés y del de sus familias como desde el punto de vista del interés social, que se incorporen pronto a las actividades productoras, o bien que sigan, después del primer ciclo, estudios de carácter técnico.

2. Para ingresar a los cursos de primer año en que estén vigentes los programas del tipo A, los aspirantes a alumnos serán sometidos a una prueba de capacidad, cuyo fin será determinar, no la cantidad de conocimientos que posean, sino principalmente la calidad de su espíritu. Antes de hacer la selección, cada establecimiento en que funcionen cursos de esta especie hará conocer públicamente el número de plazas que se llenarán en el concurso, el cual nunca podrá exceder, en lo que respecta a cada curso, del que los principios pedagógicos señalan como compatible con la posibilidad de realizar una educación correcta.

El Estado mantendrá becas en número suficiente para costear una vida digna y una educación completa a los niños de escasos recursos que hayan triunfado en estas pruebas y respecto de los cuales aparezca como de interés público notorio asegurarles una cultura superior.

3. El hecho de haber sido rechazado en el mencionado concurso de selección, no será causal suficiente para que un niño no pueda presentarse nuevamente a la prueba, siempre que después del primer fracaso haya transcurrido por lo menos un año escolar.

Del mismo modo, el hecho de que un niño haya cursado uno o más años de estudios con cierto tipo de programas, no lo inhabilita para incorporarse a un curso de los que siguen el otro tipo de programas, siempre que, en una prueba especial, acredite ser perfectamente apto para ello.

4. Como norma general, sólo los jóvenes que hayan estudiado en el primer ciclo con programas del tipo A y en forma plenamente satisfactoria, podrán presentarse al concurso de ingreso a las secciones científica o humanista del segundo ciclo de la educación secundaria. Con todo, podrán también presentarse a este concurso y ser aprobados en él los jóvenes que, por error de elección, hubieren hecho todos sus estudios del primer ciclo con programas del tipo B, si acreditan poseer la calidad mental y la preparación necesarias para adquirir una cultura espiritual sólida.

5. En el primer ciclo de los institutos científico-humanistas, sólo habrá cursos en que regirán los programas del tipo A.

En el primer ciclo de los liceos integrales y de los semi-integrales habrá, en cada uno de los tres años de estudios, por lo menos un curso en que regirán los programas del tipo A y también uno por lo menos en que regirán los del tipo B.

En los liceos técnicos todos los cursos del primer ciclo tendrán programas del tipo B.

6. El número de los liceos exclusivamente técnicos deberá ser, por lo menos, superior a los dos tercios del número total de liceos que existan en el país. En general, en las ciudades de menos de 25 mil habitantes habrá solamente liceos técnicos.

Sin embargo, el Gobierno podrá modificar estas normas o hacer prudentes excepciones a ellas, siempre que el interés nacional así lo exija.

7. La formación del profesorado de los cursos del primer ciclo en que rijan los pro-

gramas del tipo B, podrá hacerse en cursos pedagógicos breves, por ejemplo, de dos años. Estos cursos funcionarán en la misma escuela en que se prepare el profesorado de los liceos en general, y podrán ingresar a ellos los jóvenes que hayan hecho estudios secundarios completos en liceos de cualquier tipo. Las demás condiciones de su organización y funcionamiento serán determinadas por el Gobierno en una resolución especial».

En su encabezamiento, este proyecto dice ser presentado por el señor Loyola en nombre propio y en el de los señores, Noé, Lagarrigue y Gómez Millas. El señor Gómez Millas hace indicación para que se retire el número 7.º del proyecto, en vista de que se refiere a la formación del profesorado del primer ciclo, materia ésta que es de la competencia de la Comisión Organizadora de la Escuela de Profesores Secundarios. Así quedó acordado con el asentimiento del señor Loyola.

El señor Martín Bunster opina que en el proyecto se contempla una clasificación basada en el interés de la educación superior cuando, en realidad, debe apoyarse en los intereses de los niños; pues a capacidades diferentes deben corresponder estudios diversos para lograr obtener el máximo de rendimiento.

El señor Loyola responde que cree estar de acuerdo con el señor Bunster en contemplar el interés de los alumnos, pero no cree que se deba bajar el tono de la educación a la altura de los talentos mínimos. Cree también que la educación secundaria no tiene únicamente a la Universidad, sino que posee, además, un fin propio, cual es el de dar la cultura general que debe ser base de comprensión mutua entre los elementos que constituyen la sociedad, es decir, dar los ideales comunes que permitan colaborar en una misma cultura. Eso si que, a su entender, los que posean una capacidad intelectual deben ser los únicos que hagan los estudios humanistas, sin perjuicio de que después se vayan a los estudios técnicos, pues es el espíritu el que dirige también las actividades industriales y comerciales.

El señor Brügger dice que bastaría con agregar al plan de estudios del primer ciclo dos o tres horas de cálculo comercial para dejar capacitados a los alumnos para ganarse la vida si no continúan sus estudios. En cuanto al examen de admisión al primer año, opina debe establecerse, por cuanto la educación primaria no depende de la secundaria y porque los Institutos Universitarios lo han establecido para los alumnos egresados de los Liceos.

El señor Galdames explica que en la enseñanza secundaria hay tres clases de colegios técnicos: Liceos técnicos donde se ingresa con sexto año de la escuela primaria y donde se estudian durante dos años materias de un plan general y de un plan especial de carácter mínimo, con el objeto de conocer sólo la técnica de una actividad; Liceos semi-integrales con su sección técnica, a la cual se ingresa después de cursar el primer ciclo, para estudiar durante tres años un plan de cultura general común a todas las secciones de estos Liceos y un plan técnico más amplio que el de los establecimientos de la categoría anterior y que tiende hacia una mayor especialización, hacia algunas actividades como el comercio, la agricultura, la mecánica, etc.; y, finalmente, las escuelas profesionales técnicas (Escuelas industriales y agrícolas, Institutos Comerciales, Escuelas Profesionales de Niñas), donde se da una preparación profesional completa. Agrega que el ideal sería fusionar los Liceos y estas escuelas profesionales dentro del tipo único del Liceo Integral.

En cuanto a la diferenciación de programas, la considera necesaria y posible en los cursos paralelos, pero es contrario a la selección, porque la conveniencia está en ampliar la base del Liceo, para que el mayor número aproveche la enseñanza que se imparte en él. Luego, la característica esencial de este primer ciclo debe consistir en mirar a la vida práctica y productora, tanto más cuanto que él deberá proporcionar sus alumnos al segundo ciclo técnico y a las escuelas profesionales.

Si de este conglomerado de individuos resulta un tanto por ciento con aptitudes de carácter espiritual superior y de recursos suficientes, espontáneamente continuará sus estudios en una de las tres ramas humanista, científica o técnica. Este será el momento de proceder a la selección, porque así como la primaria da un mínimo de cultura y el primer ciclo un medio de cultura, el segundo debe producir elementos de selección. Por lo demás, el examen de ingreso al primer ciclo rompe la continuidad con la escuela primaria y la organización armónica creada por la reforma.

Los señores Bunster don Martín y Yáñez creen que tal examen no rompe la conti-

nidad, pues todos los candidatos ingresarían al Liceo, unos al curso de tipo A y otros al de tipo B, a fin de obtener una educación de acuerdo con su capacidad. No se trata de selección, sino de clasificación. El Dr. Noé manifiesta que es imposible que el niño no haya evidenciado una inclinación práctica o una inclinación intelectual en los seis años que permaneció en la escuela. Si se les coloca a todos en un tipo medio de Liceo, se estropearía la inclinación de aquella minoría, que será la intelectualidad del país, porque deberá esperar tres años para poder ejercitar sus capacidades analíticas; y el señor Brügger agrega que el método de no obligar a trabajar desde pequeños a los alumnos es funesto, por lo cual insiste en la selección a partir del primer año.

El señor Rodríguez está en completo desacuerdo con las ideas del señor Loyola y otros miembros de la comisión; estima que corresponden a un criterio intelectualista y aristocrático, totalmente contrario a la reforma y alejado de la realidad, ya que no es posible determinar en el niño de corta edad si posee tendencias intelectuales o prácticas. Se pronuncia por la selección en el segundo ciclo. Los señores Ramírez y Palma son partidarios de los programas diferenciados, uno máximo y uno mínimo, que permitirán la organización de cursos más homogéneos, la mayor eficiencia de la enseñanza y la continuidad con la educación primaria.

El señor Isamit expresa ser contrario a la solución propuesta, porque el primer ciclo no es sino la continuación de la escuela. En cuanto a las dos tendencias en que algunos miembros dividen al alumnado, cree que no es posible tomarlas muy en consideración, porque dentro de todo orden de estudios, el hombre demuestra mayor inclinación por ciertas materias que por otras de un mismo ramo, como ocurre hasta en las asignaturas universitarias.

El señor Gómez Catalán dice que acepta la clasificación de los hombres en dos grandes tendencias, pero no acepta que a la edad de doce años se intente canalizarlos en alguna de ellas. A su juicio, la reforma debió iniciarse en el primer año de las escuelas y continuarse paulatinamente a través de todos los estudios; como no se ha hecho esto sino que se ha abordado por todas partes, debe buscarse el medio de dividir la enseñanza en períodos que se conformen con el Decreto N.º 7500.

En seguida, se procedió a votar el N.º 1 del proyecto de los señores Loyola, Lagarrigue, Noé y Gómez, entendiéndose que su rechazo significaría el de la totalidad del proyecto y la aprobación de un programa único y dotado de la elasticidad suficiente para ser aplicado a todos los tipos de cursos. El proyecto fué rechazado por trece votos contra once. Votaron por la negativa la señorita Jaques y los señores Galdames, Rodríguez, Ramírez, González, Isamit, Mandujano, Otaíza, Arroyo, Brügger, Palma, Bunster y Latcham; y por la afirmativa, los señores Oroz, Lagarrigue, Edelstein, Gómez Millas, Silva Campo, Noé, Loyola, Picón, Hernández, Yáñez y el Secretario.

En consecuencia, quedó aprobada la idea del programa único, acordándose, además, resolver otras cuestiones de carácter general en una próxima sesión.—LUIS GALDAMES.—Francisco Frías, secretario.

SEXTA SESION

27 de Junio de 1928.

Fué presidida por el Jefe del Departamento, don Luis Galdames, y asistieron la señorita Jaques y los señores Arroyo, Martín Bunster, García Latorre, González, Gómez Millas, Hernández, Isamit, Keller, Latcham, Lagarrigue, Loyola, Noé, Otaíza, Palma, Picón, Ramírez, Silva Campo, Yáñez y el Secretario.

Leída y aprobada el acta de la sesión anterior, el señor Martín Bunster expresa que la finalidad del primer ciclo debe ser práctica, tendiendo a formar un hombre completo. Para esto hay que observar sus actividades y, en seguida, analizarlas, lo que nos permitirá establecer: 1.º) la formación del niño en cuanto a ser social; 2.º) la preparación para

el hogar; 3.º) la preparación para la vida; 4.º) la educación de la moralidad; 5.º) la preparación para las actividades recreativas o de solaz; y 6.º) la dación de técnicas o ramos instrumentales. En cuanto a la finalidad de cultura general que algunos indican, la estima imprecisa y expuesta a interpretaciones personales.

El señor Galdames está de acuerdo con el señor Bunster; pero cree que dar el detalle de los diversos órdenes de conocimientos que debe impartir el primer ciclo, es un poco vago, ya que la personalidad es sólo una. A su juicio, la fórmula que reflejaría la opinión general sobre las finalidades de esta primera parte de la enseñanza secundaria, sería la siguiente: «*La educación del primer ciclo tenderá al desarrollo de la personalidad del adolescente, encaminada de preferencia hacia la orientación y aprovechamiento de sus aptitudes para la vida espiritual, social y económica*». Así quedó acordado después de un corto debate.

A continuación, el señor Lagarrigue manifiesta que, después de haber conversado con algunas personas que no desean compartir las responsabilidades de la confección del programa del primer ciclo, en vista del resultado de la votación de la sesión anterior, cree conveniente que se acepte la colaboración de profesores primarios en las comisiones de aquél y de los universitarios en las del segundo ciclo. De esta manera, cada comisión del primer ciclo estaría integrada por dos profesores secundarios y un primario, y cada una de las del segundo ciclo se formaría por dos secundarios y un universitario. En uno y otro caso se podría consultar al asesor del otro ciclo.

