

# ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE



Año CXV

Primer trimestre de 1957

N.º 105

AMSTER

---

¶ *Julio César Jobet*: VALENTIN LETELIER Y SUS CONTINUADORES. ¶ *Adolfo Posada*: VALENTIN LETELIER. ¶ *Leopoldo Seguel*: IDEAS DE VALENTIN LETELIER SOBRE FILOSOFIA DE LA EDUCACION. ¶ *Roberto Munizaga Aguirre*: LETELIER Y NUESTRA TRADICION PEDAGOGICA (Tres Partes). ¶ *Emilio Rodríguez Mendoza*: ¶ LETELIER, MAESTRO Y PURITANO. ¶ *Pascual Venturino*: ASPECTOS DE LA OBRA JURIDICA DE LETELIER. ¶ *Humberto Enríquez Frodden*: VALENTIN LETELIER, EL POLITICO. ¶ *Valentín Letelier*: TEORIA DE LA INSTRUCCION PUBLICA. ¶ *Valentín Letelier*: TEORIA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. ¶ *Valentín Letelier*: EL ESTADO Y LA EDUCACION NACIONAL. ¶ *Valentín Letelier*: EL INSTITUTO PEDAGOGICO ANTE SUS DETRACTORES. ¶ *Valentín Letelier*: LOS POBRES. ¶ *Epistolario*: (Tres Partes). ¶ *Horacio Aravena*: JEAN ANTOINE CLAUDE CHAPTAL. ¶ *Rosál Silva Castro*: RAMON RENGIFO. ¶ *Ricardo A. Latcham*: BALDOMERO SANIN CANO, TESTIGO DE NUESTRO TIEMPO. ¶ CRITICA LITERARIA, por *Eugenio Pereira Salas*, *Eladio García*, *Félix Morales Pettorino*, *Juan Loveluck*, *Salvador Bueno*, *Morio Rodríguez Fernández*, *Julio Molina M.*, *Hugo Montes*, *Alfredo Lefebvre*, *Héctor Mujica*, *Jaime Valdivieso Bordalí*, *Edmundo Concha*, *Luis Droguett Alfaro*, *Jorge Edwards y Gabriel Carvajal*.  
¶ CRITICA DE ARTE, por *Mario Rivas*. ¶ NOTAS Y DOCUMENTOS.

*TRABAJOS QUE SE PUBLICARÁN  
EN PROXIMAS EDICIONES:*

—HAROLD E. DAVIS: La Presidencia en América Latina.

—ALBERTO WAGNER DE REYNA: La Misión Montt y el Congreso de Lima de 1864.

—TOMÁS LAGO: El arte popular en Sudamérica.

—ARTURO PIGA: La juventud en la encrucijada.

—DR. RODOLFO OROZ: En torno al estilo de Petronio.

—RICARDO KREBS: Juan Joaquín Winkelmann.

—ROSAMEL DEL VALLE: La violencia creadora. Poesía de Humberto Díaz-Casanueva.

—OSCAR URIBE VILLEGAS: Ciencia y política.

—ALEJANDRO LORA RISCO: Por una revaloración de la poesía de Vallejo.

—SARA JARPA ANDRADE: Misión diplomática en Colombia, de don José Antonio Soffia.

—MARIO ESPINOSA: Aspectos de una generación subjetiva.

—LINO GÓMEZ CANEDO: Los archivos y bibliotecas de Chile y Río de la Plata.

—ARTURO ARIAS: Cosmologías relativistas.

—ROBERTO MUNIZAGA: Antecedentes históricos y concepto vigente de la Educación Secundaria en América.

—JORGE ZÚÑIGA IDE: La teoría funcionalista de Bronislaw Malinowski.

—EDUARDO ANGUITA: Rimbaud, pecador.

—GIANINI-DOBRY-VALLEJO: Exposición moderna de la lógica formal.

—Y OTROS:

# HONORABLE CONSEJO UNIVERSITARIO, 1956

## RECTOR

SEÑOR D. JUAN GÓMEZ MILLAS

## SECRETARIO GENERAL

SEÑOR D. ALVARO BUNSTER BRICEÑO

## PROSECRETARIO

SEÑORA DÑA. ALINA PAUT BASTIEN

## DECANO DE LA FACULTAD DE AGRONOMIA

SEÑOR D. RENÉ ENRÍQUEZ FRÖDDEN

## DECANO DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA

SEÑOR D. HÉCTOR MARDONES RESTAT

## DECANO DE LA FACULTAD DE BELLAS ARTES

SEÑOR D. LUIS OYARZÚN

## DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y ARTES MUSICALES

SEÑOR D. ALFONSO LETELIER LLONA

## DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS

SEÑOR D. LUIS ESCOBAR CERDA

## DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS FISICAS Y MATEMATICAS

SEÑOR D. CARLOS MORI GANNA

## DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS JURIDICAS Y SOCIALES

SEÑOR D. DARÍO BENAVENTE GORROÑO

## DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS PECUARIAS Y MEDICINA VETERINARIA

SEÑOR D. HUGO K. SIEVERS WICKE

## DECANO DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACION

SEÑOR D. GUILLERMO FELIÚ CRUZ

## DECANO DE LA FACULTAD DE MEDICINA

SEÑOR D. ALEJANDRO GARRETÓN SILVA

## DECANO DE LA FACULTAD DE ODONTOLOGIA

SEÑOR D. CARLOS TAPIA DEPASSIER

## DECANO DE LA FACULTAD DE QUIMICA Y FARMACIA

SEÑOR D. CÉSAR LEYTON CARAVAGNO

## DELEGADOS DEL S. GOBIERNO

SEÑORES D. ROBERTO MUNIZAGA Y D. MANUEL ZAMORANO

## DIRECTORES GENERALES DE EDUCACION

SEÑOR D. LUIS GÓMEZ CATALÁN, DE EDUCACIÓN PRIMARIA;

SEÑOR D. MIGUEL ANGEL VEGA, DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

# ESCUELAS DEPENDIENTES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

## FACULTAD DE AGRONOMIA Quinta Normal, Santiago.

Secretario de la Facultad:  
*D. Salatiel Moraleda.*

## ESCUELA DE AGRONOMIA: Quinta Normal, Santiago.

Director: *D. Miguel Dagnino.*

## ESCUELA PRACTICA DE AGRICULTURA: Av. Ecuador N° 3467, Santiago.

Director: *D. Alcibiades Biondi.*

## FACULTAD DE ARQUITECTURA Plaza Ercilla N° 7803, Santiago.

Secretario de la Facultad:  
*D. Astolfo Tapia.*

## ESCUELA DE ARQUITECTURA: Plaza Ercilla N° 803, Santiago.

Director: *D. Euclydes Guzmán.*

## FACULTAD DE BELLAS ARTES Miraflores N° 556, Santiago.

Secretario de la Facultad:  
*D. Carlos Pedraza Olgún.*

## ESCUELA DE BELLAS ARTES: Parque Forestal, Santiago.

Director: *D. Carlos Humeres Solar.*

## ESCUELA DE ARTES APLICADAS Arturo Prat N° 1171, Santiago.

Director: *D. Ventura Galván.*

## FACULTAD DE CIENCIAS Y ARTES MUSICALES

Agustinas N° 620, Santiago.

Secretario de la Facultad:  
*D. Jorge Urrutia Blondell.*

## CONSERVATORIO NACIONAL DE MUSICA Alameda Bernardo O'Higgins N° 2415, Santiago.

Directora: *Dña. Herminia Raccagni.*

## INSTITUTO SECUNDARIO: Vergara N° 91, Santiago.

Directora: *Dña. Estela Argomedo.*

## FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS Av. República N° 517, Santiago.

Secretario de la Facultad:  
*D. Félix Ruiz.*

## ESCUELA DE ECONOMIA: Av. República N° 517, Santiago.

Director: *D. Juan Iampaglia.*

## FACULTAD DE CIENCIAS FISICAS Y MATEMATICAS

Alameda B. O'Higgins N° 1058, Santiago.

Secretario de la Facultad:  
*D. Jorge Muñoz Cristi.*

## ESCUELA DE INGENIERIA: Av. Beaucheff N° 850, Santiago.

Director: *D. Jorge von Bennewitz.*

## ESCUELA DE CONSTRUCTORES CIVILES: Alameda B. O'Higgins N° 1511, Santiago.

Director: *D. Hernán Estévez.*

## FACULTAD DE CIENCIAS JURIDICAS Y SOCIALES

Pío IX, esq. Bellavista, Santiago.

Secretario de la Facultad:  
*D. Luis Cousiño Mc-Iver.*

## ESCUELA DE DERECHO DE SANTIAGO:

Pío IX, esq. Bellavista, Santiago.

Director: *D. Eugenio Velasco Letelier.*

## ESCUELA DE DERECHO DE VALPARAISO:

Blanco N° 2169, Valparaíso.

Director: *D. Victorio Pescio.*

ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL DE  
SANTIAGO:

Huérfanos N° 1840, Santiago.

Directora: *Dña. Ana Mac-Auliffe.*

ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL DE  
VALPARAISO:

Colón N° 2128, Valparaíso.

Directora: *Dña. Aura Rojas de Madariaga.*

ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL DE  
CONCEPCION:

Tucapel N° 45, Concepción.

Directora: *Dña. Ana Cortés Jullian.*

ESCUELA DE CIENCIAS POLITICAS  
Y ADMINISTRATIVAS:

Miraflores N° 495, Santiago.

Director: *D. Aníbal Bascuñán Valdés.*

FACULTAD DE CIENCIAS PECUARIAS  
Y MEDICINA VETERINARIA

Quinta Normal, Santiago.

Secretario de la Facultad:  
*D. Eulalio Fernández Navas.*

ESCUELA DE MEDICINA  
VETERINARIA:

Quinta Normal, Santiago.

Director: *D. Adolfo Albornoz.*

FACULTAD DE FILOSOFIA Y  
EDUCACION

Alameda B. O'Higgins N° 1058, Santiago.

Secretario de la Facultad:  
*D. Horacio Aravena.*

INSTITUTO PEDAGOGICO:

Av. José P. Alessandri N° 774, Santiago.

Director: *D. Egidio Orellana.*

INSTITUTO PEDAGOGICO DE  
VALPARAISO:

Colón N° 2128, Valparaíso.

Director: *D. Milton Rossel Acuña.*

INSTITUTO DE EDUCACION FISICA:  
Morandé N° 750, Santiago.

Director: *D. Luis Bisquertt.*

ESCUELA DE EDUCADORAS DE  
PARVULOS:

Av. República N° 217, Santiago.

Directora: *Dña. Matilde Huici.*

ESCUELA DE PERIODISMO:

Av. José P. Alessandri N° 774, Santiago.

Director: *D. Ernesto Montenegro.*

LICEO EXPERIMENTAL MANUEL  
DE SALAS:

Av. Irarrázaval N° 3752, Santiago.

Directora: *Dña. Florencia Barrios.*

FACULTAD DE MEDICINA

Alameda B. O'Higgins N° 1058, Santiago.

Secretario de la Facultad:

*D. Amador Neghme.*

ESCUELA DE MEDICINA:

Av. Borgoño N° 1470, Santiago.

Director: *D. Benjamín Viel.*

ESCUELA DE ENFERMERAS:

Prof. Zañartu N° 1040, Santiago.

Directora: *Dña. Eleanira González.*

ESCUELA DE OBSTETRICIA Y  
PUERICULTURA:

Alameda B. O'Higgins N° 130, Santiago.

Director: *D. Víctor Manuel Gazitúa.*

ESCUELA DE SALUBRIDAD:

Nueva Ñuñoa N° 1000, Santiago.

Director: *D. Hernán Urzúa.*

FACULTAD DE ODONTOLOGIA

Av. Santa María N° 571, Santiago.

Secretario de la Facultad:

*D. Carlos Muñoz Aguayo.*

ESCUELA DENTAL:

Av. Santa María N° 571, Santiago.

Director: *D. Abel Pinto Iriarte.*

ESCUELA DENTAL DE VALPARAISO:

Blanco N° 2169, Valparaíso.

Director: *D. Ernesto Dighero.*

**FACULTAD DE QUIMICA Y  
FARMACIA**

Vicuña Mackenna N° 20, Santiago.

Secretario de la Facultad:  
*D. Herman Schmidt.*

**ESCUELA DE QUIMICA Y  
FARMACIA:**

Vicuña Mackenna N° 20, Santiago.

Director: *D. Luis Cerutti.*

**BIBLIOTECA CENTRAL**

**ESCUELA DE BIBLIOTECARIOS:**  
Alameda Bernardo O'Higgins N° 1058.  
Santiago.

Director: *D. Héctor Fuenzalida.*

**TEATRO EXPERIMENTAL**

**ESCUELA DE TEATRO:**  
Huérfanos N° 1117, Santiago.

## INSTITUTOS DE EXTENSION E INVESTIGACION

**FACULTAD DE ARQUITECTURA**

**INSTITUTO DE EDIFICACION  
EXPERIMENTAL:**  
Plaza Ercilla N° 803.

Director: *D. Francisco Aedo Carrasco.*

**INSTITUTO DE ESTABILIDAD  
EXPERIMENTAL:**  
Plaza Ercilla N° 803.

Director: *D. Julio Ibáñez Valenzuela.*

**INSTITUTO DE LA VIVIENDA,  
URBANISMO Y PLANEACION:**  
Plaza Ercilla N° 803.

Director: *D. Héctor Mardones Restat.*

**INSTITUTO DE HISTORIA DE LA  
ARQUITECTURA:**  
Plaza Ercilla N° 803.

Director: *D. Aquiles Zentilli Melano.*

**FACULTAD DE BELLAS ARTES**

**INSTITUTO DE EXTENSION DE  
ARTES PLASTICAS:**  
Miraflores N° 556.

Director: *D. Romano de Dominici Procel.*

**FACULTAD DE CIENCIAS Y ARTES  
MUSICALES**

**INSTITUTO DE EXTENSION  
MUSICAL:**

Agustinas N° 620.

Director: *D. Vicente Salas Viú.*

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES  
MUSICALES:**

Agustinas N° 620.

Director: *D. Vicente Salas Viú.*

**FACULTAD DE CIENCIAS  
ECONOMICAS**

**INSTITUTO DE ECONOMIA:**  
Huérfanos N° 1117.

Director: *D. Joseph Grunwald Laub.*

**INSTITUTO DE ORGANIZACION Y  
ADMINISTRACION DE EMPRESAS:**  
Huérfanos N° 1117.

Director: *D. Emmerico Paternost.*

**FACULTAD DE CIENCIAS FISICAS Y  
MATEMATICAS**

**OBSERVATORIO ASTRONOMICO:**  
Gran Avenida N° 1189.

Director: *D. Federico Rutllant.*

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES  
Y ENSAYES DE MATERIALES**

Plaza Ercilla N° 883.

Director: *D. Edmundo Thomas Neumann.*

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES  
DE MATERIAS PRIMAS:**

Av. Tupper N° 2069.

Director: *D. Pablo Krassa.*

**INSTITUTO DE METALURGIA:**

Av. Tupper N° 2069.  
Director: *D. Ernesto Kausel.*

**INSTITUTO DE GEOLOGIA:**

Av. Beaucheff N° 850.  
Director: *D. Jorge Muñoz Cristi.*

**INSTITUTO SISMOLOGICO:**

Blanco Encalada N° 2008.  
Director: *D. Federico Greve.*

**FACULTAD DE CIENCIAS JURIDICAS  
Y SOCIALES**

**INSTITUTO DE CIENCIAS POLITICAS  
Y ADMINISTRATIVAS:**

Miraflores N° 495.  
Director: *D. Aníbal Bascuñán Valdés.*

**INSTITUTO DE ESTUDIOS HISTORICOS  
Y BIBLIOGRAFICOS DE CIENCIAS  
JURIDICAS Y SOCIALES:**

Pío IX, esq. Bellavista.  
Director: *D. Raimundo del Río.*

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y  
EDUCACION**

**INSTITUTO DE KINESITERAPIA:**

Morandé N° 750.  
Director: *D. Luis Bisquertt.*

**INSTITUTO CENTRAL DE  
PSICOLOGIA:**

J. P. Alessandri N° 774.  
Director: *D. Abelardo Iturriaga.*

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES  
SOCIOLOGICAS:**

J. P. Alessandri N° 832.  
Director: *D. Eduardo Hamuy.*

**INSTITUTO DE FILOLOGIA:**

J. P. Alessandri N° 774.  
Director: *D. Rodolfo Oroz.*

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES  
HISTORICO - CULTURALES:**

J. P. Alessandri N° 774.  
Director: *D. Rodolfo Oroz.*

**INSTITUTO DE GEOGRAFIA:**

J. P. Alessandri N° 774.  
Director: *D. Humberto Fuenzalida Villegas.*

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES  
FOLKLORICAS:**

J. P. Alessandri N° 774.  
Director: *D. Yolando Pino Saavedra.*

**FACULTAD DE MEDICINA**

**INSTITUTO DE BIOLOGIA JUAN  
NOE:**

Borgoño N° 1470.  
Director: *D. Amador Neghme.*

**INSTITUTO DE FISIOLOGIA:**

P. Zañartu N° 1052.  
Director: *D. Francisco Hoffman L.*

**INSTITUTO DE ANATOMIA  
DESCRIPTIVA:**

P. Zañartu N° 1126.  
Director: *D. Gustavo Jirón Latapiat.*

**INSTITUTO DE ANATOMIA  
PATOLOGICA Y DIAGNOSTICO  
DEL CANCER:**

Santos Dumont N° 999.  
Director: *D. Emilio Croizet.*

**INSTITUTO DE MICROBIOLOGIA,  
MICROBACTERIOLOGIA  
E INMUNOLOGIA:**

Borgoño N° 1470.  
Director: *D. Hugo Vaccaro.*

**INSTITUTO DE NEUROCIRUGIA E  
INVESTIGACIONES CEREBRALES:**

Av. Salvador N° 364.  
Director: *D. Alfonso Asenjo Gómez.*

**INSTITUTO QUIMICO-FISIOLOGICO  
Y PATOLOGICO:**

Borgoño N° 1470:  
Director: *D. Eduardo Cruz Coke.*

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES  
SOBRE EL ALCOHOLISMO:**

Olivos N° 831.  
Director: *D. Jorge Mardones Restat.*

**INSTITUTO DE RADIOLOGIA:**

Santos Dumont N° 999.  
Director: *D. Luis Opazo Pardo.*

**CENTRO COORDINADOR DE ESTU-  
DIOS PARA LA NUTRICION**

LABORATORIO DE MEDICINA  
EXPERIMENTAL

LABORATORIO DE CIRUGIA  
EXPERIMENTAL

FACULTAD DE ODONTOLOGIA

INSTITUTO DE FISIOLOGIA Y  
FISIOPATOLOGIA:  
Blanco N° 2169, Valparaíso.

ESTACION DE BIOLOGIA MARINA:  
Montemar, Viña del Mar.  
Director: *D. Parmenio Yáñez.*

TEATRO EXPERIMENTAL DE LA  
UNIVERSIDAD DE CHILE:  
Huérfanos N° 1117.  
Director: *D. Pedro de la Barra.*

ORQUESTA SINFONICA:  
Agustinas N° 620.  
Director: *D. Víctor Tevah.*

BALLET DEL INSTITUTO DE  
EXTENSION MUSICAL:  
Huérfanos N° 757, 9° piso.  
Director: *D. Ernesto Uthoff.*

LABORATORIO CENTRAL DE  
FOTOCINEMATOGRAFIA:

San Isidro N° 65.  
Director: *D. Raúl Barrientos.*

CENTRO DE ESTUDIOS  
ANTROPOLOGICOS:

Director: *D. Gustavo Peña Abos-Padilla.*

MUSEO DE ARTE CONTEMPORANEO:  
Quinta Normal.

Director: *D. Marcos A. Bontá.*

MUSEO DE ARTE POPULAR:  
Cerro Santa Lucía.

Director: *D. Tomás Lago.*

MUSEO DE BIOLOGIA MARINA:  
Montemar, Viña del Mar.  
Director: *D. Parmenio Yáñez.*

CORO UNIVERSITARIO:  
Lira N° 150.  
Director: *D. Marcos Ducci.*

ESCUELAS DE TEMPORADA:  
Huérfanos N° 1117.  
Director: *D. Francisco Galdames.*

LISTA DE PUBLICACIONES DISPONIBLES DE LA SECCION CANJES Y  
PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

JORGE LIRA ORREGO . . . . .	Ingeniería Rural.
DOMINGO AMUNÁTEGUI S. . . . .	Archivo Epistolar de Don M. L. Amunátegui, 2 tomos.
CARLOS ANABALÓN S. . . . .	Tratado Práctico de Derecho Procesal Civil Chileno, 2 tomos.
E. RODRÍGUEZ MENDOZA . . . . .	La Emancipación y el Fraile de la Buena Muerte.
WATT STEWART . . . . .	Henry Meiggs.
LUIS ANDRÉ . . . . .	Historia Económica.
BENJAMÍN CLARO VELASCO . . . . .	Mensaje a los Niños de Chile.
MAX WESTENHOEFER . . . . .	El Camino Propio Evolutivo y el Origen del Hombre.
LUIS CASTILLO . . . . .	Migraciones.
ELÍAS ALMEYDA A. . . . .	La Historia de Chile, de Don Francisco Encina.
U. DE CHILE . . . . .	Historia de la Ley Nº 5.521.
CARLOS VALDOVINOS . . . . .	Algunas observaciones sobre nuestro Servicio Judicial en lo Criminal.
JUVENAL HERNÁNDEZ . . . . .	Memoria presentada el año 1953.
IGNACIO MATTE . . . . .	Estudios Psicología Dinámica.
ELÍAS ALMEYDA . . . . .	Pluviometría.
HANS JESCHKE . . . . .	La Generación de 1898 en España.
PABLO KRASSA . . . . .	Las ideas modernas sobre la materia y la energía.
E. L. MARSHALL . . . . .	Leyes, decretos y reglamentos.
IGNACIO MATTE . . . . .	Lo psíquico y la naturaleza humana.
U. DE CHILE . . . . .	Breve guía del estudiante universitario.
SAMUEL MIDDLETON . . . . .	Mecanismo del efecto cardioestimulante vagal.
GEORG NICOLAI . . . . .	La seguridad científica.
RODOLFO OROZ . . . . .	El Vasauo.
VICENTE SALAS . . . . .	La creación musical en Chile.
GMO. SUBERCASEAUX . . . . .	Manual de la economía política.
U. DE CHILE . . . . .	Breves ensayos sobre universidades.
ROBERTO ZEGERS . . . . .	Juan Francisco González.
J. VERDAGUER . . . . .	Desprendimiento retinal.
CARLOS ORREGO . . . . .	Diego Barros Arana.
MOISÉS POBLETE T. . . . .	La economía agraria de América Latina.
ALEJANDRO BENELLI . . . . .	Bibliografía general de Vicuña Mackenna.
B. VICUÑA MACKENNA . . . . .	La guerra a muerte.
B. VICUÑA MACKENNA . . . . .	De Valparaíso a Santiago a través de Los Andes.
B. VICUÑA MACKENNA . . . . .	Vida de Mackenna.
B. VICUÑA MACKENNA . . . . .	Discursos parlamentarios. Tres tomos.
UNIVERSIDAD DE CHILE . . . . .	Anales de la Universidad, de los años 1940 a 1957.
JULIO VEGA . . . . .	La racionalización de nuestra enseñanza.

NOTA.—SE ADVIERTE QUE ESTAS PUBLICACIONES SÓLO SE ENVÍAN EN CONDICIONES DE CANJE A INSTITUCIONES DOCENTES Y DE INVESTIGACIÓN. EL PÚBLICO PUEDE ADQUIRIRLAS EN LA LIBRERÍA UNIVERSITARIA, ALAMEDA B. O'HIGGINS 1059.



# Anales de la Universidad de Chile

FUNDADOS EN 1843



N.º 105

## SUMARIO

¶ *Julio César Jobet*: VALENTIN LETELIER Y SUS CONTINUADORES. ¶ *Adolfo Posada*: VALENTIN LETELIER. ¶ *Leopoldo Seguel*: IDEAS DE VALENTIN LETELIER SOBRE FILOSOFIA DE LA EDUCACION. ¶ *Roberto Munizaga Aguirre*: LETELIER Y NUESTRA TRADICION PEDAGOGICA (Tres Partes). ¶ *Emilio Rodríguez Mendoza*: ¶ LETELIER, MAESTRO Y PURITANO. ¶ *Pascual Venturino*: ASPECTOS DE LA OBRA JURÍDICA DE LETELIER. ¶ *Humberto Enríquez Frodden*: VALENTIN LETELIER, EL POLITICO. ¶ *Valentín Letelier*: TEORIA DE LA INSTRUCCION PUBLICA. ¶ *Valentín Letelier*: TEORIA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. ¶ *Valentín Letelier*: EL ESTADO Y LA EDUCACION NACIONAL. ¶ *Valentín Letelier*: EL INSTITUTO PEDAGOGICO ANTE SUS DETRACTORES. ¶ *Valentín Letelier*: LOS POBRES. ¶ *Epistolario*: (Tres Partes). ¶ *Horacio Aravena*: JEAN ANTOINE CLAUDE CHAPTAL. ¶ *Raúl Silva Castro*: RAMON RENGIFO. ¶ *Ricardo A. Latcham*: BALDOMERO SANIN CANO, TESTIGO DE NUESTRO TIEMPO. ¶ CRITICA LITERARIA, por *Eugenio Pereira Salas*, *Eladio García*, *Félix Morales Pettorino*, *Juan Loveluck*, *Salvador Bueno*, *Mario Rodríguez Fernández*, *Julio Molina M.*, *Hugo Montes*, *Alfredo Lefebvre*, *Héctor Mujica*, *Jaime Valdivieso Bordabé*, *Edmundo Concha*, *Luis Droguett Alfaro*, *Jorge Edwards* y *Gabriel Carvajal*.  
¶ CRITICA DE ARTE, por *Mario Rivas*. ¶ NOTAS Y DOCUMENTOS.

# ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

MEMORIAS CIENTIFICAS Y LITERARIAS

FUNDADOS EN 1843

DIRECTOR:  
*GUILLERMO FELIU CRUZ*

SECRETARIO DE REDACCION:  
*JUAN URIBE ECHEVARRIA*

## R E D A C T O R E S

Carlos Fredes Aliaga  
Héctor Fuenzalida  
Virginia García Lyon  
Cedomil Goic  
Eugenio González Rojas

Julio Heise  
Tomás Lago  
Ricardo A. Latcham  
Jorge Millas  
Julio Molina Müller

Dr. Rodolfo Oroz  
Luis Oyarzún  
Eugenio Pereira Salas  
Manuel Rojas  
Fernando Uriarte

## C O L A B O R A D O R E S

Fernando Alegría  
Mauricio Amster  
Horacio Aravena  
Guillermo Araya  
Braulio Arenas  
Marcel Bataillon  
Ricardo Benavides  
Salvador Bueno  
Dr. Mario Bunge  
Gastón von dem Bussche  
Jorge R. Campos  
Mario Ciudad  
Dr. Claudio Costa  
Dr. Eduardo Cruz Coke  
Humberto Díaz Casanueva  
Antonio Doddis  
Julio Durán Cerda  
Hans Ehrmann-Ewart  
Jorge Elliott  
Francisco Antonio Encina  
Mario Ferreccio  
Humberto Fuenzalida Villegas  
Eladio García  
Dr. Alejandro Garretón  
Víctor Gazitúa

Genaro Godoy  
Enrique Gómez-Correa  
Adolfo Gómez Lasa  
Mario Góngora  
José Santos González Vera  
Pedro Grases  
Eleazar Huerta  
Roberto Hernández  
Dr. Juan Ibáñez  
Bogumil Jasinowsky  
Julio César Jobet  
Ricardo Krebs  
Amanda Labarca Hubertson  
Alfredo Lefebvre  
Enrique Lihn  
Juan Loveluck  
Félix Martínez  
Felipe Massiani  
Esther Matte Alessandri  
Rolando Mellafe  
Casto Narvarte  
Roberto Munizaga  
Fernando Oberhauser  
Mario Orellana  
Nicanor Parra

Yolando Pino  
Mariano Picón Salas  
Raúl Porras Barrenechea  
Ambrosio Rabanales  
Alfonso Reyes  
Mario Rodríguez  
Gonzalo Rojas  
Milton Rossel  
Federico Rutllant  
Luis Alberto Sánchez  
Francisco Santana  
Fernando Santiván  
Pedro Sáinz Rodríguez  
Heinz Schulte - Herbrüggen  
Aquiles Sepúlveda  
Hugo K. Sievers  
Raúl Silva Castro  
Hernán del Solar  
Dr. Gerold Stahl  
Carlos Stuardo Ortiz  
Astolfo Tapia Moore  
Arturo Torres Rioseco  
Roberto Torretti  
Waldo Vila  
Sergio Villalobos

Las colaboraciones deben ser enviadas a la oficina 23 de la Universidad de Chile.

## Valentín Letelier y sus continuadores

### I

**D**ON Valentín Letelier nació en la ciudad de Linares, en 1852. Se educó en el Liceo de Talca y en el Instituto Nacional. Se graduó de abogado en 1875. En el año 1877 inició su fecunda carrera docente y administrativa, como profesor de Literatura y Filosofía en el Liceo de Copiapó. De esta época data su dedicación a los estudios filosóficos y su adhesión entusiasta a los principios de Augusto Comte. Al mismo tiempo, inicia sus colaboraciones periodísticas, en "*El Atacama*".

En 1879 fué elegido diputado por Copiapó, figurando en sitios de honor entre los parlamentarios del entonces vigoroso Partido Radical, y llegará a ser, con el correr de los tiempos, su más destacado teórico y dirigente. Concluído su mandato fué nombrado Secretario de la Legación de Chile en Berlín. Aquí, al margen de las labores rutinarias, se consagró al estudio de la organización educacional y a observar la vida, en sus múltiples facetas, de tan poderoso país, lo que le servirá grandemente en su futura labor docente y social en su patria. Con el objeto de dar a conocer a Chile y fomentar la inmigración, escribió un libro de propaganda: "*Chile en el año de 1883*", con provechosos resultados.

Valentín Letelier regresó a su país en 1885. Su permanencia de tres años en Alemania le sirvió para afianzar y sistematizar sus estudios: profundizar y ensanchar su ideario positivista. Y podemos afirmar que él ha sido el pensador chileno que más substancia extrajo de ese sistema y quien más le honró con su magisterio y su labor científica. Por otra parte, junto con permitirle exami-

nar detenidamente la organización y funcionamiento de la educación en sus diversos grados, Alemania en ese tiempo era un verdadero laboratorio de experiencias pedagógicas, lo llevó al convencimiento de que el porvenir de Chile estaba ligado a la difusión de la enseñanza y la cultura, desde la escuela parvularia hasta la Universidad. Fruto de sus estudios del sistema educacional alemán fueron sus noticiosos informes sobre el sistema froebeliano, las escuelas primarias y la enseñanza secundaria y superior en Berlín, enviados al país entre los años 1883 y 1885.

A su regreso, Letelier se dió a conocer vastamente cuando en 1886 se presentó a dos certámenes, triunfando en ambos. Al certamen Varela que propuso como tema *el estado de la ciencia política en el país*; y a otro de la Universidad de Chile, que implicaba responder a la pregunta: *¿Por qué se rehace la Historia?* Su trabajo "*La ciencia política en Chile*" es un valioso ensayo donde predomina el carácter crítico antes que la investigación sobre la ciencia política misma. Es interesante y ya alude en él a problemas profundos, como, por ejemplo, al del inquilinaje: "*proletariado agrícola sumiso, abyecto, sin nociones morales ni aspiraciones y sin esperanzas de mejoramiento, fuente perenne de criminales*". Para Letelier era este un problema característico del medio social de Chile, que al arte político le incumbía resolver a base de una investigación atinada y científica. "*¿Por qué se rehace la Historia?*", es un ensayo influído por Montesquieu y Buckle, refundido más tarde en su vasta obra "*La evolución de*

la *Historia*", aparecida en 1900, libro demolidor del tradicionalismo dogmático e inspirador de nuevos rumbos en la investigación del pasado. Esta labor de filósofo de la Historia la complementa con la de disciplinado investigador, a pesar de que no escribió ninguna obra histórica especial, al llevar a efecto una vasta compilación de documentos públicos de extraordinario mérito para la reconstrucción de un extenso período de la historia patria: las "*Sesiones de los Cuerpos Legislativos de la República de Chile (1811-1845)*". El tomo primero lo recopiló don Domingo Amunátegui Solar y comprende los documentos del primer Congreso, de 1811, y de los Senados de 1812 y 1814; es decir, el lapso de la Patria Vieja. En 1886, fué encargado don Valentín Letelier de la continuación de tan amplia empresa. Desde ese año hasta 1908, le demoró la publicación de los 37 volúmenes de que consta la compilación completa.

En 1887 elaboró el plan de una escuela moderna y consiguió que se llevara a la práctica; luchó porque el Gobierno enviase maestros a perfeccionar sus conocimientos a Alemania y Suecia; bregó porque los Trabajos Manuales se incorporaran en los planes de educación común y tuvieran profesores especializados; se preocupó del mejoramiento de la instrucción primaria, de la educación de la mujer en los colegios del Estado y le cupo una participación importante en la creación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, para la formación del profesorado secundario, y lo defendió en forma brillante y ardorosa cuando se realizó una torpe campaña para lograr su supresión, a poco más de dos años de haberse fundado. (En su libro, "*La lucha por la Cultura*" se recogen los estudios que compusiera, en noviembre de 1892, en defensa del Instituto Pedagógico, dados a luz en el diario "*La Ley*", en junio de 1895. En 1940, el Instituto Cultural Germano-Chileno hizo una reimpresión de esos valiosos artículos, precedidos de un prólogo del distinguido catedrático don Roberto Munizaga A., con el título de "*El Instituto Pedagógico*").

En 1888, Letelier fué elegido diputado por Talca. Y en el mismo año asumió la cátedra universitaria de Derecho

Administrativo, desde la cual ejercerá poderosa influencia en nuestra sociedad, y a través de su desempeño acumulará los materiales y las reflexiones que, en sus años de retiro, en el ocaso de su existencia, se concretarán en dos libros de altos méritos: "*Génesis del Estado*" y "*Génesis del Derecho*". En 1891 participa en la revolución en contra del Presidente Balmaceda a quien atacó duramente. En 1892, al reiniciar su cátedra de Derecho Administrativo lo hizo con un discurso sobre "*La Tiranía y la Revolución*". En él enfoca la administración Balmaceda y defiende los principios y actitud de los revolucionarios.

En 1892 publicó su obra "*Filosofía de la Educación*", escrita en 1891, en la cárcel, donde expone la teoría general de la enseñanza pública, conforme a la filosofía positivista. Fué el breviario de nuestros educadores durante muchos años y tuvo una resonancia internacional. El juicio del destacado sociólogo español don Adolfo Posada indica la medida de la acogida dada a su libro: "...Acaso no pueda señalarse en toda la literatura pedagógica sudamericana ninguno que lo iguale en información, en abundancia de doctrina, en amplitud de vista para abarcar, con excelente espíritu crítico, la complejidad de los problemas que entaña la ciencia de la educación". En 1895 aparece, como ya hemos mencionado, su libro "*La lucha por la Cultura*", recolección de artículos de diarios, conferencias y discursos en que afianzaba sobre todo la doctrina del Estado docente, muy discutida hace medio siglo.

Por esta época fué designado fiscal del Tribunal de Cuentas, cargo en el que, llevó a efecto una amplia labor, conservándose 27 gruesos tomos con los borradores de sus vistas como fiscal de las cuentas públicas. (De esos tomos se ha formado un libro de selección, publicado en 1923, bajo el rubro de "*Dictámenes de don Valentín Letelier, Fiscal del Tribunal de Cuentas, 1891-1918*").

Valentín Letelier desarrolló una vasta labor educacional y fué un gran profesor. A este respecto su obra es fecunda: informes educacionales, ensayos, reformas del funcionamiento de las escuelas, liceos y de la Universidad; profesor secundario y catedrático universi-

tario; libros densos de ideas y sugerencias. En mérito de esta dilatada obra llegó a ser elegido Rector de la Universidad de Chile (1906-1911) y durante su Rectorado un soplo renovador sacudió, tanto en lo espiritual como en lo material, la casa de Bello. Actuando con independencia de criterio y gran tolerancia realizó una gestión reconocida por todos.

Los últimos ocho años de su vida (1911-1919) fueron de retiro y meditación. Entonces compuso sus dos obras que lo acreditan como a un sociólogo de grandes condiciones: "*Génesis del Estado y de sus Instituciones fundamentales*", impresa como una introducción al derecho público en Buenos Aires, en 1917, y en la que se esfuerza por descubrir el sentido social del Derecho; y "*Génesis del Derecho y de las Instituciones civiles fundamentales*", aparecido en Santiago y en Buenos Aires, en 1919, donde ahonda esta rama jurídica con el mismo criterio y alcance.

Valentín Letelier se destacó como profesor, abogado, filósofo de la educación y del derecho, y como político señalado. En su variada obra sobresalen dos finalidades: 1º Valorizar la cultura científica y enaltecer la educación pública; 2º Realizar, por medio de la política, una obra de reforma social y de modernización institucional.

Valentín Letelier estimó que para actuar ante la realidad, desde cualquier ángulo, como maestro, político o gobernante, era necesario hacerlo guiado por un conjunto de sólidos principios, por una filosofía precisa. Desde temprano adhirió a los postulados filosóficos de Augusto Comte y a la luz de tal sistema organizó su concepción del mundo y de la sociedad. Disciplinado severamente en la coherencia de la doctrina comtiana analiza y hurga en la realidad nacional, enfocando sus problemas esenciales, en especial, los que guardan relación con la enseñanza.

Para Letelier la educación es un fenómeno eminentemente social y su misión consiste en renovar la vida de la comunidad por la transmisión de un determinado tipo de cultura. Establece una conexión estrecha entre la educación, la vida social y la política; la educación es una función social y las escue-

las herramientas para la construcción de una mentalidad colectiva. Si la educación está destinada a formar esta mentalidad colectiva, a formar un alma común, y las escuelas son las herramientas para la formación de la nacionalidad, es el Estado el que debe tener la dirección superior de la enseñanza. La "educación es atención preferente del Estado" y éste, por medio de sus organismos adecuados, debe orientar y unificar la enseñanza nacional. En este sentido, es Letelier quien, en forma más acabada y convincente, ha elaborado la teoría del Estado docente. En su discurso pronunciado en la Universidad de Chile, el 16 de septiembre de 1888, sobre las relaciones del Estado y la educación nacional (incluido en su obra. "*La Lucha por la Cultura*"), expresa en un párrafo particularmente brillante: "...Creo yo, señores, que, sin renunciar a la tarea más noble y al medio más eficaz de Gobierno, un Estado no puede ceder a ningún otro poder social la dirección superior de la enseñanza pública. Para el sociólogo y para el filósofo, bajo el respecto indicado, bajo el respecto moral, gobernar es educar, y todo buen sistema de política es un verdadero sistema de educación, así como todo sistema general de educación es un verdadero sistema político. Es, por tanto, doctrina esencialmente materialista, indigna de todo repúblico de espíritu superior, la de que el Estado no debe curarse más que del cuerpo y del orden material de la sociedad. No, señores, las tradiciones invariables de la política chilena, no menos que los dictados de la sana filosofía, nos enseñan que el Estado tiene también cura de almas y corazones, como quiera que su misión más elevada no es la de atender a la conservación del orden actual o material, sino la de atender al desenvolvimiento del orden eterno o moral".

Letelier estima que el Estado, precisado por su propia destinación a mantenerse por encima de todas las sectas y partidos, está lógicamente forzado a adoptar y mantener un sistema general de educación pública, basado en una filosofía humana y realista, porque de todas las enseñanzas, la única que aceptamos todos como verdadera, la única que no nos divide, es la enseñanza de la ciencia.

El Estado debe mantener resueltamente su política docente conquistada después de luchas tan arduas y de experiencias tan graves: "reserve, pues, exclusivamente para sí, todas aquellas prerrogativas jurídicas, como la colación de grados, que sólo en virtud de una delegación expresa de su soberanía, pueden ser ejercidas por autoridades extrañas. Cuidese de ceder a otras manos fuerzas y armas que juntamente servirían para combatirlo a él y para ahondar las divisiones de la sociedad chilena. Contrarreste decididamente la influencia sectaria de la enseñanza que propende derechamente a reaccionar contra el desarrollo de nuestra cultura social, con la influencia moderadora de una enseñanza puramente científica, que no vulnera los fueros de ninguna conciencia. Y, sobre todo, ponga los institutos de instrucción pública en condiciones de superioridad tal, que todo padre de familia se sienta inclinado a preferirlos para la educación de sus hijos".

En su libro: *La lucha por la cultura*, incluye otros ensayos en que toca aspectos extraordinariamente interesantes de la realidad educacional del país, y le sirven para ampliar sus puntos de vista y dejar claramente asentadas sus doctrinas del Estado docente. Diversos problemas que se han planteado de nuevo, en las presentes circunstancias del país, como el de los exámenes y su fiscalización y de la enseñanza de la religión, están tratados de manera preferente por Letelier, con abundancia de razonamientos y sólida doctrina.

Valentín Letelier fué un pensador y un político. El vigoroso ensayista Roberto Munizaga ha señalado certeramente esta doble faz suya en una página que pasamos a reproducir: "Pero lo que sorprende y fascina en Letelier, es que no manifiesta una ruptura entre el hombre de pensamiento y el de acción. Su formación jurídica pudiera haber hecho de él una de esas mentalidades deductivas, ágiles para moverse en el plano de los principios de una coherencia lógica puramente formal, pero, impotentes para reajustar su instrumental dialéctico a los ambiguos matices de una realidad que cambia. Su formación filosófica pudiera haberlo conducido a "buscar la paz sobre las alturas" en un terreno de

piadosas generalidades y fraseologías edificantes, en el que se elimina cuanto tiene de áspero la consideración de los problemas concretos. No obstante, Letelier se mantuvo adherido a las cosas para interpretarlas y reconstruirlas. En todas las posiciones cultivó el valor intelectual de mirar las realidades cara a cara y hablar siempre un lenguaje claro, nítido, directo. Periodista, sus luchas en defensa de la cultura resuenan aún entre nosotros. Maestro, sus iniciativas prácticas cubren todo el dominio de la educación, desde la escuela primaria hasta la Universidad. ¡Nada tan digno de mostrarse a nuestros estudiantes como la figura moral de este Rector de la Universidad de Chile! Jurista, sus dictámenes se singularizaron por un agudo sentido de los hechos. En todos los aspectos, Letelier realiza este equilibrio entre el filósofo y el hombre de acción".

Esta condición de hombre de lucha lo destacó en el seno del Partido Radical, en cuyas filas militó, en el sector de avanzada. Su posición renovadora lo llevó a enfrentarse, a menudo, con don Enrique Mac-Iver. La acción de Letelier, en este aspecto, significó una anticipación de las innovaciones doctrinarias y programáticas del radicalismo, necesarias a causa del desarrollo económico y social del país, en la década de 1930 a 1940. En 1879 fué elegido diputado por Copiapó, y en 1888 por Talca. En 1888 asistió, en su calidad de delegado por Constitución, junto con Enrique Mac-Iver, a la primera Convención del Partido Radical. Suscribió el acta de deposición de Balmaceda al estallar la revolución de 1891. Enemigo enconado de aquel gobierno, lo combatió en algunas "*Cartas Políticas*", responsabilizando al gran Presidente de la situación que vivía el país hasta extremos de inaudita violencia. En este ataque destemplado a la administración Balmaceda demostró una miopía extraordinaria, y una vez triunfante la insurrección debió oponerse al régimen de parlamentarismo sui generis implantado por los vencedores, a causa de sus profundos vicios y por consagrar la preeminencia de los intereses oligárquicos en la nación. Durante la contienda civil, aparte de redactar algunos panfletos virulentos, acusando a Balmaceda de tirano similar a Ti-

berio, se dedicó a refutar a la prensa del Gobierno. Esta expresaba que la revolución era una lucha de clases; la oligarquía se había alzado en armas contra un Gobierno popular que la despojaba de sus privilegios. Valentín Letelier rechazaba tal afirmación haciendo ver que en Chile no existía ninguna clase social privada del derecho de ascender a los más elevados cargos públicos, si el mérito destacaba al individuo. En Chile no hay patricios y plebeyos por su estirpe, afirmaba Letelier; no hay más que un solo pueblo indivisible, sin distinciones jerárquicas, para el goce de los derechos y beneficios que asegura el Estado. Insistió en negar el tinte clasista de la revolución junto con la existencia de una oligarquía en Chile. Admite, sí, que la insurrección no fué popular en un principio; las masas la miraron con indiferencia, como una contienda entre "futures", incorporándose en el movimiento solamente cuando de ellas se extrajo, a viva fuerza, la carne de cañón. La iniciativa, en todo caso, partió de las clases superiores, en las cuales residía la cultura; las inferiores, por su ignorancia y por su inopia, no estaban capacitadas para comprender el verdadero motivo de la lucha. Este desarrollo de Letelier indica claramente el carácter oligárquico de la sublevación, a pesar de su afirmación contraria, puesto que el pueblo no tenía quejas contra el Presidente, y se había beneficiado con sus obras. Pero, también, es verdad que no fué gobiernista ni revolucionario. Permaneció indiferente y se le utilizó de simple instrumento. En 1888, en la primera Convención Radical, Letelier no se distinguió ni expresó posición alguna ante la cuestión social. Es a fines del siglo XIX cuando inicia un viraje que lo llevará a ser el personero del movimiento de renovación política del radicalismo.

Ya en el año 1896, en el diario *La Ley*, publicó una monografía titulada *Los Pobres*, analizando la aparición de los partidos obreros, demócratas o socialistas, como un fenómeno de trascendencia. Al enfocar la razón de ser de tales grupos, insinúa la conveniencia de un reajuste del Partido Radical, que equidista, según él, de las clases populares y de las clases conservadoras. Juzga Letelier que, hasta ese momento, los gobiernos

sólo habían satisfecho las necesidades de las clases superiores, dejando en completo olvido a las de las clases humildes. El culpable de tal injusticia era el liberalismo. Expresaba: "todo lo que ha hecho por los pobres se reduce substancialmente a la instrucción y al sufragio, esto es, a ilustrarles para que conozcan mejor sus miserias, y a armarlos para que puedan exigir por sí mismos el remedio de sus males. Sorprenderse del apareamiento del socialismo es sorprenderse de que la instrucción popular rinda su fruto más genuino, el de dar capacidad al pueblo para estudiar sus propias necesidades". Después de este análisis deduce que el Partido Radical debe mirar hacia ellos, porque "la causa de los pobres fué siempre la causa de los corazones más generosos. La causa de los pobres debe ser la causa del radicalismo". A manera de deducción concreta de su planteamiento, en ese mismo año de 1896, propugnó la acción mancomunada radical-demócrata, y defendió un programa de reformas sociales (legislación sanitaria, obrera y reparto de tierras). Se manifestaba ya, en él, un poderoso espíritu de reforma social, y en la Convención de 1899, mientras el líder principal del radicalismo, don Enrique Mac-Iver, defiende un individualismo liberal acérrimo, Letelier le opone su espíritu social y avanzado. Mac-Iver, en 1903, expresó que el socialismo en Chile no tenía razón de ser, por no vislumbrarse la "cuestión social", pues, de existir algún sector de proletariado, sería únicamente el de los campesinos, "que hoy constituyen en el país una verdadera raza de ilotas". (Esta afirmación tuvo un trágico desmentido con la iniciación de los grandes movimientos obreros en 1903, 1905, 1906 y 1907, en Valparaíso, Santiago, Antofagasta e Iquique). Letelier lo refuta y se inicia una polémica que alcanza su más dramática expresión en la Convención Radical de los primeros días de 1906, en Santiago. Con motivo de la discusión de un nuevo proyecto de programa, contendieron Mac-Iver y Letelier, es decir, las tendencias individualista y de reforma social. Este último defendió la ampliación del programa radical con el planteamiento de las cuestiones sociales para darles una solución jurídica. Su tendencia, concretada en la necesidad de una

legislación social se impuso, y logró cierta renovación del radicalismo.

Una moderada resolución puso término a la contienda mencionada y su texto es el siguiente: "La Convención declara que es deber moral, obligación jurídica y obra de previsión política, no abandonar a los desvalidos en la lucha por la vida, especialmente a los pobres que viven del trabajo diario, y, que, en consecuencia se deben dictar aquellas leyes y crear aquellas instituciones hasta donde se pueda, sin daño del Derecho, en pie de igualdad con las otras clases sociales: Declara que es deber de las Municipalidades y del Estado prohibir las habitaciones antihigiénicas, especialmente en las ciudades, y fomentar la construcción de casas salubres para los pobres. Declara que, siendo solidaria la salud de todos los habitantes del territorio, en los casos de enfermedades epidémicas o contagiosas, y no estando en manos del individuo evitarlas cuando sobrevienen, corresponde al Estado, para prevenirlas, crear la política sanitaria y, para combatirlas, imponer coercitivamente aquellas medidas generales de preservación y profilaxia que la ciencia de la higiene aconseja".

Esta declaración lograda gracias a los esfuerzos de Valentín Letelier, es de una extraordinaria vaguedad y debilidad frente a los candentes problemas que afectaban a la clase trabajadora y que ésta ya agitaba con caracteres violentos. La resolución reproducida estaba muy por debajo de lo que había planteado el Partido Demócrata, agrupación popular de esa época, y que Malaquías Concha había sintetizado en su afirmación de que "el mejoramiento de la situación económica del pueblo es la condición indispensable de la igualdad social y de la libertad política que proclama la democracia".

La declaración recoge el clamor popular que exigía habitaciones; pero no se pronuncia sobre las cuestiones del encarecimiento de las subsistencias, desvalorización de la moneda y reducidos salarios, las que ocupan los primeros sitios en las peticiones de los sectores obreros.

Es interesante confrontar el carácter de la resolución, que comentamos, con el criterio de Recabarren, principal personaje de la clase obrera en ascenso, y en

proceso de organización, para llevar a efecto una acción propia, independiente y vigorosa. En su folleto "Ricos y Pobres", Recabarren describe con extensión, y con rasgos sombríos, la situación social y económica de las clases laboriosas, analiza los vicios que las corroen y la espantosa miseria en que se debaten. Al referirse a la vivienda popular, afirma: "El conventillo y los suburbios son la escuela primaria obligada del vicio y del crimen. Los niños se deleitan en su iniciación viciosa empujados por el delictuoso ejemplo de sus padres cargados de vicios y de defectos. El conventillo y los suburbios son la antesala del prostíbulo y de la taberna. Y si a los cien años de vida republicana, democrática y progresista, como se le quiere llamar, existen estos antros de degeneración, ¿cómo se pretende asociar al pueblo a los regocijos del primer centenario?"...

Para respaldar sus consideraciones reproduce datos de "El Mercurio" y de "El Diario Ilustrado" sobre dicho problema. Según "El Mercurio", el "Anuario Estadístico" de 1909 menciona 1.251 conventillos, aparte de ranchos, cuartos redondos y conventillos no empadronables. La cuarta parte de la población de Santiago vive, entonces, en habitaciones insalubres; 100.000 personas yacen en un ambiente deletéreo, por término medio 4 personas por pieza y, a veces, hasta 8 personas por pieza en el hacinamiento y la promiscuidad más espantosos. "El Diario Ilustrado" en una crónica titulada "Una visita a los conventillos", suministra datos que causan escalofríos y el dueño del conventillo obtiene una renta anual igual al valor de todo lo construído: ¡"El 100 por ciento al año! ¡Y nuestras leyes condenan la usura, y se habla de una sociedad que tiene moral! ¡Inicuas y estupidas mentiras!" Con estas frases termina la crónica de "El Diario Ilustrado" sobre los conventillos.

Acerca de la situación económica del proletariado entrega datos muy interesantes en lo que respecta a los salarios. Formula la afirmación de que "el salario que gana esta parte de la sociedad es tan pequeño que no alcanza a costear la conservación de sus fuerzas productivas". Por esta razón, su miseria es horrenda y "la mortalidad infantil ha sido desesperante". Se agrava la situación se-

ñalada por el proceso de desvalorización, de tal suerte que los obreros ganan cada vez menos, a pesar de los aumentos aparentes. "En 1890, 20 años atrás, un peón ganaba \$ 1,50 al día, a razón de 22 peniques por peso, obtenía 33 peniques al día. Hoy, en el año del centenario, 1910, ese mismo peón gana \$ 3.00 al día, si los gana, a razón de 11 peniques, obtiene un total de 33 peniques, o sea el mismo salario de 20 años atrás. Si nos remontamos al año 1870... con un cambio de 45 y medio peniques, ganando un peón 75 centavos al día, obtendría siempre un salario más o menos igual de 33 peniques al día. El precio de la vida es hoy cuatro veces más caro que en 1870 y tres veces más caro que en 1890, luego por esta misma razón el salario del peón, es hoy más bajo que antes". Para corroborar sus juicios suministra una serie de precios de productos esenciales y el alza que han experimentado en el lapso de veinte años e igual cosa en los arriendos. Su conclusión más optimista es que "el precio de la vida ha subido en los últimos 25 años más del 100%, mientras el salario avaluado en peniques no ha llegado al 40% de aumento", lo que agudiza la vida tornándola más angustiosa en 1910, que en los años anteriores. En cambio, comprueba Recabarren cómo mejoran en forma ininterrumpida los negocios de la clase capitalista; se desarrolla y amplía la producción salitrera; aumentan las exportaciones y se incrementa su renta y el ritmo de su vida. El desarrollo capitalista es evidente a costa de una mayor miseria del pueblo trabajador. Recabarren niega que los obreros obtengan una parte de esta mayor producción, porque el salario no es participación justa de la riqueza producida, "es apenas un medio para conservar algún tiempo la vida del productor y, por lo tanto, la fuerza productiva. El dinero invertido en conservar la fuerza productiva, es lo mismo que si fuera empleado en materiales, luego no puede llamarse el salario participación de la producción. El salario es para el obrero lo que es el aceite para las máquinas. El salario es el aceite de la máquina humana y nada más".

