

CAPITULO X

EL REGIMEN ESCOLAR

SUMARIO.—Exito e influencia de la "Filosofía" de Letelier. Su valor pedagógico. El intelectualismo.—Tendencia americanista y universalista.—El nacionalismo y la educación económica.—Algo sobre educación femenina.—Administración escolar.—Premios y castigos.—Sistema de exámenes.—La cuestión de la gratuidad.—Discusión y resumen.

I

La síntesis que acabamos de hacer ha permitido avalorar en su conjunto y en algunos detalles la filosofía pedagógica del maestro, principalmente en la primera de sus ediciones. Corresponde ahora completar la síntesis con la apreciación de la influencia de esa filosofía y de los aditamentos posteriores que se le incorporaron. Como se sabe, estos aditamentos obedecían a fines de aplicación práctica y no encajaban bien en el tratado original, teórico y orientador; sin embargo, han tenido considerable influencia. Entre la primera y la segunda edición mediaron veinte años, tiempo suficiente para renovar o rectificar algunas ideas y para concebir otras; pero es, en todo caso, de mayor importancia el impulso inicial, el que su autor vivió y cuyos resultados pudo medir.

Hemos dicho que la *Filosofía de la Educación* apareció en un momento de grandes esperanzas, en un país que se transformaba aceleradamente y cuyos hombres de selección sentían con sinceridad el anhelo de elevarlo al nivel de los más cultos. La filosofía positivista llegaba al apogeo de su difusión, más que en Europa en América; como filosofía de la ciencia y del progreso, eri-

gía el saber en poder, no sólo en poder de dominio sobre la naturaleza sino, más que eso, en poder de perfeccionamiento individual y social. Nada de supercherías ni de preocupaciones tradicionales. Nada de disputas estériles, ni de rencores ingratos. La verdad experimental se impondría al entendimiento por sí sola; reglaría la conducta; hermanaría efectivamente a los hombres; y junto con capacitarlos para labrar su propio bien, sería como un símbolo de liberación y de concordia. No es extraño entonces que una obra inspirada en tales principios, pensada con hondo fervor y escrita con férrea dialéctica, obtuviera en aquel ambiente el más resonante de los éxitos. Hasta la poesía se encargó de celebrarla. Pedro Antonio González, el príncipe de nuestra lírica en aquellos años, dedicó al libro una oda. De ella recordamos estos versos:

Lo leí. Lo hallé audaz. Lo hallé soberbio.
La idea estalla. La palabra quema.
Es todo vibración. Es todo nervio.
Es doctrina. Es protesta. Es anatema.

Hay algo en él del gigantesco choque
entre la evolución y el retroceso.
Hay algo en él del formidable toque
de la gran Marsellesa del progreso.

Es la ciencia inmortal su fe más bella;
porque la ciencia hará, por donde avanza,
que mientras en el cielo haya una estrella,
haya sobre la tierra una esperanza!

Del valor científico de la obra dieron cuenta fuera del país, entre otros, Adolfo Posada en España y Luis Bourdeau en Francia, quienes estimaron que desde ese momento la literatura clásica de la enseñanza había hecho una adquisición más. No tenemos a la vista el artículo con que el maestro español dió cuenta del aparecimiento de la obra; pero tenemos en cambio la crónica que él mismo escribió posteriormente, en 1912, para "El Diario Español" de Buenos Aires, titulada *Un Pedagogo Americano — Valentín Letelier*. En esta crónica analizaba la *Filosofía de la Educación*; y terminaba diciendo:— "Cuando se publicó la primera edición de esta obra, capital en la labor del gran amigo Letelier,

la saludé con entusiasmo. Repito ahora el saludo (ante la segunda edición) con más calor si fuera posible" (a k).

Ocupándose del mismo asunto, en el "Archivo Bibliográfico Hispano-Americano" de 1912, Posada decía: —"La obra que motiva estas líneas es, sin duda, la obra capital del insigne chileno; es su obra, que resume una larga vida de estudio y de acción. Porque, aún cuando Letelier ha trabajado en la ciencia del derecho, en la sociología y en la política, ha puesto las mayores energías de su alma al servicio de la educación, elaborando reformas y formulando doctrinas. Hace años, por los de 1891 a 1892, publicó el sabio profesor la primera edición de este notable libro. Acaso no pueda señalarse en toda la literatura pedagógica suramericana ninguno que lo iguale en información, en abundancia de doctrina, en amplitud de vistas para abarcar, con excelente espíritu crítico, la complejidad de los problemas que entraña la ciencia de la educación".

Por su parte, Bourdeau, el autor de "L'Histoire et les Historiens" y de otras obras notables, escribía en carta a Letelier, en septiembre de 1892: —"He leído el docto libro de usted con sostenida atención y puedo decir que con tanto interés como provecho. Debería servir de manual a todos los que tienen a su cargo la preparación del porvenir. En el sentido amplio, que es el suyo, la educación comprende el desarrollo de todas las facultades que constituyen al hombre completo. Es cierto que algu-

(a k) La crónica a que nos referimos está fechada, como se recordará (nota (t) de este mismo libro) en Madrid el 15 de febrero de 1912; y se publicó en el número de "El Diario Español" de Buenos Aires, correspondiente al 7 de abril del mismo año. En este esbozo, Posada llama a Letelier "gran amigo"; y a nosotros nos ha tocado en suerte oírlo de sus propios labios, en Madrid, no hace mucho, en octubre de 1935. Efusivamente recordó con nosotros una tarde a ése su "gran amigo", con quien convivió algunos días en Santiago, allá en tiempos en que Letelier desempeñaba el rectorado de la Universidad. Y a este propósito nos contaba:—"Cuando visité Chile, yo conocía mucho a Letelier, por la correspondencia que durante largos años habíamos mantenido; pero no tenía idea de su fisonomía. En el viaje por el ferrocarril de Valparaíso a Santiago, bajé en la estación equidistante entre ambas ciudades, Llay-Llay, para estirar las piernas en el andén. De pronto divisó un caballero de gafas y chaquet, que se pasea mirando el vagón, como si buscara a alguien. Me acerco y le digo: ¿señor Letelier? ¡Posada!, exclama él; y nos abrazamos cordialmente. Desde aquel momento nuestra amistad fué íntima e inalterable. Acaso a nadie conmovió su muerte más que a mí", terminó diciéndonos el insigne maestro y publicista de España.

nas, como la sensibilidad, el gusto y el carácter, escapan en parte a las influencias educadoras o por lo menos son difíciles de dirigir metódicamente; pero la ciencia extiende sobre todas su imperio, mediante el conocimiento que proporciona de las leyes de su desarrollo. La educación nacional debe, pues, ser científica; y es lo que usted demuestra insuperablemente. No se puede manejar la vida sino estando en posesión de datos exactos y orientándola en un sentido positivo y moral, lo que excluye las concepciones teológicas y metafísicas. No puedo menos de felicitar a Chile si, adelantándose a todos los demás países, ha establecido su sistema de educación nacional conforme a esas grandes miras" (a 1).

No es mucho lo que, desde el punto de vista científico, queda por decir en elogio de la obra. Añadir que la *Filosofía de la Educación* vale intrínsecamente tanto como la doctrina de que se proyecta, sería expresar una banalidad; pero no parece redundante advertir que, si participa de las ilusiones de esa doctrina, pone en cambio sus cualidades en justo relieve. La fe en la ciencia como poder reformador y moralizador; la virtualidad de la escuela como agencia de purificación social; el equilibrio inmanente entre el orden y el progreso; la conformidad necesaria y posible de todos los hombres en los mismos principios, son afirmaciones de la filosofía positivista que pueden no haber recibido en la práctica una confirmación incontrovertible; pero han inspirado grandes obras y forjado nobles caracteres, lo cual bastaría para hacerlas dignas del mayor respeto.