El señor González apoya la indicación anterior y opina, además, que los profesores universitarios deben intervenir en el primero; pero el Dr. Noé se opone a ello y solicita se deje constancia de que los Directores de Institutos no aceptan responsabilidad de ninguna especie en la elaboración de los programas del mencionado ciclo. En seguida, se tomaron los siguientes acuerdos:

1.º Integrar las comisiones del ciclo inferior con dos profesores secundarios y uno primario, pudiendo consultarse a los profesores universitarios; y las del ciclo superior, con dos profesores secundarios y uno universitario, pudiendo consultarse a los primarios.

2.º Dejar establecido que la separación de cursos acordada en la sesión anterior se hará en forma rigurosa, de tal modo que si hay dos o más cursos paralelos, en cada uno de ellos se colocarán alumnos de capacidades semejantes.

3.º Cada programa constará de dos partes: el programa propiamente tal, rígido y exigible en su totalidad, por comprender sólo materias fundamentales; y los complementos, que abarcarán las materias secundarias y variarán según el sexo y la capacidad del alumnado. Estas últimas materias deberán ser incluídas en las indicaciones metodológicas que deben preceder al programa.

A indicación del señor Keller y del señor Galdames, se acordó *dejar cierta libertad al profesor en los programas de los dos últimos años del segundo ciclo, a fin de que pueda aprovechar sus estudios y también acentuar las características regionales*. Igualmente se aprobó la indicación del señor Otaiza *para relacionar las materias de las distintas asignaturas científicas y técnicas en beneficio de la mejor comprensión de todas ellas*.

A continuación, el señor Galdames hace presente que el trabajo de cada profesor será controlado por profesores especialistas designados por el Departamento, a base del trabajo efectivo y no de las materias anotadas en libros de clase y de asistencia. Agrega que en el Reglamento se establece que los profesores del tercer año del primer ciclo unidos al director y al profesor-jefe, expedirán un certificado de la capacidad y aptitudes preferentes de cada alumno para ingresar a los estudios científicos, humanistas o técnicos del segundo ciclo. En el caso de que un apoderado quiera matricular a su pupilo en una rama distinta de la indicada en dicho certificado, deberá firmar su matrícula y hacerse responsable del probable fracaso de su pupilo.

Entrando a tratar de las finalidades del segundo ciclo, el señor Galdames expresa que, de acuerdo con el Decreto 7500, la finalidad esencial de éste es preparar para el ingreso a la Universidad; pero como casi la mitad de los alumnos que empiezan el cuarto año o primer año del segundo ciclo, no llegan a seguir una carrera, sería preferible considerar que el segundo ciclo sólo «*tiene de preferencia a la preparación para la enseñanza universitaria*», a fin de indicar que no es ésta la única finalidad.

El señor Lagarrigue acepta la expresión «*de preferencia*», porque el segundo ciclo da una preparación intelectual que es útil para la vida práctica, aunque no se siga una

carrera; pero cree conveniente establecer un examen de admisión al segundo ciclo, a fin de no hacer cursar inútilmente el cuarto, el quinto y el sexto años del Liceo a personas que no van a ir a la Universidad.

A lo anterior, el señor Galdames contesta que nada pierde el país con tener muchos individuos con educación secundaria completa, de la cual sólo debe privarse a los manifiestamente ineptos. Agrega que no es posible cerrar la entrada al segundo ciclo a aquellos que no seguirán carreras universitarias, porque para ser profesor primario se va a necesitar haber hecho el curso secundario completo, es decir, poseer la *licencia secundaria*, humanista o científica.

Los señores Lagarrigue, Loyola y Yáñez, son contrarios al concepto de que la educación secundaria debe preparar para la Universidad, cuando a su entender sólo debe despertar el espíritu de los jóvenes para que puedan después comprender el estudio de los grandes problemas.

El señor Loyola agrega que es un grave error enseñar en el Liceo ciencias como la Antropogeografía y la Climatología, materias que deben ser objeto de estudio en la enseñanza superior, pero que están fuera de lugar en la secundaria, que nada debe tener de especialización científica. Respecto de los acuerdos que se acaban de tomar, se abstiene de aceptar responsabilidad por cualquiera de ellos, rechazando especialmente el fin que se desea atribuir a la enseñanza en el segundo ciclo. Pide se deje constancia en el acta de estas declaraciones.

El señor Galdames, respondiendo al señor Loyola, expresa que le extraña que este profesor no crea que el segundo ciclo prepare para la Universidad, puesto que la sola presencia de los Directores de Institutos en las comisiones de programas está indicando que algún interés tienen en la confección de los programas del Liceo. Por lo demás, agrega, la educación secundaria no puede encontrarse totalmente aislada de las otras ramas de la educación, motivo por el cual se ha hecho necesario consultar a los maestros primarios y a los profesores universitarios.

Los señores Gómez Millas, Lagarrigue y Yáñez responden que la presencia de los Directores de Institutos se debe a que están interesados en que el segundo ciclo envíe a la Universidad jóvenes con un desarrollo intelectual suficiente para comprender el estudio científico que allí harán, pero que en ningún caso tiene para ellos el contenido de conocimientos una importancia primordial; lo que les interesa es la orientación intelectual y la comprensión; y si a los profesores primarios se les ha exigido indiquen el contenido de conocimientos de sus alumnos, es porque tal contenido es un mínimo sin el cual no se puede hacer nada.

A juicio de los señores Yáñez y Loyola, este desarrollo espiritual se mide por el contenido de conocimientos y por la utilización que de él se haga, de donde el señor Galdames deduce que los Institutos Universitarios exigen, además de un contenido mínimo, cierta capacidad o madurez intelectual que tratarán de investigar por medio de un examen adecuado.

El Dr. Noé declara que esta capacidad deberá desarrollarla el Liceo fomentado las tendencias críticas, tanto analíticas como sintéticas, pero sin caer en la erudición, que no es más que un esfuerzo de la memoria que tiende a suprimir la individualidad psíquica del alumno y mata el espíritu de observación. En cuanto al ingreso al segundo ciclo, estima debe ir precedido por una prueba de carácter general, pues de lo contrario, ingresarán a él muchos individuos que no llegarán a la Universidad, pero que en cambio habrán perturbado el trabajo de otros quitándoles tiempo y material.

El señor Galdames explica que al ingresar el niño al primer ciclo se le hará un examen psico-fisiológico, cuyo resultado, así como las modalidades que vaya revelando en el curso de los tres años, será anotado en una ficha que se llevará cuidadosamente a cada alumno. Esta ficha, así como un examen de conjunto al final del tercer año, deberá ser tomada en cuenta cuando haya llegado el momento de otorgar al alumno el certificado en que conste su tendencia o capacidad dominante, sea ésta humanista, científica o técnica, a fin de que pueda incorporarse a alguna de las ramas del segundo ciclo. El procedimiento para la confección de las fichas y para el examen de conjunto del tercer año, serán materia de un reglamento especial de exámenes.

Pero la señorita Jaques advierte el peligro que a su entender existe, en entregar a los consejos de profesores la clasificación de sus propios alumnos, sobre todo en pro-

vincias, donde el profesorado debe tratar de estar en armonía con la sociedad, lo que lo imposibilita moralmente, en muchas ocasiones, para firmar un certificado que responda a la realidad.

El señor Loyola insiste en la necesidad del examen al ingresar al segundo ciclo. Este debería ser tomado, según el Dr. Noé, en la sede del Liceo más cercano que tuviese segundo ciclo, si se tratase de alumnos provenientes de un Liceo que sólo tenga hasta tercer año de cultura general.

El señor Galdames replica que este examen no es posible establecerlo, por cuanto basta con el que se rendirá al final del tercer año. En el caso indicado por el Dr. Noé, sería controlado por los profesores del segundo ciclo del Liceo más cercano; pero obligar a los alumnos a trasladarse a éste no es posible, por las dificultades de orden material que se presentarían.—Se levantó la sesión.—LUIS GALDAMES.—Francisco Frías, Secretario.

SEPTIMA SESION

9 de Julio de 1928.

Fué presidida por el Jefe del Departamento, don Luis Galdames, y asistieron la señorita Jaques y los señores Arroyo, César Bunster, Martín Bunster, Brügggen, Edelstein, Guerra, Gómez Millas, González, Isamit, Keller, Mandujano, Miller, Noé, Otaíza, Oroz, Picón, Palma, Pérez, Ramírez, Rodríguez, Silva Campo, Yáñez y el Secretario.

Leída y aprobada el acta de la sesión anterior, se prosigue el debate sobre las finalidades del segundo ciclo. El señor Keller cree que debe buscarse una fórmula, lo suficientemente amplia, para abarcar las finalidades de las tres ramas de este ciclo y que, además, esté relacionada con las finalidades que ya se han atribuído al primer ciclo; pero el señor Martín Bunster opina que es peligroso establecer finalidades en forma amplia y acomodaticia; porque con ello no se dice algo concreto. Agrega que las acordadas para el primer ciclo no dan nada que se pueda aplicar al segundo.

El señor Galdames propone la siguiente fórmula: «El segundo ciclo tiende a proporcionar un nivel más amplio de cultura y una mayor madurez intelectual para comprender los fenómenos de la vida social». A su juicio sería aplicable a las tres ramas, humanista, científica y técnica, pues esta última posee también un plan de cultura general.

El señor Picón hace notar que como el primer ciclo deberá dar las bases indispensables para la cultura (expresión, reflexión, etc.), «el segundo deberá dar los elementos necesarios para comprender la vida contemporánea».

El señor Galdames hace presente que el decreto 7500 establece en su Art. 23 que el segundo ciclo «tiende a preparar para el futuro ingreso a la Universidad o para el trabajo productivo», o sea, establece una correlación entre él y la Universidad, correlación que no se nota en la fórmula que se discute, por lo cual propone completarla en el sentido del artículo a que se ha referido.

Los señores Gómez Millas y Edelstein, creen eso innecesario por referirse el artículo al aspecto administrativo de la enseñanza y también porque a la Universidad le interesa sólo el nivel cultural necesario para ingresar a ella y no la conexión que pueda haber entre sus Institutos y los Liceos.

En seguida, se aprobó la fórmula del señor Galdames, modificada como sigue: «*El segundo ciclo propenderá a obtener el máximo de desarrollo de las aptitudes especiales y de la madurez intelectual del educando, con el objeto de capacitarlo para comprender las necesidades y aspiraciones de la vida contemporánea y para actuar con eficacia en ella*».

Después, a indicación del señor Keller, se acordó confeccionar los programas en tal forma que entre ellos exista una *correlación de tiempo*, al tratar materias de diferentes asignaturas, correlación que se determinará cuando las comisiones de ramos afines celebren sesiones de conjunto.

Ocupándose de la *extensión de los programas*, el señor Galdames manifiesta que el programa de líneas generales es peligroso, porque la enseñanza secundaria, por su natu-

raleza misma, no puede dejar a los profesores en condiciones de enseñar cualquiera materia de su especialidad, dejando vacíos que algunos no podrán llenar, sea por falta de tiempo o de voluntad. Según esto, sería conveniente que se indicasen las materias en el programa, de un modo general, pero completo, y en la introducción se diesen las normas para su desarrollo, teniendo siempre en cuenta, por lo demás, el axioma de que «solo se aprende lo que se hace». Luego, el trabajo personal del alumno deberá ser muy tomado en cuenta; y a dirigir este trabajo podrá el profesor dedicar las horas que estime convenientes, dentro de las señaladas a su asignatura. Su labor no será ya medida por las anotaciones del libro de clases ni por la estadística de asistencias, sino por la capacidad de comprensión que los alumnos manifiesten y por los trabajos personales que hayan realizado bajo su dirección.

El señor Yáñez propone se faculte a la Dirección de los establecimientos para dedicar tardes completas a las actividades que más interesan a los alumnos, sin sujeción a horario ni programa, pero el señor Galdames replica que esto no es aplicable, por el momento, sino a la educación primaria y que no conviene iniciar bruscamente en la secundaria una reforma que implicaría un trastorno completo de su organización.

El señor Gómez Millas hace notar la conveniencia de que exista cierto control del profesor en la aplicación del programa, como ocurre en Alemania, por ejemplo. Propone que el profesor presente cada cierto tiempo a la Dirección del establecimiento una enunciaci6n de las materias que piensa enseñar en ese lapso, a fin de que aquella la estudie, le preste su aprobaci6n y constate sus resultados. El señor Keller apoya la indicaci6n anterior, agregando que así se daría vida propia a las clases y se fiscalizaría al profesor durante el curso del año y no por el resultado de los exámenes de sus alumnos, como se ha hecho hasta el presente.