Por otra parte, Recabarren denuncia en forma airada los vicios electorales que falsean el libre ejercicio de la de-

mocracia. Ataca violentamente el cohecho que es "la prostitución política, la trata de blancos", y fustiga, al mismo tiempo, a los obreros que venden sus conciencias. Reconoce los innumerables vicios que corroen a las clases humildes y por eso se indigna contra los trabajadores que se degradan perdiendo sus salarios en el juego, en la taberna, en el prostíbulo, dejando sin pan a su familia y empujándola a la corrupción. Pero, en último término, es el régimen feudal-capitalista dominante el culpable de la existencia de tal realidad.

Las consideraciones reproducidas demuestran que en el seno de la clase obrera había organismos y dirigentes que poseían una idea clara de la situación económica y social del país, de las condiciones de vida del proletariado y ya planteaban las reivindicaciones correspondientes a ese estado de cosas. De aquí se desprende, entonces, la exactitud de la afirmación anterior con respecto a la vaguedad y debilidad de la declaración del Partido Radical, en su convención de 1906, obtenida no obstante, después de rudas luchas. Es que esta agrupación política seguía orientada por el más decidido liberalismo individualista. Frente a esa posición el criterio social de Valentín Letelier se destaca con caracteres de audaz espíritu reformista. Sin embargo, es un error creer que esta actitud de Letelier lo definiera como un socialista. El entiende por socialismo, claramente, la doctrina que propicia la alteración de las bases del orden social y jurídico, con el objeto de conseguir para el proletariado una definitiva situación de bienestar. Letelier deseaba solamente una legislación protectora sobre la organización del trabajo y sobre las condiciones de vida de la masa obrera. Una especie de Socialismo de cátedra. Aún más, su discípulo, don Armando Quezada Acharán, demostró, en dicho Congreso, que la legislación obrera no debía confundirse con el Socialismo sistemático, que aspiraba, esencialmente, a colectivizar la propiedad.

De todas maneras, por su acción en ese torneo y su labor posterior, don Valentín Letelier consiguió el reconocimiento de la grave "cuestión social" surgida a raíz del desarrollo de la clase obrera (don Enrique Mac-Iver la nega-

ba), y esbozó una política social que poco a poco se fué llevando a la práctica. Y, además, le señaló al radicalismo la necesidad de renovar su programa y marchar a tono con el desenvolvimiento económico-social del país, al lado de las fuerzas democráticas y populares. Siguiendo aquella posición de Valentín Letelier, el Partido Radical ha reconocido la existencia de la lucha de clases en el seno de nuestra colectividad y ha debido postular, como una manera de conjurarla, la urgencia de instaurar una democracia económica que, superando los estrechos límites de la democracia política, imponga la justicia social y económica en favor de las grandes multitudes laboriosas. Tal cual planteara Valentín Letelier: o el Partido Radical se da un programa socialista mínimo, o deja de ser Partido Radical.

La influencia de Valentín Letelier entre los educadores de fines del siglo pasado y comienzos del siglo XX ha sido inmensa. Y varios de los más grandes maestros de esa época se formaron en el ideario del ilustre sociólogo, y guiados por sus concepciones ampliaron el análisis de los numerosos problemas sociales y educacionales del país. Y su definición y defensa de la doctrina del Estado Docente quedó a firme como una decidida conquista progresista sobre la cual ya no es posible ningún retroceso.

Entre los grandes continuadores de Valentín Letelier han jugado un papel destacado Darío E. Salas, Luis Galdames y Pedro Aguirre Cerda. Darío Salas, fundamentalmente educador, dedicó sus esfuerzos a mejorar y desarrollar la enseñanza primaria. Su libro "El problema nacional" fué decisivo en la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, y en su calidad de catedrático del Instituto Pedagógico formó varias generaciones de profesores secundarios. Luis Galdames, educador, sociólogo e historiador, orientó su actividad a la definición y renovación de la educación secundaria y tuvo la mayor responsabilidad en la reforma de 1928, en lo que afectaba al liceo. Nos ha dejado la más completa biografía de Valentín Letelier, y como profesor de Historia de Chile, en el Instituto Pedagógico, formó innumerables maestros de ese ramo. Pedro Aguirre Cerda, profesor y político, vol-

có sus mejores energías a la actividad pública. Estudioso de los problemas nacionales, abogó por el desenvolvimiento de la agricultura y de la industria chilenas y, al mismo tiempo, propició una orientación más realista de la enseñanza, en relación con los grandes cambios económicos que se advertían. Y después de una larga carrera política llegó a la Presidencia de la República, agitando como lema de su campaña, un postulado de Valentín Letelier: "Gobernar es educar".

El estudio sintético de estas tres personalidades es necesario para dejar trazado un cuadro somero de la influencia y gravitación del ilustre sociólogo. Y sus tres brillantes continuadores, al igual que el maestro, pertenecieron al Partido Radical; formaron parte de las Logias Masónicas, y defendieron ante los problemas sociales y educacionales una posición democrática y laica.

## II

Darío Salas (Darío Enrique Salas Díaz, por su nombre completo), nació en Bajo Imperial (Puerto Saavedra), provincia de Cautín, en 1881. Se recibió de normalista en la Escuela Normal de Chillán, en 1889. Nombrado profesor en Santiago, continuó sus estudios y se recibió en 1904 como pedagogo en Castellano y Francés. En 1905 fué comisionado por el Gobierno para perfeccionar sus estudios pedagógicos en los Estados Unidos. A fines de 1907 se graduó en la Universidad de Nueva York, de doctor en Pedagogía. Desde ese país envió al Ministerio de Instrucción Pública una Memoria sobre "*La enseñanza normal en los Estados Unidos de Norteamérica*", cuyo capítulo final es de importancia reproducir, porque él contiene algunas de las ideas básicas en la acción posterior de este eminente educacionista: ... "Decía en otra parte que no era ni equitativo ni científico juzgar un sistema educativo aparte del medio en que se ha desarrollado; pues las instituciones educadoras de un pueblo forman parte de su cultura, están íntimamente ligadas al desenvolvimiento histórico de ese pueblo, a sus condiciones económicas, políticas y sociales. La imitación servil de

esas agencias de progreso en un medio en que los elementos que han contribuído a su desarrollo son diferentes, sería, en consecuencia, o imposible o de muy pobres resultados. De ahí que nuestras instituciones nacionales deban crecer de nuestras propias necesidades, y no de las necesidades de otros; de nuestras propias debilidades y no de las ajenas. No es, pues, la adopción de un sistema pedagógico determinado, llámese él inglés, alemán, francés o norteamericano, lo que nos conviene; sino la adaptación de elementos recogidos en diversos países más adelantados que el nuestro; la amalgamación de esos materiales, en la proporción que exige nuestro medio, para construir así, con ellos, un edificio educativo que, a pesar del eclecticismo de su origen, merezca el nombre de sistema chileno de la enseñanza. Otros dirán, si aún no lo han dicho, con qué puede contribuir a este fin la fecunda experiencia de la madura Europa. Yo os diré que cuando concibamos la democracia como igualdad o más bien como equilibrio de oportunidad; hagamos de la escuela pública la institución democrática y democratizadora por excelencia; persigamos en ella un fin ético y social, en lugar de uno estrechamente utilitario o ninguno, y fundemos en la misma toda esperanza de reforma y mejoramiento sociales; cuando la consideremos como una forma de vida en comunidad y basemos en esto y en el respeto a la personalidad del niño, la educación moral y la disciplina, y hagamos de la escuela un sitio atrayente, cómodo, superior al hogar; cuando interpretemos la educación como vida en sí misma y no como mera preparación para la vida, y pongamos en actividad los instintos expresivos y constructivos del discípulo para hacer de él no sólo un pensador sino un hombre de acción, y tratemos de armonizar convenientemente las exigencias psicológicas y las sociales en nuestros métodos y programas; cuando cuidemos del cuerpo de nuestros educandos tanto como de su espíritu, cuando tengamos buenos textos y bibliotecas escolares, y enseñemos a usarlos; entonces habremos recogido las mejores inspiraciones de la escuela del Norte. Aprendamos más de las norteamericanas, respetemos lo suficiente en nuestros liceos

los diversos intereses y capacidades de los alumnos, librando a éstos del procústeo lecho de la uniformidad mediante la flexibilidad de los cursos de estudio, y dotemos a esos establecimientos del material necesario para sustituir parte de su didáctica de información por la de "formación"; despojemos a nuestra universidad de su carácter puramente profesional. Aprovechemos otra lección: hagamos que nuestras escuelas normales cambien de frente dando más importancia a la práctica de la enseñanza que a la adquisición teórica de este arte, que traten de dar preparación pedagógica científica, y los que contribuyan al adelanto de los maestros en servicio; establézcase un buen plan de ascensos de preceptores, alvíese la situación económica del personal docente en general, en forma que le permita vivir en condiciones que aseguren su máximo de eficiencia; ocupémonos de preparar a los institutores poco preparados más que de quejarnos de su ineptitud; unámonos los que tenemos intereses e ideales comunes en el magisterio, no ya transitoriamente para lograr ventajas materiales, sino en forma estable para luchar por esos ideales y por intereses más elevados; trabajemos porque en las cuestiones pedagógicas se tome en cuenta la opinión del experto y no la del aficionado, porque haya menos diletantismo y más ciencia en materias de educación. Más aún: descentralícese un poco nuestra organización educativa; extiéndase la acción de las instituciones de enseñanza, y créense, además de las escuelas nocturnas primarias, las secundarias y las industriales. Cuando, además de todo eso, podamos gloriarnos de educar en nuestras escuelas más de un quince por ciento de nuestra población, de poseer en número suficiente edificios escolares que merezcan ese nombre, de apartar para el sostenimiento y progreso de nuestra instrucción primaria y secundaria, un veinte en vez de un siete u ocho por ciento de nuestro presupuesto nacional; cuando, finalmente, podamos felicitarnos de tener gentes de fortuna que quieran fundar o enriquecer instituciones, en cuyo fin no quepan ni el libro ni la propaganda sectaria, y cuyo papel sea, no el de combatir la enseñanza oficial, sino el de estimular y cooperar a

su acción completándola, ensayando nuevos rumbos de organización, programa, métodos, en ideales educativos; entonces será nuestro casi todo el secreto de la grandeza de los americanos del norte, y podremos también, como ellos, mirar el porvenir de frente y sin zozobras".

Esta larga cita define claramente la concepción educacional de Darío Salas y especifica el programa de su acción de dirigente educacional en favor de una ampliación y modernización de la educación nacional. En 1908 fué nombrado profesor de Pedagogía e idiomas en las escuelas normales de Santiago, cargos que sirvió hasta 1911. En 1910, a iniciativa del Rector de la Universidad, don Valentín Letelier, fué designado profesor auxiliar de Pedagogía en el Instituto Pedagógico, pasando a ser titular en 1920. Desde 1910 a 1914 dirigió la "*Revista de Instrucción Primaria*" y en 1915 fundó la "*Revista de Educación Primaria*". Tradujo del inglés "*Mi Credo Pedagógico*", de John Dewey, y "*El Proceso Educativo*", de Bagley.

Don Darío Salas figuró con brillo en el Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria, realizado en Santiago, y que funcionó entre el 29 de septiembre y el 6 de octubre de 1912, patrocinado por una Junta Organizadora, que presidió el Rector de la Universidad de Chile, don Domingo Amunátegui Solar, y de la que formaron parte los más destacados educadores del país, entre ellos, don Darío Salas, como profesor del Instituto Pedagógico. Don Darío Salas fué el relator oficial del tema "*Correlación de la enseñanza secundaria con las demás ramas de la enseñanza pública*". Y lo enfocó para criticar la grave situación que se presentaba entre las diversas ramas de la enseñanza nacional, desvinculadas unas de otras, con lo cual no se aprovechaban los estudios hechos en un establecimiento al pasar de él a otro o bien se repetía una enseñanza ya recibida, con pérdida de tiempo y energía. De aquí que defiende la necesidad práctica de la correlación, para dar al sistema educativo entero unidad de miras y de orientación en vista de intereses de orden general. Critica duramente "el unilateralismo que ve incompatibilidad entre la educación general y la especial, y

que llama a la una aristocrática y a la otra democrática; que cree que la una forma a la clase directiva y la otra a la clase productora; que asigna como objetivo a la primera "*la formación del hombre*" mediante la persecución del ideal imposible de desarrollar armónicamente al individuo, y a la segunda, la de habilitarlo para ganarse la vida cultivando en él sólo determinadas aptitudes (lo que podrá estorbar su desenvolvimiento armónico, pero que lo hará no ser nota discordante en la armonía del conjunto). Ese materialismo que se expresa en frases tan inexactas y vagas, ha contribuído también a agravar la situación, fortaleciendo las tendencias del liceo a aislarse, a no buscar correlación sino con las escuelas universitarias y a someter a todos sus alumnos a un plan de estudios único". Don Darío Salas cree que debería existir correlación entre las diversas instituciones educacionales: la escuela primaria serviría de base a la secundaria; ésta a las superiores, y las distintas enseñanzas especiales arrancarían, según su grado, a alturas diferentes, pero fijas, del tronco común formado por la enseñanza primaria y secundaria.

Las conclusiones de su estudio las resumió en una proposición, que fué aprobada por el Congreso, y en la cual se deja constancia de que: "El Congreso nacional de enseñanza secundaria reconoce la necesidad de establecer una correlación más adecuada entre las diversas ramas de la enseñanza pública, a fin de facilitar la realización del plan general de educación nacional prescrito por la Constitución y de asegurar, en provecho del individuo y de la colectividad, el mayor rendimiento de las energías mentales de los ciudadanos"... Y que las siguientes normas deberían informar esa conexión: 1º La instrucción secundaria, además de su carácter de educación general, debe tratar de desarrollar en sus alumnos la vocación por las actividades comerciales e industriales, dando importancia al aspecto económico de los ramos de enseñanza y a las materias del programa que tengan aplicación práctica, y cultivando las aptitudes que capacitan para el ejercicio eficaz de aquellas actividades; 2º El plan de estudios de la enseñanza secundaria debe subdividirse

en dos o tres ramas al comienzo del quinto año, o del cuarto, si el liceo se basa en el sexto de la escuela primaria, con el objeto de preparar especialmente para las distintas escuelas universitarias y como un medio de tomar en cuenta las aptitudes e intereses de los alumnos; 3º Debe crearse, sobre la base del Instituto Pedagógico, el Curso Superior de Humanidades; 4º La enseñanza comercial e industrial debe fundarse en la escuela primaria completa y, si es de grado superior, en el cuarto año de estudios secundarios o en el tercero, si el Liceo, a su vez se basa en el sexto de la escuela primaria; 5º La correlación entre la escuela primaria y la secundaria exige, en primer lugar, la higienización física y moral de las escuelas primarias y debe establecerse, o basando el Liceo sobre el sexto año de la escuela superior, previa una bifurcación de los estudios de esa escuela desde el quinto año, o, si se mantienen los actuales programas de instrucción secundaria, adaptando los de cuarto año de las escuelas primarias o los de la última preparatoria del liceo.

La actividad educacional de Darío Salas es múltiple. Aparte de sus clases sistemáticas, dicta conferencias, escribe artículos y folletos, traduce obras útiles para el progreso de la enseñanza en el país, y participa en los distintos torneos pedagógicos, como éste de tanta resonancia de 1912. Su interés por la enseñanza es general, la abarca en sus diversos grados, pero es la instrucción primaria a la que dedica sus mejores energías y sus mayores desvelos. Así mismo se preocupó, de manera especialísima, de la educación popular. Con motivo del Congreso de Educación Popular, patrocinado por la Federación de Estudiantes, que se realizó en septiembre de 1914, don Darío Salas pronunció una conferencia en la que analizó diversos aspectos, a menudo olvidados, de la enseñanza en general y, luego, enfocó las materias que trataría el mencionado Congreso; la enseñanza primaria y de perfeccionamiento para adolescentes y adultos; la preparación de la mujer para su función social; la enseñanza superior y la educación popular; la acción social de la escuela y los medios complementarios de educación popular. Estos puntos los dilucida pasando revista a lo que se ha

hecho al respecto en los países más adelantados e indicando, en forma breve, lo que existe en el nuestro. Esta interesante conferencia la dictó en la Universidad, el 14 de octubre de 1913. En ella destaca, por otra parte, la urgencia de un reajuste de las instituciones educacionales en conexión con las nuevas necesidades de la colectividad, para que no aparezcan sirviendo ideales ya abandonados y respondiendo a necesidades de otro medio y de otra época. Llama la atención a la obligación de las instituciones educadoras de traspasar los límites que la tradición les señala, a objeto de que recojan las nuevas cargas que entran a pesar sobre ellas. Les asigna mayores responsabilidades, con el objeto de que procedan conscientemente, estudien las necesidades sociales y los medios adecuados de satisfacerlas; que pongan el oído atento a los anhelos sociales y procuren encauzarlos; que exploren el horizonte del desarrollo social y elijan el rumbo que mejor armonice las posibilidades de la nación con el bienestar de sus ciudadanos. Y en lo que se refiere al adulto, las instituciones educadoras deben darle la preparación que le permita mantenerse adaptable a un medio social, económico e intelectual en constante transformación; y, entre nosotros, por sobre todo, enseñarle a leer y a vivir. En un párrafo especialmente esclarecedor dice: *“Empeñados en mejorar diversos aspectos de la educación considerada dentro del concepto tradicional que de ella se tiene, hemos cerrado los ojos a todo lo que no fuera métodos y disciplina, planes de estudios y programas. Mucha tinta hemos gastado y malgastado en esos y parecidos asuntos, alguna hemos consumido también —y esta ha sido mejor empleada— en discutir orientaciones en la enseñanza que damos; pero, en todo caso, verdadero problema, o por lo menos el problema en toda su amplitud, en sus proyecciones más vastas y fecundas, ha pasado inadvertido, ha escapado a nuestro análisis. Sostengo que el problema de si la instrucción secundaria, que sirve a un escasísimo tanto por ciento de nuestra población, ha de tener rumbos prácticos o conservar el carácter de educación general, si ha de preparar el individuo socialmente eficiente*

*o imprimir en él la marca del hombre culto, o hacer ambas cosas a la vez, es problema relativamente nimio en comparación con este inmenso problema que representa ante nosotros esa enorme masa de hombres y mujeres a quienes hay que enseñar a leer; esa enorme masa de madres a quienes hay que enseñar a criar sus hijos; esa enorme masa de individuos a quienes hay que enseñar a trabajar y a cooperar al progreso común; esa enorme masa de gentes, en fin, a quienes hay que enseñar a vivir y a ser felices"...*

De este modo, don Darío Salas, al describir el estado en la educación sistemática del adulto en los países más adelantados y al examinar sus orientaciones, hace resaltar nítidamente las deficiencias nacionales en ese plano. Así comprueba que se carecía de la obligación primaria y que arrastraba un porcentaje enorme de adultos analfabetos o semi-analfabetos: que en un elevado tanto por ciento de niños, entre 10 y 14 años, a causa de la miseria, de los anhelos de sus padres de libertarse lo más pronto posible de la carga que significa el sostén de un hijo, y por la falta de aquella ley de compulsión, está privado parcial o totalmente de los beneficios de la escuela. Muchos miles, quizás centenares de miles, son los que están condenados, desde temprano, a una ocupación sin horizontes, a vegetar la vida entera desprovistos de oportunidad para perfeccionarse en el oficio que desempeñan o en otro que les ofrezca porvenir.

En esta conferencia va se adivinan muchas de las ideas y hechos que expone y analizará detalladamente, en forma dramática, en su extraordinario libro "*El Problema Nacional*", publicado en 1917, y cuya aparición marcará una etapa decisiva en el desarrollo de la educación nacional. "*El Problema Nacional*" es una obra trascendental de la historia de la educación en nuestro país, y cuando apareció ejerció, de inmediato, una influencia enorme, de tal suerte que no es aventurado afirmar que ese libro sirvió de base a la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, dictada en 1920. Muchos de los parlamentarios que abogaron por dicha ley basaron su argumentación en las páginas candentes de la obra de Darío Salas. En uno de los juicios con

que la prensa recibió y estimó ese libro, se expresaba que ahí el señor Salas revelaba un profundo conocimiento de todos los elementos y detalles del servicio educacional chileno y sobre todo "una perseverante y acuciosa investigación de los múltiples factores que contribuyen al buen o mal éxito de un sistema educativo y la posesión de las más modernas teorías y orientaciones pedagógicas y sociológicas en materia de enseñanza".

Las ideas y críticas desarrolladas en este valioso libro son todavía de actualidad, puesto que aún la cuarta parte de nuestros habitantes es analfabeta y otra igual es semianalfabeta. En este libro extraordinario, Darío Salas analiza la enseñanza primaria nacional en todos sus aspectos; el progreso que ha experimentado y los factores negativos que pesan sobre ella (analfabetismo, deficiente organización, atrasados planes de estudios y métodos; mala situación económica y social del magisterio); enfoca con especial cuidado el grave problema del analfabetismo y semianalfabetismo, para propugnar, a continuación, las soluciones que estima adecuadas con el objeto de superar tan aguda condición. Los asuntos sobre la necesidad de aumentar la renta destinada a financiar en forma amplia una moderna y eficiente enseñanza; sobre la organización técnica y eficaz de la dirección de la instrucción primaria; sobre la correlación entre los estudios primarios y los secundarios y especiales; sobre los planes de estudios y programas, educación vocacional, la acción social de las escuelas, la higienización escolar; sobre la situación del magisterio y la necesidad perentoria de su mejoramiento económico y moral y su perfeccionamiento profesional; todos estos asuntos de vastos alcances están dilucidados con vigor, hondura y dominio cabal de la materia. A pesar de que la obra mencionada estudia la enseñanza primaria en sus diversos aspectos, sus planteamientos superan esa importante rama de la enseñanza nacional hasta abarcar la educación en su totalidad. Sus análisis y puntos de vista son válidos para toda la educación del país. Algunas de las consecuencias gravísimas de nuestra realidad educacional están elocuentemente señaladas en los párrafos que reproducimos: "Queremos ser democracia,

y la igualdad de oportunidad educacional, característica de aquel régimen, no existe o no puede hablarse de ella sino con referencia a una porción muy limitada de los habitantes. La mitad de nuestra población adulta carece del instrumento esencial para incorporarse a la vida cívica, el sufragio, y del resto, un crecido número se halla incapacitado para emplearlo en forma inteligente. Y una democracia ignorante es, como dice Rowe, una democracia falsificada. Sin una base de conocimientos generales, comunes a todos los ciudadanos, el "gobierno del pueblo por el pueblo y para el pueblo", es una ilusión. una frase y hasta una mentira... Pretendemos ser democracia, y dejamos que la desigualdad de cultura perpetúe las diferencias de clases, mantenga en la condición de siervos o de parias a una fracción nada pequeña de la sociedad y condene a una parte de ésta, aun más considerable a no vivir si no es con sujeción a normas de vida inferiores y a no apreciar el placer si no es en sus aspectos defectuosos y groseros... Queremos enriquecernos como nación, y parecemos no comprender que nuestro porvenir económico se liga al dominio que el trabajador adquiera de las artes elementales, base de toda preparación técnica adecuada; se olvida que las faenas industriales exigen hoy, no sólo brazos, sino brazos con cerebro, obreros capaces, y que, sin éstos, bien puede un país seguir siendo el dueño, el productor exclusivo, si se quiere, de la materia prima, y continuar, sin embargo, con sus industrias en estado incipiente o en calidad de tributario del extranjero, sea por el artefacto o por la mano hábil".

En esta obra esencial, Darío Salas indica con certeza las principales deficiencias de nuestra enseñanza primaria y detalla los medios que, en su concepto, deberían ser considerados para corregirlas; pero, a la vez, expone la necesidad fundamental de adoptar un concepto definido acerca de las funciones y el fin de la educación en una sociedad democrática. En este sentido enfoca brevemente las diversas fórmulas propuestas al respecto, estimándolas parciales y que, según su juicio, deben subordinarse a un propósito más amplio, que les da significación: la eficiencia social. La eficiencia

social es el verdadero fin último de la educación, considerada como empresa consciente colectiva.

Darío Salas define de la siguiente manera su concepción: "La fórmula de la eficiencia social da significado a los demás fines propuestos, determina su valor e indica la dirección y la extensión en que debe perseguírselos. Afirma, además, que la educación existe en beneficio de la comunidad, y que su objetivo es hacer de cada hombre un factor del mejoramiento colectivo, habilitar a cada uno para prestar a la sociedad el mejor servicio que sus aptitudes le permitan ofrecer. Esa fórmula señala, pues, a nuestro juicio, el punto de vista en que debemos colocarnos para apreciar cualquier reforma de nuestro sistema educacional, la medida que habremos de aplicar a los productos de la escuela, el ideal que el legislador y la nación entera deberían proponerse realizar".

Este concepto de la eficiencia social, como objetivo y norma de las actividades educadoras en un país republicano supone dos implicaciones fundamentales: primero, que las oportunidades de recibir enseñanza sean las mismas para todos; segundo, que la educación prepare a cada uno para la participación correcta en la vida democrática.

La educación secundaria o superior no puede ser considerada como privilegio de una casta dirigente, ni la enseñanza elemental como una mera concesión hecha a las clases oprimidas y que debería restringirse en lo posible, para evitar que ampliándose demasiado en el horizonte de estas clases, las favorecidas sufrieran en sus intereses un perjuicio. La participación de cada uno en el Gobierno, la preservación de la libertad bajo la ley y las instituciones, requieren la ilustración de todo el pueblo.