Sostenida sobre esos pilares, la *Filosofía de la Educación* desarrolló un sistema metódico, coherente y orgánico, dotado de unidad de pensamiento y fuerza de convicción, que ha adoctrinado a dos generaciones. Sus vistas sobre el Estado docente, sobre la escuela obligatoria y laica, sobre la separación de la enseñanza general y la especial, sobre la equiparación de ambos sexos dentro de la educación humanista y técnica, sobre los planes de estudio, sobre la libertad de la cátedra y la eminencia científica de las Universidades, son hasta ahora, entre varias otras vistas, principios que informan el criterio de nuestros educadores en los mismos términos en que Letelier los sistematizó.

Lector asiduo de Comte y de Littré, no fueron, sin embargo,

(a 1) La carta de Bourdeau está incluida, en su texto original, como nota en el prólogo de la segunda edición de la obra de Letelier.

los pontífices positivistas las únicas fuentes de sus informaciones, ni fueron siquiera las fuentes principales, supuesto que no se habían ocupado de modo especial en la organización de la docencia. Junto con filósofos y sabios de diferentes épocas, así clásicos como modernos, Letelier puso a contribución unos dos centenares de autores, no tanto tratadistas de la enseñanza y ciencias conexas sino, más que eso, sociólogos, historiadores, juristas, economistas, moralistas y hasta apóstoles de la Iglesia, como Santo Tomás, San Agustín, San Jerónimo, etc., etc. Esta bibliografía creció mucho más en la segunda y definitiva edición de la obra. A la teoría de la educación en su amplitud social, se unía ahora el tratamiento de la didáctica.

Aparte de los numerosos agregados y de las no menos numerosas correcciones, esta edición está avalorada con un prólogo. Es una requisitoria amarga y dura, acerca de los vicios, falsedades y miserias de las democracias hispano-americanas; una admonición tremenda que, sin embargo, siempre se leerá con provecho, porque en ella puntualiza el sociólogo cada una de las fallas colectivas de estos pueblos nuevos, que han conquistado todas las libertades y no saben hacer uso de ninguna, que no respetan el valor moral sino la audacia y la inescrupulosidad sin freno, que sólo siguen al charlatán y al mediocre, que se debaten entre oligarquías y cacicazgos de una arbitrariedad y un egoísmo fuera de toda ponderación, que confunden el patriotismo con un insensato delirio de grandezas, que admiran u odian lo extranjero por la sola circunstancia de serlo, que carecen en absoluto de ideales superiores y no tienen otro móvil que enriquecerse, pero sin dar a la riqueza ningún destino social. A la educación corresponde, por cierto, curar estas llagas; pero a una educación desinteresada que se dirija con preferencia a fomentar la cultura, a desarrollar sentimientos generosos y a inspirar nobles ideales.

En esta parte el maestro se pronuncia contra la educación utilitaria, de que cita como ejemplo a los Estados Unidos. Sólo sobre la base de una enseñanza general, rigurosamente científica, podrá florecer la enseñanza especial o técnica, para el desempeño de profesiones u oficios de significación económica. Tal es la doctrina; y es, como hemos dicho, una doctrina muy discutible ahora. Como quiera que sea, ella ha prevalecido y nos ha llevado a un intelectualismo docente que apenas si ha admitido atenuaciones.

No era eso, sin embargo, su verdadero espíritu. Junto con desdeñar el utilitarismo en la enseñanza, Letelier quería para los pueblos americanos más educación que instrucción, una tendencia más acentuada en el sentido de vigorizar el carácter y la voluntad antes que impartir gran suma de conocimientos; pero no se le comprendió bien; él mismo reparaba que se había ido demasiado lejos en el recargo de los estudios escolares; es decir, en el intelectualismo que de su propio credo pedagógico parecía desprenderse; y es digno de anotarse el hecho de que, a pesar de las varias revisiones sucesivas a planes y programas, el recargo escolar subsiste hasta ahora, lo mismo en Chile que en otros países del continente.

II

Del americanismo que el autor atribuye a su obra no hay más que la crítica amarga de que acabamos de dar cuenta, sobre el estado social y político de estos pueblos. Pero es una crítica a que han sido sometidos varios otros pueblos también, con caracteres análogos y con la misma tendencia a fincar su regeneración en el sistema educativo. Así, por ejemplo, todos conocen el libro de Edmundo Demoulin sobre la superioridad de los anglosajones, prologado largamente por Santiago Alba en su versión española. Demoulin con respecto a Francia y Alba con respecto a España, hacen un examen desgarrador de la conciencia nacional, para inducir sus conclusiones pedagógicas; y los males que ellos denuncian y condenan se parecen muchísimo a los que son susceptibles de observarse en los pueblos ibero-americanos (a m).

Hay males que, por su universalidad, parecen inherentes a la naturaleza humana; sólo que en algunas sociedades presentan rasgos que los distinguen de los que presentan en otras; y son justamente esas diferencias lo que convendría señalar, en su origen y en su desarrollo, al encomendarle a la educación su reme-

(a m) Las páginas que siguen en este capítulo son casi totalmente reproducción de los artículos que publicamos con motivo de la segunda edición de la obra de Letelier, en el diario de Santiago, "La Mañana" (8, 13 y 27 de mayo, y 4-5 de junio de 1912), bajo el rubro de "Nuestra Educación y su Filosofía".—En cuanto a la obra citada más arriba, véase EDMUNDO DEMOULIN, *En qué consiste la Superioridad de los Anglosajones*, prólogo y notas de SANTIAGO ALBA (Madrid, 3.ª Ed. 1904) CLVI pp. del prólogo y 370 de la obra traducida.

dio. De ahí deriva también el sentido nacional de cualquiera estructura docente. A lo largo de toda la obra no se advierte la adaptación a que nos referimos, ni respecto a los pueblos hispanos de América, ni respecto a nuestra propia República. Sólo por vía de ejemplo hallamos alusiones a estos países, dispersas en una que otra página.

No se ve, pues, cuáles sean las necesidades peculiares que un sistema de educación deba satisfacer en este continente; porque el principio de que la educación debe ser "social", es decir, que debe armonizarse con las exigencias de la época dentro de cada país, lo mismo es aplicable a cualquiera; es un principio general. Lo que importaría es saber cuáles son y en qué consisten estas exigencias con respecto a un país determinado. Se recomienda la formación de un plan de "educación nacional"; pero no se nos ilustra acerca de las características propias de ese plan.

Es cierto que se entrevé la posibilidad de incorporar en un sistema de estudios generales algunos ramos que guarden relación con la actividad a que se dedican de preferencia los habitantes de un Estado o de una zona; por ejemplo, agronomía, mineralogía, geografía económica, en regiones o países esencialmente agrícolas, mineros o comerciales, respectivamente; pero esta recomendación aparece como una especie de gracia concedida por las ciencias y las letras al espíritu utilitario local. Igual gracia podría concederse también a algunos conocimientos higiénicos o cívicos que ocasionalmente conviniera difundir desde el colegio o la escuela; ya que "el educacionista no debe empeñarse tanto en guardar la armonía y la lógica del sistema, como en satisfacer las necesidades de la sociedad y del educando"; pero, repetimos, todo eso tiene un sentido general que no nos permite discernir con precisión lo que convendría a nuestro propio ambiente. Faltó sin duda a la obra un capítulo especial relativo a la estructuración de la enseñanza pública en Chile; capítulo que habría valido, de modo particular también, para más de alguna de las otras naciones americanas.

Bajo la influencia del positivismo, que diluía e idealizaba al hombre en la humanidad, no participó nuestro sociólogo de esas concepciones nacionalistas que entonces ya vibraban con fuerza en casi todos los países; se desentendió de ellas; y prefirió sentar doctrinas universales, severamente filosóficas, pero de adaptación insegura en sociedades que atraviesan todavía por etapas distintas en su evolución. De ahí también deriva el acentuado in-

telectualismo que sigue dominando en nuestros regímenes docentes, con abandono u olvido de la preocupación fundamentalmente económica que anima la enseñanza común en la mayoría de los pueblos de hoy.