Más, el señor Martín Bunster cree que este procedimiento daría origen a un papeleo excesivo, fuera de que la Dirección no estaría capacitada para apreciar los programas de todas las asignaturas. Propone, en cambio, que el profesor presente en Septiembre el programa que piensa desarrollar en el año siguiente, a fin de que alcance a ser revisado por el Departamento, único que tendrá competencia para ello. La señorita Jaques propone dividir el año en períodos, con el objeto de que los programas de diversas asignaturas puedan ser correlacionados periódicamente, y para fiscalizar con más eficacia el trabajo del profesor.

El señor Galdames advierte que el sistema propuesto por el señor Gómez Millas no dió resultados en la práctica, cuando fué establecido por orden del antiguo Consejo de Instrucción Pública, pues el profesor, deseando aparecer como más laborioso, presentaba programas muy extensos, y el Rector, que no es enciclopédico, los aprobaba. De todo esto resultaba un esfuerzo inútil para el profesor y la no asimilaci6n de la materia por parte de los alumnos. Concluye modificando la indicaci6n discutida, en el sentido de que el profesor pase mensualmente la lista de los *trabajos que van a ejecutar los alumnos*, debiendo el Director del Liceo comprobar la realizaci6n de ellos.

A continuaci6n, el señor Ramírez pregunta si se prescindirá de los textos de estudio, a lo cual el señor Galdames responde que, aunque el ideal sería que cada alumno se hiciese su propio texto, no se puede prescindir completamente del texto escrito, el cual debe considerarse, por lo demás, como un mero auxiliar de la clase. En las observaciones metodológicas de los programas se indicará el uso que del texto convenga hacer en cada asignatura.

Finalmente, se acordó designar a los señores Galdames, Gómez Millas y Martín Bunster para que procedan a integrar las comisiones en la forma propuesta por el señor Lagarrigue en una de las sesiones anteriores. Una vez hecho esto, cada una de las comisiones iniciará su trabajo separadamente y celebrará con las de ramos afines las reuniones que estime necesarias. Se levantó la sesi6n.—LUIS GALDAMES.—*Francisco Frías*, Secretario.

APENDICE B

REGLAMENTO GENERAL DE LA EDUCACION SECUNDARIA

He aquí el texto dispositivo de este Reglamento, aprobado por Decreto N.º 2693 del 20 de Junio de 1928, con anotación de otras disposiciones que lo complementan.

TITULO I

DE LOS COLEGIOS EN GENERAL Y DE LAS COMUNIDADES ESCOLARES

Artículo 1.º Los colegios de la educación secundaria se clasifican en los siguientes tipos:

- Institutos Científico-Humanistas.
- Liceos Integrales.
- Liceos Semi-Integrales.
- Liceos Técnicos.
- Institutos Comerciales.
- Escuelas de Comercio.
- Escuelas Industriales.
- Escuelas Agrícolas.
- Escuelas Profesionales de Niñas.
- Escuelas de Anormales.

La distribución geográfica de estos colegios, su organización general, la naturaleza de su enseñanza, sus planes de estudio y la planta de su personal, se rigen por los decretos especiales dictados con anterioridad al presente.

Art. 2.º Cada colegio, cualquiera que sea su tipo, forma de hecho una comunidad de profesores, estudiantes, padres y madres de familia, consagrada a la atención de la salud física, la cultura espiritual, el perfeccionamiento moral y la eficiencia productora.

Art. 3.º Los padres, guardadores o apoderados de los alumnos, serán llamados por el jefe del colegio respectivo a constituir la comunidad escolar, que llevará el nombre del mismo colegio y que tendrá un directorio renovable cada año. Pertenece a esta asociación el jefe y el profesorado del establecimiento.

Art. 4.º La comunidad escolar conocerá de los asuntos relacionados con el régimen interno del establecimiento que el jefe someta a su consideración y cooperará a la obra de extensión cultural que el colegio se proponga, tanto en beneficio de los alumnos como de la población de la localidad. El Director o la Directora podrán interesar también a la comunidad escolar en las obras de mejoramiento urgente que el edificio y sus instalaciones requieran y en la asistencia más indispensable a los alumnos de exiguos recursos.

Art. 5.º La asistencia escolar tenderá sobre todo a favorecer la salud del niño y procurará la organización periódica de colonias de vacaciones, dedicadas a la atención especial de los débiles o enfermizos que no dispusieren de los medios necesarios para su tratamiento.

Art. 6.º Los miembros de la comunidad escolar se distribuirán en comisiones o consejos de profesores y padres o madres de familia, para el desempeño de atenciones especiales relacionadas con el colegio, sean éstas de carácter accidental o permanente.

Art. 7.º Las comunidades escolares de una misma localidad podrán reunirse para concertar sus actividades. Presidirá estas reuniones el Director Provincial o la persona que él designe.

Art. 8.º Cada comunidad escolar podrá regirse por estatutos propios y obtener personalidad jurídica.

Art. 9.º Los colegios procurarán organizarse en forma de que sus bibliotecas, gabinetes, laboratorios, talleres y campos de cultivo puedan ser aprovechados no solamente por los alumnos sino también por cuanta persona acuda a ellos en demanda de una información o experiencia, sin perjuicio de los cursos regulares de extensión o perfeccionamiento para adultos que funcionen en las mismas aulas, durante las tardes, las noches o los días festivos. De este modo, cada colegio propenderá a ser un permanente centro de atracción, cuyas puertas permanecerán abiertas para todo el que desee mejorar o difundir su cultura.

Art. 10. Cada colegio tenderá a adquirir una personalidad que lo distinga de los otros, por medio de la intensificación o preferencia de determinados estudios, de sus asociaciones de alumnos y ex-alumnos, de sus centros deportivos y de sus recuerdos tradicionales. Con ese mismo objeto tendrá un día del año, propio del colegio, consagrado a celebrar su fundación o a conmemorar un hecho histórico de carácter nacional o local. A igual fin concurrirá el reglamento interno que cada colegio deberá dictarse, con arreglo a las normas generales trazadas en el presente.

Art. 11. La presentación de los colegios en actos públicos deberá ser autorizada por el Director Provincial de acuerdo con el Intendente o el Gobernador, salvo el caso de que ella sea expresamente ordenada por el Ministerio o que se trate de rendir homenaje a reconocidos servidores del mismo establecimiento.

Art. 12. Los edificios escolares y sus anexos consultarán un máximo de capacidad respecto al número de alumnos que puedan admitir, de tal modo que la permanencia de éstos en el colegio asegure su desarrollo físico en condiciones de completa salud y les proporcione comodidad suficiente para el trabajo dentro de las aulas y el esparcimiento fuera de ellas. No será permitido exceso alguno sobre el máximo de capacidad señalado. De igual modo, las instalaciones higiénicas, las piscinas, los campos de juego o de cultivo, los talleres y laboratorios, deberán calcularse sobre la base de la misma capacidad.

Art. 13. Se propenderá a que la distribución de las salas de clase se haga no por cursos sino por asignaturas, a fin de que cada una de éstas pueda estar especialmente dotada del material adecuado para su enseñanza; y se cuidará, además, de que el mobiliario corresponda a la naturaleza del ramo respectivo y a la edad media de los educandos. En consecuencia, cada asignatura podrá tener dos o más salas-gabinetes con la dotación del material que necesite.

Art. 14. Particular atención merecerán las condiciones de luz y de ventilación de las salas, laboratorios y talleres, así como todas las instalaciones sanitarias del establecimiento. En todo caso, se procurará que los propios alumnos contribuyan a hacer atractiva la sala de clase, ornamentándola de modo que tienda a reproducir el ambiente del hogar y a estimular el sentido del arte.

Art. 15. Los locales y las instalaciones de los colegios para internos, se adaptarán en lo posible al estilo y a la distribución de las residencias familiares, hasta conseguir que se evite la aglomeración en comedores, dormitorios y sus dependencias, que se atienda a la distracción conveniente de los alumnos en las horas de descanso y que pueda ejercerse sobre ellos una vigilancia adecuada.

TITULO II

DEL REGIMEN INTERNO DE LOS COLEGIOS Y DEL TRABAJO ESCOLAR

Art. 16. El año escolar, para los establecimientos de educación secundaria, comprenderá desde el segundo lunes de Marzo hasta el 24 de Diciembre, salvo las escuelas industriales o agrícolas, que podrán prolongarlo el tiempo que sus directores estimen necesario. Sin embargo, la matrícula se iniciará en todos los colegios el primer lunes de Marzo.

Art. 17. En los externados y medio internados, el trabajo escolar se distribuirá entre las 8 y las 12 horas y entre las 14 y las 18 horas. En los internados, esa distribución podrá anticiparse una hora en las mañanas y prolongarse una hora en la tarde. La tarde de los miércoles se dedicará de preferencia a los deportes y excursiones y la tarde de los sábados será libre.

Art. 18. Aparte de los domingos y días festivos, los días y períodos feriados serán materia de un reglamento especial.

Art. 19. La duración de la hora de clase será de cincuenta minutos y al final de cada una habrá diez minutos de intervalo.

En las secciones superiores de los diversos tipos de colegios, el horario de los cursos formados por alumnos mayores de quince años, podrá consultar hasta dos horas de clase continuas de la misma asignatura, para dar oportunidad a las pruebas experimentales de la materia que se trate o al trabajo personal del educando. El tiempo consagrado a ambas clases será seguido de un descanso no inferior a veinte minutos. En ningún caso habrá, durante las mañanas o las tardes, más de tres horas continuas de clases sistemáticas.

Art. 20. La disciplina del colegio permitirá la libre manifestación de la personalidad del educando, a fin de que puedan descubrirse y apreciarse en él sus sentimientos, sus aptitudes y demás modalidades que le sean propias; lo cual deberá entenderse sin perjuicio del orden y la regularidad en el cumplimiento de las obligaciones escolares.

Art. 21. La educación cívica y moral del alumno no compete sólo a los profesores de la asignatura respectiva, sino a todo el personal docente y administrativo del colegio, de tal modo que ella pueda fluir del ambiente espiritual y social de las aulas y manifestarse a toda hora.

Art. 22. La organización del escautismo y los hábitos de la temperancia y del ahorro escolar, merecerán atenciones especiales al jefe y al profesorado de cada establecimiento.

Art. 23. Cuando la coeducación sea admitida, comprenderá las horas de clase y de recreo.

Art. 24. Es inadmisibles cualquiera forma de castigo corporal aplicado a los alumnos y no podrá emplearse otro género de sanciones que la amonestación, suspensión o expulsión, con conocimiento del padre o apoderado.

Art. 25. El trabajo personal del alumno deba realizarse en lo posible dentro del mismo establecimiento con arreglo a las normas prescritas en los artículos 13 y 14 del decreto número 390, del 20 de Febrero de 1928 (1).—Queda prohibido exigir a los alumnos menores de quince años cualquier género de tareas para ejecutar en su casa.

Art. 26. Los Directores y Directoras propenderán a que se verifiquen clases al aire libre, cuando así manifestamente convenga para la salud de los alumnos o para la mayor eficiencia de la asignatura respectiva.—Propenderán asimismo a que los alumnos visiten instituciones científicas y establecimientos fabriles, comerciales o agrícolas, acompañados de sus profesores, con el objeto de motivar en forma conveniente la enseñanza de cada asignatura.

Art. 27. El profesor se abstendrá de dictar las materias de sus clases, salvo en los casos en que hubiere absoluta necesidad de hacerlo por la naturaleza especial del ramo o por otras circunstancias que lo justifiquen.

Art. 28. Las excursiones escolares constituyen un complemento indispensable de la vida educacional; pero serán siempre dirigidas por un profesor, quien deberá esforzarse para que se obtenga de ellas un resultado provechoso.

Art. 29. Para la calificación de los alumnos se tomará en cuenta su asistencia, estado de salud, capacidad de trabajo, hábitos de estudio, comportamiento en las clases, patios, campos de juego y excursiones, carácter, moralidad y espíritu de cooperación en las labores comunes con sus compañeros y en la disciplina del colegio. La calificación

(1) Los artículos 13 y 14 del decreto mencionado en el texto, dicen como sigue: «Art. 13. Por cada cuatro horas de clase sistemática, habrá en los Institutos Científico-Humanistas y en los Liceos, una hora a lo menos de trabajo personal para los alumnos, dentro del plan ordinario de estudios y bajo la vigilancia inmediata del profesor de la asignatura respectiva». «Art. 14. En todos los cursos de los colegios antes mencionados, cada alumno podrá disponer de cuatro horas a lo menos, fuera del horario establecido, para trabajo libre en bibliotecas, laboratorios, gabinetes, talleres o campos de cultivo, sin otra limitación que guardar las disposiciones del régimen interno del establecimiento».

será hecha por la dirección y los profesores, cada dos meses, y se considerarán en consejo los casos especiales.