Estas dos implicaciones fundamentales requieren, por otra parte, diversas condiciones resumidas acertadamente por Darío Salas, en un trozo que es su verdadero credo pedagógico: "El fin de las actividades educadoras no puede ser otro que la eficiencia social; las condiciones primordiales para alcanzar ese objetivo son la igualdad de oportunidad y la preparación para la vida democrática; estas condiciones, a su turno, exigen que la educación popular sea universal y obli-

gatoria, que sea ella costeadada y dirigida por el Estado, que sea común en cuanto sirve de base a la ciudadanía, que se adapte exclusivamente a las aptitudes en cuanto es vocacional, que contribuya a mejorar la salud y a aumentar el vigor de nuestra raza, que capacite para el trabajo productivo, que desarrolle las virtudes sociales, que haga de cada miembro de la colectividad un ciudadano y un patriota: he ahí, pues, lo que debe construir en materia de enseñanza primaria nuestro credo”.

En 1916, don Darío Salas concurrió, como miembro de la representación oficial de Chile, al Congreso Panamericano de Washington, asamblea a la cual presentó trabajos. Por otro lado, dictó varias conferencias sobre la educación en Chile y visitó las nuevas instituciones educacionales de los EE. UU. En 1918 fué designado Inspector General de Educación Primaria y en 1920 Director General del mismo servicio, cargo que ocupó hasta el año 1927. Al frente de la instrucción primaria, a pesar de los reducidos medios con que contó, logró llevar a efecto una labor fecunda. En primer lugar, consiguió la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, promulgada el 26 de agosto de 1920. Le correspondió aplicarla, para lo cual redactó e hizo aprobar los reglamentos correspondientes de Obligación Escolar, de Nombramientos y Ascensos del Personal; de Atribuciones y Deberes de los Visitadores de escuelas, etc. En seguida, se preocupó en forma primordial, de ampliar y mejorar los servicios de primera enseñanza, poniendo en actividad nuevas escuelas, mejorando la calidad del personal docente, destacando el valor de los ramos técnicos en los programas; estimulando los cursos y las escuelas vocacionales; atendiendo a la salud de los escolares. Los resultados de la labor de Darío Salas se aprecian claramente en el siguiente dato: en 1918, cuando fué nombrado Inspector General, la matrícula en las escuelas fiscales alcanzó 332.120 alumnos; y en 1927, cuando se retiró de la Dirección General, fué de 486.960 alumnos. Además gastó esfuerzo especial en el mejoramiento de la situación económica del profesorado primario y en el proyecto que propuso al Gobierno, en 1925, y que fué aprobado, se dió a aquel,

por primera vez, una renta adecuada, a la vez se consideraron aumentos trienales automáticos. También fué considerable su empeño por mejorar la técnica de la enseñanza, favoreciendo los ensayos pedagógicos, realizando cursos de perfeccionamiento para el profesorado; enviando misiones pedagógicas a estudiar en los países europeos y en los EE. UU. e iniciando la formación de bibliotecas pedagógicas. Como concreción de su dilatada obra en favor de la enseñanza primaria y, en especial, de su Dirección General durante siete años, redactó un “*Proyecto de Reforma de la Educación Primaria*”, publicado en 1927, y que fué patrocinado por el Ministro de Educación de ese entonces, don Aquiles Vergara Vicuña.

A poco de haberse retirado de la Dirección General, el Gobierno lo llamó nuevamente para que participara en la reorganización de la enseñanza. Es así como en calidad de Consejero de don Pablo Ramírez, Ministro de Educación, cooperó, desde octubre de 1928 a marzo de 1929, en una reforma sistemática de la educación pública. En marzo de 1929, en comisión de Gobierno, realizó un viaje de estudio y observación por los EE. UU. y los principales países de Europa.

En 1930 reanudó sus labores docentes en el Instituto Pedagógico. En 1931, a la caída del General Carlos Ibáñez del Campo, fué elegido Decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

En el lapso de diez años, desde 1931 a 1941, año de su muerte, llevó a efecto una vasta tarea de enseñanza y formación de profesores secundarios en el Instituto Pedagógico, como profesor de Historia de la Pedagogía y de Metodología General, y gracias a la dirección de los cursos de práctica en el Liceo de Aplicación.

### III

Luis Galdames Galdames nació en Melipilla, en 1881. Hizo sus humanidades en el Instituto Nacional. Siguió los cursos de Historia, en el Instituto Pedagógico, y de Leyes, en la Escuela de Derecho, de la Universidad de Chile. En 1900 se recibió de profesor de Historia y Geo-

grafía; y en 1903 de abogado, con una memoria que ya apunta su vocación sociológica: "*La lucha contra el crimen*".

Desde temprano dirige sus inquietudes hacia el campo de la enseñanza y de la investigación histórica. En 1906 apareció su "*Estudio de la Historia de Chile*", notable obra de síntesis que ya ha logrado numerosas ediciones. En 1911 salió a luz su valioso compendio: "*Geografía Económica de Chile*", magnífico manual por su plan y desarrollo, pero del cual, desgraciadamente, no hizo nuevas ediciones que lo colocaran al día. Desde 1905 a 1913 trabajó en el Instituto Nacional, en el Liceo Miguel Luis Amunátegui y en el Instituto Comercial. Culminó esta primera etapa de su actividad docente, en 1913, al ser designado rector del Liceo M. L. Amunátegui.

La actuación pública que le da relieve nacional fué su inteligente participación en el Congreso Pedagógico de 1912, en el seno del cual presentó varias ponencias.

A raíz de las conferencias de don Francisco A. Encina sobre "Nuestra inferioridad económica", que motivaron una réplica de don Enrique Molina, terció en la polémica don Luis Galdames con una penetrante definición de la "*Educación Económica e Intelectual*". Esta elevada discusión constituyó una verdadera portada doctrinaria del famoso Congreso Pedagógico de 1912.

Con posterioridad a dicho torneo publicó varios opúsculos sobre materias relacionadas con los problemas de la educación: "*La carrera del profesorado y su mejoramiento económico*", 1912; "*Temas Pedagógicos*", 1913; "*La gratuidad de la enseñanza*", 1916.

En 1925 integró la Comisión de Reforma de la Constitución, en cuyo seno actuó con brillo y competencia y la Universidad de Chile le encargó redactar una obra sobre "*La evolución constitucional de Chile*". Según el plan del autor, constaría de tres tomos, pero solamente apareció el volumen primero.

En 1928 es colocado al frente de la Dirección de Educación Secundaria y bosqueja un plan de reforma de la enseñanza media tendiente a vincular el Liceo a las necesidades del país. Su experiencia la analizó más tarde en su ensayo: "*La reforma de la educación secundaria*" (forma parte de su libro, "*Dos estudios*

*educacionales*", 1932). En 1928, también, fué designado profesor de Historia de Chile y Antropogeografía en el Instituto Pedagógico. En 1929 se le designó delegado de Chile ante la Asamblea Panamericana de Historia y Geografía, y en 1930 asistió a los congresos universitarios de La Habana. Publicó un ensayo sobre Diego Barros Arana, y otro acerca del historiador Ramón Sotomayor Valdés. En 1932, su libro: "*La Juventud de Vicuña Mackenna*" y, en 1934, su "*Bosquejo histórico de la Universidad de Chile*". En 1935, presidió la Comisión Universitaria encargada de la reforma educacional de Costa Rica y a su actividad de medio año se debió el proyecto de ley que creó, en ese país, la Universidad Autónoma. En 1938, colaboró en la reforma educacional de la República Dominicana.

En 1937, publicó su libro más hondo y meditado: "*Valentín Letelier y su obra*". A través del análisis de la vida e ideas de Valentín Letelier expone su propia visión de la historia patria y de la sociedad en general. La actividad de don Luis Galdames se orientó fundamentalmente en dos sentidos: hacia la Pedagogía y hacia la Historia. Como historiador nos dejó varias obras de gran hondura y su aporte en la investigación histórica es importante, suministrándole una firme base sociológica, de tal suerte que para él no se reduce a lo político, militar y diplomático, sino que estima decisivos los factores económicos y sociales a los cuales da amplia cabida en sus estudios. Por ahora me detendré en los puntos principales de sus ideas pedagógicas expuestas claramente en sus ya citados ensayos: "*Educación económica e intelectual*" y "*La reforma de la educación secundaria*".

En el primer ensayo llega a la conclusión de que es menester una reforma educacional amplia y en especial de la rama secundaria, sobre la base de una armonización entre la tendencia intelectualista dominante y la tendencia económica que pugna por hacerse valer. Al sostener que es indispensable contemplar el factor económico en la educación lo hace sin desconocer la importancia de las disciplinas científicas, literarias y morales que constituyen su base, ni pretende desvirtuar el carácter cultural del Liceo para convertirlo en una escuela profesional y técnica, Luis Galdames concibe

la educación como una fuerza social, como un elemento de perfección y de expansión de todas las facultades individuales, como un medio de conseguir la mayor suma posible de bienestar para el individuo, para la nación y para la especie. Y por eso sus esfuerzos tienden a procurar que la educación se amolde a las necesidades más premiosas que aguijonean la vida de todas las colectividades cultas y, en especial, la chilena, donde urge desarrollar la riqueza, explotar su inmensa masa de recursos naturales creando una industria que nos de cohesión, energía y vitalidad permanentes entre las demás naciones. Luis Galdames asigna a la educación una particular responsabilidad en estos anhelos de grandeza nacional; por esta razón propicia una reforma educacional amplia y, dentro de ella, se detiene en el rol de la educación secundaria. Desea que la enseñanza secundaria, sin despojarse de su carácter científico, se abra ante las aspiraciones nacionales y se incorpore de lleno a la ancha corriente de las necesidades materiales de la vida individual y social; que se desarrolle día a día animada de un fervoroso espíritu de progreso económico; que se vincule estrechamente a las demás ramas escolares; que reforme sus métodos didácticos, repletos de un verbalismo crónico, donde las ideas se diluyen y las cosas mismas desaparecen para dejar sólo las palabras vacías de sentido y eficiencia educadora; que discipline el carácter de la juventud y desenvuelva todas sus energías latentes para el cumplimiento de más nobles destinos; que tenga una idea nacional como base de una solidaridad colectiva que la impulse a obrar en provecho propio de la Patria, y, por último, que tenga como finalidad moral un ideal de acción capaz de elaborar nuestro porvenir y hacernos más dignos de nuestro pasado.

En cuanto a su participación, en primera fila, en la reforma educacional de 1928, Luis Galdames defendió sus ideas ya expuestas y quedaron reflejadas en el Decreto Orgánico de la reforma, N° 7.500, del 10 de noviembre de 1927. Ahí se dice que "la educación tendrá por objeto favorecer el desarrollo integral del individuo, de acuerdo con las vocaciones que manifieste para su máxima capacidad productiva, intelectual y manual. Ten-

dería a formar, dentro de la cooperación y de la solidaridad, un conjunto social digno y capaz de un trabajo creador... La educación se orienta hacia los diferentes tipos de producción, proporcionalmente a las necesidades del país".

En este mismo decreto, con relación al grado secundario dispuso: "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".

Luis Galdames sintetiza las finalidades dominantes de la educación secundaria, según la reforma emprendida, en los siguientes puntos: 1° Mejor aprovechamiento de los estudios generales y especiales en relación con los estudios universitarios y con la vida real; 2° Estímulo constante hacia las profesiones creadoras de la riqueza; 3° Adaptación de la enseñanza a las características naturales y sociales de cada región; 4° Formación de un ambiente nacionalista, espiritual y económico propicio a la acción por el bien social. Y, además, perseguía descongestionar los programas, establecer métodos activos, indagar y encauzar las inclinaciones vocacionales, cuidar la salud del niño por la higienización de los colegios y la intensificación de la educación física, ampliar las actividades de los colegios y obtener la cooperación de la familia en la obra educadora y perfeccionar en forma constante el profesorado.

Según Luis Galdames, la reforma iniciada en 1928 no fué imitación ni adaptación; fué autóctona, nacional. No implica eso afirmar que careciera de precedentes en varios de sus aspectos ni de puntos de contacto con las de otros países, pero en su parte substantiva fué tí-

picamente chilena. Y es que 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. De afuera puede venirnos la técnica de la enseñanza: métodos, conocimientos, ciencias y artes superiores, pero la organización general, el contenido de los estudios, el espíritu y la finalidad con que se educa, sólo a nosotros nos corresponde determinarlos; porque todo eso fluye de la conciencia que hayamos adquirido de nuestra nacionalidad y sus destinos. Y en lo que respecta a la educación secundaria, "ésta no puede prescindir 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".

Tal es el espíritu de la reforma educacional de 1928 definido por don Luis Galdames, sobre quien recayó, en gran parte, la responsabilidad de materializarla. Causas diversas liquidaron en sus comienzos este intento y pusieron término a la breve etapa de renovación educacional.

De regreso de su viaje al extranjero, en 1929-1930, don Luis Galdames fué elegido Decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Y dedica atención preferente a sus cátedras en el Instituto Pedagógico. En la época de la segunda administración de Arturo Alessandri nuevamente se le eligió Decano de la Facultad de Filosofía y debió soportar el ataque constante de las fuerzas reaccionarias, y aun amenazas de acción directa en su contra, por su posición laica y democrática. Escribió numerosos artículos periodísticos para exponer y defender su posición.

En 1939, a raíz del nuevo régimen de Frente Popular, fué nombrado Director General de Educación Primaria, donde llevó a efecto una importante labor en estrecha cooperación con el Presidente de la República, don Pedro Aguirre Cerda.

Falleció en noviembre de 1941. Con su muerte se extinguió una de las personalidades más relevantes en el campo de la educación chilena y latinoamericana.

#### IV

Don Pedro Aguirre Cerda nació en Pocuro (Departamento de Los Andes), el 6 de febrero de 1879. Sus padres eran agricultores de la región. Hizo sus estudios en las escuelas primarias de Pocuro y Calle Larga y en el Liceo de San Felipe. Más tarde ingresó a la Universidad de Chile, siguiendo Castellano, en el Instituto Pedagógico y Leyes. En 1900 obtuvo el título de Profesor de Castellano y en 1904 se recibió de abogado con una memoria de prueba titulada: "*Estudio sobre instrucción secundaria*".

Desde 1901 a 1910 desempeñó cátedras en diversos establecimientos: Liceo Manuel Barros Borgoño, Instituto Nacional y en Visitación de Liceos. En 1910, el Gobierno le designó en comisión a Europa. Estudió Derecho Administrativo y Financiero en la Universidad de París y representó al país en congresos educacionales de Bélgica e Italia. A su regreso se le nombró miembro del Consejo de Educación Comercial.

Pronto lo atrae la política y como militante del Partido Radical, es elegido, en 1915, diputado por Los Andes. En 1918 lo es por Santiago. En la Cámara defendió con brillo la dictación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria. En el año de 1918 ocupó, por primera vez, una cartera ministerial, la de Justicia e Instrucción Pública, en el gabinete de don Domingo Amunátegui. En 1919, en compañía del diputado Carlos A. Ruiz, redactó el nuevo programa del Partido Radical. Aprobado por la Junta Central se le ratificó en la convención reunida en Concepción en septiembre de 1919.

Con motivo del triunfo presidencial de don Arturo Alessandri, don Pedro Aguirre Cerda fué llamado a organizar su primer gabinete en calidad de Ministro del Interior. En 1921 salió elegido Senador por la provincia de Concepción. Y, en 1924, vuelve a ser nombrado Ministro del Interior. En esta oportunidad le tocó enfrentar los sucesos que culminaron con el pronunciamiento militar del 5 de

septiembre de 1924, cuya causa inmediata se originó en la aprobación por el Congreso, de la dieta parlamentaria, sostenida por el Ministro del Interior. El golpe militar determinó la crisis presidencial y Aguirre Cerda abandonó el país, trasladándose a Europa. Aquí observa y estudia con la atención fija en Chile. Escribe su libro: "*El problema agrario*", publicado en París en 1929. En esta obra enfoca lo que se ha hecho en los países más adelantados para resolver los variados y difíciles asuntos de la Agricultura. Al enfrentar la realidad chilena suministra valiosas sugerencias y expresa algo de innegable valor permanente: "Si... a los pueblo jóvenes nos corresponderá mañana proveer a las grandes naciones industriales de su déficit alimenticio, empecemos desde luego nuestra organización interior y extendamos a nuestras hermanas del Pacífico del norte nuestra producción agrícola y su industria derivada, para preparar nuestro futuro engrandecimiento, compensador de otras crecientes importaciones que no podemos evitar... Un impulso colectivo, organizado por todas las fuerzas particulares y del Estado en cooperación, dirigido a la óptima producción interna y a su expansión hacia el exterior en la agricultura y su industria derivada produciría un sentimiento de engrandecimiento común que despertaría legítimas ambiciones de progreso nacional".

El trozo reproducido contiene una verdad medular y es doloroso constatar que casi nada se ha realizado al respecto; la agricultura nacional ni siquiera produce lo suficiente para abastecer nuestro mercado interno, manteniéndose en un atraso increíble.

A su regreso a Chile, Aguirre Cerda prosigue en sus estudios económicos, teniendo por norte el desarrollo del país en sus bases materiales, se preocupa de manera preferente por el destino de la agricultura y el desenvolvimiento de la industria y de la educación técnica. En 1933 publica, en Santiago, su segunda obra: "*El problema industrial*". Aquí analiza la importancia del avance industrial en general y lo que para Chile significaría un progreso en este plano de la actividad económica. Al mismo tiempo dedica varias páginas al estudio de la enseñanza y sus relaciones imperativas con

el incremento económico-industrial del país. En uno de sus capítulos más lúcidos manifiesta: "No se trata sólo de extender la educación primaria, secundaria, especial y universitaria. El concepto es más amplio. El Estado y todas las autoridades centrales y locales, la industria, el comercio, la agricultura, la sociedad toda está impregnada del sentimiento que pasa ya a ser un mito colectivo que sin la educación, sin la comprensión de los principios científicos, o por lo menos, sin el respeto por la ciencia y sus investigaciones y experimentaciones, ayudada de la perseverancia y la aplicación práctica del saber, no hay posibilidad de alcanzar éxito en actividad alguna, y que el ejercicio de la voluntad, unido al interés económico, son estímulos de progreso indefinido en el desenvolvimiento nacional... Si observamos nuestra educación y las exigencias que la vida moderna impone al ciudadano, resalta el desacuerdo entre la orientación educacional y las necesidades sociales. No creemos que los principios directivos de la cultura hayan sido en época alguna, salvo en la educación religiosa, basados en tendencias que sólo aspiren a formar un ciudadano ideal, plasmado de conceptos ajenos al medio y sus necesidades... El deber de una colectividad es poner todas las fuerzas de que dispone en favor del progreso y del engrandecimiento del grupo, y estas finalidades no pueden sino guardar concordancia con las exigencias de la vida en el momento en que la educación se practica. Aplicar un concepto diverso es crear inadaptados, elementos que serán siempre un tono discordante en el medio en que actúen... Y si este medio, como en el momento actual, exige la máxima energía de cooperación, sería restar fuerzas o crear resistencia, orientar una educación en finalidades ajenas al momento en que se desenvuelve. Es un hecho indiscutido que el concepto económico es el predominante en la época presente y que para alcanzarlo se requieren aptitudes que es necesario desarrollar y fortificar dentro de las ideas que pueden contribuir a formarlo... En todas partes la política educacional del Estado no tiene límites, sobrepasa la instrucción sistemática de la Escuela y de la Universidad y se extiende a todas las actividades nacionales... El mundo

económico marcha en el sentido de que cada país sea una gran empresa científico-industrial encargada del bienestar económico, sin perjuicio de la libertad espiritual de los ciudadanos...".

En 1934 presentó al Consejo Universitario un proyecto de creación de la Facultad de Comercio y Economía Industrial. Fué aprobado y designado para ocupar el primer decanato.

Al lado de esta labor de publicista y educador participa activamente en la política del país, como miembro señalado del Partido Radical. Sus admiradores lo proclaman precandidato en la lucha interna radical para elegir el abanderado de esta colectividad en las elecciones presidenciales de 1938. Vence en forma contundente. Y el Partido Radical sostiene su candidatura dentro del Frente Popular, combinación política constituída en 1936 que había demostrado su poder en las elecciones parlamentarias de 1937. Esta alianza de partidos democráticos y populares acuerda celebrar una gran convención en abril de 1938, para elegir el personero que la represente en los comicios de octubre de 1938. Es proclamado Pedro Aguirre Cerda después de dramáticas sesiones, gracias al apoyo del Partido Socialista, colectividad que retiró la candidatura de su abanderado, senador Marmaduke Grove, cediendo sus fuerzas a Pedro Aguirre Cerda. Desde este instante la consigna: "*Todo Chile con Aguirre Cerda*", se abrió amplio y esperanzado paso por el país. Y el candidato del pueblo recorrió los más apartados rincones de Chile, llevando la promesa de una nueva política en la República orientada por el noble propósito de mejorar a las clases laboriosas. Su lema de batalla "*gobernar es educar*" prendió en el corazón del pueblo, dándole un triunfo sorprendente en vista de las condiciones difíciles en que luchó contra un contendor apoyado en fuerzas sociales poderosas, con recursos financieros inagotables, respaldado por la intervención del ejecutivo, abiertamente adverso al personero democrático.

A pesar de ser un veterano y discutido político, y miembro del Partido Radical, conglomerado político que había formado parte de los estériles gobiernos pasados, el contenido del programa y el carácter de la alianza de frente popular,

pasó por sobre recelos, críticas e inquietudes y desató un movimiento de entusiasmo, ardor y esperanza como no se había visto en el país. Pedro Aguirre Cerda triunfó en las elecciones del 25 de octubre de 1938 por un estrecho margen de votos sobre el abanderado de las fuerzas de derechas, don Gustavo Ross Santa María, pero la amplitud de fondo de esta victoria fué impresionante, dadas las características y condiciones de la lucha, todas favorables al personero de las derechas, amparado por el gobierno y una poderosa caja electoral.

El 24 de diciembre de 1938 se hizo cargo de la Presidencia con un ministerio de radicales, socialistas y democráticos. La gestión presidencial de don Pedro Aguirre Cerda se vió obstaculizada por varios factores graves. En primer término, un terremoto destruyó total o parcialmente a cinco provincias del centro-sur, en enero de 1939, con graves pérdidas de vidas y daños materiales inmensos. Luego, en septiembre de 1939, estalló la segunda guerra mundial lo que se tradujo para Chile, aparte de las repercusiones políticas, en el cierre de importantes mercados de venta y de compra, muy valiosos para la economía del país. En seguida, la oposición enconada de las fuerzas derrotadas en 1938, dominantes en el Congreso con una fuerte mayoría, junto a la obstrucción política llevan a efecto una serie de maniobras de carácter económico y estimulan complots contra la estabilidad del nuevo régimen. Y, además, la heterogeneidad del Frente Popular como combinación de gobierno. Sus componentes no evidenciaron, en ningún instante, un criterio uniforme para enfrentar los numerosos problemas nacionales ni tampoco pudieron traducir el programa del Frente Popular en un plan concreto y definido de realizaciones para intentar modificar la estructura del país y proceder a un reordenamiento más justo de sus bases económicas y sociales. De aquí derivó una permanente pugna entre sus componentes y un odioso espectáculo de querellas y rencillas por sinecuras administrativas.

A pesar de lo señalado, el gobierno de don Pedro Aguirre Cerda significó una interesante etapa democrática y manifestó un espíritu innovador en varios

aspectos. Mantuvo intransigentemente el régimen democrático sin limitaciones ni coacciones de ninguna especie. Reincorporó a los maestros exonerados por asuntos ideológicos en las anteriores administraciones y creó gran número de escuelas. Creó la Corporación de Reconstrucción y Auxilio, organismo que llevó a efecto la recuperación de las zonas devastadas por el terremoto de enero de 1939. Creó la Corporación de Fomento de la Producción con el objeto de lograr una fuerte expansión de la economía nacional, de acuerdo con un plan sistemático, y con recursos estables. Desde esta época data la acción constante del Estado, a través de la Corfo, para electrificar el país, modernizar y mecanizar la agricultura, crear la industria siderúrgica, rea-

lizar exploraciones petrolíferas y explotar comercialmente el petróleo, modernizar y mejorar la industria liviana, etc. Y en una actitud de verdadero estadista, don Pedro Aguirre Cerda se preocupó por asegurar los derechos de Chile sobre el sector de la Antártica, medida de previsión y largo alcance.

No es éste el lugar para llevar a efecto una crítica de la administración de don Pedro Aguirre Cerda, quien falleció antes de cumplir los tres años de su mandato. El hecho cierto es que dejó un buen recuerdo y tuvo siempre el afecto del pueblo chileno por su espíritu democrático y por su sincero afán de provocar un mejoramiento de la economía del país y de las condiciones materiales y culturales de su pueblo.

ADOLFO POSADA

## Valentín Letelier<sup>1</sup>

EL sabio autor de este libro sobre *Onomatología* es un sociólogo eminente y un pedagogo insigne. Quizá es la personalidad más interesante como publicista de ciencias *morales y políticas* de la América española. Su reputación ha traspasado las fronteras de Chile. Cuantos jóvenes americanos he tenido ocasión de conocer, me han hablado del señor Letelier con aquella admiración y respeto que sólo se dedican a los grandes investigadores y propagandistas de la verdad, y a los directores espirituales de la juventud culta. No sólo en América, en la vieja Europa, el nombre de Letelier es justamente respetado. *El Instituto Internacional de Sociología*, de París, lo cuenta entre sus miembros, y en España, donde leemos tan poco, y tan poco sabemos de la vida intelectual, sobre todo, de la vida intelectual *no literaria*, de América, Letelier es un autor que se cita con frecuencia, y sus libros principales son de los poquísimos libros "científicos" hispanoamericanos que se encuentran por librerías y bibliotecas.

Y aún sería el señor Letelier más conocido y apreciado entre nosotros, si el comercio intelectual con "nuestra América" fuese más íntimo; si las gentes de por acá formasen su cultura histórica y literaria, considerando como obra española la obra de los hispanoamericanos, y la juventud de los Institutos y Universidades trajese en el alma la idea de que España y la América Latina constituyen una gran comunidad espiritual.

Porque el sabio profesor de Derecho de la Universidad nacional de Chile, me-

rece ser leído y estudiado por nuestros jóvenes sociólogos, por nuestros publicistas y por cuantos estiman que hay en el mundo un problema educativo. Su nombre debe figurar al lado de los primeros que en España podamos citar. Hay, en efecto, en todos los libros del señor Letelier doctrinas aprovechables, luz, crítica, erudición escogida; Letelier es de los contados españoles (de ambos mundos) que sabe lo que pasa en los pueblos más cultos, que se entera a fondo de los asuntos que trata, y jamás se lanza a hablar sin la preparación debida, de ningún problema científico.