El nacionalismo mira la preferencia hacia los intereses materiales, pero dista mucho de ser un utilitarismo vulgar, porque no desdeña ninguno de los valores susceptibles de dignificar y realzar la vida; afirma sí que el bienestar de la gran masa debe anteponerse a cualquier otro género de consideraciones y que el verdadero patriotismo consiste en propender al logro de ese bienestar por todos los medios posibles, incluso la acción del colegio y la escuela, y aún la acción de la Universidad. Dentro de la lucha económica que caracteriza nuestra época, se diría que cada Estado vive temiendo del vecino o del más poderoso la absorción de sus fuentes productoras y hasta la privación de su independencia política. El instinto de conservación colectiva se robustece así en cada pueblo e impulsa a los individuos a intensificar sus capacidades y a aprovechar mejor sus elementos de riqueza, con lo cual se benefician el país y la humanidad misma.

¿Podrá la educación de un Estado prescindir de tomar en cuenta las necesidades sociales y económicas que derivan de esa situación? Desde los más antiguos, como la Inglaterra, hasta los más modernos como la Italia y la Argentina, y desde los más pequeños, como el Uruguay, todos tienden a modelar su enseñanza dentro de un marco estrictamente nacional, preparando en su juventud, antes que todo, ciudadanos de su propia patria, conscientes de los deberes que les incumben como factores y copartícipes de la grandeza económica e intelectual de su país. Si no siempre logran la realización de este ideal, no es seguramente porque les falte el ánimo y la resolución de hacerlo, sino porque circunstancias de otro orden contrarían sus manifiestos propósitos.

Entre tanto, nosotros, ¿qué hemos hecho en tal sentido? Hemos deslizado nuestra enseñanza sobre dos grandes cauces divergentes: el Estado y la Iglesia. Aquél ha atraído a la casi totalidad de nuestra juventud, para hacerla saciar su sed de saber en los amplios bebederos de la ciencia; la otra ha tomado una porción selecta de la sociedad, por la fortuna o por la estirpe, para empapar sus cerebros con el agua bendita del culto. Y mientras unos contraponían la religión a la ciencia, y otros la ciencia a la religión, nadie ha sabido de lo que es la patria ni de los deberes que ella impone permanentemente; muy pocos han oído ha-

blar de los intereses materiales a que se vincula nuestro porvenir de pueblo; y todos han permanecido extraños al estudio de los factores sociales que entran, como elementos determinantes y como fuerzas directrices, en sus luchas políticas y en sus necesidades colectivas. Si sentimos algún apremio de formar una conciencia americana, es mucho más lo que nos urge formar una conciencia nacional, sobre la base de un estrecho solidarismo entre nuestros diversos grupos sociales. Cuando esto hayamos conseguido, aquéllo otro vendrá, como en la máxima del Evangelio, por añadidura. He ahí nuestro pensamiento en torno a este magno problema.

La Filosofía de la Educación no se hizo cargo de esos aspectos del sistema docente; y con la insistencia en distinguir la enseñanza general de la enseñanza técnica, y en separarlas de su hogar común, influyó en un sentido que indudablemente no reflejaba con fidelidad el pensamiento del autor; influyó en el sentido de mirar con desgano la enseñanza técnica, cuyo valor cultural y moral era muy inferior al que ostentaba la enseñanza literaria y científica; de consiguiente, las mejores capacidades se debían a esta última; y para aquélla quedaba el desecho. Por otra parte, con la teoría de que la enseñanza técnica se rige en su desarrollo por la ley de la oferta y la demanda,—ley que para muchos era como un axioma,—se la equiparaba al parecer con una mercancía cualquiera; y quienes se iban a formar en sus aulas no merecían, por supuesto, el prestigio y las consideraciones de que se rodeaba a los otros, los de las aulas científicas. De ahí a la desvalorización social de los estudios técnicos y de las profesiones correspondientes, no hubo más que un paso; en el concepto vulgar, el paso fué dado; y en países como Chile y demás de Ibero-América, donde el trabajo industrial o mercantil era tenido por fuente de provecho pero no de honra, ese concepto se vigorizó aún más, al amparo de la doctrina del maestro, con daño evidente de la economía particular y pública. Toda una generación ha luchado por rectificar ese criterio; y ha luchado en vano.

No obstante, es muy digno de tenerse en cuenta que el mismo tratadista intentó reaccionar en la práctica contra su propia teoría, cuando tuvo en sus manos la dirección de una parte de la enseñanza pública, como Rector de la Universidad. En la Memoria de este servicio, correspondiente al año 1907, aludía al hecho de que, a pesar de las disposiciones de la ley de 1879, el Consejo de Instrucción Pública no había asumido la superintendencia de

la enseñanza en todos sus grados; y refiriéndose en particular a la enseñanza técnica, agregaba:

“En 1901 mi malogrado antecesor, don Manuel Barros Borgoño, hizo una tentativa para desarrollar las enseñanzas especiales extra-universitarias bajo la jurisdicción del Consejo, y solicitó fondos para instituir las como anexos de los Liceos. La idea no podía ser más feliz, no sólo porque así se cumplían los preceptos de la Constitución y de la ley, sino también porque estableciendo la enseñanza especial al lado de la enseñanza general, se hermanaba la una con la otra y se dejaba entender que la primera es un mero, pero indispensable complemento de la segunda. De esa manera, se propendía a extirpar el error que se ha venido generalizando y que consiste en creer que ambas enseñanzas son contrarias, que la una se da en conformidad con ideales diversos, cuando la verdad es que ambas están dirigidas al fin primordial de preparar al hombre para la vida y que la educación es incompleta cuando sólo comprende una de ellas”.

En la Memoria de 1908 no era menos explícito al respecto. Examinaba la estadística de los 25 Liceos de Hombres de segunda clase, dependientes de la Universidad, desde Iquique a Magallanes; y resultaba que, en un total de 4.447 alumnos matriculados en ellos, desde los cursos preparatorios hasta el tercer año de humanidades, sólo 247 correspondían a este último año, o sea, un 6%. El 94 por ciento, en consecuencia, se retiraba sin haber concluido ese ciclo de cultura general y “se incorporaba en la vida activa sin una preparación especial que lo habilitase para el trabajo en un orden cualquiera de la actividad humana”.

Ante datos tan precisos y concretos, el Rector planteaba francamente el problema de si habría conveniencia en seguir manteniendo esos escuálidos Liceos, — que muy bien podían ser suplidos por Escuelas Superiores, — o si sería preferible transformarlos en institutos de instrucción especial. En este último caso, se consultaría el beneficio del 94 por ciento del alumnado, que saldría de aquellos institutos con adiestramiento suficiente para ganarse la vida. Agregaba que mantenía esa convicción desde varios años atrás (a n):

(a n) *Memorias Universitarias* (Santiago, Imp. Cervantes, 1908), pp. 64-5, correspondientes a la Memoria de 1907; y pp. 123-4, correspondientes a la Memoria de 1908.—Estas Memorias llevan la firma del Rector, VALENTÍN LETELIER.

No constaba eso, desgraciadamente, en sus libros; y es tal el espíritu conservador de las corporaciones enseñantes, que tal reforma, propuesta por Letelier entre los años 1906 y 1908, — hace ya unas tres décadas, — como fruto de su experiencia de Rector de la Universidad, no ha prosperado en absoluto y ha sido resistida por el magisterio con obstinación inquebrantable, invocando, precisamente, las doctrinas de su *Filosofía de la Educación*, en cuanto separan la enseñanza secundaria de la enseñanza técnica, y entregan esta última a la ley de la oferta y la demanda. No se ha cuidado, por supuesto, de armonizar siquiera esos insostenibles principios, con la norma mucho más amplia que subordina la función educacional a las exigencias sociales que en un momento dado se hagan sentir.

III

En el sistema de educación preconizado por el sociólogo, no debería establecerse fundamentalmente ninguna diferencia en consideración a los sexos. A este respecto, leemos en la obra que, estando el hombre y la mujer “destinados a hacer juntos el camino de la vida, en un mismo medio social, sujetos a unas mismas necesidades, animados de unas mismas aspiraciones, inspirados en unos mismos ideales, lo único razonable es que, sin perjuicio de completar su educación común con estudios peculiares, se formen sometidos a un mismo régimen educativo”.— Sin duda alguna, la educación de uno y otro sexo debe ser igual en el punto de partida, en su base racional y científica. No habrá hoy un hombre culto que se atreva a sostener la disconformidad inicial de la educación de los hombres y de las mujeres, porque ello importaría poco menos que desconocer la unidad específica del género humano. Pero los “estudios peculiares” a que se alude, importan divergencias mucho más hondas de lo que a primera vista podría creerse.