Art. 30. En las libretas de notas, la calificación del alumno se resumirá bajo las palabras **asistencia, carácter, trabajo y aprovechamiento**, a cada una de las cuales se agregará el término correspondiente, en la escala de malo hasta muy bueno, o expresado en números, de 1 hasta 7. La libreta será puesta oportunamente en conocimiento de los padres o apoderados, quienes la devolverán, con su firma y las observaciones que estimen pertinentes.

Art. 31. La dirección del colegio llevará un libro de matrícula foliado por orden alfabético, en el cual dejará constancia del nombre completo de cada alumno inscrito, de la fecha y del lugar de su nacimiento, del hecho de haber sido o no vacunado, de su procedencia escolar y de las últimas certificaciones de estudio y conducta que hubiere obtenido. Se anotarán, además, el nombre, la nacionalidad y la profesión de sus padres; y en caso de que uno de ellos o ambos hubieren muerto, la causa precisa de su fallecimiento. Podrán anotarse también otras informaciones concurrentes con el tipo especial de cada colegio.

Art. 32. No será inconveniente para la admisión de un alumno el que no pueda exhibir los documentos que comprueben su paternidad legítima.

Art. 33. En el mismo libro de matrícula deberá dejarse constancia del idioma que el alumno prefiera, cuando se le ofrezca más de uno, y de si se exime de la clase de religión.

Art. 34. Al tiempo de inscribirse, el alumno recibirá una boleta de matrícula firmada por el Director o Inspector General, con indicación del curso a que ingresará, y en conformidad a ella será anotado en los libros de clase.

Art. 35. Cuando se trate de inscribir a un alumno de los Institutos o Liceos, en el primer año de cualquiera de las secciones del segundo ciclo, se dejará constancia, firmada por el padre o apoderado, de la preferencia que solicite. Si la preferencia indicada no corresponde a la capacidad especial que de acuerdo con sus notas de clase y la opinión de sus profesores haya demostrado el alumno, será deber del jefe del establecimiento advertirlo así al solicitante.

Art. 36. Las becas que se consulten para los internados y medio internados serán proveídas por el Ministerio de acuerdo con la necesidad comprobada de este auxilio fiscal en beneficio del aspirante, con la calidad de los estudios que ya hubiere hecho y con los servicios públicos que alguno de sus ascendientes hubiere prestado. Las solicitudes se presentarán al Ministerio dentro de los dos primeros meses de cada año. La comisión que se designe calificará esos antecedentes y fijará el orden de precedencia de los aspirantes para los efectos de la concesión.

Art. 37. Para ocupar las becas de los internados, se preferirá en todo caso a los alumnos de las provincias en donde no hubiere colegios del tipo en que el alumno desee continuar sus estudios.

Art. 38. Los jefes de establecimientos recomendarán anualmente al Ministerio aquellos alumnos más aventajados que, por escasez de recursos, se encontraren en la imposibilidad de continuar los estudios para que manifiesten mejores aptitudes, a fin de que se les prefiera también en la concesión de las becas en los colegios correspondientes. Las recomendaciones serán acompañadas de los documentos que las acrediten.

TÍTULO III

DEL DERECHO DE MATRICULA Y DE SUS EXENCIONES

Art. 39. El derecho de matrícula, en todos los establecimientos de la educación secundaria, será de veinte pesos anuales y se le dividirá en dos cuotas de diez pesos cada una. El pago de la primera se hará al tiempo de la inscripción y el de la segunda, en la primera quincena de Julio. El Director o Directora deberán eximir de la mitad del pago de este derecho a uno de dos hermanos que ingresen al colegio; y en caso de que ingresaren tres, eximirán de todo pago a uno de ellos. Podrán eximir, además, del pago de

este derecho a aquellos alumnos cuyos padres o apoderados hagan presente una situación de muy escasos recursos.

Art. 40. Cuando un alumno cambie de colegio durante el año escolar, le valdrá el pago hecho en el colegio del cual se retire, como asimismo la exención que le hubiere sido acordada.

Art. 41. La omisión o retardo excesivo en el pago de la segunda cuota del derecho de matrícula, autorizará al jefe del establecimiento para suspender al alumno de su asistencia a clases mientras no cumpliera con esta obligación.

Art. 42. En el colegio deberá dejarse constancia del pago del derecho de matrícula; y en los casos de exención, esta constancia será motivada y firmada por el Director o Directora.

Art. 43. La administración de los fondos de matrícula se regirá por el decreto-ley N.º 387, del 18 de Marzo de 1925, y por la circular N.º 416 del 4 de Marzo de 1928 (2).

Art. 44. Estarán exentos del derecho de matrícula los alumnos de los internados y medio internados.

(2) El Decreto-Ley aludido es el siguiente:

«Artículo 1.º Establécese un derecho de matrícula para los alumnos de los establecimientos de instrucción superior, secundaria, comercial y especial del Estado y un derecho de exámenes para los estudiantes privados y alumnos de establecimientos particulares de enseñanza.

«Art. 2.º El derecho de matrícula será de cincuenta pesos anuales para los alumnos de las escuelas universitarias y de diez pesos anuales para los alumnos de establecimientos de instrucción secundaria, comercial y especial. Este derecho se pagará al comenzar el año escolar.

«Art. 3.º Los estudiantes privados y los alumnos de establecimientos particulares de enseñanza, pagarán anualmente para poder rendir sus exámenes ante comisiones universitarias, la suma de \$ 50 los de instrucción superior; de \$ 35 los de los tres primeros años de humanidades; y de \$ 50 los de los tres últimos.

«Art. 4.º Estarán exentos del pago de los derechos establecidos en los artículos precedentes los alumnos internos y medio-pupilos de establecimientos fiscales y los que gocen de becas concedidas por el Gobierno en cualquier establecimiento. Estarán también exentos del pago de los mismos derechos los que carecieren de recursos y que por sus estudios los merezcan. Cada tres años se determinará, de acuerdo con el reglamento que el Presidente de la República dicte sobre el particular, el número de alumnos que pueden gozar de este beneficio y la forma en que se concederá. Dicho número no podrá exceder del 20% de la matrícula media de los tres años anteriores en cada establecimiento o del término medio de alumnos que hubieren rendido exámenes privados durante ese plazo.

«Art. 5.º Cuando a un mismo establecimiento concurren tres o más hermanos, sólo los dos mayores pagarán los derechos establecidos en el artículo 2.º

«Art. 6.º Los fondos provenientes del pago del derecho de matrícula serán depositados por el Jefe del establecimiento en una cuenta especial que abrirá a su orden en la Caja Nacional de Ahorros de la localidad. Los fondos provenientes del pago de los derechos de exámenes ingresarán a rentas generales por la Tesorería Fiscal respectiva.

«Art. 7.º La inversión de los fondos provenientes del derecho de matrícula se hará en conformidad a un presupuesto formado:

«Para las escuelas universitarias y los Liceos de Santiago, por una comisión formada por el Decano de la Facultad respectiva y el Jefe del establecimiento.

«Para el Instituto Superior de Comercio, por una comisión formada por el vice-presidente de la Comisión de Enseñanza Comercial y el Director del Instituto.

«Para los Liceos e Institutos comerciales de provincia, por una comisión compuesta por el Gobernador del departamento y el Jefe del establecimiento.

«Para los establecimientos de enseñanza especial, por una comisión compuesta por el Jefe del establecimiento y el Visitador respectivo.

«No se podrá invertir fondos provenientes de derechos de matrícula en pago de remuneración de ninguna naturaleza al personal docente, administrativo e inferior del establecimiento o fuera de él, que la Ley de Presupuestos u otras especiales, remuneren en cualquier forma.

«Art. 9.º Los Jefes de establecimientos deberán rendir cuenta de la inversión de los derechos de matrícula, en conformidad a las leyes y reglamentos sobre inversión de fondos públicos.

«Art. 10. Se establece acción popular para las defraudaciones que se comentan respecto a los fondos a que se refiere el presente Decreto-Ley. El funcionario que resulte culpable de dichas defraudaciones será separado de su empleo, sin perjuicio de las penas que por ley le correspondan.

«Art. 11. Este Decreto-Ley regirá a contar desde el presente año escolar.—Tómese razón

TITULO IV

DE LA CONTINUIDAD Y CORRELACION DE LA ENSEÑANZA

Art. 45. Para ingresar a cualquier establecimiento de la educación secundaria, se requerirá haber cursado satisfactoriamente el sexto año de la escuela primaria o acreditar, mediante examen previo, conocimientos equivalentes.

Art. 46. Los alumnos que después de uno o más años de estudios secundarios en cualquier colegio del Estado, pretendieren seguir en otro de diferente tipo un curso superior al inicial, serán sometidos a un examen general de madurez con el objeto de fijarles el curso para que estén capacitados, previa autorización expresa del jefe del colegio a que pretendieren ingresar, quien constituirá la comisión respectiva. Si el alumno procediere de un colegio particular en que se apliquen los mismos planes y programas de los colegios del Estado, se le someterá también a la prueba de madurez, en las condiciones antes expresadas; pero de ello dará cuenta al Director Provincial el jefe que autorizó la admisión. A igual examen se someterán los alumnos procedentes de colegios secundarios extranjeros o de colegios nacionales de enseñanza particular sin correlación de planes ni programas con los del Estado, cuando pretendieren continuar sus estudios en cualquiera de éstos. En tales casos, la autorización para el examen será otorgada al jefe respectivo por el Director Provincial.

Art. 47. La edad mínima de ingreso al colegio secundario será la de trece años cumplidos y la máxima será la de quince años. Sin embargo, podrá ser admitido un niño menor de trece años, pero no menor de doce, previo examen general de madurez. Los atrasados por falta de desarrollo mental suficiente, por debilidad física o por circunstancias de otra índole, podrán ser admitidos, aunque excedan la edad antes señalada, en cursos especiales adecuados a su capacidad. No se permitirá el ingreso de niños en quienes se advierta alguna enfermedad que pudiera ser contagiosa. Los manifiestamente anormales, por fallas de carácter físico o mental, sólo podrán ser admitidos en los establecimientos especiales consagrados a su educación.

Art. 48. Los alumnos que por primera vez ingresen a un colegio secundario, serán objeto de un examen psico-fisiológico, en la medida que lo permitan los elementos de que

comuníquese, publíquese e insértese como Ley de la República en el Bolstín de las Leyes y Decretos del Gobierno.—EMILIO BELLO C.—C. A. WARD.—PEDRO P. DARTNELL E.—JOSE MAZA».

El manejo de los fondos de matrícula está reglamentado por la circular citada en el texto y que se copia a continuación: «De acuerdo con lo dispuesto en el Decreto-Ley N.º 718, de 16 de Noviembre de 1925, y con las instrucciones impartidas al respecto por la Contraloría General de la República, los fondos que el establecimiento a su cargo perciba por derechos de matrícula y exámenes y por pensiones de alumnos, deberán ser depositados en la Tesorería respectiva. Estos depósitos se harán semanalmente. Los fondos provenientes de derecho de matrícula y exámenes ingresarán a rentas generales y los correspondientes a pensiones serán depositados en cuentas especiales a la orden del Jefe del establecimiento. Para devolver los derechos de matrícula el Ministerio dictará un decreto, previa presentación de un presupuesto de inversión, firmado por el Director del establecimiento y con el V.º B.º del Director Provincial respectivo. Para retirar los fondos de pensiones, será necesario un oficio de autorización del Ministerio dirigido al tesorero respectivo. No se procederá a extender ninguna autorización con cargo a esos fondos si previamente no se ha recibido en la Contaduría de este Departamento: 1.º Un cuadro resumen del movimiento de esos fondos durante el año último y comprobante de haberse rendido la cuenta respectiva. 2.º Una nómina completa de los alumnos ingresados al establecimiento durante el año en curso con indicación de las cantidades que hayan pagado por derecho de matrícula y por pensiones. Esta nómina deberá venir firmada por el Director del establecimiento. 3.º Comprobante de ingreso a Tesorería de los fondos cuya autorización para girar se solicita. Debe Ud. tener presente que al confeccionar el presupuesto de inversión de los derechos de matrícula, no podrá incluirse en él, de acuerdo con las disposiciones del Decreto Ley N.º 387, el pago de remuneración de ninguna naturaleza al personal docente, administrativo o inferior del establecimiento o fuera de él, que la Ley de Presupuesto u otras especiales remuneren en cualquiera forma.»

se disponga. En seguida, los profesores fijarán de preferencia su atención en los gustos, aptitudes, aspiraciones y demás modalidades características del educando, para tratar de advertir en él su inclinación vocacional.