Por otra parte, el señor Letelier, es uno de los órganos de comunicación más eficaz que, en el orden científico existen hoy entre España y la América española. Sabio a la usanza europea, investigador erudito, que sigue con especial cuidado el desenvolvimiento científico de la Sociología, del Derecho y de la Pedagogía, en los libros y revistas de los grandes pueblos, siempre ha procurado incorporar a la cultura y, al través de ella, a sus trabajos y a la expresión circunstancial del pensamiento científico, la labor de los escritores españoles contemporáneos. Los nombres y las obras de Giner, Azcárate, Costa, Sales y Ferré, Altamira, Menéndez Pidal, Aramburu, Buylla, Sela, etc., le son familiares, apareciendo su influjo recogido, con más o menos determinación, en los distintos libros del publicista chileno.

Las obras del señor Letelier pueden, creo yo, clasificarse en dos grupos: de *Sociología y Derecho* el uno; de enseñanza el otro. El señor Letelier ha escrito los siguientes libros de carácter sociológico: *La Ciencia Política en Chile* (1886); *La Ciencia del Derecho Administrativo*

<sup>1</sup> Prólogo de Adolfo Posada, Profesor de la Universidad de Oviedo, a la obra de Letelier: "*Ensayo de Onomatología*". Madrid-Santiago de Chile, 1906.

(1894); *La Tiranía y la Revolución* (1891); *La Lucha por la Cultura* (1895); *Teoría General de la Administración Pública* (1896); *¿Por qué se rehace la Historia?* (1886); y *La Evolución de la Historia* (2 vols. 1900)<sup>2</sup>. En el grupo de enseñanza deben citarse los trabajos siguientes: *Filosofía de la Educación* (1892); *La Instrucción Secundaria y la Instrucción Superior en Berlín*; *Las Escuelas de Berlín*; *La enseñanza del Derecho* (1889); *De la enseñanza del Derecho Administrativo* (1889). Aparte de esto, el señor Letelier ha publicado interesantísimos artículos en periódicos chilenos y en revistas españolas. Los primeros destinados, por lo general, a dar cuenta en su patria del movimiento científico español, de las obras de publicistas españoles, y los últimos, sobre problemas sociales y jurídicos.

Examinadas detenidamente las obras del señor Letelier recogidas en los dos grupos indicados, la crítica ve destacarse, por su importancia excepcional y por sus mismas proporciones, un libro en cada grupo: en el de enseñanza, la obra capital, la que nos ha revelado al señor Letelier como autor de vastísima cultura y de orientación pedagógica reflexivamente madurada, es la *Filosofía de la Educación*: en el de sociología la obra más importante, aquella en la cual el autor ha puesto mayor esfuerzo (con un éxito admirable), es *La Evolución de la Historia*. Proponiéndose en este *Estudio* llamar la atención del lector hacia la labor científica del señor Letelier, estimo que nada podría hacer más adecuado para el caso, que exponer algunas indicaciones acerca de cada uno de estos dos libros, que deben figurar, muy en primer término, en las bibliotecas modernas de Sociología y Pedagogía de escritores españoles...

*La Filosofía de la Educación*<sup>3</sup> es un verdadero tratado completo y sistemático de la ciencia de educar, no meramente en su aspecto pedagógico, sino en la amplia, amplísima acepción del término,

<sup>2</sup> El señor Letelier ha sido encargado por orden del Congreso de Chile, de publicar las Sesiones de los Cuerpos Legislativos: esta obra monumental e importantísima para el estudio de la vida política de aquella República, consta hoy de 28 tomos.

<sup>3</sup> Un volumen admirablemente editado, de 750 páginas.

en cuanto abarca además de los grados y formas de la instrucción organizada reflexivamente, la acción educativa general que resulta del influjo del medio en la formación, más o menos intencionada, de la personalidad humana. Libros de pedagogía de las proporciones del de Letelier, y lo que aún importa más, que recojan y aprovechen, como en él se hace, los principales resultados de la cultura general moderna, especialmente la que se inspira en las corrientes evolucionistas, no abundan en España.

No me es posible analizar y exponer todo el contenido de esta obra del señor Letelier con el detenimiento que requiere su importancia total y la especial de cada uno de sus capítulos; así en vez de hacer un rápido extracto de sus ideas capitales, me limitaré a fijarme en algunas de éstas.

Los resultados de la cultura general moderna en que el libro del señor Letelier parece inspirarse más directamente, conservando, sin embargo, su independencia, son las de las corrientes evolucionistas positivas. En todo el libro se observa cierto influjo más o menos profundo, de la concepción positiva de la evolución. No ya las ideas fundamentales pedagógicas, sino las ideas generales acerca de la realidad y del mundo social que se presuponen en las primeras, están formadas, sin duda, teniendo en cuenta el evolucionismo como sistema completo, o si se quiere como racional hipótesis que responde mejor que ninguna otra, por ahora, al menos, a las exigencias y resultados del saber positivo.

El señor Letelier no reduce la esfera de su investigación al estudio aislado y único de la manifestación educativa reflexiva, sino que obedeciendo en este punto a los procedimientos de investigación y de exposición científica de los evolucionistas, que al estudiar, por ejemplo, el Derecho, procuran abarcar su idea desde la manifestación más amplia y menos específica, hasta la más acentuada e intensiva, inaugura su libro hablando *de la educación*, que llama *refleja*, y que yo llamaría *espontánea*, porque es la que proviene del influjo natural del medio, de las condiciones bajo las cuales el hombre se forma desde el momento en que nace.

“Vulgarmente, dice, no se da el nombre de *educación* sino a esa que se adquiere en el curso de la vida escolar y que se podría llamar *sistemática*. El hecho de que para calificar a una persona de ignorante se diga de ella que no sabe leer ni escribir, es indicio manifiesto de que no se comprende cómo sin los principios de la enseñanza *sistemática* se puede adquirir una instrucción, siquiera rudimentaria.

“Mas, por poca atención que se preste, es fácil notar que, en la suma total de nuestros conocimientos, es mucho mayor la parte adquirida fuera de la escuela que la adquirida dentro de ella.

“A la vida escolar se deben propiamente los conocimientos de la lectura, de la escritura, del dibujo y de las ciencias; pero ellas no forman más que una suma realmente diminuta comparada con la suma total de lo que lleva en sí el espíritu de cualquier hombre”<sup>4</sup>.

Y luego añade: “La denominación de casi todas las cosas de uso común, la distinción de las substancias nocivas y de las alimenticias... los preceptos y adagios con que el empirismo dirige la conducta moral... en una palabra, casi todas las nociones que se han menester para vivir en sociedad, se adquieren espontáneamente a virtud del simple comercio de los hombres con sus semejantes...”<sup>5</sup>.

“Sin haber hecho estudios *sistemáticos*, cada cual sabe contraer matrimonio, dónde debe inhumar los restos de sus deudos, cuándo debe pagar las contribuciones, en qué condiciones debe ejercer su profesión, arte u oficio, a cuál funcionario debe acudir para testar, cómo debe ejercer sus derechos políticos, etcétera”<sup>6</sup>.

Aún podría aumentar las citas, pero no lo creo necesario. Parte, como se ve, el señor Letelier, de la idea de un influjo amplísimo del medio, que independientemente de su valor sociológico—que es como lo consideran un Spencer o un Taine, por ejemplo—tiene su valor educativo, en cuanto además de influir como fuerza o factor en la formación de

la sociedad toda, influye como fuente de instrucción, como acción impulsiva, y hasta directiva, tanto en la formación de nuestro caudal de conocimientos, como en la del sistema de los motivos que determinan la conducta en la obra diaria de la vida.

La importancia de este punto de partida del señor Letelier, para la apreciación general de su concepción pedagógica, estriba en que resulta ésta construida de un modo que me atrevo a llamar orgánico, completo, por comprender en ella las manifestaciones todas de los infinitos influjos que colaboran en la formación interna y externa del carácter individual, desde las indicadas como provenientes de la acción irregular y constante de la costumbre, de la imitación, que dirían Tarde o Baldwin, hasta las más altas y reflexivas, ocasionadas por procedimientos ideados intencionalmente y organizados en los grandes centros de cultura científica, con propósitos pedagógicos.

Antes de indicar en breves términos todo el contenido de la acción educativa a que se refiere la *Filosofía de la Educación*, conviene insistir algo en definir bien la naturaleza de la educación refleja—o espontánea—, según el señor Letelier.

Enumera éste, como hemos visto, los conocimientos indispensables que adquirimos fuera y sin necesidad de la escuela (de algunas, me atrevería yo a añadir que, a pesar de las escuelas); y después, como prueba suprema del valor e importancia de las adquisiciones que se verifican en la vida social, dice lo siguiente: “La más valiosa adquisición que nuestro entendimiento hace en una forma irreflexiva, es la del lenguaje. Se sabe que, entre los estudios que se pueden acometer, el de las lenguas es uno de los más complejos. Largos años de enseñanza escolar, a menudo, no bastan a nuestro espíritu para dominar un idioma extranjero. Entre tanto, la educación espontánea tiene la virtud de enseñarnos la lengua de nuestros padres con unos procedimientos que hacen insensible el aprendizaje...” Y aún más: “La enseñanza *sistemática* no tiene eficacia alguna en el estudio de las lenguas, sino cuando imita los procedimientos de la educa-

<sup>4</sup> *Filosofía de la Educación*, páginas 2 y 3.

<sup>5</sup> Página 3.

<sup>6</sup> Página 4.

ción espontánea" <sup>7</sup>. De todo lo cual —concluye el insigne pedagogo—, que "la parte que toca a la escuela en la formación del espíritu es nimia, comparada con la que corresponde al medio ambiente en que el individuo se desarrolla", pudiendo decirse lo mismo "por lo que toca a la formación del carácter y del corazón" <sup>8</sup>.

No se le podía ocultar al señor Letelier una grave cuestión que inmediatamente se ocurre, al considerar la acción del medio, no sólo como condición bajo la cual se forma el carácter, sino como acción educativa; y es que esta acción, refleja o espontánea, es en sí misma indiferente, o, mejor, es como a modo de arma de dos filos. En efecto: cuando Spencer, y en general el evolucionismo, señalan el poder inmenso del medio social, o superorgánico, para determinar los caracteres propios de las diferentes manifestaciones de la actividad humana, permanecen indiferentes ante el valor trascendental del resultado. Tiene aquél un valor objetivo tan sólo. Y cuando se trata de la educación, no puede mirarse nada indiferentemente, no puede prescindir de que la educación implica dirección, y dirección en un cierto sentido, que no puede ser otro que hacia un ideal de perfeccionamiento o mejora, o, si se quiere, hacia la formación del carácter en todas aquellas cualidades que supone y exige la afirmación de la propia personalidad racional.

Por eso hace el señor Letelier sus reservas y distingos respecto de las condiciones del influjo del medio como fuente de educación espontánea. Hay en el medio elementos nocivos, elementos perniciosos; su acción será contraria al perfeccionamiento del carácter y a la elevación del alma. Pero si el medio es un influjo espontáneo, si es un resultado reflejo que obra, y al obrar moldea al individuo, al sujeto de la selección educativa, ¿cómo constituir medio adecuado, medio con condiciones propias para ejercer una acción verdaderamente elevada y buena? Por de pronto, es preciso tener en cuenta que, por la misma natu-

raleza de la educación refleja, su influjo se manifiesta principalmente en los grados inferiores del desarrollo humano, es decir, en la niñez, en aquella situación en que el hombre recibe mucho más de lo que puede dar, según la idea de Spencer. Ahora bien; un elemento integrante del medio lo constituyen las gentes que forman la parte más ilustrada y capaz de la sociedad, y de ellas han de provenir en una gran medida los buenos o nocivos influjos del medio, porque, colocadas en situación preeminente, su acción irradia por imitación —moda <sup>9</sup>, imitación de uno a otro, a través de todas las capas sociales.

Aún podría extremarse el razonamiento, analizando o interpretando los resultados y los influjos predominantes o triunfantes en el desenvolvimiento de la vida social, como vida natural, para ver, sin necesidad de la hipótesis de la lucha por la existencia, que la acción que en definitiva se impone es la que lleva a producir las formas vitales más expansivas, más sociales, más armónicas, más humanas, en una palabra (Guyan). Spencer ha llegado en este punto, en su aplicación a todos los órdenes de la realidad la hipótesis de la selección, a afirmar que la *justicia* es al fin un resultado, en la esfera de la acción reflexiva de la voluntad, del principio mismo de la selección natural. Según él, la justicia impera porque es lo que más conviene al predominio de los más aptos.

Otro carácter de la educación refleja o espontánea, señalado por Letelier, es el de su índole esencialmente conservadora. Y hay en esto mucho digno de loa, dados los resultados morales, verdaderamente educativos de la acción del medio; pero hay mucho también que puede ser pernicioso y malo. En efecto, si por un lado ese carácter conservador, fundamento del ahorro consuetudinario, constituye al medio en centro elaborador de los grandes influjos colectivos, de las grandes fuerzas de resistencia, etc., por otro constituye un obstáculo que toca vencer a la energía individual, y que a menudo la impulsa a ser perezosa, rutinaria, inactiva. Tiende, sí, la educación refleja, conservando y previniendo, formando hábitos y sometiendo a todos a

<sup>7</sup> Como Ingeniosa y admirablemente demostró Bréal en un estudio interesantísimo acerca de cómo se aprenden las lenguas extranjeras.

<sup>8</sup> Página 7.

<sup>9</sup> V. Tarde, *Les lois de l'imitation*.

una adaptación natural, a equilibrar el nivel de los espíritus, proponiendo a mantener en la sociedad la armonía y la paz; mas, a la vez "refrena a cuantos intentan singularizarse, reduciendo a todos los hombres a la condición de simples medianías" <sup>10</sup>.

No me es posible seguir al señor Letelier en el análisis, interesantísimo por cierto, de las cualidades y caracteres de la educación espontánea o refleja. Baste lo dicho para comprender el alcance, la amplitud y la extensión de esa gran fuerza que supone la acción educativa. Porque ha de advertirse que andan descaminados, en mi concepto, cuantos ven la educación sólo en el respecto de una mera instrucción pedagógica, y están, por el contrario, muy en lo firme cuantos, como el señor Letelier, acogen las enseñanzas del evolucionismo para ampliar la esfera del poder educativo, reconociendo un gran campo al mismo en todo el conjunto de fuerzas que componen el medio social, en cuanto éste, ya por propio y espontáneo impulso, ya en virtud de una dirección más o menos reflexiva, contribuye al propósito definido de la educación, que "no hay duda que consiste en vigorizar el carácter para la lucha y contrastes de la vida" <sup>11</sup>, por lo que se ha de considerar su obra como una obra de perfeccionamiento moral.

El resto de este libro del señor Letelier responde, como a su antecedente natural, a la idea amplia de la educación, y esto de varios modos. Después de definir la esfera de acción de la educación refleja y de señalar sus defectos e ineficacias, Letelier propone el necesario complemento de la misma, mediante la formación del amplio organismo de la educación sistemática, inteligente, que, aparte de completar la acción educativa que la conducta humana exige, imprime la dirección moral a la educación espontánea. Además, la organización de la educación sistemática se basa en las conclusiones mismas que impone la refleja, la cual es universal, total, esto es, toma al hombre como hombre, y en su condición humana es en lo que influye, sien-

<sup>10</sup> Página 21. Una explicación de este fenómeno sociológico puede verse en las doctrinas de Tarde y Baldwin.

<sup>11</sup> Página 23.

do preciso que el coronamiento de su función, por la educación reflexiva, responde al propio ideal humano. Así se puede observar, en el desarrollo de la *Filosofía de la Educación*, que los caracteres de la acción educativa sistemática implican la idea, en virtud de la cual se rectifica el concepto meramente intelectualista e instructivo de la acción pedagógica. Ha de ser ésta, advierte Letelier, como enseñanza social, homogénea, una, orgánica, moral, integral, y a la vez realista y formal <sup>12</sup>.

Y partiendo de los conceptos expuestos, el señor Letelier expone los sistemas fundamentales de enseñanza (teológico, clásico y científico), critica los sistemas vigentes, refiriéndose al problema de la enseñanza clásica y científica, pasando después a exponer la teoría general de los estudios, y desarrollando su teoría en la instrucción general, en la especial, en la enseñanza universitaria; para concluir con interesantes consideraciones acerca de la metodología y de la enseñanza pública.

He vuelto a examinar, ahora, para escribir este estudio, que ha de ir al frente del libro del señor Letelier sobre *Onomástica, La Evolución de la Historia*. Cuando se publicó, en 1900, me pareció, y así lo dije en alguna parte, una obra sólidamente hecha, digna de la alta reputación de su autor. No ha modificado mi juicio esta última lectura. *La Evolución de la Historia*, puede ponerse muy bien al lado de la *Filosofía de la Educación*, y podría figurar, muy dignamente, en la lista de obras, que Alan o Gicard y Brière nos envían constantemente, bajo sus cubiertas tan conocidas, azuladas o verdosas.

*La Evolución de la Historia* fué primero un folleto escrito para examinar el tema de un certamen (1886): *Por qué se rehace la historia*, y representa la labor de varios años, de un espíritu curioso, que se ha sentido irresistiblemente atraído hacia un problema tan interesante como difícil, lleno de misterios, y por ende, de encantos. Desentrañar la obra de la historia, definir sus fuentes, averiguar sus leyes al través de las fuentes, formular luego una doctrina que, a la vez que sirva de base para razonar la

<sup>12</sup> Cap. III.

substantividad e independencia de la historia, la diferencia de la moderna disciplina con que a menudo se le confunde, la sociología: he ahí una serie de problemas atractivos para un filósofo, para un hombre de ciencia, y he ahí las que el señor Letelier estudia en su interesante obra.

No puede decirse que la labor condensada en los dos tomos de *La Evolución* sea propiamente de "historiador", aunque en ellas apenas se habla de otra cosa, que de historia. Hay, en efecto, una manera de tratar esta disciplina, que tiene su antecedente inmediato en los sistemas de filosofía de la historia de los alemanes, la cual hoy por hoy, y con las rectificaciones y avances del positivismo evolucionista, podría llamarse la manera "sociológica"; y esta manera es la del señor Letelier. No se trata de representar literariamente un período histórico, ni una civilización, merced al estudio previo de las fuentes respectivas y directas (documentos, monumentos, etc.), sino de ayudar a descubrir el proceso real de los fenómenos humanos, en virtud de un análisis directo de su contenido y de las fuerzas positivas que han obrado para producirlos. Ello exige ante todo (aparte la cultura histórica y filosófica necesarias) una teoría de las fuentes, o más bien, de las formas en que parece como que se cristaliza y perpetúa la huella real de la vida humana (la tradición, el mito, la leyenda, la crónica, el testimonio), y luego una doctrina del proceso evolutivo de esa vida humana como resumen del conocimiento de sus leyes.

Y algo de esto es lo que ha hecho el señor Letelier en los diez capítulos primeros de los once que constituyen la obra; he aquí sus títulos: la tradición, la sociología, la leyenda, la crónica, la filosofía de la historia, el testimonio presencial, el testimonio tradicional, el testimonio virtual, el testimonio actual, y, por fin, la *Historia*, es decir, la ciencia histórica, o sea, la construcción reflexiva (e imaginativa) de los hechos según su producción y sucesión reales.

A mi ver, esta manera de tratar el material histórico, o más bien, las formas vivas en que se contiene el material histórico (la tradición, la leyenda v. gr.), científica, por su alcance, es, como indico, "sociológica", en cuanto esta expre-

sión significa que se pretende recoger en unidad e íntegramente el proceso de la vida social.

Esto explica la confusión de conceptos a que con razón alude el señor Letelier, entre la historia y la sociología; "dos ramas del saber escribe el profesor chileno, que desde Augusto Comte se ha intentado confundir en una sola, ya por historiadores que ignoran lo que es la sociología, ya por sociólogos que desconocen el derecho de la historia a vivir independientemente"<sup>13</sup>.

Pero aunque tal confusión se explique, no se justifica, y el que haya una manera sociológica de tratar la historia, antes debe servir para distinguir que para confundir las dos disciplinas esencialmente diferentes. "La historia, dice Letelier, es una exposición de hechos específicos, y la sociología es una exposición de hechos genéricos, o sea de leyes"<sup>14</sup>. Y es la sociología algo más que esto; trátase en ella de explicar el proceso social humano, de una manera imparcial y objetiva, y además de conocer sus leyes y utilizarlas aprovechando el conocimiento adquirido<sup>15</sup>.

Aceptado este punto de vista del valor práctico de la sociología, su diferencia con la historia se aclara y acentúa grandemente. La historia, tiene por necesidad un campo limitado: los hechos específicos, que dice el señor Letelier: no puede, por tanto, construirse sin fuentes directas, reveladoras de una civilización, de un estado de alma. La sociología, aunque se aprovecha de la historia, tiene su campo abierto a las más atrevidas especulaciones; es ciencia de hipótesis racionales para explicar tanto hacia el pasado, como hacia el porvenir como fuera del tiempo (de un tiempo dado) una porción de problemas, de esos problemas que siempre han de inquietar, por fortuna, el espíritu filosófico del hombre. Por ejemplo, la sociología se pone el problema de los orígenes de la sociedad y de las instituciones, de la vida primitiva del hombre...

El lector tiene a continuación, en el hermoso *Ensayo de Onomatología*, una

<sup>13</sup> *La Evolución de la Historia*.

<sup>14</sup> Ob. cit. II, p. 521.

<sup>15</sup> V. Ward, *Pure Sociology*, y *Compendio de Sociología*, (trad. esp.).

prueba del valer del señor Letelier como escritor y como sociólogo. No he de hablar, sin embargo, especialmente de este trabajo, porque aparte de que esto exigiría una preparación a la que ahora no puedo dedicar el tiempo necesario, me ha parecido lo más oportuno, dada la importancia y significación del sabio profesor chileno, aprovechar la ocasión que mi querido amigo, el editor del *Ensayo*, me ofrece para hablar de Letelier, a quien los españoles de acá, tanto debemos, y de su obra en general representada, de un modo tan admirable, por los dos libros sobre *Educación* y sobre *La Evolución de la Historia*. Desde el punto de vista que más interesa al pú-

blico español, quizá es esto más útil, que haber dedicado estas cuartillas al análisis del *Ensayo de Onomatología*, que el lector tiene delante, y puede leer inmediatamente.

Puede y debe, que el *Ensayo* es trabajo digno del autor chileno. Letelier se presenta en él armado con sus armas, dominando el asunto, apoyado en una erudición rica y escogida, revelando amplia lectura meditada, exponiendo, como siempre, con una claridad diáfana sus ideas, y por fin, apuntando, con discreción exquisita, los problemas que suscita el tema estudiado.

Madrid, Mayo de 1906.

LEOPOLDO SEGUEL F.

## Ideas de Valentín Letelier sobre filosofía de la educación

EL punto de partida del pensamiento de Letelier es la distinción de tres teorías que interpretan los fenómenos naturales y sociales. Una explicación es *teológica* cuando se basa en fuerzas sobrenaturales; *metafísica*, si admite principios absolutos; y *científica*, si supone la existencia de leyes naturales, demostradas por métodos de experimentación. Estos tres sistemas de filosofía son antagónicos, porque la adopción de un tipo de explicación necesariamente excluye las otras; por ejemplo: en la Edad Media las enfermedades mentales fueron atribuidas a la *maléfica* influencia de poderes misteriosos. En contraste con esta idea, la *ciencia moderna de la Psiquiatría*, ofrece una explicación natural.

La *teoría teológica* dominó el pensamiento y la enseñanza de la Edad Media; los representantes de esta doctrina elaboraron un complejo sistema de ideas que explicaba racionalmente los misterios que sustentaban las creencias religiosas, utilizando el método escolástico como el instrumento para alcanzar la verdad divina.

En el siglo XVI el *movimiento humanístico*, representado por pensadores tales como Rabelais, Montaigne, Erasmo, criticó vigorosamente el espíritu formal del escolasticismo y propuso el estudio de los clásicos como un medio para alcanzar el ideal humano de poseer la verdad, la belleza y la bondad. Poco a poco los centros de cultura más importantes de esa época, tales como las Universidades, cambiaron el contenido de sus estudios y sustituyeron los libros religiosos por escritos literarios y filosóficos de la cultura greco-latina. El latín y el griego absorbían las actividades intelectuales y el clasicismo concentraba sus esfuerzos en el refinamiento de la habilidad de "*expresión*". A esto se reducía

la idea de la educación literaria, eliminándose el estudio de las ciencias naturales, a pesar de su desarrollo cada vez más rápido. Letelier dice: "Bajo la influencia de semejante sistema, la Europa se atestó de poetas, oradores, historiadores y jurisperitos, que no sabían escribir sino en latín, que juzgaban deshonroso expresarse en una lengua que todos entendieran y cuyas obras, dice D'Alembert, no necesitan sino que se las vierta a cualquier idioma vulgar para que no sean leídas por alma viviente"<sup>1</sup>.

La introducción del estudio de las ciencias en el *Plan de Estudios* de la escuela, no tenía por objeto eliminar el efecto cultural de la *Teología* y la *Metafísica* en la educación del hombre, sino alcanzar el objetivo secundario de preparar para las necesidades prácticas o utilitarias de la vida.

Una separación profunda había entre lo cultural y lo vocacional. Esta tradición se mantiene en los tiempos actuales en muchas escuelas secundarias y Universidades de Europa.

La fundación del Instituto Politécnico de París, como un resultado de la Revolución Francesa, fué un cambio extraordinario respecto a la introducción de nuevas asignaturas y al espíritu de las Universidades. Esta escuela, por primera vez, organizó su *Plan de Estudios* alrededor de las ciencias fundamentales. Debido a que las ciencias que estudian al hombre tanto en su aspecto biológico como social, sólo se han desarrollado completamente en los tiempos contemporáneos, fué difícil que ellas alcanzaran el prestigio tradicional de los estudios literarios y filosóficos. La *Metafísica* siempre ha incluido muchos de los

<sup>1</sup> V. Letelier: *Filosofía de la Educación*, 1892; pág. 153.

problemas estudiados hoy día por la *Psicología* y *Sociología* y las otras ciencias fundamentales. De esta manera, la educación clásica abarcó algo relativo a las ciencias, pero desprovistas del aporte de los métodos experimentales. En la medida en que las ciencias del hombre se separaron de la *Metafísica*, las posibilidades de las asignaturas científicas en la educación general, fueron más efectivas.