Señalar hasta qué punto el paralelismo educativo de ambos sexos es no sólo aceptable sino también viable, y qué límites debe alcanzar la bifurcación subsiguiente,—porque esas peculiaridades tienen que exigir una bifurcación amplísima,—es tarea que habría convenido acometer de lleno en la obra. Hay, pues, en este punto una omisión o un vacío. No es suficiente, para tener la teoría completa de la educación femenina en relación con la masculina, decir que ambas deben deslizarse sobre un mismo plano científico,

ni basta tampoco esclarecer el concepto de cuáles son las profesiones u oficios asequibles a la mujer, en concordancia con su organización fisiológica. Es preciso, además, trazar el marco dentro del cual esta educación deba expandirse y delinear el cuadro que habrá de caracterizarla, no como educación general sino como educación especial para la mujer, por el solo hecho de serlo.

Para nosotros, el antecedente capital que debe tomarse en cuenta, en la orientación de esta enseñanza, es que a la mujer están confiados, de manera directa e ineludible, el desarrollo y el perfeccionamiento de la raza, de la nacionalidad y de la especie. Que hay una gran parte de la población femenina que no es llamada a las funciones de la maternidad, ni a constituir un hogar fecundo, es indudablemente efectivo; pero ello no aminora la conveniencia ni la necesidad de orientar su educación hacia estos fines, antes que a cualesquiera otros, y de cimentarla sobre esa amplia base. Tal es el problema.

No se trata de una cuestión de aptitudes diferenciadas o de impedimentos sobrevinientes. La educación debe considerar a toda la población escolar femenina en igualdad de condiciones a esos respectos, tal como considera a los hombres desde otros puntos de mira; en orden a la cultura o a la actividad económica, por ejemplo. El hecho de que muchos individuos instruídos resulten más o menos imbeciloides y de que la sociedad esté plagada de ociosos educados, no es motivo suficiente para variar la orientación de la enseñanza que les fué proporcionada; y muy poco prueba en contra de sus fundamentos.

No pretendemos, ciertamente, ahondar por ahora en este tema, de suyo muy arduo, que exigiría extenso espacio para su dilucidación. Pero queremos sí señalarlo a la consideración general, sin desconocer que el autor lo ha abordado en una forma concreta y acertada, pero sólo desde los puntos de vista científico y educativo; no desde su amplia proyección social. Por lo que a nosotros nos es dado entender, la cuestión envuelve asimismo todo un problema racial, atendidas las trascendentales e insustituíbles funciones de la mujer en cualquiera sociedad humana.

Entre *L'Education des Filles*, de Fenelón, arzobispo de Cambrai, y *La Mujer ante el Socialismo*, de Bebel, el líder de la propaganda marxista, mediaron dos siglos; sin embargo, la distancia en cuanto al fondo de las ideas es muchísimo menor, porque ambos propiciaban una educación femenina liberal, correspondiente a la sociedad de su tiempo. Como se supone, para el ar-

zobispo la educación de las mujeres debería ser en primer lugar cristiana, inspirada en el temor de Dios; pero la prefería afuera antes que adentro de los conventos, porque convenía que se des- envolviera en contacto con la vida cotidiana. A su juicio, nunca el mundo aparece más deslumbrante y seductor que cuando se le contempla desde lejos y en la más profunda ignorancia de cómo es en realidad. "Dichosa ignorancia, añade, si hubiera de durar siempre; pero una niña que no ha sido desplazada del mundo sino en fuerza de ignorarlo, y en la cual la virtud no ha echado todavía hondas raíces, se inclina muy pronto a creer que se le ha ocultado lo más maravilloso que existe; sale del convento como una persona a quien se hubiese mantenido en la obscuridad de una caverna y que de repente se la coloca a plena luz". El deslumbramiento es desconcertante y erizado de peligros. Debe, en consecuencia, darse a la niña una enseñanza adaptada a la vida que ha de vivir y a las funciones que por su sexo y condición ha de desempeñar.

Según el apóstol del marxismo, a la mujer debe educársela para el mundo actual, desechando todas las frivolidades en que todavía se la estimula y, sobre todo, procurando desenvolver sus cualidades de inteligencia y raciocinio, a la par con el hombre, para que comprenda los negocios corrientes y los sacrificios que derivan de la consagración al interés público. Su hipertrofia de vida sensitiva la predispone a aceptar fácilmente las supercherías y patrañas más inverosímiles; y de ello aprovechan todas las reacciones. Es menester, en consecuencia, elevarla por encima de la vulgaridad ambiente, mediante una educación tan científica y tan razonada como la del hombre; y ponerla en condiciones de afrontar con él todas las circunstancias. Entre estas dos corrientes y con auxilio, además, de Guyau, Bunge, Stuart Mill y otros pensadores, sentó Letelier la doctrina de la equiparación educacional de ambos sexos; pero sin lograr la profundidad y la amplitud que hubiera convenido (a ñ).

La equiparación se extendería tanto a la enseñanza general como a la técnica; y naturalmente, en esta última se reservaría

(a ñ) La cita del Fenelón está tomada del "Avis de M. Fenelón archevêque de Cambrai, a une dame de qualité sur l'éducation de mademoiselle sa fille", anexo a *L'Education de Filles* (París, Flamarión Ed.), pp. 121-2. La cita de Bebel corresponde a la conocida edición española de *La Mujer ante el Socialismo*, pp. 140 y sigts.

a la mujer la preparación especial para aquellos oficios que mejor se adaptan a sus aptitudes. En cuanto a la instrucción universitaria, ningún género de restricciones; aulas comunes para los dos sexos, incluso aquéllas que pudieran abrirse para optar, sobre la base de concursos de competencia, a carreras administrativas. Tan amplia liberalidad es hoy por hoy discutida, aún en los países sajones, donde la mujer ha alcanzado la más completa igualdad civil y social con el hombre. Por eso habría estado en su lugar un examen más extenso y más puntualizado del asunto; ya que, como dijimos, en toda agrupación humana la mujer desempeña funciones que le son privativas, relacionadas con la conservación y el mejoramiento de la especie. Estas funciones sitúan el problema educacional referente a ella, sobre un terreno biológico y sociólogo a la vez; y proporcionan a su discusión un margen interesantísimo.

IV

Aparte de las reflexiones sobre la enseñanza de la mujer, hemos dicho que a la segunda edición de su *Filosofía* el autor agregó un extenso tratado del régimen escolar, en que se ocupó con una porción de materias referentes a horarios, internados, asuetos, excursiones, tratamiento de la gimnasia, del dibujo, de los trabajos manuales, etc. Desarrolló también el novedoso tema de la enseñanza de los anormales y el no menos atrayente de la disciplina interna de los colegios; todo lo cual dió a la obra las proporciones de una enciclopedia de pedagogía, muy útil para jefes o directores de servicios docentes. El profesor de Derecho Administrativo estaba con eso en heredad propia; y él mismo se encargó de declararlo, aunque algo perdieran en rigor de método el filósofo y el sociólogo. No dejan, sin embargo, de prestarse a observaciones algunas de esas materias.

Desde luego, en lo que respecta al régimen disciplinario, duro se hace reconocer que "la educación del niño que llega a la escuela ineducado y que por consiguiente no ha podido adquirir todavía los hábitos de orden y cumplimiento del deber, tiene que emplear para dárselos, a lo menos en los comienzos, toda clase de estímulos y represiones; porque la naturaleza infantil, tanto más indisciplinada cuanto más impulsiva, y cuanto más rica más egoísta, sólo cede al interés, al dolor y a la pena". De donde se deduce que es necesario, así castigar al niño con más o menos ener-

gía como recompensarlo con más o menos largueza, para formarle buenos hábitos, para moldearle el carácter, para adaptarle a la vida en sociedad. Convendría, según eso, volver al antiguo sistema del guante y la palmeta, a los castigos de rodillas y con los brazos en cruz, al encierro a pan y agua, etc., etc.; y contrabalancear todo este aparato represivo,—casi diríamos este “aparato bélico”,—con las solemnes reparticiones de premios, sus medallas, sus diplomas, sus discursos, su música, su apoteosis, en fin, a la buena conducta, al aprovechamiento en los estudios, a la virtud y al mérito.