Art. 49. La Dirección del colegio llevará a cada alumno una hoja personal en la que, además del examen psico-fisiológico y de las notas y calificaciones bimestrales, se dejará constancia de las observaciones que su comportamiento y su carácter hayan merecido durante el año y del resultado de sus estudios.

Art. 50. En la formación de los cursos de un mismo año, se procurará distribuir a los alumnos de acuerdo con la capacidad que hayan manifestado, a fin de ajustar a ella la enseñanza de cada asignatura y de proporcionar a cada curso una conveniente homogeneidad.

Art. 51. Ningún curso deberá exceder de cuarenta alumnos; y sólo será admisible el exceso cuando se haya autorizado su división y mientras se procede a ella.

Art. 52. En los cursos del primer ciclo de los Institutos y Liceos, así como en los cursos inferiores de los demás colegios secundarios, se procurará fusionar en lo posible asignaturas afines, para que sean servidas por un solo profesor, con el objeto de disminuir el número de éstos en la atención de un mismo curso, de facilitarles el conocimiento personal de los alumnos y de acentuar la actividad y la influencia educadoras.

Art. 53. En la confección de los horarios no será aceptable la división entre diversos profesores, de las materias pertenecientes a una sola asignatura y en un mismo curso.

Art. 54. Los textos de estudio son meros auxiliares de la clase; y en consecuencia, no puede el profesor exigir su adquisición a los alumnos como obligación perentoria. Un reglamento especial determinará la forma de seleccionar esos textos.

Art. 55. Al término de los estudios de cada año y previos los exámenes a que se refieran los reglamentos especiales, los alumnos declarados suficientes recibirán una boleta de promoción al curso inmediatamente superior, con las calificaciones que les correspondan. Los alumnos declarados insuficientes no recibirán esa boleta sino cuando hayan repetido con éxito los exámenes que el reglamento les permita rendir.

Art. 56. Al final del primer ciclo de los Institutos y Liceos, el alumno recibirá un certificado en que conste el grado de su preparación, según las notas medias obtenidas en el último curso, y la opinión de sus profesores respecto a las aptitudes que hubiere demostrado para seguir estudios de carácter científico, humanista o técnico. Este certificado llevará la firma del Director o Directora del colegio y del profesor jefe del curso respectivo.

Art. 57. A los alumnos que hubieren terminado con éxito los estudios de las secciones científica o humanista de los Institutos y Liceos, se les otorgará, previas las pruebas que fije el reglamento, la **licencia secundaria**, que los habilitará para ingresar a los Institutos Universitarios correspondientes.

Art. 58. En los Institutos y Escuelas de carácter profesional, los alumnos recibirán, al final de sus estudios, un **certificado de competencia** referente a su especialidad. Igual certificado se otorgará a los alumnos de las secciones técnicas de los Liceos.

TITULO V

DE LAS ASOCIACIONES DE ALUMNOS Y EX-ALUMNOS

Art. 59. Los alumnos tienen la facultad de asociarse con fines culturales o recreativos; y es deber de los jefes de colegio y de los profesores, estimularlos en sus manifestaciones de sociabilidad y cooperación. En consecuencia, el local del colegio será puesto a disposición de los alumnos para el funcionamiento de sus asociaciones, sin otras exigencias que las que deriven de la conservación de sus instalaciones y del mantenimiento del régimen interno.

Art. 60. Los profesores en general y los profesores-jefes en particular, estarán obligados a prestar su concurso para el éxito de las iniciativas emanadas de las asociaciones escolares, siempre que ello no signifique una perturbación en el trabajo regular del colegio.

Art. 61. Los ex-alumnos tienen, como los alumnos, la facultad de asociarse para su

propio perfeccionamiento y para emprender cualquiera obra de beneficio social, bajo el patrocinio del colegio en que realizaron sus estudios; y es obligación también de los jefes y de los profesores prestarles su concurso para el logro de las iniciativas que ellos desarrollen. La continuidad de la vinculación que los ex-alumnos mantengan con el que fué su hogar común, será un índice revelador de la eficacia de la educación impartida por el colegio, de la personalidad colectiva que éste se haya formado y del prestigio social que le rodee.

Art. 62. Los alumnos y ex-alumnos podrán constituir una asociación mixta para determinados fines; y en tal caso les servirá de consejero el profesor que ellos elijan o que el jefe del establecimiento designe.

Art. 63. Cuando estas asociaciones no correspondieren a la finalidad que se han propuesto o no guardaren la consideración debida a las autoridades del colegio, podrá el jefe respectivo suspender su funcionamiento, de lo que dará cuenta al Director Provincial.

Art. 64. Para los efectos de su personalidad jurídica, las asociaciones de ex-alumnos tendrán como domicilio el local del colegio a que pertenezcan.

TÍTULO VI

DEL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y SUS FUNCIONES

Art. 65. Al jefe de cada colegio corresponde la atención constante e inmediata de todas las actividades del establecimiento a su cargo, y es de responsabilidad suya la corrección y eficacia que en ellas se observen. En los establecimientos de educación técnica profesional, es de particular responsabilidad suya también la preparación práctica con que salgan los alumnos que hubieren terminado sus estudios, conforme a lo dispuesto en el artículo 37 del decreto N.º 390, del 20 de Febrero de 1928 (3).

Art. 66. Los Sub-Directores y Sub-Directoras, los Inspectores e Inspectoras Generales, atenderán de modo permanente los servicios administrativos del establecimiento; y a ellos les incumbe velar por todo lo que se relacione con la disciplina interna y el cumplimiento de las disposiciones que impartan los jefes. Colaborarán, además, en otras labores del servicio que pudieren encomendárseles.

Art. 67. El Director o la Directora serán subrogados por el segundo jefe del establecimiento; y cuando éstos fueren dos, les reemplazará el más antiguo. Sin embargo, si la ausencia del Director o de la Directora fuere por plazo indefinido o hubiere de durar más de tres meses, podrá también subrogarles el profesor del establecimiento que el Gobierno designe.

Art. 68. Los empleados administrativos no enumerados en los dos artículos anteriores, tendrán las obligaciones que expresamente les señalen los jefes, de acuerdo con las conveniencias del servicio. Sin embargo, en los casos en que, por la naturaleza de su puesto, se les encomienden funciones bien definidas, no podrá exigírseles que permanezcan en el establecimiento más tiempo que el necesario para cumplirlas.

Art. 69. Los porteros, mozos, jardineros y demás empleados del servicio del colegio, no podrán ser ocupados en menesteres domésticos del personal superior.

Art. 70. Cada dos meses, los Directores y las Directoras deberán enviar al Departamento de Educación Secundaria un pliego informativo, según modelo impreso, con la nómina de todo el personal en servicio y los datos que en el mismo modelo se indicarán, así como la estadística de la asistencia de alumnos por cursos. De la inexactitud de cualquiera de esas informaciones será responsable el jefe respectivo.

Art. 71. Del archivo del colegio cuidará el segundo jefe del mismo o el empleado que especialmente se designe; pero de las certificaciones que en él se comprueben y que

(3) El artículo de la referencia es el siguiente: «Art. 37. No se otorgará certificado de competencia en las Escuelas o Institutos de carácter técnico-profesional, cualquiera que sea su especialidad, sin haberse comprobado la eficiencia práctica de los alumnos. Del incumplimiento de esta disposición será personalmente responsable el jefe del establecimiento respectivo».

firmará el Director o Directora, sólo responderán estos últimos como si fueren ministros de fe pública.

Art. 72. No son compatibles dos empleos administrativos en un mismo establecimiento.

TITULO VII

DEL PROFESORADO Y SUS DEBERES

Art. 73. La misión del profesor no consiste solamente en transmitir a sus alumnos determinados conocimientos o en someterlos a una disciplina de trabajo. Es preferente deber suyo ser un educador, por la bondad y la amplitud de su espíritu, por la corrección de sus maneras, por el interés con que acoge a sus alumnos y por el conocimiento que logre adquirir de ellos para estimular sus aptitudes y corregir sus deficiencias. Es deber suyo, además, renovar constantemente su cultura, para adaptarla mejor al perfeccionamiento de sus alumnos y proporcionarle un máximo de amplitud social.

Art. 74. El profesor se debe ante todo al colegio y a la sociedad que lo acoge. En consecuencia, no ha de negar la colaboración de su cultura a las actividades que en cualquier momento la reclamen.

Art. 75. Será un factor de especial importancia para valorizar la dedicación y competencia del profesor, el trabajo regular y provechoso que desarrollen los alumnos bajo su inmediata dirección y del cual quede constancia efectiva a medida que se realice.

Art. 76. La educación tiene un carácter eminentemente nacional y en ella la personalidad del niño debe desarrollarse extraña a toda influencia perturbadora. En consecuencia, le está vedado al profesor cualquier género de propaganda política o sectaria entre sus alumnos. La contravención a esta norma podrá ser causal suficiente de separación.

Art. 77. La labor educativa del colegio será atendida de preferencia por los profesores jefes. Cada curso tendrá un profesor jefe, designado por el Director o Directora del establecimiento, de entre los profesores que desempeñen dieciocho o más horas semanales de clase. Podrá confiársele también ese cargo a un profesor con menor número de horas, cuando en el colegio no hubiere quienes estén en condiciones de servirlo. Los alumnos podrán ser oídos para la designación de sus profesores jefes.

Art. 78. Corresponde a los profesores jefes:

a) Mantener una relación permanente y de confianza familiar con sus alumnos; servirles de consejeros en sus dudas y vacilaciones, y ayudarlos a conseguir el mejor aprovechamiento de su permanencia en el colegio;

b) Patrocinar ante la Dirección las justas aspiraciones que manifiesten los alumnos e intervenir como conciliadores en las dificultades que puedan suscitarse;

c) Observar las manifestaciones del desarrollo físico y mental de sus alumnos, las capacidades que en ellos se revelen, las fallas orgánicas de que puedan adolecer y las inclinaciones malsanas que sea necesario corregir, todo lo cual pondrán en conocimiento de la Dirección y de los padres o apoderados;

d) Ejercer sobre la asistencia, el aseo y el lenguaje una vigilancia constante, con el objeto de remediar las inconveniencias que anoten;

e) Imponerse de las deficiencias en recursos materiales que puedan comprometer, en casos dados, la salud o el éxito de los estudios, y tratar de remediarlas discreta y eficazmente, con el concurso de la comunidad escolar;

f) Despertar entre sus alumnos el sentimiento de nacionalidad, el espíritu de cooperación, el sentido del arte, el gusto por la lectura, el trabajo libre y los deportes; y

g) Acordar las notas generales y especiales, con la consulta de los demás profesores de su curso, para hacerlas llegar oportunamente a los padres o apoderados en las libretas destinadas a este objeto.

Art. 79. Todos los profesores se reunirán en consejo, bajo la presidencia del jefe respectivo, un día de cada mes a lo menos, a fin de acordar las medidas de carácter interno que se estimen convenientes para el mejor servicio del establecimiento o cualquiera forma de cooperación a las labores sociales del mismo. Los acuerdos del Consejo de Pro-

fesores podrán tener carácter resolutivo, sobre todo cuando se refieran al comportamiento de los alumnos y a las medidas disciplinarias de que se les hubiere hecho objeto.

Art. 80. El Director o Directora darán a conocer al Consejo los reglamentos y las instrucciones impartidas por las autoridades superiores, cuando su cumplimiento requiera la colaboración de todo el personal. Someterán también a su deliberación los actos a que el establecimiento deba concurrir corporativamente.

Art. 81. Es obligación de los profesores asistir a las sesiones del Consejo, y las inasistencias reiteradas podrán dar motivo para que la Dirección adopte las medidas disciplinarias que estime oportunas.