En el trabajo de la escuela actual, los tres sistemas de filosofía están mezclados en el *Plan de Estudios*, lo que produce confusión en el planteamiento de los ideales sociales que la educación debe alcanzar. Así, por ejemplo, la literatura se mantiene según la fórmula del *clasicismo*; la moral o enseñanza religiosa, no se independizan de la *teología*, y las ciencias tratan de inculcar la idea del *método experimental*. Con tal confusión de criterios, se anarquizan las convicciones del estudiante en cuanto a ideales educativos y sociales. Surge, entonces, el problema fundamental de la *filosofía de la educación*, que se puede enunciar así: ¿Cuál será el principio supremo que debe dominar la acción de la escuela? En una de las secciones siguientes, relativa a las funciones de las ciencias en el *Plan de Estudios*, nuestro autor formula la respuesta a esta pregunta.

### CRITICA DE LA EDUCACION CLASICA

El hecho de que el *Plan de Estudios* tradicional no presente una idea dominante que unifique los valores culturales y sociales, produce consecuencias negativas para la formación de las nuevas generaciones, que deben entrar a participar en una sociedad democrática.

En realidad, la *Teología*, la *Metafísica* y las *Ciencias*, no son tres tipos diferentes de conocimientos que se complementan unos con otros. Por el contrario, son tres enfoques antagónicos para organizar un programa educativo. En consecuencia, los educandos sometidos a un *Plan de Estudios* en que estos tres sistemas de Filosofías se mezclan, son víctimas de una desorientación para adaptarse a un nuevo orden social, tal como el preconizado por la Filosofía democrática. Los individuos, producto de este ré-

gimen, pueden entrar a formar parte de dos grupos: 1º aquellos que asimilan los postulados más reaccionarios de la educación tradicional y se identifican con las clases privilegiadas. Para éstos, el ideal supremo de una vida moral deriva de una doctrina religiosa, que se basa en una compensación extraterrenal, o la autoperfección que representa el gentleman, y en el cual se divorcian los ideales culturales de los utilitarios.

2º El otro grupo rechaza las creencias religiosas y toda imposición dogmática; se muestra partidario del espíritu de tolerancia, pero es incapaz de encontrar un valor supremo que organice sus propias convicciones. En consecuencia, la escuela tradicional, en la que se yuxtaponen la *Teología*, la *Metafísica* y las *Ciencias*, no puede proporcionar una escala de valores, ni tampoco lo consigue el sistema puro de educación clásica.

Con el clasicismo, citando a Letelier, "El resultado de la enseñanza era muy diverso de sus propósitos, porque, junto con formarse espíritus superficiales, se formaban espíritus indiferentes, y cuando se creaba el culto idolátrico de la forma, se descuidaba la tarea de enseñar doctrina y arraigar convicciones" <sup>2</sup>.

Para la educación clásica, el contenido social de los estudios, tenía una importancia secundaria y lo esencial era la perfección de la expresión literaria. Esta característica es responsable de lo inorgánico y antisocial del Programa educativo. La divulgación de los ideales democráticos y su penetración en la organización social, exige una educación consciente de las exigencias de una actividad cívica que se proyecta en toda clase de cuestiones de interés público. En lugar de esto, el clasicismo "da una educación monárquica, ideada para sancionar desigualdades, para amparar aristocracias tiránicas y para hacer respetar regímenes despóticos" <sup>3</sup>.

La falta de interés por los problemas económico-sociales de las masas del pueblo, agrava la incapacidad de la educación clásica para responder a las exigencias de una vida democrática.

Como este sistema de educación reduce el estudio de las ciencias a un pa-

<sup>2</sup> V. Letelier: *Filosofía de la Educación*. Santiago, Imprenta Cervantes, 1892, pág. 190.

<sup>3</sup> V. Letelier. Obra citada, pág. 193.

pel secundario, se produce la anarquía mental en la organización de los conocimientos. En lugar de un sistema unitario de ideas, acerca de la naturaleza y de la sociedad, el alumno recibe una abigarrada cantidad de conocimientos minuciosos.

Ningún otro rasgo muestra más claramente el espíritu de la educación clásica que la enseñanza de las lenguas muertas, tales como el latín y el griego. El objetivo de estos estudios fué el cultivo de la expresión literaria, sin considerar la contribución propia de la cultura greco-latina. Esto mismo está en la base de una interpretación estrecha de la educación humanística o liberal. En realidad, el humanismo auténtico significa estudio de los problemas del hombre por medio de la inteligencia humana, en contraste con la preocupación por otro mundo, dejándose guiar por la revelación o los libros sagrados. En la cita siguiente, Letelier hace una fundada crítica de la tradición clásica: "Es conveniente recordar que las lenguas muertas como estudio se defienden como base de la instrucción general, fueron habladas hace 19 siglos, en una época en que las ciencias todavía no nacían; en que el comercio, las sociedades anónimas, la industria, la navegación, la maquinaria, se encontraban en estado de simples embriones, y en que el choque de la metafísica griega, del politeísmo pagano y del monoteísmo evangélico, mantenía los espíritus en la indecisión y las conciencias en la incertidumbre. De consiguiente, el espíritu contemporáneo, que es obra y fruto de la industria, de la Ciencia, de la Filosofía y de la sociedad modernas, no tiene, no puede tener forma adecuada de expresión en las lenguas extintas de la antigüedad" <sup>4</sup>.

La educación clásica presenta un punto de vista que es la negación absoluta de una sociedad democrática. Sus partidarios declaran francamente que es propia sólo para un grupo selecto que pueda aprovechar de su refinada cualidad. Frente a las fuerzas sociales que están suscitando otras oportunidades de participación social para el hombre común, la educación clásica nos presenta un objetivo reaccionario que niega el nuevo orden social.

### UN SISTEMA INTEGRAL DE EDUCACION POSITIVA

Si la *Teología* y el *Clasicismo* no nos dan una solución para una educación democrática, ¿cuáles son los antecedentes del pensamiento científico para cumplir los ideales de la función educativa? La respuesta de Letelier es una afirmación categórica y de acuerdo con esto formula la parte constructiva de su Filosofía. La aplicación creciente del método científico a todos los aspectos de la vida práctica es la razón primaria para incluir la *Ciencia* en el *Plan de Estudios* de todo tipo de escuela. Además, la *Ciencia* da las bases para el desarrollo de cualquier proceso tecnológico y en este carácter, es absolutamente imposible rechazar su inclusión como una actividad predominante en el trabajo de la escuela. Poco a poco la *Ciencia* también está penetrando en la solución de los problemas sociales, tales como los que se presentan en sanidad, economía, educación, etcétera.

"Mientras que las filosofías tradicionales durante varios siglos de predominio en la educación han sido incapaces de enfrentarse con los problemas sociales, las nuevas ciencias que todavía son consideradas con recelo en las universidades, están resolviendo lenta, pero seguramente algunos problemas más serios de nuestra época". La ciencia tiene una naturaleza doble. Una teórica, cuyo propósito es un cuadro sistemático de leyes que expliquen el mundo físico y social y otra práctica, que se refiere a las reglas que sirven para dominar las fuerzas naturales y sociales. Esta característica esencial ofrece un planteamiento de continuidad entre la cultura y la preparación vocacional. De esta manera, la correlación entre las escuelas profesionales y las de educación general puede y debe ser lograda. En la solución de este problema, la ciencia muestra mejores atributos que la *Teología* y el *Clasicismo*, para constituirse en el núcleo de una educación integral.

El reconocimiento universal de los resultados de la ciencia dentro de los límites definidos por ella misma, pone de manifiesto el contraste entre la seguri-

<sup>4</sup> V. Letelier. Obra citada, pág. 214.

dad científica y las afirmaciones contradictorias de la *Teología* y el *Clasicismo*.

Sin embargo, no todos los filósofos de la educación que aceptan el papel de la *ciencia* en la vida social moderna están de acuerdo acerca de su virtud como fuente para extraer valores sociales o fines educativos. Se dice que la *ciencia* únicamente descubre las propiedades externas de los objetos, pero no la esencia de lo real. El conocimiento científico sería relativo y permanecería ajeno a la verdad absoluta. Esta proposición se basa en dos premisas, a saber: 1º que lo absoluto es cognoscible; y, 2º que las indagaciones han producido algo valioso en este sentido.

La historia demuestra que tales premisas son falsas. "Épocas completas han visto a los más altos genios de la humanidad dedicarse a la especulación metafísica y a pesar del hecho que muestra cómo han gastado todas sus energías intelectuales en el estudio de tales cuestiones, ningún principio absoluto ha estado libre de incertidumbres, discusiones y negaciones". Si la Escuela aceptase a la *Metafísica* como una asignatura rectora del *Plan de Estudios*, sería imposible saber qué tipo de *metafísica* debería seleccionarse. La única alternativa sería recurrir al adoctrinamiento en una filosofía particular. Esta circunstancia invalida las pretensiones de la *metafísica* para dominar la *ciencias* en la determinación de ideales absolutos.

La anterior discusión nos conduce al punto controvertido sobre la incapacidad de las ciencias para determinar una filosofía social o moral. La tradición de dogmas teológicos ha pretendido dominar todos los sistemas de moral. Sin embargo, el desarrollo histórico demuestra que la Teología misma ha sido perturbada por creencias opuestas, lo que ha tenido por consecuencia la secesión de importantes grupos humanos de la dirección o dominio ejercido por las creencias religiosas.

En realidad, cada sistema religioso ofrece dos formas de moral, a saber: la *moral teórica* que está conectada con el sistema de creencias, y la *moral positiva* que impera dentro de un orden social. La primera forma de moral puede ser ignorada por la ciencia, pero no la segunda, porque constituye un hecho so-

cial que puede ser el tema de un estudio científico.

El reconocimiento de la moralidad como la resultante de un complejo de condiciones sociales, la libera de toda explicación teológica:

"Estas relaciones morales que comprometen al hombre en una línea predeterminada de conducta, no son relaciones arbitrarias o artificiales ni se fundan en principio alguno de carácter teológico; son relaciones naturales que se fundan en la disposición que las cosas tienen en la sociedad. Hay *orden moral* porque existe la sociedad, así como hay *orden físico* porque existe la naturaleza" <sup>5</sup>.

A esta altura, un sistema integral de educación emerge reconociendo que el *método científico* es el único instrumento de investigación. La revelación, la autoridad o la tradición, son reemplazados por el criterio experimental.

#### INTERPRETACION A LA LUZ DEL PRAGMATISMO

Una breve reseña histórica de la época en que aparecieron los escritos de Letelier, sirve para ayudar a comprender el significado e importancia de sus conceptos filosóficos. El material de su libro fué organizado a fines del siglo pasado y en la primera década del presente, bajo la influencia de las tradiciones culturales europeas. En todas las escuelas secundarias y universidades de Europa, una poderosa tendencia clásica predominaba y la separación entre educación vocacional y académica era la base de la existencia de diferentes escuelas para las clases sociales. La escuela primaria y la profesional fueron para el pueblo y las escuelas secundarias y universitarias, para el grupo privilegiado. Esta misma teoría y organización escolar prevalecían en Chile. Además, otro elemento reforzaba el poder del conservantismo en las escuelas chilenas.

Durante ese tiempo, y hasta 1925, la Constitución Política del país reconocía al catolicismo como la religión oficial del Estado. Este hecho producía, a todas luces, un dominio ideológico de la Iglesia Católica en el trabajo de la escuela.

<sup>5</sup> V. Letelier. Obra citada, pág. 330.

De no menos importancia fué la presión de la clase aristocrática para mantener la tradición del clasicismo en los estudios secundarios.

Dentro de este panorama social, las ideas de Letelier constituían un intento valeroso y decisivo para encontrar un cuerpo de doctrinas pedagógicas que sirviera de fundamento a la acción de las escuelas de todas clases. Sin lugar a dudas, la contribución más sobresaliente de su *teoría educacional*, iba reforzada por su convicción profunda de que no es aceptable la existencia de un sistema de educación sin un criterio fundamental para interpretar la cultura como la expresión de un orden social definido. Se dió cuenta de que los *Planes de Estudio y Programas* operaban dentro de una confusión de criterios filosóficos, completamente pernicioso para la integración de los ideales sociales por los cuales la escuela debía preocuparse. *Teología, Clasicismo y Ciencia* se mezclaban y desenvolvían en tres compartimientos filosóficos aislados; aquí es donde comienza la tarea de Letelier, al tratar de probar que estas tres filosofías constituyen sistemas antagónicos.

La *Teología* hace uso de la revelación y del misterio en la explicación de algunos fenómenos naturales, particularmente en los procesos psicológicos y sociales. La *Ciencia* ha desplazado a la *Teología* en el estudio de la naturaleza y de la sociedad, tal como se puede probar en la historia del conocimiento científico; pero la *Teología* influencia un campo del cual es más difícil su eliminación, esto es, el área de la conducta moral. La religión sostiene que la sanción de los poderes sobrenaturales es la esencia de la moralidad.

Por otra parte, el *Clasicismo* aparece como una reacción contra la *Teología* y proclama el derecho a consagrarse a los ideales humanos centrados en el cultivo de sí mismo. Los escritos de los clásicos, que ofrecen un estilo literario independiente de un lugar o tiempo determinados, son una fuente donde se puede beber lo verdadero, lo bello y lo bueno. Estos clasicistas rechazan la revelación y autoridad y confían en que la razón e intuición humanas sean suficientes.

Las ciencias cambian radicalmente los métodos usados por los sistemas ante-

riores. No se pretende conocer las realidades absolutas, sino aquellas que se pueden vivir en la experiencia o se someten a verificación experimental.

Letelier empleó los argumentos más vigorosos para demostrar que la *Ciencia* ofrece una buena base para determinar los valores sociales. De esta manera sería posible establecer las normas de la moralidad en un orden social democrático. Puesto que se reconoce universalmente que la *ciencia* es el instrumento eficaz para dominar la naturaleza y las actividades prácticas, lo único que debe resolver la *ciencia* en su lucha con la *Teología* y el *Clasicismo*, es lo concerniente a la esfera de las relaciones sociales.

Letelier afirmaba que los procesos históricos prueban objetivamente que la religión no puede, por más tiempo, atribuirse el privilegio de decidir acerca de la moralidad. De la misma manera el clasicismo no ofrece un sistema único de ideales, ya que todas las especulaciones metafísicas de los escritores clásicos están llenas de contradicciones. En esta situación la *ciencia* es el único sistema orgánico de ideas que puede unificar el *Plan de Estudios* de las escuelas.

¿Cuáles son los puntos de contacto entre la teoría educacional pragmatista y la de Letelier?

Dos principios son idénticos en ambas tesis: a) Toda teoría educacional supone una interpretación de un orden social ideal; este orden social corresponde a una sociedad democrática; b) la escala de valores de una democracia debe ser la expresión de un cuerpo unitario de ideales sociales. La existencia de creencias anarquizadas en el individuo y de ideales sociales antagónicos, son una negación de una sociedad democrática.

¿Cómo llegan ambas teorías a estas conclusiones?

Uno de los sostenedores del pragmatismo <sup>6</sup> afirma que en la base de la explicación del proceso de aprendizaje están los conceptos de mente y cuerpo. Consecuentemente desarrolla un estudio de crítica filosófica de las diferentes escuelas de psicología, en especial de aquellas basadas en la teoría de la mente co-

<sup>6</sup> Se trata del Prof. BODE en su obra "*How we learn*", y con quien el autor seguía un curso de Filosofía de la Educación. (1940).

mo una substancia o entidad; o en la teoría de los estados mentales o de conciencia, o en el behaviorismo y el pragmatismo.

Letelier propone que la distinción de tres métodos para alcanzar el conocimiento, es la única y más fundamental pregunta para definir una filosofía de la educación. *Teología, Metafísica y Ciencia* no pueden armonizar en un *Plan de Estudios* para la democracia. Sin embargo, a través de ambas argumentaciones estos puntos de vista no pueden ser mantenidos independientemente. Una teoría acerca de las relaciones entre la mente y la materia incluye la consideración del tipo de conocimiento adecuado a tal teoría, junto con sus proyecciones sociales.

De la misma manera, *religión, metafísica y ciencia* no son únicamente tres métodos diferentes de búsqueda del conocimiento, sino al mismo tiempo tres diferentes tipos de interpretación de lo que constituye la realidad.

Como en ambos casos estas escuelas filosóficas tienen presente esta perspectiva amplia, fundamentada en el espíritu científico, no es extraño que coincidan en lo esencial de su teoría educativa. Por ejemplo, la crítica de la educación clásica considera más o menos los mismos puntos y alcanza conclusiones semejantes. Evidentemente que la separación histórica de tres décadas es responsable de los diferentes métodos usados. En la época de Letelier la Psicología estaba comenzando a ser considerada como ciencia, mientras que ahora las diferentes escuelas psicológicas tienen una cuestión esencial que resolver, con nuevos datos positivos, a saber, la interpretación general de la vida psíquica tal como se presenta en el problema acerca de las relaciones entre mente y cuerpo.

Esta misma controversia puede ser expresada en otras palabras que tienen que ver con la posición de Letelier. ¿Cuáles son las relaciones entre *Ciencia y Filosofía*? Dos posiciones extremas se ofrecen: a) Todo lo que se puede conocer puede ser estudiado únicamente por el método científico, es decir, en el problema del conocimiento no hay cabida para la Filosofía. b) La ciencia puede descubrir las leyes que explican el mun-

do de los hechos naturales y sociales, pero no puede proporcionar normas para tomar decisiones acerca de la dirección que debe seguir el progreso social.

Con respecto a esta controversia, parecería que estas tesis filosóficas están en campos opuestos. Sin embargo, el desarrollo de sus teorías educacionales, no confirma una separación esencial. La convicción de Letelier en cuanto a la ciencia como instrumento adecuado para determinar una filosofía social, se complementa con la suposición siguiente: la sociedad moderna evoluciona hacia un ideal democrático. Sin embargo, la historia muestra, particularmente durante el período entre las dos guerras mundiales, que la democracia no aparece por generación espontánea, como un resultado de la aplicación de las ciencias sociales, sino es más bien un ideal hacia el cual éstas deben ser dirigidas. Aquí se ve que la proposición de elaborar una filosofía educacional que vaya más allá de las ciencias, en el sentido clásico de las ciencias naturales, parece más adecuada para ofrecer una explicación del proceso que moldea la cultura y que constituye la substancia de la Educación.

Como una nota complementaria y final, no deja de ser paradójico constatar que la *Filosofía* de Letelier encontró un desarrollo extraordinario en el país donde las teorías pragmáticas e instrumentalistas han predominado en la Educación y no en el Viejo Mundo donde nuestro autor buscó las fuentes de su pensamiento<sup>7</sup>. Si durante el lapso de su vida no le fué posible prever el desarrollo notable de la educación democrática en los EE. UU. de N. A., mucho menos pudo anticipar las consecuencias de los movimientos o revoluciones socialistas de nuestra época. Es la tarea de nuestra generación demostrar el sentido de esta revolución profunda que significa la aplicación de la ciencia a la solución de los problemas sociales. Superemos a Letelier, pero sin flaquezas que nos lleven a desviaciones hacia otras filosofías que niegan el potencial de la inteligencia humana.

<sup>7</sup> Esta afirmación tiene particular validez, durante el período histórico de la administración de F. D. Roosevelt.

ROBERTO MUNIZAGA AGUIRRE

## Letelier y nuestra tradición pedagógica\*

EL Museo Pedagógico de Chile, que tanto valioso esfuerzo ha realizado por rescatar de la muerte y del olvido algunos jirones de lo que fuera *la vida* de la enseñanza en nuestras aulas —y que puede ser un buen instrumento para reconstituir los eslabones de una tradición pedagógica perdida— ha hecho bien en asociarse a la celebración del centenario de don Valentín Letelier cuya obra tiene una jerarquía tan alta en la historia de nuestra cultura y de nuestra enseñanza. Sin embargo, su nombre no es bien conocido de las generaciones nuevas, tal vez porque sus ideas se han vuelto un patrimonio común, sin registro de propiedad intelectual, aún cuando ellas continúan animando, impersonalmente, lo más recio y orgánico de nuestro sistema nacional de educación.

Más de una vez se ha destacado la inconfortable situación intelectual en que se encuentran en el mundo de habla española quienes desean meditar en torno a los grandes problemas del hombre y del Universo: su tentativa de reflexión es siempre una primera tentativa, que no prolonga con fruto los datos de una anterior, elaborada ante la misma realidad, por pensadores de la misma lengua, en tal forma que sea posible volver con confianza a cierto patrimonio conceptual y a sus formas solidarias de expresión lingüística. Para muchos europeos que filosofan pensar es siempre volver a un punto de partida propio, como estilo de la reflexión, y como expresión verbal —Descartes para los franceses, Kant para los alemanes, etc.— pero los hombres de habla española, no tenemos hacia dónde volvernos, en el sentido de un

clásico registro de conceptos, macizos y originales, sólidamente elaborados en el propio idioma, que sirvan de jalón, de índice y de medida, para definirnos y reconocernos, para situar con relación a él las modalidades de nuestro pensamiento, sea para la confirmación, la rectificación o los diversos matices de la discrepancia. Sobre todo, nosotros, en nuestros países de Hispanoamérica, carecemos de estas grandes arquitecturas conceptuales, y no hemos sistematizado, tampoco, el saber vulgar, expresado en fórmulas sueltas, y en imágenes concretas, que, si es desordenado e inseguro, tiene el mérito insustituible de ser una primera reflexión directa ante nuestros propios problemas vitales.

La vida de la cultura supone una continuidad y es grave, en lo precario de nuestra situación intelectual, que cuando surgen personalidades como las de LETELIER que han meditado con seriedad y hondura ante los problemas de nuestra sociabilidad chilena e hispanoamericana, dilucidando algunos con maestría clásica, sus producciones permanezcan desconocidas u olvidadas. Ello solo puede explicarse por un *snobismo* de las ideas que es la más segura condición para esterilizar todo verdadero trabajo del pensamiento.

Tal vez pudieran insinuarse observaciones críticas que expliquen y justifiquen la situación anterior: Por una parte, que la posición ideológica de Letelier —el positivismo— es una filosofía anticuada, y, por la otra, hacerse reservas en cuanto a la originalidad de su labor intelectual.

Ambas observaciones son banales e inconsistentes, y, en el fondo, acusan una gran superficialidad de ideas. En primer lugar, ¿hasta qué punto es aceptable la afirmación de que existan filosofías anticuadas? Esto puede ser vá-

\* Discurso pronunciado en el homenaje que el Museo Pedagógico de Chile rindió a don Valentín Letelier, con motivo del centenario de su nacimiento.

lido, más bien, para los que visten su espíritu según las modas filosóficas, y para quienes la cultura ha de ser un traje recién confeccionado, según el estilo de algunos sastres. Pero los problemas filosóficos son problemas eternos, cuyos términos no han cambiado desde la antigüedad hasta nuestros días, y toda filosofía es sólo una respuesta, eternamente provisoria, y a cuyas implicaciones existe, en cualquier momento, la posibilidad de volver. ¿No se vuelve hoy día a Platón? ¿No se vuelve a San Agustín? No hay en filosofía, doctrina alguna que pueda considerarse como definitivamente anticuada y muerta. ¿Quién nos dice que mañana no sea posible volver a algunos planteamientos vitales del pensamiento comtiano?

En lo que se refiere a la originalidad de Letelier las observaciones son también inconsistentes. Descansan sobre un falso concepto de lo que es la verdadera originalidad intelectual que entienden como una especie de creación "ex-nihilo", lo cual si ya es inexacto en el dominio de la producción artística que tanto depende de una visión personal e ingenua de las cosas, es totalmente erróneo en lo que se refiere a las ideas científicas y filosóficas. Montaigne, Goethe, Max Scheler —tan profundamente originales— se han burlado en forma reiterada de los que así conciben la originalidad. Letelier, como todo pensador, se ha nutrido con la mejor substancia intelectual de su época y señala sus fuentes con minucia, no por jactancia de erudición, como pudieran insinuarlo algunos espíritus acerbos, sino por un prurito de honradez científica, y para justificar su propia posición ante los doctos: Porque los doctos se habían hecho en él auténtica cultura —saber plenamente digerido y asimilado— mediante el cual pensaba la realidad chilena y americana.

Hace algunos años dije que don Valentín Letelier tenía que mostrarse a las nuevas generaciones de estudiantes como un auténtico clásico de nuestro pensamiento educacional. Su aporte es tan considerable, sobre todo en los órdenes pedagógico y jurídico, que de hacer un balance de lo producido en ellos, durante los últimos cincuenta años, no encontrarían obras que pudieran parangonarse con la *Filosofía de la Educación*

y la *Génesis del Estado*. El juicio que en 1912 formulara el sociólogo español Adolfo Posada continúa, en gran parte, siendo actual: "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". El mismo don Valentín Letelier a pesar de su modestia, alcanzó a tener conciencia del significado y proyecciones de su obra, al registrar que los congresos pedagógicos celebrados en este continente durante los cuatro últimos lustros sancionaron varias de sus tesis fundamentales, y que, según él comenta, "aun cuando algunas de estas doctrinas hayan sido esbozadas, y latamente estudiadas en libros anteriores al mío, no se negará el influjo que la presente ha tenido en su difusión cuando se advierta, por una parte, que no trata de ellas obra alguna pedagógica ante las que, según mis noticias, se han adoptado en América para formar educacionistas y maestros, y cuando se sepa, por otra, que en los discursos y estudios relativos a la educación que de los países hispanoamericanos me llegan, no hay quizás obra pedagógica más citada que la mía".

Lo que constituye la singularidad de Letelier es que, después de las primeras bases colocadas por Bello y Sarmiento, es tal vez el único que ha pensado orgánicamente los diversos problemas educacionales de Chile, moviéndose con una incomparable agilidad y pericia, lo mismo en el dominio de la educación primaria —o aun la de los párvulos: él es uno de los primeros que entre nosotros discurre sobre el espíritu de Froebel y sobre las posibilidades técnicas del kindergarten— que en el de los problemas de la segunda enseñanza, en especial la gran disputa sobre el nuevo significado de las humanidades, o sobre la misión con que debe cumplir la Universidad en los países de Hispanoamérica, o la teoría de nuestra educación pública, etc. No hay aspecto de nuestra realidad educativa, por especializado que sea, que escape a la visión sinóptica del filósofo o a su competencia de hombre del oficio, y este denso, contradictorio y turbio material se clarifica entre sus manos disponiéndose

dose en un sistema de conceptos austero y elegante que hace posible la comprensión ordenada y una acción inteligente.

Yo creo que él ha pensado nuestros asuntos pedagógicos con mayor amplitud y sistema que don Andrés Bello, porque no ha eludido ninguna de las derivaciones políticas y sociales que se hallaban implícitas en su planteamiento. Es el primero que, adhiriendo a las grandes líneas de una filosofía, establece las bases de una política, y, correlativamente, las de un sistema educacional, en una triple unidad indestructible.

Don Valentín Letelier murió en 1919 cuando recién se cancelaba la primera guerra, pòrtico entre dos mundos.