Sin duda, ante ese teatralismo, el maestro se diría: “¡ni tanto ni tan poco...!” Y por cierto que no es cuestión de la calidad de las recompensas ni de la forma de otorgarlas, como tampoco de la intensidad y el modo en la aplicación del código penal del colegio. Se trata simplemente de que debe haber premios y castigos para los estudiantes y de que, en suma, es conveniente que los buenos estén a la derecha y los malos a la izquierda, como en el día del Juicio Final; porque así es la vida, porque en ella hay recompensas para unos y sanciones para otros; y el colegio debe formar ya en el niño este concepto, que será el dominante cuando llegue a hombre. Nos hallaríamos así en frente de una reacción disciplinaria que es lo más probable tuvieran que sufrir nuestros hijos, como sufrieron su acción nuestros padres. Conviene, pues, examinar el asunto en sus diversos aspectos, para ver con claridad quién se equivoca: si los penalistas y recompensadores escolares, o los abstinentes de premios y castigos.

Que “el interés, el dolor y la pena” sean sentimientos propios del niño, no cabe revocarlo a duda, como que ellos constituyen los rasgos salientes de la naturaleza humana; pero que convengan a los fines de la educación el estímulo del interés material y el correctivo del dolor y la pena, ya eso es otra cosa; porque, por encima de aquellos sentimientos flota en el niño normal, más aún que en el hombre,—como que el niño no ha sufrido los quebrantos de la lucha por la subsistencia,—otro sentimiento, de índole eminentemente social, que por lo común llamamos “dignidad” y que se manifiesta en cierta altivez espontánea, opuesta a las violencias y a las injusticias, en cierto pundonor inconsciente o subconsciente de su individualidad toda, en algo como un instinto de rectitud ante los tratamientos que le afectan a él y a los demás. Las rebeliones escolares se explican a menudo por la exacerbación de ese estado de ánimo.

Es preciso haber vivido en consorcio con la adolescencia, durante algunos años, para adquirir la convicción de que tal sentimiento es el que prima sobre cualquiera otro en el muchacho. Y, es, fuera de toda duda, un sentimiento bueno, óptimo para los fines de la educación; sentimiento que, bien dirigido y aprovechado por el maestro, puede contribuir eficazmente a modelar el carácter del hombre futuro para la sociedad. Y nos referimos al "niño normal"; porque hemos observado también que la anormalidad del niño, sobre todo cuando es mental, comienza a manifestarse por un debilitamiento del sentido de su dignidad, hasta llegar en ocasiones a un anonadamiento completo de este sentido, cuando no a una reversión intolerable; y porque en un colegio común no hay premio ni castigo que valga para destruir esa anormalidad, sin perjudicar a la gran masa de niños normales; lo que no obsta a que pueda curársela por procedimientos adecuados.

Cualquier maestro de escuela y cualquier profesor de liceo son aptos para constatar que, dentro de cada clase y por consiguiente en el establecimiento entero, todos los alumnos pueden ser distribuidos en una de estas tres categorías: 1.º alumnos corrientes o normales, de mentalidad varia, pero de atención y de hábitos de estudio más o menos equivalentes; 2.º alumnos indisciplinados, en el sentido de que no cumplen con las obligaciones de la clase, distraídos siempre, sin aplicación manifiesta al estudio, traviosos a veces, como consecuencia de la misma desatención y falta de interés por aprender; y 3.º alumnos incorregibles, o francamente anormales, por sus maneras desordenadas, por su comportamiento extraño a la clase o por una pasividad invencible que de ordinario corre a parejas con una verdadera atonía mental.—La categoría más numerosa es casi invariablemente la primera, le sigue en número la segunda, y en cuanto a la tercera, casi nunca está representada por más de dos a tres alumnos en cada curso.

¿Qué hace un profesor armado de amplias atribuciones para castigar hasta corporalmente a sus discípulos, en presencia de este abigarrado conjunto de la clase? Castigará con dureza a los incorregibles, no cabe duda; pero, ¿cón qué éxito educativo? Tampoco cabe duda de que con éxito contraproducente. Si en esos niños queda algún resto de dignidad, algún sedimento de carácter social, ese profesor se los anulará por completo; su anormalidad psíquica se tornará más honda e incurable; y el me-

jor servicio que se les puede hacer es devolverlos a sus hogares, desde donde deberá tomarlos un establecimiento destinado a educar y a curar a los inválidos de la voluntad y del cerebro. Eso en cuanto a ellos, que en cuanto a los demás niños del curso, el contagio de su presencia será evidentemente malsano, como lo sería también el espectáculo de los castigos violentos que se les impusieran.

Restan las otras dos categorías. Los castigos serían, indudablemente, de preferencia para la segunda. Pero, ¿está probado que la atención se cría con dolor de rodillas, o con retención temporal en el colegio, o con cualquiera otra pena? ¿Quién podría atreverse a sostener que haya relación de causalidad entre el dolor, la atención y el estudio? Y el profesor mismo, por su parte, ¿se ha hecho un examen de conciencia acerca de por qué una considerable porción de sus alumnos ni le escucha, ni le atiende, ni le aprende, y quizás ni le entiende?—Sólo cuando el profesor estuviera absoluta y plenamente convencido de que ha empleado los mejores métodos para dar interés a su enseñanza y de que ha ajustado con exactitud las lecciones a la capacidad media de sus discípulos, le sería lícito emplear algún correctivo a los recalcitrantes. Antes de eso, no. Y el correctivo lo tiene a la mano; disminuir la nota mensual del alumno hasta el grado “malo” o “pésimo”, si quiere; que así el castigo será proporcionado a la falta y de su misma naturaleza.

El sentimiento de dignidad que hemos invocado para cada joven, herido doblemente en presencia de sus padres o apoderados y de sus mismos compañeros, que son allí la opinión pública, lo hará reaccionar sin violencia. La sanción moral es siempre la más fuerte para todo espíritu recto y para todo ser consciente de sus actos. Así nos explicamos que haya quienes prefieran rehuirla, resistiendo una guantada o un palmetazo, cuyo dolor pasa en unos cuantos minutos; porque la otra queda y duele mucho más por dentro.

Dígame ahora ¿cuál de las dos sanciones es más educativa?—Y no se arguya que hay otra clase de faltas que deben castigarse con penas materiales. Si se trata de mal comportamiento contra el profesor, de ello casi nunca es responsable el alumno sino el profesor mismo. Si se trata de agresiones contra los compañeros y ellas revelan cierta relajación del espíritu de sociabilidad, el colegio no puede en esto substituir al padre; y si se trata de ofensas a lo que se conviene en llamar “buenas costumbres”, es

la persuasión el único medio morigerador. En suma, el castigo corporal o sólo disciplinario es inútil, cuando no contraproducente, y son ya muy pocos los profesores que necesitan hacer uso de él o que echan de menos su aplicación. Se ha podido notar que los profesores que más castigos imponen, dentro de las limitadas prácticas establecidas, son aquéllos cuya enseñanza deja menos huella en los alumnos. Y es que el rigor no imprime carácter; y cuando llega a conseguirlo, imprime mal carácter.