Art. 82. Profesores de las distintas ramas de la educación secundaria formarán, en cada localidad, una comisión permanente de consejeros vocacionales, con el objeto de estudiar las características económicas de la sociedad en que actúan y las posibilidades de trabajo que puedan ofrecerse a los alumnos, de acuerdo con sus aptitudes, cuando terminen los cursos generales o especiales. Los consejeros vocacionales serán designados por el Director Provincial, quien podrá combinar sus labores con las que creyere oportuno encomendar, para los mismos fines, a profesores de la educación primaria. Las comunidades escolares podrán ser llamadas a colaborar también en esta obra de previsión social.

Art. 83. Habrá un cuerpo de profesores suplentes, que cada año formará el Ministerio con los titulados que no hubieren obtenido colocación estable en la enseñanza. De este número se tomarán los destinados a servir los reemplazos en las licencias o comisiones que a los profesores titulares se les otorguen. El jefe del establecimiento respectivo dará al suplente un certificado acerca de su capacidad en el desempeño de este servicio; y ese documento será un antecedente en la provisión de las vacancias que de profesores titulares se produjeren.

Art. 84. Habrá, además, un cuerpo de profesores de divulgación, formado también por el Ministerio, a quienes corresponderá dar a conocer en las provincias los últimos progresos de la educación en general o de asignaturas determinadas. Su comisión, que será gratuita, no excederá de un mes.

TITULO VIII

DE LOS NOMBRAMIENTOS Y DE LAS REMOCIONES

Art. 85. Para poder ser nombrado Director o Directora de un Instituto Científico-Humanista, Liceo, Instituto o Escuela de Comercio, Escuela Profesional de Niñas o Escuela de Anormales, se requiere estar en posesión de un título docente del Estado y haber servido a lo menos cinco años en la educación pública.--La Dirección de un establecimiento de educación industrial o agrícola no podrá ser desempeñada sino por profesionales con título del Estado que, durante cinco años a lo menos, hayan tenido actuación en las actividades de la industria o de la agricultura, o prestado servicios docentes en la misma enseñanza especializada. El nombramiento se hará por decreto supremo, oído el Jefe del Departamento de Educación Secundaria.

Art. 86. Los Directores Provinciales podrán suspender hasta un mes a los jefes de establecimientos, por abandono de sus deberes u otras causas que lo justifiquen, dando cuenta fundada e inmediata al Ministerio.

Art. 87. El Presidente de la República podrá remover a los Directores o Directoras, oídas las respectivas autoridades docentes (4).

Art. 88. Para poder ser Sub-Director o Sub-Directora, Inspector o Inspectora General de los establecimientos indicados en el inciso primero del artículo 85, se requiere estar en posesión de un título docente del Estado y haber servido tres años a lo menos en la educación pública.

Para poder desempeñar esos mismos cargos en los establecimientos de educación agrícola o industrial será necesario estar en posesión de un título profesional o docente del Estado y haber servido tres años a lo menos en la enseñanza correspondiente.

(4) Nosotros propusimos: «con acuerdo de las respectivas autoridades docentes»; pero el régimen político no concordaba con tal garantía. Así otras de estas disposiciones.

Art. 89. Los Sub-directores y Sub-directoras, los Inspectores e Inspectoras Generales, serán nombrados o removidos según convenga al servicio y con informe del Director Provincial.

Art. 90. El nombramiento o remoción de los demás empleados administrativos o auxiliares se hará a propuesta del jefe respectivo, con informe del Director Provincial.

Art. 91. Para el nombramiento y remoción de los empleados del servicio doméstico de todos los establecimientos de educación secundaria, rige lo dispuesto en el decreto-ley N.º 517 del 31 de Agosto de 1925 (5).

Art. 92. Para servir el cargo de profesor se requiere estar en posesión de un título docente del Estado; y su nombramiento se hará, en cada caso, por decreto supremo, a propuesta del jefe del establecimiento respectivo, de acuerdo con el Director Provincial y previo informe del Departamento de Educación Secundaria. Este informe corresponderá al Departamento de Educación Artística, respecto a las propuestas de profesores de Dibujo, Música y Canto.—Sin embargo, tratándose de las propuestas de profesores de dibujo técnico de los colegios industriales, comerciales o agrícolas, se procederá como se establece en el inciso anterior. El informe de las propuestas de profesores de Gimnasia corresponderá al Departamento de Educación Física. A falta de profesores con título docente del Estado, los nombramientos podrán recaer en personas de reconocida preparación, calificadas en cada caso por las autoridades respectivas.

Art. 93. El profesor más antiguo en el servicio de una asignatura dentro de su establecimiento, tendrá derecho a tomar en el mismo las horas de clase de su asignatura que quedaren vacantes o que aumentaren por creación de cursos u otra circunstancia, hasta completar el máximo de su horario. En los casos de disminución de horas, ella afec-

(5) El Decreto-Ley que se alude es el siguiente:

«El Presidente de la República, de acuerdo con el Consejo de Ministros de Estado, dicta, como anexo al Decreto-Ley 479, de 20 del actual, sobre sueldos del profesorado, Bibliotecas y Museos, el siguiente

DECRETO-LEY:

«Artículo 1.º Los siguientes empleados de la Universidad de Chile gozarán de los sueldos anuales que se expresan: Oficial de Partes: \$ 16,800; Inspector General: \$ 15,000; Oficiales Primeros: \$ 12,000; Oficiales Segundos: \$ 9,000; Oficiales Terceros: \$ 6,000; Bedel: \$ 12,000; Porteros primeros: \$ 4,800; Porteros segundos: \$ 3,600.

«Art. 2.º El personal auxiliar de los establecimientos de instrucción secundaria, comercial y especial, que a continuación se indica, gozará de los siguientes sueldos anuales: Cocinero primero: \$ 5,100; Cocinero segundo: \$ 4,200; Ayudante de cocina: \$ 3,600; Mozos primeros \$ 4,200; Mozos segundos: \$ 3,600; Mozos terceros: \$ 3,000.

«El nombramiento y remoción de los mayordomos, porteros y del personal a que se refiere este artículo, se hará por el jefe del establecimiento, debiendo dar cuenta al Ministerio de Instrucción Pública.

«Art. 3.º Los secretarios-contadores del Instituto Nacional y del Internado Barros Arana, tendrán un sueldo de nueve mil pesos anuales y los ecónomos y los mayordomos de los mismos establecimientos, un sueldo de ocho mil cuatrocientos pesos, y de seis mil seiscientos pesos, respectivamente.

«Art. 4.º Los servicios prestados con anterioridad al presente Decreto-Ley por el personal a que se refiere el artículo 2.º y por el personal de porteros y mayordomos de los establecimientos de instrucción pública, se les contarán para los efectos de la jubilación.

«Art. 5.º Sustitúyese el artículo 20 del Decreto-Ley N.º 479, de 20 de Agosto último, en la parte que fija los sueldos del personal de los Museos Histórico Nacional y de Etnología y Antropología, por el siguiente inciso: Museo Histórico Nacional y Museo de Etnología y Antropología: Director: \$ 12,000; Conservador: \$ 9,000; Ayudante: \$ 7,200; Mayordomo: \$ 6,000; Portero: \$ 3,600.

«Art. 6.º El cargo de Inspector General de la Escuela de Arquitectura, tendrá el sueldo de \$ 12,000 anuales.

«Art. 7.º El pago de los aumentos de sueldos a que se refiere el presente Decreto-Ley, se regirá por las disposiciones del Decreto-Ley N.º 479 de 20 del actual.

«Refréndese, tómese razón, comuníquese, publíquese e insértese en el Boletín de Leyes y Decretos del Gobierno.—ARTURO ALESSANDRI.—JOSE MAZA».

tará al profesor menos antiguo en el servicio de la asignatura dentro del establecimiento. Sin embargo, el Director o la Directora podrán alterar esas normas, fundándose en motivos de mayor o menor eficiencia del profesor de que se trate, lo que harán constar en la propuesta respectiva.

Art. 94. Se incorporan al presente Reglamento las disposiciones contenidas en el decreto N.º 455 del 29 de Febrero de 1928, respecto al número de horas de clase que puede servir el personal administrativo y docente de los diversos tipos de colegios secundarios.

Se incorporan, además, las disposiciones de este mismo decreto, que se refieren a la limitación impuesta al personal administrativo superior para servir las clases a que tiene derecho sólo en el mismo establecimiento de su cargo; las relativas al personal administrativo inferior, en cuanto le exigen título docente, y las que comprenden al personal administrativo de cualquier servicio público para desempeñar clases en los colegios del Estado. Rige asimismo la disposición contenida en el artículo 21 del mencionado decreto, en cuanto a las incompatibilidades y exenciones que establece (6).

Sin embargo, los Directores de Escuelas Industriales podrán ser autorizados, en cada caso por el Ministerio, para ejercer su profesión sólo dentro de la localidad respectiva y siempre que ello no perjudique el servicio normal del establecimiento.

Art. 95. Los profesores serán propietarios, interinos o suplentes. Para poder ser profesor propietario se requiere haber servido tres años a lo menos en la enseñanza del Estado y que por decreto supremo se le declare en esa calidad. Esta declaración se hará de acuerdo con la calificación expedida por el Director Provincial y a propuesta del jefe del establecimiento respectivo. Serán profesores interinos los que no hubieren cumplido tres años de servicios y los que, habiéndolos cumplido, no merecieron una calificación que dé mérito para declararlos propietarios. Serán profesores suplentes los que presten sus servicios en reemplazo temporal de profesores pertenecientes a cualquiera de las otras calidades.

(6) Los artículos del Decreto N.º 455 a que se refiere el texto dicen, en su parte pertinente, como sigue:

«Art. 7.º Los Directores y Directoras, los Sub-directores y Sub-directoras, los Inspectores e Inspectoras Generales de los Institutos Científicos-Humanistas y de los Liceos Integrales, podrán servir hasta nueve horas semanales de clase. Los Directores y Directoras, los Inspectores e Inspectoras Generales de los Liceos Semi-Integrales, podrán servir hasta doce horas semanales de clase. Los Directores y Directoras de los Liceos Técnicos, podrán servir hasta quince horas semanales de clase; y los Jefes de Taller, hasta nueve horas».

«Art. 10. El Director y el Inspector General del Instituto Superior de Comercio, podrán servir hasta siete horas semanales de clase. Los Directores e Inspectores Generales de los demás Institutos Comerciales, podrán servir hasta doce horas semanales de clase. Los Directores de las Escuelas de Comercio podrán servir hasta quince horas semanales de clase».

«Art. 12. El Director, el Sub-director y el Inspector General de la Escuela de Artes y Oficios se consagrarán exclusivamente a sus cargos. Los Directores y Sub-directores de las demás Escuelas Industriales, podrán servir hasta doce horas semanales de clase».

«Art. 14. Los Directores y los Sub-directores, los Jefes de Sección y los Inspectores profesores de las Escuelas Agrícolas, podrán servir hasta doce horas semanales de clase».

«Art. 16. La Directora y la Inspectora General de la Escuela Profesional Superior, podrán servir hasta siete horas semanales de clase. Las Directoras y Jefes de Taller de las demás Escuelas Profesionales, podrán servir hasta nueve horas semanales de clase, en asignaturas para las cuales hayan obtenido título docente del Estado».

«Art. 18. El Director y el Sub-director de la Escuela Secundaria de Anormales, podrán servir hasta nueve horas semanales de clase».

«Art. 19. Ningún inspector ni empleado administrativo de los establecimientos de Educación Secundaria podrá servir más de doce horas semanales de clase; y sólo tendrá derecho a ellas cuando esté en posesión de un título docente del Estado».

«Art. 20. Los Directores y Directoras, los Sub-directores y Sub-directoras, los Inspectores e Inspectoras Generales de los establecimientos mencionados, sólo podrán desempeñar las clases que en cada caso se autorizan, dentro de los establecimientos a que pertenezcan».

«Art. 21. Los empleos indicados en el artículo anterior, serán incompatibles con el ejercicio de cualquiera profesión y con el desempeño de cualquier empleo público o particular,

Art. 96. Para la remoción de un profesor propietario se requieren las peticiones del Director Provincial y del jefe del establecimiento respectivo, fundadas en causales de inmoralidad, indisciplina o abandono de sus deberes, e informadas por el Consejo Provincial de Educación con audiencia del inculpado. Para la remoción de un profesor interino, bastarán los informes del Director Provincial y del jefe del establecimiento respectivo, fundados en manifiesta ineptitud profesional. El profesor suplente podrá terminar en sus funciones con el sólo informe del jefe respectivo.