Justamente, a partir de esta fecha se advierte en todas partes, —también entre nosotros— un considerable anhelo de renovación política y social, que no podía dejar de repercutir sobre los sistemas y métodos de enseñanza. La teoría pedagógica renace, con una vitalidad extraordinaria, y la introducción del nuevo punto de vista científico, hace que el campo de la educación se diversifique en un gran número de disciplinas especializadas, sin el contrapeso de una cultura filosófica antiespecialista y totalizadora, que hubiera neutralizado el peligro de los puntos de vista unilaterales. A pesar de cuanto se habla, entonces, de una reforma integral de la enseñanza, no se advierten espíritus universales, como el de Letelier —capaces de abordar en una misma visión sinóptica y coordinada, los detalles y el conjunto del problema educacional de Chile. La educación primaria, por una parte, la secundaria por la otra, y, en seguida la enseñanza universitaria, tienden a gravitar en torno a sí mismas, y, aun cuando se hable teóricamente de la estricta unidad de la función educativa, y hasta se constituyan los cuadros de una Superintendencia, en la realidad, operarán corrientes centrífugas y dispersivas, porque lo que ocurre es que se ha perdido lo fundamental: *la unidad de las inteligencias*. Y ocurrió, entonces, lo que siempre ha acontecido en estos casos: los árboles no dejaron ver el bosque.

Se contrapusieron en la fórmula algo simplista de "escuela vieja y escuela nueva" que, en el fondo, no es sino el drama, siempre repetido, de una sociedad ya hecha y otra que aspira a hacerse,

los dos pensamientos y los dos espíritus. ¿Dos pensamientos? ¿Había verdaderamente entre nosotros dos pensamientos pedagógicos? Tal vez fuera más exacto decir que existía uno solo digno de este nombre —el de Letelier— y a su lado una inquieta sensibilidad que no alcanzaba a expresarse en un sólido y firme sistema de conceptos.

Se cortaron así los vínculos que nos unían al pensamiento anterior y se reinauguró, en el orden de la enseñanza pública, este doloroso y antieconómico proceso de nuestra discontinuidad cultural. Es difícil presentar un panorama adecuado de esta época de transición confusa y contradictoria. Lo cierto es que se comenzó a caminar a la deriva, entre una fronda de teorías antagónicas, de contrapuestos sistemas y de realizaciones didácticas de todo género. Hay un ingente fervor, cierta conciencia de una misión intelectual sagrada, es que es altamente valiosa y respetable. Pero el ímpetu de renovación se expresa en un educacionismo algo candoroso que piensa en una reforma integral de la enseñanza sin advertir que ello supone, al mismo tiempo, una reforma integral de la vida. Estalla entre los maestros una simpática pubertad pedagógica, una romántica crisis de crecimiento para las instituciones educativas, todo lo cual se malogrará, finalmente, por la cronicidad de un desequilibrio en el que, roto el orden antiguo, no se alcanza a constituir el orden nuevo.

Si hubiera de esquematizarse la complejidad de la situación podría decirse que ella osciló, entre un *misoneísmo* pedagógico actitud de resistencia a cualquiera clase de innovaciones, repitiendo en forma estereotipada las conductas aprendidas en las escuelas normales o el Instituto Pedagógico de la primera década del siglo, y, por la otra, un *filoneísmo*, afán incontrolado de novedades, búsqueda de las doctrinas más recientes y de los puntos de vista más revolucionarios. Ambas reacciones eran en verdad inadecuadas y expresaban la misma ineptitud para salir al encuentro de lo nuevo con el auxilio de un pensamiento propio. Fue así, como nos evadimos de nuestra realidad educativa, tan bien conceptualizada antes en la obra de Letelier, y comenzamos a flotar en un aire pedagógico in-

ternacional y ausente, de tal manera que nuestro ojo se deshabituó a advertir las características del propio medio nacional, las posibilidades de acción sobre nuestras escuelas, sobre nuestro tipo de alumnos y de maestros: se produjo así una discontinuidad en la evolución educativa y una ruptura con la lógica de nuestro propio pensamiento.

Nada más urgente hoy día que recuperar nuestra verdadera tradición pedagógica a fin de instalarnos con pie seguro en la realidad de las cosas chilenas y americanas. Muchas de las iniciaciones que hoy se logran penosamente deletrando mal traducidas obras extranjeras —escritas, a veces, con un espíritu de lucro— se podrían verificar a través de algunas páginas de Letelier, escritas con sobria elegancia, en excelente castellano, y que nuestros estudiantes, profesores y políticos no consultan, porque lo suponen un autor anticuado. No es así, sin embargo: Letelier hizo un esfuerzo extraordinario por pensar con claridad y consistencia los problemas reales de la educación pública chilena y algunas de sus páginas contienen conclusiones definitivamente logradas.

No es posible meditar con fruto sino a partir de un contacto directo con la propia realidad. Para nosotros, pensar en torno a los grandes problemas de la educación tendrá que ser siempre, en cierto modo, una vuelta a Letelier, —una primera iniciación en Letelier— a fin de confrontar su mirada de hace cincuenta años con nuestra propia mirada de hoy, enriquecida por tantos aportes. El constituye para nosotros, profesores de Chile, un registro de conceptos pedagógicos sólidamente elaborados, en torno a cada uno de los grandes aspectos de la educación. Y si decimos que ha de volverse a Letelier no es para repetirlo pasivamente —porque fué hombre de su tiempo— sino para penetrar en su espíritu, situar y definir con relación a él nuestro pensamiento. Establecer similitudes y discrepancias será una manera de tomar conciencia de nosotros mismos, dejar de movernos en un aire pedagógico internacional y ausente para recuperar la continuidad del gran pensamiento educacional de Chile.

La vida de la cultura no es nunca un nivel definitivamente alcanzado. La cri-

sis, en sus diversos órdenes, tiene que producirse promoviendo una situación transitoria de caos. Pero, es la inteligencia la que introduce el orden en el caos. Y, si hubieran de señalarse los rasgos que definen la obra de Letelier, habría que escribir, antes que nada: *una mente lúcida, una cabeza clara*. ¡Que una atenta relectura de sus páginas tenga la virtud de clarificar nuestros espíritus, entorpecidos con la promoción de tantas ideas confusas—, de rehabitarnos a una disciplina de pensamiento y acción!

## II

### DON VALENTIN LETELIER Y EL INSTITUTO PEDAGOGICO \*

Don Valentín Letelier ocupa un puesto entre los promotores de la cultura en nuestro país. Su aporte es tan considerable, sobre todo en los órdenes pedagógico y jurídico, que de hacer un balance de lo producido en ellos durante los últimos cincuenta años, no se encontrarían obras que pudieran parangonarse con la *Filosofía de la Educación* y la *Génesis del Estado*. El juicio que Adolfo Posada formulara en 1912 continúa, en gran parte, siendo actual: "... Acaso no pueda señalarse en toda la literatura pedagógica sudamericana 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".

En verdad, don Valentín Letelier tiene ya que mostrarse a las nuevas generaciones de estudiantes como un auténtico *clásico* de nuestro pensamiento educacional.

Si se hubiera de fijar, en provisorio esquema, algunos de los rasgos que definen la personalidad de Letelier, habría que escribir antes que nada: *una mente lúcida*. En efecto, no hay contorno de nuestra densa realidad política o educacional que a través de su pensamiento no se clarifique en una segura determinación de contenidos: reactivo eficaz sobre

\* Prólogo a la reimpresión de los artículos escritos por Valentín Letelier sobre el Instituto Pedagógico.

un líquido turbio. La masa caótica de datos —rebelde materia prima frente a la cual nos desconcertábamos— se organiza dócilmente en un cuerpo lógico austero y elegante en función del cual se obtiene la visión adecuada y se hace ya posible intentar una acción coherente. En todos los dominios que Letelier explora conduce a redactar la fórmula justa y a señalar el procedimiento eficaz. Aún hoy en día es un admirable indicador de ruta para muchos de los caminos que andamos buscando: índice olvidado de soluciones precisas. Es que Letelier poseía de una manera admirable la capacidad para aprehender a un tiempo mismo el conjunto y los detalles de un problema, según el ideal platónico del filósofo. Y se desplazaba entonces, con soberana maestría, desde el plano de la situación concreta, con todo su acompañamiento de menudas raíces, hasta el dominio de los grandes principios básicos que dan sentido a cualquiera realidad. Armado de ellos descendía ahora a manejar el curso ulterior de la experiencia. Justamente, la superioridad de Letelier residía en que era, antes que nada, un filósofo. Y aun cuando —tributó inevitable al espíritu de su época— se cultivó en la atmósfera de Comte, sentimos con frecuencia que su vitalidad intelectual se ahoga en los cauces estrechos del positivismo.

Esta rica substancia conceptual ha encontrado, por lo demás, una forma literaria adecuada a su objeto. El estilo de Letelier es un milagro de precisión, agilidad y sobria elegancia. Nítido en la exposición ordinaria, irresistible en la refutación polémica, sus argumentos galopan en cerrada formación de combate hasta que el diente acerado de los silogismos tritura sin merced las tesis del adversario.

Pero lo que sorprende y fascina en Letelier es que no manifestara una ruptura entre el hombre de pensamiento y el de acción. Su formación jurídica pudiera haber hecho de él una de esas mentalidades deductivas, ágiles para moverse en el plano de los principios en una coherencia lógica puramente formal, pero impotentes para reajustar su instrumental dialéctico a los ambiguos matices de una realidad que cambia. Su formación filosófica pudiera haberlo

conducido a “buscar la paz sobre las alturas” en un terreno de piadosas generalidades y fraseologías edificantes, en el que se elimina cuanto tiene de áspero la consideración de los problemas concretos. No obstante, Letelier se mantuvo adherido a las cosas para interpretarlas y reconstruirlas. En todas las posiciones cultivó el valor intelectual de mirar las realidades cara a cara y hablar siempre un lenguaje claro, nítido, directo. Periodista, sus luchas en defensa de la cultura resuenan aún entre nosotros. Maestro, sus iniciativas prácticas cubren todo el dominio de la educación, desde la escuela primaria hasta la universidad. ¡Nada tan digno de mostrarse a nuestros estudiantes como la figura moral de este Rector de la Universidad de Chile! Jurista, sus dictámenes se singularizaron por un agudo sentido de los hechos. En todos los aspectos Letelier realiza este equilibrio entre el filósofo y el hombre de acción.

Precisamente el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile es una de las construcciones que él delineara con mayor cariño. Los artículos reunidos en este volumen muestran en forma exacta la participación que cupo a don Valentín en la creación del Instituto, único en su género en la América del Sur.

Pero no sólo en su creación sino también en su conservación y en su periódica defensa: el Instituto Pedagógico pertenece al mismo bloque de grandes conquistas legislativas de fines del siglo pasado, básicas en la historia de la cultura liberal de la República.

Los artículos que van a leerse han sido tomados de su obra “*La Lucha por la Cultura*”, la que, por no haber sido reeditada desde 1895, se va haciendo cada vez más difícil de obtener en el mercado. En ellos se encuentran numerosos antecedentes poco conocidos respecto de las circunstancias precisas en que se creó el Instituto Pedagógico. Hay también una serie de datos importantes sobre el benemérito primer cuerpo de profesores contratados para servirlo y las dificultades con que tropezó su obra.

Estos artículos constituyen un testimonio digno de mayor conocimiento para reconstituir la historia de nuestro Instituto. Con esa finalidad se publican. Por lo demás, cualquier escrito de Le-

telier será siempre releído con provecho. Al cumplir cincuenta años de servicio al país y a la América, ninguna voz más autorizada que la de este preclaro Rector de la Universidad de Chile para fijar el sentido del Instituto Pedagógico, en el espíritu de sus fundadores, y destacar, otra vez, su posición en la historia de nuestra cultura.

### III

#### LETELIER Y LA EDUCACION PRIMARIA \*

La Escuela Normal Superior "José A. Núñez", a cuya responsabilidad se encuentran entregadas las tareas de formación y perfeccionamiento de los maestros de la primera enseñanza, de tal manera que es cada vez más justo reconocerla como la *Universidad de los profesores primarios de Chile*, no puede eximirse de subrayar con su homenaje el centenario del nacimiento de don Valentín Letelier, a quien nuestra docencia, en general, debe la contribución de tan serias meditaciones.

Ninguna forma de la educación podía ser extraña al gran estudioso que consideró siempre nuestra realidad escolar *orgánicamente*, y cuya mirada sinóptica, propia del verdadero filósofo, supo elevarse por encima del detalle en que se agota la acción de los empíricos, para ver el proceso educativo en su unidad permanente, al servicio de una reconstrucción de la vida nacional. Y así, el mismo pensador que elabora la admirable teoría de la educación universitaria, caracterizando con rasgos que son plenamente actuales la misión de las universidades en Hispanoamérica, es, también, el que hace la filosofía de la educación secundaria, y de la educación primaria, y aún va a ocuparse del problema —todavía no abordado y resuelto entre nosotros— de la educación de nuestros párvulos.

¡Qué singular figura la de don Valentín! Ningún asunto de la enseñanza ha escapado a su lente para ser revisado

\* Discurso pronunciado en la Escuela Normal Superior "José Abelardo Núñez" el 16 de Diciembre de 1952.

con microscópica competencia de especialista, y, al mismo tiempo, registrado con visión macroscópica de filósofo. Nadie ha meditado entre nosotros con tanta profundidad y sistema sobre los diversos problemas de la educación nacional. Examinar lo que queda de viviente, entre sus ideas, es empresa que nos tomaría demasiado tiempo. Sólo de dos asuntos quisiéramos ocuparnos en esta oportunidad de centenario: de su filosofía de la enseñanza primaria y de sus ideas sobre la formación de este profesorado.

I.—Hace cien años se discutía con fuerza entre nosotros sobre el sentido, valor y extensión de la enseñanza primaria en relación con las masas populares y con los intereses generales de la sociedad. ¿A quiénes se debe instruir y en qué aspectos de la cultura? ¿A todos los niños o sólo a algunos? ¿Debe admitirse la *universalidad* de la educación primaria o ha de proponérsela como *restringida* y sólo válida para algunos elementos de las clases populares?

La cuestión se había debatido en Europa, en el siglo XVII, en relación con los intereses de una sociedad organizada en clases, según el espíritu de una concepción aristocrática de la vida. El Cardenal Richelieu había escrito en su Testamento Político que "aunque el conocimiento de las letras es eminentemente necesario para un país, lo cierto es que no se necesita enseñarlo a todos. Así como un cuerpo que tuviera ojos por todas partes sería monstruoso, también lo sería un Estado donde todos los ciudadanos fueran instruídos: se encontraría allí menos obediencia y más presunción y orgullo. Si las letras fueran profanadas por todos los tipos de espíritus, uno vería más gente dispuesta a plantear dudas que a resolverlas y muchos dispuestos a oponerse a la verdad antes que a defenderla. Por esta razón en un Estado bien organizado la política requiere, mayor número de maestros de artes mecánicas que maestros de artes liberales para enseñar las letras".

Y el filósofo inglés J. Locke: "El conocimiento y la ciencia, en general, es asunto sólo para los que tienen dinero y tiempo libre".

Son las ideas comunes de la época, a partir del Renacimiento, que se expre-

san, *primero*, en una teoría para la educación del "cortesano", y *después* para la del hombre de mundo, sin preocuparse de las clases populares. El siglo XVIII trae un pensamiento nuevo y él se expresará con audacia y brillo en algunos de los escritores de la Revolución, pero siempre anotaremos, como contrapartida, una abundancia de reflexiones sobre la inconveniencia de distribuir indiscriminadamente el saber, esto es, de universalizar la educación primaria.

Nada de extraño, entonces, que ellas se prolongaran en nuestros ambientes del siglo XIX, cargados de residuos coloniales. Don Enrique Cood, parlamentario, decía en 1857: "Haciendo descender la instrucción sin discernimiento y con excesiva liberalidad hasta las clases inferiores, ella inspirará a los jóvenes que la reciben disgusto por su estado, desprecio por sus iguales, y el envanecimiento de una superioridad engañosa, que les hará mirar con tedio el trabajo manual, el servicio doméstico, y aún el ejercicio de aquellas artes honrosas, pero humildes, que nos proporcionan la satisfacción de las primeras necesidades de la vida". Y don Joaquín Larraín Gandarillas, que sería después Arzobispo de Santiago, en su discurso de 1863, al hacer el elogio de las humanidades clásicas, alude a la educación popular en las siguientes palabras: "No las haría muy accesibles a las clases bajas de la sociedad. ¿Qué gana el país con que los hijos de los campesinos y los artesanos abandonen la condición en que los ha colocado la Providencia para convertirlos las más veces en ociosos pedantes que se avergüenzan de sus padres, que aborrecen su honesto trabajo, y que, colocados en una posición falsa, terminan por aborrecer la sociedad?"

Frente a esta concepción aristocrática de la vida se hallaba la filosofía educacional de los que iban a proponerse construir una mentalidad chilena y americana —la Filosofía de la Ilustración amalgamada después a las grandes líneas de la filosofía positivista— según una profesión de fe democrática, que tiene confianza en la eficacia del saber, que propicia la universalización de la primera enseñanza, en forma tal que nadie se vea excluido de sus beneficios y, por otra parte, la humanización de la

educación primaria la ampliación de sus contenidos en el sentido de que su plan de estudio ha de contener todos los elementos necesarios para la formación intelectual y moral de los hijos de las clases populares. Los grandes campeones de esta filosofía democrática son, entre nosotros, don Domingo F. Sarmiento y, en especial, los hermanos Amunátegui, cuya posición nítida y categórica debe ser siempre subrayada.

Don Valentín Letelier se ubica, decididamente, en esta línea de nuestros grandes educadores democráticos. El va a construir su teoría de la educación primaria subrayando el carácter de la universalidad en cuanto a su clientela y el de la riqueza y humanización de los contenidos en el plan de estudios. "Mientras la instrucción elemental había estado concretada a las materias puramente religiosas —dice— había sido común sentir que debía ser universal, que nadie podía ser excluido, que todos tenían igual derecho al pan de la verdad; y la enseñanza que se daba en las iglesias no hacía distinciones substanciales entre el noble y el plebeyo, entre la mujer y el varón. Pero, desde que ella empezó a comprender materias profanas, las clases serviles se desinteresaron de su estudio, sus directores se empeñaron en dar tintura aristocrática a la educación clásica, y se formó una verdadera escuela que, en nombre de las conveniencias sociales, se propuso mantener en perpetua ignorancia a las clases populares".

Toda su teoría no es sino un vituperio de esta concepción aristocrática que restringe. Porque la educación primaria, según su idea moderna, es el instrumento fundamental para producir una primera convergencia de los espíritus, y no podría existir conciencia verdaderamente nacional, si también los hijos del pueblo no son iniciados por ella en los símbolos capitales de la vida colectiva.

Pero, aún colocándose en un simple punto de vista utilitario, habría que decidirse también a promover la educación del pueblo: "A lo largo de todo nuestro territorio —dice— plano inclinado que baja de las cumbres de la cordillera al nivel del océano, se descuelgan centenares de rápidos torrentes que constituyen una fuerza motriz de fácil aprovechamiento y capaz de dar impul-

so a todas las industrias nacionales. Esta fuerza incommensurable, riqueza que no tiene precio, se está perdiendo desde el principio de los tiempos, porque a utilizarla prefieren los hombres gastar sus propios esfuerzos y adquirir costosos motores. Pues bien, no es menor la fuerza moral que en cada país se desperdicia cuando no se utiliza la instrucción primaria en esas grandes empresas que a primera vista parecen no poderse realizar sin máquinas especiales, y que consisten en desarrollar el amor al trabajo y a la patria, en difundir el odio al vicio y el respeto a las leyes, en generalizar los hábitos higiénicos y los preceptos de una sana educación, en desvanecer supersticiones, en vulgarizar el arte de aprovechar las fuerzas naturales, etc.”.

En substancia, el filósofo reitera y concluye que “su índole particular hace de la instrucción primaria la instrucción general por excelencia, la que, por realizar más cumplidamente el anhelo de la universalidad, es la más directamente llamada a ligar todos los espíritus por los vínculos de una misma doctrina”.

II.—Examinemos ahora algunas de sus ideas respecto a la formación del magisterio primario.

No sé si a ustedes se les ha dicho alguna vez. Pero debe ser repetido en nombre de la justicia histórica y de cierta obligación de gratitud corporativa: Don Valentín Letelier ha sido, entre nosotros, el gran defensor de la cultura de los profesores primarios, contra las tendencias, periódicamente repetidas a disminuir su condición intelectual y técnica en beneficio de un estrecho practicismo que, en último análisis, los convertiría en simples artesanos de la educación. Vale la pena subrayar que fué un universitario, un espíritu amplio y cordial, ajeno a la gravitación de los pequeños intereses creados, sin los pliegues profesionales que inhabilitan y deforman, el que propicia la gran liberación intelectual de los maestros insinuando que se han de abrir las ventanas para que circule el aire pedagógico confinado de las antiguas escuelas normales. Hay que orientarse hacia otros horizontes de cultura más amplios y más libres. Es así como don Valentín Letelier propone, hace más

de cincuenta años, la formación *universitaria* del profesorado de la primera enseñanza, audacia revolucionaria, novedad considerable para su tiempo, aspiración que en parte se cumple en los trabajos de esta Escuela Normal Superior: he aquí un título —si no hubiera otros— para que los maestros primarios pronuncien con veneración el nombre de don Valentín Letelier.

Si la educación es una tarea unitaria, cuya misión consiste en la socialización de las generaciones nuevas, entonces no es posible que quienes trabajan en los distintos sectores de ella, no se encuentren penetrados también de un mismo espíritu. La unidad en lo educativo no habrá de producirse por la creación de organismos exteriores que unifiquen, por decirlo así, *desde afuera* —superintendencias o como quiera llamárselas— si no se ha producido antes la convergencia interior de los que enseñan en la comunión de un mismo espíritu y de una misma doctrina. Por eso él apunta con singular energía: “No hay razón alguna de filosofía para dar una educación universitaria a los profesores y una educación extra-universitaria a los institutores. Si se explica que cada sección del personal docente se forme en instituto separado; si se explica que el profesorado destinado a profundizar la enseñanza general, reciba una preparación más sólida, es realmente injustificable que se rompa la unidad del sistema docente educando en un espíritu a los profesores y en otro a los institutores”. Don Valentín Letelier querría, entonces que “unos y otros sean formados por profesores universitarios y que éstos se hagan superiores a su enseñanza, formándose a sí mismos mediante investigaciones originales y perseverantes. De esta manera se restablecería la unidad de la enseñanza nacional, se borraría la línea desdolorosa que separa a los preceptores de los profesores, la universidad tornaría a ser madre de todo el cuerpo docente y los frutos de esta gran reforma no se harían esperar mucho”.

Es que don Valentín Letelier comprendía la misión del profesorado en su jerarquía exacta, con su fina responsabilidad técnica y sus proyecciones de servicio nacional. Para él los maestros no son simples instructores, ni indus-

triales de una mercadería intelectual que se expende. Su función no consiste en "amoblar" el espíritu de los jóvenes ni en ornamentarlo mediante la adquisición de ciertas habilidades exteriores inconexas (música, baile, recitación, etc.). Los maestros son *educadores*, es decir formadores de la personalidad integral de los alumnos, los que no son tampoco una estructura a base de piezas sueltas que se arman y se desarman —cabeza, corazón y mano— entregadas a las facturas de maestros distintos. El concibe de una manera muy justa la misión del profesorado sobre todo en nuestras sociedades anárquicas de Hispanoamérica: "El deber más trascendental del profesorado en las sociedades cultas es restablecer *la unidad del intelecto*; y no puede acercarse a la realización de este lejano ideal sino recibiendo directa o indirectamente de unas mismas manos, de manos de la universidad, a la vez que la investidura del magisterio, la comunión de una misma verdad".

Don Valentín Letelier murió en 1919. No alcanzó a ver la evolución de sus doctrinas ni fué testigo de la aurora pedagógica que advenía. Pero, formuló con convicción y nitidez sus esperanzas: "En verdad —dice— cuando en un día lejano celebremos un congreso pedagógico cuyos individuos todos se hayan amantado en la universidad nacional, podremos decir con fundamento que vamos en

camino de restablecer la unidad del intelecto, hoy destrozado por la contención de doctrinas contradictorias".

De aquí, entonces, que la educación sea función del Estado para organizar las bases de la vida nacional, y los profesores que enseñan no lo hacen, en verdad, por cuenta propia sino como titulares de una función social que se encarna en el Estado.

Señores: Los aspectos que escuetamente he presentado no bastan para reconstituir la personalidad de don Valentín Letelier ni sus aportes a la filosofía de la educación. Pero, la Escuela Normal Superior "José A. Núñez" que, según lo anotáramos, se ha ganado, por su función y por su obra, el derecho a ser considerada como la gran universidad de los maestros primarios de Chile, reconoce en semejantes aserciones las premisas que han posibilitado su creación y justifican su existencia. Que esta conmemoración de centenario sea una oportunidad para evadirnos del exclusivismo profesional y ubicarnos en un sistema más amplio de pensamiento.

Anhelosos de recuperar nuestra tradición pedagógica, dejamos constancia aquí de una deuda de gratitud al filósofo, al político y al maestro que, junto con rehacer la teoría de la primera enseñanza es, también, el gran defensor de la dignidad y de la cultura de los profesores primarios de Chile.

EMILIO RODRÍGUEZ MENDOZA

## Letelier, maestro y puritano

**L**ASTARRIA, evidentemente, fué el iniciador de la ciencia política en nuestro país, —ahí están sus *Lecciones de Política Positiva* para probarlo—, y Letelier, —don Valentín Letelier—, a su vez, fué un sistematizador, amplísimamente preparado de esos mismos estudios, a base positiva, experimental, o sea, antagónica a toda metafísica, como que Comte y su escuela no mencionan lo incognoscible “sino para ignorarlo”.

Era, seguramente, más vasta, aunque más árida la preparación de Letelier; pero entre uno y otro maestro existen semejanzas evidentes y también diferencias substanciales en cuanto a la forma exterior del pensamiento: don Victorino era habitualmente brillante, oratorio, a pesar de su academicismo algo engolado, y el otro, don Valentín, era primordialmente científico y doctrinario intransigente.

Uno declinaba ya, mientras el otro, sano, ágil y con algo de mandarín en su cara coloreada por el fresco matinal, se dirigía día a día a su cátedra universitaria, amada sobre todas las cosas espirituales.

Don Valentín era neto y claro y cuando se veía arrastrado a lo polémico, que no rehuía, martillaba en forma apasionada y contundente.