Pero quedan los premios; y en este punto parece que la cuestión fuera más sencilla. Sin embargo, no lo es. Descontado el castigo, su correlativo, el premio, tampoco debiera tener cabida; esto diremos en teoría, lógicamente. Pero es mucho más lo que hay que ver al respecto. La primera obligación pedagógica de todo profesor es nivelar su clase, es decir, procurar que todos sus alumnos adquieran un mínimo de conocimientos equivalente. Es natural que las capacidades mayores abarquen más espacio; pero esto, que es un bien, puesto que contribuye a desarrollar la personalidad del alumno, se convierte en un mal cuando el profesor lo cultiva de preferencia. Perjudica a los demás alumnos, que son la casi totalidad, exigiéndoles tareas y asimilaciones que no están a su alcance. Trata de aprovechar o de formar a los niños prodigios, que por lo común no son más que niños precoces, en vez de aprovechar y desarrollar uniformemente las capacidades normales. Es fácil así que el profesor "se luzca" con tres o cuatro alumnos, a costa del abandono de los demás. Y este hecho es el que ordinariamente ocurre bajo tal régimen.

En seguida, ¿hay siempre justicia en el discernimiento de las distinciones? ¿No entran en mucha parte con frecuencia en ellas la prevención del profesor en favor o en contra de determinados alumnos, y otras veces la posición social de éstos y diversas circunstancias extrañas a la clase, que contribuyen a perturbar el criterio con que el premio se otorga? Más aún y desde el punto de vista estrictamente educativo, ¿son convenientes los celos, las envidias, las infatuaciones que se producen al amparo de la expectativa de las recompensas escolares y después de recibidas? Todos los que hemos pasado por colegios en que se daban premios o en que se dan aún, recordamos estas cosas con amargura; y el que esto escribe no manifiesta sus impresiones por despecho; porque, tanto hoy como ayer, convencido está de que obtuvo en su carrera escolar muchas distinciones que no merecía.

Se dice que en la vida real el premio y el castigo son derivaciones inevitables de todos los actos humanos; que la recompensa es un estímulo para una labor cualquiera, así como el castigo es un freno contra las inclinaciones torcidas. Puede ser que esto ocurra en muchos órdenes de actividad. Es indudable que tal cosa pasa en la vida de los negocios, en que la ganancia es la recompensa y la pérdida es el castigo que llevan aparejadas todas las operaciones. El ascenso o la separación en los empleos públicos y particulares, la mayor o menor renta; todo eso es un estímulo o una pena. Pero no ocurre lo mismo en la vida intelectual, ni en la vida cívica, ni en la vida familiar. No necesitamos explicar esta aseveración.

De modo que la proyección del interés, del éxito, del temor al castigo y del valer de la recompensa, que se quiere llevar al colegio, podrá tener una finalidad económica, pero no tiene una finalidad moral; y bien entendido que para que la primera pudiese considerarse, sería preciso que la recompensa representara ganancia en dinero y el castigo pérdida en dinero también; en otros términos, que se hiciera del estudio nada menos que una operación de bolsa. Lo curioso del caso, sin embargo, es que, por lo común, no son los jóvenes más diplomados y más amedallados en los colegios los de mejor suerte en la vida. Es ésta una observación que cualquiera puede comprobar con sólo sus recuerdos de estudiante.

¿De qué sirve entonces todo aquel aparato y aquel teatralismo que se llama "solemne distribución de premios"? Util puede ser para ciertos fines particulares del colegio que la sustenta; pero, desde el punto de vista de la educación que se empeña por formar el carácter del hombre de mañana y de cultivar sus sentimientos en interés de la sociedad, no vemos cuál pueda ser el lado provechoso. Por el contrario, los inconvenientes y los daños que hemos señalado son graves y nada autoriza para pensar que no sigan produciéndose, si se vuelve en los colegios fiscales al sistema de las recompensas. Suficiente estímulo tiene hoy el estudiante con sus notas y con la consideración y el cariño de que lo rodean sus compañeros, cuando es sobresaliente, para que se trate de sugerirle con los premios un concepto falso de la vida y aún de su propio valer. La superación de sí mismo, comprobada gradualmente a lo largo de toda una carrera, es el guía más seguro de la voluntad.

V

El sistema de exámenes no carece de importancia, dentro del régimen normal de los colegios. Letelier dedicó a este asunto un detenido análisis, pero no llegó a conclusiones precisas; porque los sistemas existentes para comprobar la efectividad de los estudios son tan variados como susceptibles de objeción en todas partes; y cuando tal comprobación se necesita, no hay más remedio que quedarse con alguno, por insuficiente que parezca.

Largo tiempo hace que se viene hablando de los inconvenientes psico-fisiológicos de los exámenes, desde el punto de vista del alumno; y de su completa inutilidad, desde el punto de vista de la enseñanza; y aunque son voces muy autorizadas las que han dejado oír sus protestas contra tal régimen docente y aunque no se pueda desconocer que una gran parte de la razón,—si no toda,—está con ellas, es también lo cierto que la exageración no dista mucho de esas acusaciones y que hay en estas mismas no poco de sentimentalismo. Laudable sentimentalismo, sin duda, como que se esfuerza por librar al niño de un trance incómodo, a veces doloroso, y que en ocasiones reviste hasta los caracteres de un tormento moral. Laudable sentimentalismo, pero al que no así no más puede darse cabida en la enseñanza; porque hay que contemplar también los exámenes desde el punto de vista de las ventajas que puedan tener, sistematizados de un modo racional. No sea que en ésta como en otras materias, vayamos a proceder con el criterio de Gedeón, a quien, según el cuento, encargó su novia comprarle unas agujas; y el bueno de hombre, después de comprarlas, les cortó las puntas, para que no fueran a hacer daño en los finos dedos de su prometida...

Pensamos como Letelier, que los exámenes anuales, por ramos separados, están de más; y seguimos también a toda una pléyade de modernos pedagogos y psicólogos, al pensar que son perjudiciales para la salud del alumno. Pero de aquí a suprimirlos totalmente, hay una distancia no fácil de salvar, por lo menos en nuestro país. Vale la pena poner en claro este criterio. Existen entre nosotros tres categorías de establecimientos de enseñanza que se disputan el honor de obtener para sus alumnos títulos de competencia conferidos por el Estado: 1.º los colegios fiscales de grado secundario y superior; 2.º los colegios particulares, de instrucción secundaria y superior, subvencionados por el Estado; y 3.º los colegios particulares libres.

Respecto a los primeros, el examen anual por ramos o asignaturas separadas está hoy casi virtualmente suprimido y sólo se le mantiene como una simple fórmula, como un mero trámite reglamentario. Al término del año escolar, el profesor sabe ya cuáles de sus alumnos van a ser promovidos por él al curso siguiente y cuáles no. Los mismos niños no lo ignoran, por el promedio anual de sus notas mensuales y por el número de sus inasistencias a clase. No presenta así el examen los inconvenientes que se le achacan sino para aquellos alumnos falleros, de trabajo irregular, de carácter versátil y poco avenible con el régimen del establecimiento. Y aún para éstos, el trance del examen ofrece hasta cierto punto la ventaja de poner a prueba su individualidad, por medio de un esfuerzo sostenido de algunas semanas que, si resulta fecundo y provechoso, les hará comprender que disponen de una capacidad que hasta ellos mismos probablemente se ignoraban. En cuanto a los otros, a la gran masa de alumnos que han seguido con regularidad el desarrollo de la clase, el examen no viene a ser, conocido el estado de sus notas, más que la ocasión de un repaso de conocimientos. Si esto puede entrañar un peligro para la salud mental del niño, peligro, como se ve, levísimo, que rara vez llegará a causar daño, en cambio, para la enseñanza tiene una ventaja no desdeñable; permite apreciar el trabajo del profesor, su método, su preparación y sus orientaciones, de modo bastante completo; lo que, atendido el abigarramiento de nuestro personal docente, — en el que hay desde el profesor con cuarenta años de servicios hasta el joven aprendiz, — no puede mirarse como circunstancia insignificante.

En lo referente a los colegios subvencionados y a los particulares libres, el examen presenta, eso sí, todos los inconvenientes que se quiera. Pero no basta reconocer que el sistema es malo para borrarlo de una sola plumada. Es preciso, para dar este paso, haber encontrado ya el sistema nuevo que habrá de reemplazar con ventaja al anterior; porque desde el momento en que el Estado contribuye a mantener una enseñanza que no dirige, pero que aspira a igualarse a la que él mismo proporciona, y desde el momento en que hay otra enseñanza que, aunque no contribuye a mantener, pretende, por su parte, disfrutar de grados y títulos oficiales para sus alumnos, forzoso parece que el Estado controle en alguna forma los procedimientos de una y otra, y se convenza, antes de entregar los certificados correspondientes, de la suficiencia de los postulantes.