Art. 97. Las inasistencias reiteradas del profesor a sus labores ordinarias, la inobservancia de este Reglamento y la falta de cooperación a la obra social del colegio, podrán dar margen a medidas de carácter disciplinario, desde la amonestación verbal hasta la suspensión por el mínimo de ocho días y el máximo de un mes, sin goce de sueldo. Al aplicar esta última medida, el jefe respectivo dará cuenta al Director Provincial. Para la remoción fundada en esas mismas causales, se estará a lo dispuesto en el artículo anterior.

Art. 98. Cuando un profesor ya nombrado no aceptare su destinación, no podrá pretender un nuevo nombramiento sino medio año después, salvo que acredite, con el informe del facultativo designado por el Director Provincial de su residencia, hallarse enfermo de gravedad o que hubiere peligro inminente para su salud en la localidad a que se le destine. Exceptuase el caso de suplencias que hubieren de ser atendidas en localidades distintas de la residencia habitual del profesor y en condiciones onerosas.

Art. 99. Las solicitudes de permuta se dirigirán al Ministerio; y las de los jefes de establecimiento serán informadas por los Directores Provinciales respectivos y por el Departamento de Educación Secundaria. Las solicitudes para este mismo objeto de los Sub-directores o Sub-directoras, de los Inspectores e Inspectoras Generales y de los profesores, serán informadas por los jefes y por los Directores Provinciales respectivos. Estas solicitudes no serán resueltas, ni las permutas se harán efectivas por decreto supremo sino durante el mes de Marzo de cada año, salvo casos expresamente calificados por el Departamento de Educación Secundaria.

TITULO IX

DE LAS NORMAS PARA EL ESCALAFON

Art. 100. El escalafón del personal se formará sobre la base de la capacidad y de la eficiencia demostradas en el servicio y de la labor efectiva que se hubiere realizado dentro y fuera de las aulas. En consecuencia, serán factores preponderantes para valorizar esa eficiencia y esa capacidad:

a) En el servicio administrativo, las dotes de organizador, las iniciativas emprendidas, la obra educacional realizada y el prestigio que el colegio hubiere alcanzado mediante una acción constante y provechosa;

b) En el servicio docente, la calidad de la educación proporcionada a los discípulos, la participación en actos de extensión cultural, las comisiones desempeñadas, las publicaciones originales o traducidas, y en general, la cooperación que se hubiere prestado a cualquiera obra de progreso social.

Art. 101. En condiciones equivalentes a los méritos se considerarán la constancia y la antigüedad en el servicio, la exactitud y la regularidad en el cumplimiento de los deberes, las cualidades morales y el prestigio social de que se disfrute.

que no sea el de la docencia, salvo los de Intendente, Gobernador o Juez de la localidad en que ejerzan sus funciones».

«Art. 22. Los empleados administrativos pertenecientes a cualquier servicio público extraño a la enseñanza, sólo podrán servir dentro de la Educación Secundaria hasta doce horas semanales de clase, cuando estuvieren en posesión del correspondiente título profesional».

«Art. 23. Los profesores sólo podrán desempeñar hasta treinta horas semanales de clase, cualquiera que sea el establecimiento público o particular en que presten sus servicios».

Art. 102. El escalafón podrá dividir en categorías diversas a los profesores secundarios, conforme a sus merecimientos, con el objeto de establecer una escala de ascensos en la carrera profesional de la enseñanza, basada principalmente en la labor personal y efectiva que cada uno haya realizado, sea en la docencia, sea en actividades de carácter literario o científico.

Art. 103. Un reglamento especial organizará el escalafón del servicio de la educación secundaria. Mientras este reglamento se dicta, las normas generales señaladas en los artículos 100 y 101, serán tomadas en cuenta por los Directores Provinciales, para las calificaciones a que se refiere el artículo 34, inciso h) del decreto N.º 7500 del 10 de diciembre de 1927 (7).

TITULO X

DE LA FORMACION DEL PROFESORADO

Art. 104. A la Escuela de Profesores Secundarios corresponde la preparación del profesorado de las asignaturas de la educación científica, humanista, artística, física y manual, con arreglo a lo dispuesto en el artículo 7.º del decreto N.º 135, del 20 de Enero de 1928 (8). El profesorado de la enseñanza comercial recibirá su preparación en el Curso Pedagógico del Instituto Superior de Comercio; el de la enseñanza profesional de niñas, en el curso análogo de la Escuela Profesional Superior, y el de las enseñanzas industrial y agrícola, en cursos del mismo carácter, agregados a la Escuela de Artes y Oficios y al Instituto Agronómico, respectivamente. Las secciones técnicas de los Liceos de Hombres y de Niñas, tomarán el personal docente para las especializaciones que les correspondan, de entre los profesores titulados en los cursos a que se refiere el inciso anterior.

Art. 105. El personal de la Escuela de Profesores Secundarios y de los Cursos Pedagógicos, será nombrado o removido por decreto supremo, a propuesta del director del establecimiento respectivo, de acuerdo con el Jefe del Departamento de Educación Secundaria. El Director de la Escuela de Profesores Secundarios será nombrado por el Presidente de la República, a propuesta de la Superintendencia de Educación (9).

Art. 106. Para seleccionar los aspirantes a la profesión docente se considerarán de preferencia su estado de salud, sus condiciones de carácter y moralidad y los antecedentes que sobre sus aptitudes especiales puedan exhibir.

Art. 107. En la preparación del profesorado de la educación secundaria, cualquiera que sea la especialidad a que deba consagrarse, se propenderá a formar personalidades de un fuerte espíritu cívico, capaces de exaltar en las generaciones que se les confíen los sentimientos de nacionalidad y de abnegación por el bien público.

Art. 108. Sin perjuicio de los estudios en la Escuela de Profesores Secundarios y en los Cursos Pedagógicos especiales, se cuidará de la preparación y perfeccionamiento del magisterio mediante el envío a los países de alta cultura, por cuenta del Estado, de los profesores más prestigiosos y de los alumnos que hubieren obtenido su título con calificación sobresaliente. Se establecerá un servicio regular con este objeto, que comprenderá, además, el intercambio de profesores con los países americanos, a fin de crear con todos ellos sólidos vínculos de cordialidad espiritual y de favorecer una mejor comprensión, basada en el conocimiento recíproco de los recursos, las necesidades y las aspiraciones de cada uno.

(7) El artículo 34 del mencionado decreto, dice como sigue: «Son obligaciones de los Directores Provinciales: h) Calificar al personal de su dependencia en conformidad al Reglamento».

(8) El artículo 7.º del mencionado decreto, dispone «La preparación especial del profesorado de la educación humanista, científica, física, manual y artística, se hará en la Escuela de Profesores Secundarios... -El profesorado de las otras ramas de la educación secundaria adquirirá su preparación especial en cursos pedagógicos anexos al Instituto Superior de Comercio, a la Escuela de Artes y Oficios, al Instituto Agronómico y a la Escuela Profesional Superior».

(9) Llamábase Superintendencia a la reunión del Ministro con los Jefes de los servicios educacionales, incluso el Rector de la Universidad.

TITULO XI

DE LA EDUCACION PARTICULAR

Art. 109. Los establecimientos de educación particular que aspiren a ser reconocidos en condiciones equivalentes a los del Estado, podrán adoptar cualquiera de los tipos de estos últimos, pero deberán someterse a los planes y programas correspondientes, sin perjuicio de la mayor importancia que concedan a algunas asignaturas o especializaciones respecto de otras. En los casos en que circunstancias especiales les aconsejen adoptar planes de estudio diferentes, éstos deberán ser, para su aplicación, aprobados por la Superintendencia, con arreglo a lo dispuesto en el artículo 30, inciso i) del decreto N.º 7500 (10).

Art. 110. Los estudios de estos colegios se someterán, además, a la fiscalización de las comisiones examinadoras que anualmente la Superintendencia designe y a las visitas periódicas que, por sí o por los inspectores de su dependencia, el Director Provincial estime conveniente llevar a cabo. Un reglamento especial prescribirá lo concerniente a exámenes.

Art. 111. La preparación previa, la edad de admisión y las demás prescripciones relacionadas con los alumnos, que el presente Reglamento consulta, se aplicarán también a los colegios indicados en el artículo 109.

Art. 112. Para acordarle subvención a un establecimiento de enseñanza privada, se requerirá declarar su calidad de cooperador a la función docente del Estado, conforme al artículo 12 del decreto N.º 7500, y constatar que se rige por los mismos planes, programas y condiciones de admisión que los colegios del tipo equivalente del Estado, lo cual debe entenderse sin prescindir de lo dispuesto en la parte final del inciso 1.º del artículo 109 (11). Las becas costeadas por el Estado, que en estos colegios se consulten, serán concedidas por el Ministerio, previo informe de la comisión que cada año éste mismo designe.

Art. 113. Serán objeto de inspecciones especiales todos los establecimientos de enseñanza particular, en cuanto se relacione con la amplitud, comodidad e higiene de los locales en que funcionen, los cuales deberán estar contruídos o adaptados expresamente para el aprovechamiento efectivo de los estudios a que se destinen. Los inspectores darán cuenta de sus observaciones al Ministerio e informarán, además, acerca de las condiciones de seguridad, tratamiento y moralidad que el régimen interno ofrezca a los alumnos.

Art. 114. Los Directores Provinciales y los Inspectores de Educación comprobarán en cada caso si la enseñanza particular es o no impartida de acuerdo con el espíritu y las orientaciones que se propone seguir la del Estado.

Art. 115. Todo colegio particular estará obligado a remitir al Ministerio cada año, al iniciar sus tareas escolares, una manifestación de su existencia, según formularios que se le repartirán, en los cuales se dejará constancia:

- a) De su ubicación precisa, nombre y tipo a que pertenece;
- b) De la institución o persona que lo sostiene;
- c) De la capacidad y condiciones higiénicas del local en que funcione, con indicación de si es propio o arrendado;
- d) Del mobiliario y material de enseñanza con que cuenta;
- e) Del personal administrativo y docente, con especificación de la edad, nacionalidad, estado civil y títulos profesionales; y

(10) El artículo 30 del decreto citado dice: «Corresponde a la Superintendencia:

i) Aprobar los planes del estudio de la enseñanza particular, respetando sus iniciativas y especializaciones educacionales y profesionales, dentro de los principios y normas de este decreto».

(11) El artículo 12 del decreto N.º 7500 prescribe lo siguiente: «La enseñanza particular será considerada como actividad de cooperación al cumplimiento de la función educacional, que es de dirección y responsabilidad del Estado, quien, por tal motivo, es el único capacitado para otorgar grados y títulos de enseñanza. Estará sujeta a los principios fundamentales de la educación nacional y podrá contar con la ayuda fiscal y las garantías que se estimen convenientes».

f) De la matrícula, por cursos generales o especiales.

El envío de los datos a que se refieren las letras e) y f), se repetirá en el mes de Noviembre de cada año; y tanto de éste como del anterior boletín, se remitirá copia al Director Provincial.

Art. 116. Para la apertura de un establecimiento de enseñanza particular de carácter secundario, se requerirá la autorización del Gobierno, quien la acordará o denegará con el informe del Director Provincial. La institución o persona que se proponga instalar el colegio, dejará constancia en su solicitud del objeto que con la fundación se propone, de los antecedentes de su Director y su profesorado, de las condiciones del local que le destine y de los recursos materiales con que cuente.

Art. 117. Tanto en los actuales colegios de educación particular como en los que en seguida se fundaren, serán factores de importancia para su consideración, la calidad del profesorado y el hecho de ser este mismo, total o parcialmente, de nacionalidad chilena. En todo caso, las asignaturas de Geografía, Historia y Educación o Cultura Cívica, deberán ser atendidas por profesores de nacionalidad chilena, cualquiera que sea el tipo del colegio de que se trate.

Art. 118. La Superintendencia de Educación podrá proponer al Presidente de la República la clausura de un colegio o curso de enseñanza especial, por cualquiera de los siguientes motivos:

a) Inseguridad o insalubridad del local en que funcione;

b) Inmoralidad o mal tratamiento, debidamente comprobados, de que uno o más alumnos hubieren sido víctimas;

c) Propaganda contraria a los sentimientos de nacionalidad y de civismo que la educación debe exaltar;

d) Falta de personal competente, de material de enseñanza adecuado o de cualquiera otra circunstancia grave que comprometa la eficiencia de la enseñanza que se ofrece;

e) Desproporción manifiesta entre la calidad y duración de los estudios, y los títulos o certificados de competencia que se prometa otorgar al final de ellos; y

f) Inexactitud deliberada en las informaciones a que se refiere el artículo 115.