El principio doctrinario de la libertad de enseñanza viene a relacionarse, aunque de lejos, con esta cuestión; porque no hay que perder de vista que la libertad de enseñanza no es la libertad de la ignorancia. En otros términos, no se trata de que tengamos profesionales en materias que afectan hondamente a la salud y a los intereses públicos, preparados de cualquier manera, en el plazo más breve posible; sino de que tengamos profesionales que den garantías de la solidez de su preparación especial y de la amplitud de su cultura general. Para el correcto ejercicio de las proyecciones superiores, es menester mostrar patente limpia.

¿Qué sistema sería el más acertado para salir de este atolladero de los exámenes? He aquí una cuestión que se debería resolver y que sin duda alguna daría materia para un estudio del más alto interés pedagógico. Como empezamos diciendo, Letellier no la resolvió y ni siquiera intentó hacerlo; pero la dejó planteada en términos perfectamente científicos, con la exposición y la crítica de los diversos sistemas en uso.



En más de una ocasión el maestro había expresado la conveniencia de establecer el pago de los estudios superiores por los propios alumnos, como un estímulo al buen profesor y a semejanza de lo que se hacía en Europa, principalmente en Alemania, cuyo régimen universitario conocía de cerca y admiraba. Pero sus insinuaciones no habían prosperado.—En la segunda edición de su *Filosofía* (no en la primera) volvió sobre el asunto, con gran acopio de precedentes y de razonamientos, para llegar a la misma conclusión que antes había sostenido. Esta vez, sin embargo, sometió la cuestión a un análisis más vasto y comprensivo de todas las ramas de la enseñanza.—Ninguna duda cabía respecto a la gratuidad de la escuela primaria; el solo hecho de hacer obligatoria y compulsiva la asistencia implicaba la liberación de todo pago. No ocurría igual cosa respecto de la secundaria; pero su gratuidad era admisible por las circunstancias sociales del país. En cuanto a la enseñanza especial, dado su carácter esencialmente utilitario, debería ser pagada por quienes con ella se beneficiaban, como lo era en casi toda Europa; no obstante, por razonamientos análogos a los que se hacían valer para la secundaria, se la podría liberar también. La rama docente en que la gratuidad parecía de todo punto inaceptable era la universitaria.—El funda-

mento principal de esta afirmación descansaba, no en la índole aristocrática que se atribuía a la enseñanza superior, lo cual era falso, sino en la necesidad de su propio perfeccionamiento, mediante el estímulo del profesorado hacia la investigación científica, con la valorización que de sus trabajos y lecciones harían los mismos estudiantes. Oigamos, en cuestión tan capital, las propias palabras del maestro:

"En las Universidades la gratuidad perjudica a la enseñanza y contraría sus fines. Mientras el profesorado inferior cumple sus obligaciones cuando recorre sus programas sin salirse de ellos, no la cumple el superior sino cuando contribuye con su enseñanza al desarrollo de las investigaciones y de la ciencia. Desgraciadamente, los catedráticos universitarios no acometen por lo común estas tareas, tareas que requieren una dedicación casi absoluta, sino cuando hay algún estímulo que les aguijonee, por ejemplo, cuando saben que el mejoramiento de su enseñanza y los frutos de sus investigaciones traerán consigo el aumento de sus remuneraciones. Según el común sentir de los pedagogos, nada ha conspirado en mayor grado que los emolumentos escolares a formar el gran profesorado de las universidades alemanas y a desarrollar su insuperable actividad científica".

El dictamen transcrito alentó entre nosotros más de una campaña de los reaccionarios contra la docencia del Estado, para tarifar los estudios superiores, no ciertamente con el objeto de perfeccionarlos y de proveer a la investigación científica, sino para abatirlos y para reservarlos a los individuos de las clases adineradas como un privilegio más. Nunca pudo ser esa la intención del sociólogo; pero la verdad es que no debió escapar a su criterio el motivo sustancial que en Chile aconsejaba mantener la gratuidad de la enseñanza pública integralmente, desde la escuela primaria hasta la universitaria; y acaso también llegue el momento en que sea menester establecerla desde la enseñanza parvularia. Decimos esto último, porque la escuela parvularia no es más que la anticipación de la escuela común; y porque aquélla tendrá alguna vez que hacerse cargo de los hijos de las madres que trabajan, asediadas por las imposiciones del mínimo salario vital.

En comprobación de lo que exponemos, acerca del concurso que a los reaccionarios proporcionó el aludido concepto de Letelier, muy contra su voluntad indudablemente, recordamos que un año más tarde de aparecida la segunda edición de su libro (en 1913) se planteó en la prensa de Santiago el debate sobre

el impuesto a la enseñanza pública, en los grados secundario, especial y superior. Aún estaba lejos de dictarse la ley que hacía obligatoria la asistencia a la escuela; y resultaba inusitado que los mismos tenaces impugnadores de la obligación escolar fuesen ahora los propagandistas del impuesto sobre las otras ramas de la educación, en beneficio, precisamente, según decían, de la instrucción primaria. Participamos entonces en el debate; realizamos una encuesta entre los intelectuales más calificados; y contribuimos de este modo a disipar las dudas al respecto. La campaña dirigida a establecer la contribución sobre la enseñanza del Estado se frustró y la gratuidad se mantuvo. Se nos permitirá que reproduzcamos algunas de nuestras palabras de aquellos días, que constan en el libro *La Gratuidad de la Educación* en que tales documentos se reprodujeron.

De que en Europa, decíamos entonces, la enseñanza secundaria, la superior y la técnica sean pagadas, no se desprende *a fortiori* que deban serlo en Chile también. Es ya un aforismo vulgarísimo, pero que con frecuencia se olvida, el que las instituciones públicas de cada país han de ajustarse a sus propias necesidades; ¿y quién se atrevería a sostener que en materia de educación las necesidades nuestras son las mismas de los países europeos?

Mientras allá la amplia difusión de la cultura durante siglos ha creado un concepto social elevadísimo del valor de la educación y de su influencia trascendental en los destinos de un país, entre nosotros se sigue creyendo que ella no tiene más importancia que un adorno de la inteligencia, que hace grata y amable la vida, pero del cual sin grave daño se puede prescindir. Al paso que en Europa se concede a la educación, en sus grados superior y medio, una potencialidad económica que la convierte en el más reproductivo de los capitales que puedan invertirse y aportarse a la colectividad por cada individuo, aquí se tiene la opinión común de que es una carga pesada para el niño, para el padre de familia y hasta para el Estado. Así se explica el desarrollo inmenso y el interés creciente que en los principales países europeos adquiere la enseñanza secundaria, profesional y técnica, impulsada y costeada por los propios estudiantes, cuyos padres estiman como el más sagrado de sus deberes, el dar a sus hijos una educación todo lo sólida y extensa posible.

Países aquéllos también en que la lucha por el bienestar y por la vida ha producido una actividad infatigable y creado nu-

merosísimas fortunas, no carecen, en sus clases medias y elevadas, de los recursos más indispensables para costear la educación completa de su juventud. No pasa entre nosotros lo mismo. Nuestra clase dirigente, única adinerada y poco numerosa, costea por lo general la enseñanza de sus hijos en colegios privados,—adonde la lleva de preferencia su concepto del valor de las relaciones sociales,—y la gran masa de nuestra clase media, de ordinario escasa de recursos, busca el colegio fiscal y gratuito, porque si hubiera de pagarlo haría un sacrificio superior a sus fuerzas, o por mejor decir, se abstendría de entrar en tales dispendios.