Para la proposición de la Superintendencia, servirá de base el informe del Director Provincial o de los inspectores especiales que la misma Superintendencia designe.

Art. 119. El Departamento de Educación Secundaria llevará el registro y la estadística de la educación particular de este grado.

TITULO XII

DISPOSICIONES GENERALES

Art. 120. Cada colegio tendrá al día el inventario de todas las existencias en mobiliario, material de enseñanza e instalaciones que se contengan en sus diversos departamentos y la contabilidad de los fondos que su dirección haya estado autorizada para invertir. La omisión de estos deberes será de la exclusiva responsabilidad de los jefes respectivos.

Art. 121. Al tiempo de tomar a su cargo un colegio, el Director o la Directora exigirá que le sea entregado bajo inventario, con la contabilidad corriente y con su archivo completo. El Director Provincial, que actuará como interventor, hará levantar acta triplicada de todo lo obrado y en ella dejará constancia de las observaciones que estime pertinentes, con su firma y las del jefe que entrega y del que recibe. Un ejemplar de esta acta quedará archivada en el colegio, otro se remitirá al Ministerio y el tercero será puesto a disposición del jefe que se retira.

Art. 122. Se uniformarán, de acuerdo con el tipo de cada colegio y según modelos especiales, los libros de matrícula, de clase y demás destinados al control de todos los servicios.

Art. 123. Aparte de los fondos fiscales destinados al fomento de las bibliotecas, los jefes, el profesorado y las comunidades escolares atenderán con preferencia al incremento de las mismas, a fin de que todas ellas puedan llegar a ofrecer sus servicios al pu-

blico de modo permanente.

Art. 124. Los colegios de niñas adoptarán en cada localidad el mismo tipo de uniforme, previo el acuerdo de sus Directoras.

Art. 125. Los cursos de perfeccionamiento para profesores podrán ser nacionales o regionales y comprender materias de carácter general o especial. Estos cursos se verificarán a lo menos una vez cada año, en las fechas y localidades que la Superintendencia determine.

Art. 126. Para la inspección y fiscalización de los servicios de la Educación Secundaria, conforme a lo dispuesto en el artículo 32, incisos c) y f), del decreto N.º 7500, el Jefe del Departamento respectivo podrá comisionar por un plazo que no exceda de diez días, a los profesores que estime convenientes, a fin de que le informen sobre las materias que considere objeto de una vigilancia especial (12).

Art. 127. Los jefes no tendrán derecho a casa en el local del establecimiento, sino cuando sus habitaciones formen un departamento independiente de las actividades normales de los alumnos y así lo constate el Director Provincial.

Art. 128. El día de apertura y el día de clausura de las tareas escolares del año, todos los colegios izarán la bandera nacional y celebrarán un acto público de carácter educacional y cívico, con la concurrencia de los profesores, de los alumnos y de sus familias. El profesor que el respectivo jefe designe, explicará el significado de la educación a que el colegio se destina y hará referencia al impulso que el Estado proporciona a la cultura del país en sus diversas manifestaciones. Los alumnos prometerán colectivamente fidelidad a la bandera.

Art. 129. En los días de efemérides patrias y principalmente el 21 de Mayo, los colegios celebrarán también actos públicos análogos a los prevenidos en el artículo anterior.

Art. 130. Derógase toda disposición contraria a las contenidas en este Reglamento, que empezará a regir desde el 1.º de Julio de 1928.

TITULO XIII

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Art. 1.º La edad mínima de ingreso al primer ciclo de los Institutos y Liceos será todavía, en 1929, la de doce años cumplidos, previo examen de admisión; y la salvedad contenida en el inciso segundo del artículo 47, se aplicará a los niños que hubieren cumplido los once años.

Art. 2.º La certificación especial a que se refiere el artículo 56 y que se otorgará a los alumnos que hubieren terminado los estudios del primer ciclo de los Institutos o Liceos, comenzará a entregarse en 1930.

Art. 3.º Hasta 1930, los actuales alumnos del quinto y sexto años de los Institutos y Liceos, obtendrán la **licencia secundaria** a que se refiere el artículo 57, sometidos a las mismas pruebas consultadas para el Bachillerado en Humanidades.

Art. 4.º Los profesores que, a la fecha de la vigencia de este Reglamento, hubieren cumplido tres años de servicio, serán considerados propietarios sin necesidad de la declaración especial a que se refiere el artículo 95.

Art. 5.º La disposición contenida en el segundo inciso del artículo 117, regirá desde principios del año escolar de 1929.

BIBLIOTECA NACIONAL
SECCION CHILENA

(12) El artículo 32 del decreto mencionado dispone, en las letras citadas en el texto: «Cada Departamento estará a cargo de un jefe, a quien corresponderá: c) Informar sobre el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones relacionadas con su servicio; f) Fiscalizar documentos, inventarios, dependencias y cumplimiento de funciones, en los servicios a su cargo».

INDICE

Dos Estudios Educativos

1

ALGUNOS ASPECTOS DE LA EDUCACION EN NORTE AMERICA

PRIMERA PARTE.—Anotaciones

	Págs.
I.—La expansión cultural de los Estados Unidos y el espíritu de su educación.....	4
II.—La Escuela Primaria y la socialización de sus funciones..	8
III.—La Escuela Secundaria; sus características y el concepto de la cultura general.....	14
IV.—Las Escuelas Técnicas y la preparación para las actividades productoras.....	19
V.—El Internado-Hogar y sus proyecciones sobre la familia..	20
VI.—La formación del magisterio y las aspiraciones de renovación educacional.....	21
VII.—El campo de acción de las Universidades y la finalidad social que ellas persiguen.....	24
VIII.—El «College» y las Escuelas de Graduados.....	27
IX.—Las Facultades y las profesiones superiores. Las Escuelas de Periodismo.....	32
X.—La preponderancia de las Ciencias Sociales en los estudios universitarios.....	34

	Págs
XI.—La preparación científica para los negocios en el exterior y para la carrera diplomática.....	38
XII.—La extensión universitaria y la reeducación del adulto....	41
XIII.—La vida universitaria. El alumnado y su «alma mater»..	42
XIV.—El sentido ético de la educación norteamericana.....	44
XV.—El problema educacional en Norte y Sud América.....	47

SEGUNDA PARTE.—**Informes**

A

Informe al señor Ministro de Educación, sobre algunos aspectos de la enseñanza norteamericana en relación con la de Chile.

I.—Escuelas Primarias.....	52
II.—Escuelas Secundarias.....	54
III.—Internados.....	58
IV.—Profesiones femeninas.....	59
V.—Enseñanza Comercial.....	60
VI.—Universidades.....	62
VII.—Preparación del Magisterio.....	64
VIII.—Cursos de Verano.....	67

B

Informe al señor Rector de la Universidad de Chile, sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en las Universidades Norteamericanas y la posibilidad de establecer aquí un Instituto Especial.—Lista bibliográfica anexa.

I.—Desarrollo de los estudios.....	68
II.—La Facultad de Ciencias Sociales.....	69
III.—Importancia actual.....	71
IV.—El Instituto de Ciencias Sociales.....	72
V.—Destino de los Graduados.....	73
VI.—Proposición.....	74
<i>Lista Bibliográfica.</i> —I. Sociología General y Metódica.—II. Sociología Crítica.—III. Filosofía Social.—IV. Psicología Social.—V. Etica Social.—VI. Sociología Política.—VII. Sociología Educacional.—VIII. Sociología Económica.—IX. Geografía e Historia Sociológicas.—X. Revistas Sociológicas.....	75

C

Informe al señor Rector de la Universidad Católica, sobre la Escuela de Servicio Exterior de la Universidad de Georgetown, en Washington.

	Págs.
I.—Naturaleza y fines de la Escuela.....	83
II.—Cursos y condiciones de admisión.....	84
III.—Organización de la enseñanza.....	85
IV.—Métodos de estudio y de trabajo.....	89
V.—Oportunidades de los graduados en la Escuela.....	91
VI.—Esquema de adaptación a Chile.....	92

D

Informe al señor Director General de la Educación Comercial, sobre esta rama de la educación en los Estados Unidos, con breves sugerencias respecto a la de Chile, una bibliografía didáctica y algunas indicaciones sobre el envío de pensionados a Norte América.

I.—Grados de la educación comercial.....	95
II.—Métodos de estudio y de trabajo.....	96
III.—Especializaciones profesionales.....	97
IV.—La enseñanza comercial superior.....	101
V.—Observaciones sobre nuestra enseñanza comercial.....	103
<i>Obras norteamericanas sobre las especializaciones comerciales.</i> —I. Economía.—II. Finanzas.—III. Banca.—IV. Seguros.—V. Contabilidad.—VI. Operaciones comerciales.—VII. Organización y Dirección de empresas.—VIII. Arte de Vender.—IX. Arte de Anunciar.—X. Geografía Económica.—XI. Estadística....	105
<i>Indicaciones sobre pensionados de la enseñanza comercial en los Estados Unidos.....</i>	109

E

Informe al señor Director del Instituto Pedagógico sobre la Educación Cívica, sus orientaciones y sus métodos, en los Estados Unidos.

I.—Amplitud de la Educación Cívica.....	111
II.—Principales finalidades.....	112
III.—Caracteres didácticos.....	113
IV.—Sentido del civismo.....	116
V.—Extensión de la obligación escolar.....	118

	Págs.
VI.—En la «High School» y en el «College».....	119
VII.—Aplicaciones a Chile.....	20
VIII.—En el Instituto Pedagógico.....	122

2

LA REFORMA DE LA EDUCACION SECUNDARIA EN 1928

✓ Noticia Preliminar	128
✓ I.—Concentración y reajuste de todos los colegios.....	130
✓ II.—Propósitos de la reforma.....	131
✓ III.—Nueva clasificación de los liceos.....	134
IV.—Distribución de las secciones técnicas.....	137
V.—Posibilidad de implantar la reforma.....	139
✓ VI.—Carácter autóctono de la renovación educacional.....	141
VII.—Bases nacionales y significación social de la reforma....	143
✓ VIII.—Continuidad y correlación de la enseñanza.....	146
✓ IX.—Los nuevos planes de los Institutos y Liceos.....	148
✓ X.—Los Liceos Técnicos y las Escuelas Profesionales femeninas.	156
XI.—Los Institutos y las Escuelas de Comercio.....	158
XII.—Las Escuelas Industriales y las Agrícolas.....	163
XIII.—La Escuela Secundaria de Anormales.....	167
✓ XIV.—Estructuración de la enseñanza secundaria en todo el país.....	170
XV.—La educación complementaria del adulto.....	178
XVI.—Los métodos de trabajo escolar.....	180
XVII.—El régimen interno de los colegios.....	185
✓ XVIII.—Organización de los programas.....	187
XIX.—Reglamentación general.....	189
✓ XX.—Preparación del magisterio.....	191
✓ XXI.—Posición de la enseñanza particular.....	194
✓ XXII.—Resultados inmediatos de la reforma.....	196
✓ XXIII.—El concepto de la educación secundaria.....	198

A P E N D I C E S

A).—ACTAS DE LA COMISIÓN REDACTORA DE PROGRAMAS

✓ Personal de la Comisión.....	207
Primera sesión.....	207
Segunda sesión.....	209
Tercera sesión.....	210
Cuarta sesión.....	213

	Págs.
Quinta sesión.....	214
Sex ta sesión.....	217
Séptima sesión.....	220

B).—REGLAMENTO GENERAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Título I.—De los colegios en general y de las comunidades escolares.....	222
Título II.—Del régimen interno de los colegios y del trabajo escolar.....	223
Título III.—Del derecho de matrícula y de sus exenciones.....	225
Título IV.—De la continuidad y correlación de la enseñanza.....	227
Título V.—De las asociaciones de alumnos y ex-alumnos.....	228
Título VI.—Del personal administrativo y sus funciones.....	229
✓ Título VII.—Del profesorado y sus deberes.....	230
✓ Título VIII.—De los nombramientos y de las remociones.....	231
✓ Título IX.—De las normas para el escalafón.....	234
✓ Título X.—De la formación del profesorado.....	235
✓ Título XI.—De la educación particular.....	236
Título XII.—Disposiciones generales.....	237
Título XIII.—Disposiciones transitorias.....	238