El hecho de que los colegios del Estado alberguen también numerosos jóvenes de posición y de fortuna, que aprovechan de la educación que allí se proporciona, se debe, sin duda, a que en sus padres puede más la opinión que se han formado de la calidad de esta enseñanza que cualquier otro orden de consideraciones; pero ello no quita que la mayor parte de los educandos pertenezca a esa clase honrada y digna de nuestra sociedad que no dispone de otras rentas para vivir que las que le produce su diario trabajo. Ahora bien, ¿estamos tan hartos de capacidades cultas que nos sea lícito arrojar desde el interior de nuestros colegios, con gesto despreciativo y duro, a toda esa juventud que va a buscar en sus aulas una preparación más sólida y vasta en beneficio propio y del país? Porque la verdad de las cosas es que eso significa el establecer un contribución de estudios que, de no ser alta, de ningún apuro nos sacaría, y de ser pequeña, más valiera no mencionarla.

Pero hay más aún: en Europa, las viejas tradiciones monárquicas y aristocráticas sobre que se asienta toda la organización social existente, siguen predominando en el criterio de los elementos directores y gravitan sobre las formas culturales, tendiendo a cerrar el camino de la fortuna, de la ilustración y del poder a las clases inferiores de cada pueblo. Entre nosotros nada de eso debe ocurrir, desde que nuestra organización social está fundada sobre una igualdad jurídica perfecta, que aspira al aprovechamiento intensivo de todas las fuerzas vivas de la raza. Ni tradiciones aristocráticas poderosas, ni espíritu monárquico alguno pesan sobre el criterio para apreciar el valer efectivo de nuestros conciudadanos. Los caminos de la ilustración, de la riqueza y del poder necesitan, pues, quedar abiertos en Chile a todas las capacidades, cualquiera que sea su procedencia, ya que sólo a este precio la democracia es un bien.

Todavía un hecho más se olvida entre nosotros, hecho que, si bien puede parecer a primera vista de carácter técnico, envuelve una ilimitada trascendencia social y educativa. Al paso que en Europa la enseñanza entera obedece al propósito supremo de adaptar las nuevas generaciones a la sociedad de la época y tiene, como mira lejana, un futuro perfeccionamiento colectivo, en Chile, como en las demás Repúblicas latinas de América, se persigue también ese fin; pero, atendido su grado de cultura, su atraso material, su desorden administrativo y los diversos factores étnicos que entran en la composición de su pueblo, no sólo debe aspirarse a esa adaptación social interior sino, además, a una adaptación de la raza misma a la civilización contemporánea. El problema educativo es aquí mucho más hondo y grave que en las naciones del otro continente; y el concepto expresado no es de aquéllos de que un espíritu reflexivo y amante de su patria pueda prescindir. Nuestra situación difiere, pues, de la de los más viejos países europeos y no nos permite pensar todavía en equipararnos con ellos en cuanto a la forma de organizar y costear la enseñanza, como tampoco nos es posible asimilarnos el carácter peculiar de sus instituciones tradicionales.

Somos, en efecto, un país nuevo, aún en estado de formación social, al que es preciso hacer confluír todas las aptitudes y todas las energías disponibles. La imitación en este caso, como en muchos otros, nos sería fatal. Ahuyentaría de los colegios del Estado una porción considerable de jóvenes de capacidad efectiva, pero escasos de bienes de fortuna, destinados a ser más tarde, como tantos lo han sido antes y lo son hoy día, elementos utilísimos de nuestra colectividad. Ahondaría más aún la división de clases dentro de la sociedad nacional, hasta convertir la cultura en un privilegio exclusivo de la riqueza. Privaría al país de esa cantidad de fuerzas vivas que contribuyen a su progreso en todas las formas y que surgen como savia nueva de las más variadas capas sociales. No sería, en fin, solamente en nuestra democracia, sería en la vitalidad misma del Estado donde se harían sentir las consecuencias de una contribución educativa calcada sobre el molde europeo.

Eso escribíamos hace más de veinte años; eso pensamos todavía; y aún cuando en éste como en otros puntos, hayamos estado en disparidad de opiniones con el maestro, nos parece que mejor homenaje le rendimos confrontando su criterio y rectificándolo en caso oportuno, que adhiriendo a él sin ninguna reser-

va. Por lo demás, el principio de la gratuidad se ha mantenido para todas las ramas educacionales, aunque se haya podido admitir algún derecho de matrícula en las de grado medio y superior. Así y todo, ello constituye uno de los mejores rasgos de nuestra democracia, entre otros motivos, porque pone en evidencia el concepto social de la cultura.

VII

Cuando Letelier entregaba al público la *Filosofía de la Educación*, en su forma definitiva, frisaba en los sesenta años de edad. El libro había sido concluído y madurado a lo largo de cuatro décadas de estudio, de magisterio, de lucha política y de penosas vicisitudes, seguramente desde que, todavía en la adolescencia, había tomado contacto con las obras de Montesquieu, de Condorcet, de Comte, de Littré y de Spencer, hasta que en 1911 descendía del rectorado de la Universidad Nacional, envuelto en la celada partidista que lo incompatibilizó para el desempeño de estas funciones y para proseguir en su cátedra. La amargura que este hecho depositó en su espíritu fué la mayor de su vida y contribuyó poderosamente a minar su salud. Desde entonces su capacidad de trabajo y el resto de sus años estuvieron medidos. Muchas veces le oímos sus indignadas quejas por el atropello de que se le había hecho víctima, al despojarlo de su cátedra, que era lo único que deploraba, porque su goce era enseñar. El empleaba precisamente la palabra "despojo", cuando se refería a aquel acto legislativo que incompatibilizó su cargo de Fiscal de la Corte de Cuentas con cualquiera otro de carácter público.

La acritud de su espíritu se reflejó en algunas de las páginas que escribió en seguida, incluso en el prólogo a que antes aludimos, fustigación candente de las arbitrariedades y los vicios de estas pseudo democracias de América; pero nada consiguió perturbar la serenidad ni quebrantar la firmeza de su actitud científica, en el cuerpo de la obra fundamental sobre la educación, como tampoco en ninguna de las posteriores. La obra pedagógica era completa, desde el doble punto de vista filosófico y didáctico en que se situaba el autor; en ella se resumían sus trabajos anteriores y se expresaba todo su pensamiento en el grave problema de transmitir a una generación no sólo el patrimonio de verdades de la precedente sino al mismo tiempo una más sólida estructura moral; también había en ella las bases de una política

educadora, impuesta al Estado como deber ineludible; y de sus páginas fluía el calor de los impulsos realizadores.

Que logró su fines lo prueba el hecho de que las doctrinas que sostuvo se aplicaron en hora oportuna y de que, pasado ya cerca de medio siglo desde que por primera vez se emitieron, continúan siendo fuente de inspiración para el magisterio de Chile y de otros pueblos hispanos. Considerado justamente, Letelier ha ejercido entre nosotros una influencia sólo comparable con la de Bello y la de Barros Arana; y los servicios que prestó al país no fueron menores.

Es cierto que algunos de sus principios teóricos y algunas de sus vistas prácticas no son ya sostenibles. Nosotros mismos hemos señalado las ideas que nos han parecido dignas de observación o de debate; pero ello no resta mérito a la obra, que es hija de su tiempo y de una filosofía que ya no disputa la exclusividad. Ningún elogio mayor podría hacerse de ella que el reconocer que no ha envejecido tanto ni tan pronto como otras, muy meritorias también, de su época; destino que todas están llamadas a seguir en la renovación incesante de las generaciones, renovación que trae consigo exigencias e ideales que las precedentes no conocieron ni abrigaron y que por fuerza trascienden en la estructura educacional.

El mismo maestro no pudo menos que persuadirse de la duración limitada de una obra de esta especie, al sentar como principio básico el fondo y la finalidad social de todo sistema de educación; lo que implicaba la necesidad de adaptarlo a las circunstancias de tiempo y de lugar. Eso es, incuestionablemente, lo que hace de la educación como ciencia una de las más complejas y mudables entre sus congéneres que se proponen regular a las sociedades humanas. En el criterio del autor, esta característica estuvo presente a toda hora; y por eso a su pedagogía y a su filosofía les imprimió el sello de la más general de las ciencias, las fundió en una sola síntesis, síntesis de lo constante y de lo contingente, que vino a ser una verdadera Sociología Educacional.