El ilustre autor de las “*Lecciones de Política Positiva*” y de la “*Historia Constitucional de medio siglo*”, había sido orador y parlamentario insuperable, —“qué bien hablas, Lastarria”, se cuenta que exclamó en alta voz en una ocasión, encantado y prescindiendo del auditorio... Si non e vero!

Y, además de esas brillantes dotes políticas, profesor ilustre y diplomático, no siempre afortunado.

Letelier, por su parte, sin tiempo ni vocación para bifurcar sus actividades y sus aptitudes, era sólo un maestro, cuyas lecciones y cuyas obras magistrales eran, asimismo, el ideario del avanzado credo político y social que sirvió durante toda su vida, rectilínea y de una pieza, maciza y difícil de remover.

Al entrar día a día a la Universidad, se encontraba con Barros Arana, el de la dura lucha con los formidables adversarios, —queda nombrado, en primer lugar, don Abdón Cifuentes—, que durante la administración de Errázuriz Zañartu luchaban sin tregua por expugnarlo del Instituto Nacional, así como después sacarían a Letelier de la Universidad del Estado, que para él era lo mismo que el templo de Palas Atenea para los griegos.

Dentro de sus ideas, sus adversarios tenían razón para proceder así, porque don Valentín era un ariete atacando en el libro, en la cátedra, y a veces en el periódico, las doctrinas y los programas de sus antagonistas.

Se explica, pues, que nadie, ni el mismo don Diego, haya sido más combatido por sus adversarios, como que ya en 1888, Letelier luchaba por asentar en el programa político de su partido, algunos de los principios de legislación social, cuya implantación práctica había observado directamente durante su secretaría de la Legación del país en Alemania, servida a la sazón, por don Guillermo Matta, el poeta, hermano del patriarca radical.

¿“Y los pobres”? —preguntaba airadamente en sus artículos innovadores y rotundos de “*La Ley*”.

Su Partido, según él, debía desarrollar una acción pública intensa, de acuerdo con las necesidades sociales, propen-

diendo a impulsar la evolución y no a constreñirla: se erguía así como adversario del individualismo inglés, sostenido por el brillante Mac-Iver, antagonista de Letelier cuando éste sostenía en la Convención de 1888, que había llegado el momento de ampliar el programa de su Partido a la cuestión social, dando significación de postulados a las ideas preconizadas por Bilbao y Arcos en los momentos en que el país salía de la crisálida colonial, entrando de lleno en el camino de la estructuración, en que lo puso vigorosamente la Constitución centralista de 1833.

Letelier había regresado hacía poco, saturado de ideas y de estudios educacionales y sociales, hechos durante su prolongada y laboriosa permanencia en el ambiente de la Alemania bismarckiana, el primer país de la Europa continental, a la sazón.

Señalaba rumbos, agitando el ambiente y resuelto a todos los sacrificios, afrontados serena, pero resueltamente, por un carácter insobornable, a base de una moral pública y privada inflexible.

Esa resolución significaría cincuenta años de cátedra y de labor intelectual que dejó como valores permanentes, varias obras magistrales.

Hacía sus libros con su ciencia y la política con su pasión, que no sabía combatir sino jugarse por entero. En 1891, por ejemplo, atacó fogosamente la doctrina constitucional, sustentada por Balmaceda; pero años después, viendo más serenamente la verdad, visualizaba certeramente el fin catastrófico de nuestro parlamentarismo estrafalario y se alarmaba ante el porvenir nacional, aun cuando todavía estábamos lejos de la situación que en 1871, —“el año terrible”—, hacía hablar a Hipólito Taine de la disolución espontánea de la Francia.

Es indudable, —decía en 1917—, sintetizando su juicio sobre el sistema político triunfante en 1891, que los constituyentes de 1833 se inclinaron más al régimen presidencial que al parlamentarismo, agregando en su “*Génesis del Derecho*”, que había sido revolucionario porque no podía bastar que el Jefe del Estado quisiera cambiar la Constitución.

¡Ah!, pero si en 1890 no era suficiente que el Ejecutivo deseara alterar el sistema, tampoco podía ser suficiente que

el Parlamento alterara y desvirtuara a su antojo la Carta de 1833, absorbiendo totalmente los otros poderes constitucionales.

Balmaceda vió certeramente los peligros de esa absorción incontenible y quiso mantener y defender el régimen de Gobierno estatuido en 1833, según la autorizadísima opinión del señor Letelier, el cual, veintiséis años después de la Revolución congresista, no era ya el luchador enardecido, sino, más bien, un maestro y un pensador que meditaba profunda y serenamente, ya en las horas crepusculares de su vida.

Por lo demás, nunca fué raro que el señor Letelier hablara con la claridad y la probidad insobornable que lo caracterizaron y que jamás quiso saber nada de oscuridades ni artimañas, lo que tenía que concitarle y le concitó los enemigos enardecidos que hacia el fin de sus días, lograron sacarlo de la Universidad, alegando no sé qué incompatibilidad tinterillesca entre su cátedra y un puesto administrativo de que necesitaba para el pan de cada día, porque no fué hombre de fortuna: trabajaba por necesidad material y por satisfacción moral y, en el caso de su cátedra, con un placer ético sólo comparable al de Renan y su aula del Instituto de Francia.

Se alejó herido en lo más noble y delicado de su espíritu y empezó a abrumarlo, a minarlo una melancolía, una pesadumbre de todas las horas y todos los instantes.

Adivinando el drama, escribí defendiendo al maestro expugnado de su cátedra, amada sobre todas las cosas, y me contestó en una carta que conservo entre mis papeles:

“Claros, 205.

16-VI-1918.

Mi querido amigo:

Mil gracias por su bondadoso artículo de hoy.

Usted escribe siempre con mucho talento; pero hoy (lo que vale más) ha querido usted darse el lujo de escribir con mucho corazón. ¿Es porque la causa lo apasiona? ¿Es porque la persona le merece particular afecto?

En uno o en otro caso, usted ha comprometido profundamente la gratitud de su viejo amigo. — VALENTÍN LETELIER.

## Aspectos de la obra jurídica de Letelier

EN algunos países sudamericanos se advierte que el Poder Judicial como Institución encargada de aplicar la Ley, se ve forzado a actuar en un ambiente de hábitos mentales negativos y de costumbres muchas veces retardatarias. Es evidente que nos urge progresar, como colectividad en el camino del respeto consciente del Derecho, por cuanto el orden jurídico que éste estatuye y trata de arraigar, es lo único que logra imponer con cierta efectividad el cumplimiento de las prescripciones de recta convivencia que son esenciales para que cualquier Comunidad humana pueda desenvolverse con impulso de superación.

Es de suma urgencia propender por todos los medios educativos posibles al reavivamiento de la conciencia colectiva en cuanto a la eficacia del Derecho en la solución de los conflictos individuales o sociales.

Entre nosotros un individualismo exagerado y una instrucción general deficiente, que arranca desde los orígenes de la nacionalidad, han hecho brotar en los núcleos populares y aun en ciertos grupos dirigentes, un definido desdén o escepticismo marcado contra la norma legal, lo que implica una actitud fundamentalmente contraria a la civilización, pues constituye a hacer fracasar el genuino orden de las Instituciones Civiles.

Se debe recordar que el respeto sincero a la norma jurídica y el respeto a la libertad, son inseparables; por ello, con todo acierto el célebre publicista von Ihering, afirma: "enemiga jurada de la arbitrariedad, la norma legal es la hermana gemela de la libertad".

Por estas razones es de toda justicia el homenaje que se rinde a nuestro eminente jurista don Valentín Letelier. El vivió inspirado por móviles superiores;

fué un enamorado entusiasta y permanente del culto del Derecho. Por los dilatados e importantes servicios que prestó en la difusión de la Ley, desde la cátedra y en el libro, su memoria no debe ser olvidada. En prenda de gratitud y de solidaridad humana, las nuevas generaciones de estudiosos deben mantener vivo su recuerdo, para que así surjan otros imitadores o continuadores en el desempeño de tan indispensable y apremiante misión de propagación de la buena cultura jurídica.

En esta rauda glosa no pretendemos formular un juicio integral sobre su relevante labor de jurista; sólo deseamos aludir a los aportes substanciales contenidos en sus dos últimas obras: "*Génesis del Derecho*" y "*Génesis del Estado y de las Instituciones fundamentales*".

Don Valentín Letelier, en las horas libres que le dejaban el desempeño de su cargo de Fiscal del Tribunal de Cuentas y sus clases de Derecho Administrativo en la Universidad de Chile, se consagró a practicar una acuciosa y exhaustiva investigación sobre los orígenes y evolución del Derecho y del Estado en los pueblos primitivos y en las principales naciones del mundo, para fundamentar sus interpretaciones de firme y certera orientación.

En el primero de los libros mencionados, al considerar la evolución del procedimiento legal en materia penal, proporciona antecedentes históricos e interpretaciones de tan alto valor, que permite llegar a intuir el posterior desarrollo que este procedimiento alcanzó para resolver los múltiples conflictos jurídicos que se suscitan dentro de la vida de relación. A través de la argumentación maciza de Letelier, que siempre aparece bien enraizada en hechos



## Valentín Letelier, el político

**V**ALENTIN LETELIER no fué un político de gabinete, analista frío, sino de acción y de batalla: la conferencia, el libro, el folleto, sus innumerables artículos y colaboraciones en diarios y periódicos, más que su acción parlamentaria —que es opaca—, lo situán entre los más combativos y de mayor influencia de su época.

Fué un político radical. Muchos de los conceptos que forman hoy el acervo doctrinario del Partido Radical le deben su elaboración acabada y su mejor armadura dialéctica. Su búsqueda erudita en los campos de la historia, su adiestramiento en los secretos de la esencia misma del derecho, sus investigaciones y hallazgos en los dominios de la sociología, que hacen de él un sabio y un filósofo, se transmutan, en Letelier político, en el verbo inflamado, la metáfora atrevida, el argumento incisivo y la actuación valiente de un luchador insobornable en sus convicciones doctrinarias. Es tanto, que ahora, cuando recurrí a la biblioteca del Congreso para repasar, en las obras de Letelier, mis lecturas de juventud, me encontré, en ese libro que titulé "*La lucha por la cultura*", con que un lector anónimo había puesto al pie del prólogo la siguiente anotación: "No es el libro de un hombre de ciencia; es de un vulgar fanático". Es la reacción de quien, sin compartir las ideas del autor y sin la amplitud de criterio que da la práctica del libre examen, había chocado con el lenguaje vigoroso del combatiente político, cuyo estilo, como lo confiesa el propio don Valentín, en el mismo prólogo, se reciente a menudo, por su tono agresivo, del calor que le agitaba al escribir sus artículos.

Fué abogado y sus obras jurídicas y sus dictámenes como Fiscal de Cuentas,

prueban su saber. También profesó la docencia. Supo de la búsqueda angustiada de la verdad, de las largas vigiliadas, del esfuerzo de su sinceridad para procurar transmitir a los jóvenes, serena y objetivamente, el resultado de sus estudios. Hombre de partido, puso pasión y vida en la cosa política. Porque si noble es la profesión del abogado, si excelsa es la función del maestro, ninguna, como la del político, identifica mejor al hombre con sus apetencias espirituales más puras. Es el servicio de la colectividad en la esfera de acción más amplia... y más ingrata. Son los estudios y la experiencia recogidos en otras tareas, agregando las propias, inteligencia e intuición, transformados en una función que no todos comprenden, la de parteros de la sociedad.

El hombre —producto social como lo llamara don Valentín Letelier— es el único ser que en lugar de adaptarse ciegamente al medio, reacciona contra él y lo modifica. Su actitud es de rebeldía eterna. A su influjo las instituciones nacen y evolucionan, se transforman o mueren. Luchar por expresiones mejores, orientar hacia un polo los iones confusos de los anhelos populares, extraer cada día, de los flancos robustos de la sociedad, sin cataclismos, las instituciones y las normas que perfeccionen la convivencia y aseguren el progreso, es la labor trascendente del político.

Todo esto es el resultado de una lucha y una permanente invitación a ella. Varias son las inteligencias, diversas las maneras de apreciar los fenómenos y el devenir social, distintos los temperamentos. Desde el conservantismo extremo que llora, como los profetas del Antiguo Testamento, por los tiempos idos, que le parece que fueron más virtuosos

y mejores, hasta los impacientes de la avanzada revolucionaria, que piden la catástrofe como remedio heroico, hay una escala de apreciaciones, que involucran diferentes soluciones.

Aquí, es donde cada uno toma posición, o debe tomarla. Y si en el terreno puro de la filosofía es posible lucubrar serenamente, en las arenas encendidas de la política, campo de ideales que quieren ser realizaciones, cada uno tiene puesto de combate.

Con la superación que el tiempo ha dado a algunas de sus concepciones, las ideas de Letelier son las ideas radicales. La doctrina que fluye y se hace compacta a través de páginas dispersas en sus muchos escritos, la sienten los radicales como si oyeran sus propias pulsaciones. Y las batallas que tuvo que dar y para las cuales afiló sus mejores argumentos, son tan idénticas, con pequeños cambios de escenario, a las contiendas que el Partido libra hoy, que una sensación de fresca realidad anima y vivifica cosas que se dijeron y escribieron, en su mayor parte, hace más de medio siglo.

Es difícil, por eso, abordarlo con la objetividad del frío expositor. Militante partidista, hay que tomarlo como es. Pero quienes tienen en política una posición combatiente, lo comprenden mejor a través de sus propias palabras.

En efecto, cuando se venía encima la guerra civil de 1891, Letelier, a la sazón Diputado por Talca, en Carta Política dirigida a Alejandro Campaña y publicada en "*La Libertad Electoral*", hacía un análisis del conflicto de poderes que se estaba gestando, condenaba los extremos que a su juicio le parecían reprobables en la conducta del Ejecutivo y concluía que, dada la situación, a nadie le era lícito abstenerse ni esquivar su responsabilidad. "En el terreno de la política, decía, todo el mundo es y debe ser parcial; es decir, pertenecer a un partido, al partido a que lo llamen sus convicciones; y luchar en él sin desmayo, seguro de cumplir el más supremo de los deberes, para realizar el bien, impedir el mal y oponer dique al despotismo". "Los imparciales, agregaba, son la gangrena de la sociedad; son los egoístas, los descastados, los poltrones, aquellos a quienes sólo les preocupan su bolsillo y su

vientre; ellos son los culpables del abandono cívico y la relajación moral en que yace la República; ellos, los que la han entregado en manos de una oligarquía, patriota pero insignificante por su número; ellos, quienes con el peso muerto de la inercia, han impedido formar una opinión más sensible al oprobio, más vigilante contra el abuso y más animadora de los servidores abnegados; ellos serán, en fin, los que ahora por primera vez sentirán en carnes propias el latigazo del escarmiento, por no haber querido persuadirse de la estrecha conexión en que está la política con los intereses a que tanto se aferran y por haber renunciado al ejercicio de la fiscalización gubernativa a que todo hombre libre tiene derecho. Los males y trastornos a que se ve arrastrada la República, se habrían evitado con una acción cívica más general, más firme y más constante".

Pasado el conflicto, cuando todavía no terminan de deshacerse en el aire estremecido las últimas volutas del humo del incendio, Letelier reitera sus conceptos. Asume de nuevo su cátedra de Derecho Administrativo en la Universidad y aprovecha su clase inaugural para resumir sus experiencias bajo el tema "*Relaciones de la administración con la política, a la luz de los últimos acontecimientos*". En esta conferencia, que habría de imprimirse con el nombre de "*La Tiranía y la Revolución*", insiste en la necesidad de hacer política, como un medio de educar al pueblo y de interesarlo en los problemas comunes. Afirma que la existencia de los partidos constituye una necesidad social y que un pueblo sin partidos, sin debates, sin agitación en torno a los negocios del Estado, es un pueblo muerto, comprensible sólo bajo los despotismos orientales. Y agrega: "Que cada cual se cobije bajo la tienda de su agrado; y allí actúe y luce, y vitalice su pensamiento acerca del bien público. En una nación libre no se concibe un solo partido; porque desde luego dejaría de serlo si todos estuviesen conformes en él. No hay mal alguno en que se formen y sostengan muchos partidos; el verdadero mal está en que el ciudadano se abstenga de ingresar a cualquiera. La polla de la política son los independientes, los imparciales, los especuladores, los poltrones, todos aquellos que se indiges-

tan cuando oyen el ruido de la agitación del Parlamento o de la calle; ruido propio de las democracias progresivas”.

Echar, pues, a andar a Letelier político, es infiltrar el lenguaje de un sabor polémico.

Los caracteres, como las individualidades físicas, tienen rostro y figura; desde los adocenados, que se fabrican en serie y que nos plantean el problema de dónde los conocimos o si los vimos alguna vez en alguna parte, hasta aquellos otros, de excepción, cuya fisonomía, una vez vista, no olvidamos jamás. De estos últimos era Valentín Letelier.

Pensamiento vigoroso, de un agudo poder de análisis y de una formidable capacidad de síntesis, el aparato óseo de su mentalidad está constituido por la filosofía positivista, que lo cautivara ya en su juventud y que, despojándolo de dogmas y prejuicios, le puso antes la vista, en un panorama de maravilla, al universo entero, inmensa res nullius que el hombre puede descubrir y conquistar. Dondequiera lo busquemos, lo mismo cuando hurga en el origen y desenvolvimiento de las instituciones sociales, en esas obras monumentales que son su “*Génesis del Estado*” y su “*Génesis del Derecho*”, que cuando, pluma en ristre, toma posición y bandería en la lucha política inmediata, su racionalismo campea e imprime sello a cuanto le pertenece.

Es también generoso y de inmensa bondad de corazón. No es el maestro duro y terco, de aquellos que empequeñecen a sus alumnos magnificando su ignorancia o sus faltas, que los amedrentan con el castigo o los anonadan con el ridículo. No podríamos tampoco esperar lo de quien encontró en la docencia una grata faena; de quien estudió sus problemas con tanto amor como él; de quien fuera el alma para la creación del Instituto Pedagógico y los Liceos de Mujeres; de quien hizo toda la carrera, desde profesor del Liceo de Copiapó hasta Rector de la Universidad; de quien, en fin, nos dejara sobre estas materias su “*Filosofía de la Educación*”, libro que hasta hoy, pese al enorme avance de esta ciencia, pueden leer los pedagogos con interés y con provecho, pues, por muy lavadas que hayan sido esas arenas, todavía queda en ellas, para el lector vigilante, más de una pepita de oro.

Es su generosidad la que lo lleva a erigirse en campeón de la causa de las mujeres, a abogar porque se les dé oportunidades de instrucción en las mismas condiciones que a los hombres, como única manera de emanciparlas del vasallaje y la relegación a las tareas puramente domésticas a que su ignorancia y el prejuicio las sujetaban. Los Liceos fiscales de mujeres, con el acceso al estudio de las ciencias positivas —excluidas de los programas de los colegios congregacionistas—, abren a las mujeres las puertas de la Universidad y constituyen el primer paso para todas sus conquistas posteriores. Hoy, que gozan de la plena igualdad política y civil y en que la legislación se orienta, incluso, a reconocerles prerrogativas especiales en razón de su sexo, hagan las mujeres, en su corazón un huequito agradecido para el viejo maestro.

Pero donde su grandeza de alma se expresa más nítida, es en su actitud hacia los vencidos en la Revolución de 1891. El había sido uno de los Diputados firmantes del acta de la deposición de Balmaceda. En la conferencia con que reasumió su clase de Derecho Administrativo, que recordaba hace un instante, decía: “Si el régimen caído se caracterizó por la violación de todos los derechos, el régimen triunfante se debe caracterizar por una atención escrupulosa para ampararlos todos. El derecho no se fortifica más cuando se respeta en interés de los vencedores, de los poderosos y de los probos, sino, al contrario, cuando se respeta en interés de los vencidos, de los desvalidos y de los malvados... Ningún dictatorial que se haya hecho reo de delitos comunes debe escapar a la justicia; pero si para castigarlo fuese menester violar cualquiera ley, preferiría mil veces verle absuelto por nuestros tribunales”.

Esto lo decía quien, al estallar la revolución, había sido llevado a la cárcel, recluso después en la penitenciaría, relegado más tarde y pasado, en fin, un vía crucis de muy largos meses.

Tiene también Valentín Letelier un claro sentido de la justicia. No es el jurisperito que por exceso de argumentos extravía el camino. Centenares de dictámenes suyos así lo demuestran. Pero era hombre de derecho también en política, sin que la pasión perturbara su juicio.

Así, en esa clase inaugural a que ya me he referido, censura a Balmaceda el personalismo con que nombraba y removía al personal de la administración pública y aboga por la estabilidad de los funcionarios. No quiere que el nuevo gobierno caiga en los mismos yerros. Son muy pocos, decía, los cargos de índole esencialmente política en que se requiere perfecta conformidad con las miras del Gobierno; los servicios públicos no son ni pueden ser el patrimonio de ningún hombre ni de ningún grupo de hombres, sino de la competencia y de la probidad, las cuales no reconocen partido.

Finalmente, se caracteriza Valentín Letelier por su valor. Su contextura moral no tiene grietas. No sólo busca la verdad, también la sirve. Su valor no es el arrebatado temperamental que estalla y se extingue como un polvorazo, sino el valor frío, cotidiano, inexorable; es el valor supremo del que es capaz de vivir su vida de acuerdo con sus convicciones, transformando con su palabra y con su ejemplo un medio hostil, fortalecido con los ataques, sin claudicaciones, sin complacencias, impermeable al dinero, a los honores, a los halagos.

Su lenguaje, por eso será siempre punzante para referirse a los cómodos, a los pusilánimes, a los interesados.

Así, en un artículo publicado en "*La Ley*" el 11 de Agosto de 1895 con motivo del decreto de excomunión "ipso facto incurrenda", lanzado por el Arzobispo de Santiago, para todos quienes leyeran el diario radical y para todos sus cooperadores y favorecedores y que tituló "*Los Difamadores de Oficio*", se queja del abatimiento del espíritu de los liberales, que se iban dejando dominar por los conservadores, y decía: "No chocar con nadie, avenirse a todo, huir del peligro, preferir los desvíos al camino recto, no ofender con profesiones de fe liberal los castos oídos de los ultramontanos, he ahí las máximas políticas y morales en que estamos educando a la juventud. En una palabra, estamos haciendo todo lo posible para convencer a nuestros hijos de que el deber más importante de la vida es engordar".

Si el retrato que he querido hacer de don Valentín Letelier, por sus rasgos intelectuales y morales, es exacto, no necesitamos hacer un recorrido exhaus-

tivo de todas sus actuaciones ni de todas sus opiniones. Sabremos, de antemano, cómo habría procedido y qué habría opinado en cada situación particular. Establecida su personalidad, cada una de sus actitudes es su consecuencia necesaria, como la conclusión en un silogismo.

Por lo demás, la mayor parte de sus concepciones se encuentra ya incorporada al acervo cultural de nuestra colectividad, cuando no a su legislación positiva. Fueron novedad en su época y mucho deben a su dialéctica y a su actividad de polemista incansable la adhesión rápida que fueron recibiendo hasta convertirse en realidad social.

Sin embargo, la recurrencia de ideas que se creían definitivamente superadas, harán necesario siempre volver a las páginas del maestro para buscar los argumentos con que dió y ganó sus batallas. Para el sociólogo, el investigador, el erudito, constituyen la historia de una época, la revelación de un ambiente y la explicación de muchas cosas de hoy.

Comtiano, Letelier cree que la política puede ser constituída como ciencia positiva, cuya misión ha de ser establecer las leyes de la causalidad social y de la filiación de los acontecimientos políticos. En cuanto ciencia, va a proporcionar las normas que sirvan de guía a los estadistas para comprender los fenómenos del instante, entroncarlos en sus antecedentes remotos y tomar, ya con la política como arte, las medidas que el estado de desarrollo social aconseje. Cuando los políticos estén armados de estos conocimientos "podrán adoptar sin temores medidas radicales que no sean simples ensayos, sino aplicación sistemática de los conocimientos generales de sociología al gobierno de los Estados". Inspirados en la ciencia, entenderán que "la política positiva es aquella que prefiere prevenir los males sociales a reprimirlos, o que, en otros términos, atiende a cambiar las condiciones sociales que los causan antes que la voluntad que los ejecuta".

Esta es la teoría que sustenta en su ensayo "*De la Ciencia Política en Chile*", conque ganara, en 1886, el certamen promovido por el Senador don Federico Varela. Las ideas matrices contenidas en este trabajo eran las que pensaba desarrollar en un tratado de vastas propor-

ciones y que titularía "*Ciencia Política*". Habría sido su tercera obra monumental. Sólo alcanzó a dejar los borradores.

De acuerdo con su tesis, el conocimiento de la ciencia política y el estudio de la realidad social de cada pueblo, para poder tomar las medidas previsoras oportunas, han de ser los supuestos necesarios para todo gobernante. "El continuo fracaso, en la política chilena —nos dice— de repúblicos probos y bien intencionados, se debe atribuir muy principalmente a la falta de preparación científica para ejercer el arte del gobierno y prueba de suyo que para ejercerlo con acierto no basta el patriotismo ni aún cuanto obre inspirado por un criterio sano y recto". "Sucede en la política, agrega, que es la más compleja y elevada de las artes liberales, lo que no sucede, o a lo menos lo que no se soporta de buen grado, en ninguna de las otras" ... "Vemos que, salvo los tinterillos, los charlatanes y gente empírica de este jaez, nadie se dedica al ejercicio de una profesión liberal sino después de estudiar ciertas ciencias especiales; pero en la vida pública vemos, por el contrario, que los puestos políticos son tomados de asalto por sujetos que carecen de toda especial preparación teórica; y abogados que claman contra los tinterillos, y médicos que claman contra los curanderos, y farmacéuticos que claman contra los falsos droguistas, y personas, en general, que no conocen ni aún la teoría de la profesión, del arte o del oficio que constituye su habitual ocupación, solicitan y aún se disputan los cargos del gobierno y del Congreso y disertan sobre las dificultades políticas con la arrogancia de infalibles catedráticos".

No parece que estas ideas de Letelier hayan hecho mucho camino. Sin embargo, si nuestro criterio debe ser estricto para juzgar en este punto a los partidos históricos, con tradición parlamentaria y de gobierno, debemos atemperar el rigor de nuestro juicio para los partidos de asalariados, que han debido llegar al gobierno y al Congreso como única manera de hacer que se oigan y consideren sus problemas. Por lo demás, el esfuerzo desplegado por los gremios de obreros y empleados para formar una élite de dirigentes, es un ejemplo para los partidos y nos permite esperar que el fenómeno

trascienda en el futuro, con más intensidad que hoy, a las esferas de la representación política.

De igual manera que contra el empirismo, embiste Letelier en contra del idealismo político. "La aversión con que generalmente se mira a los repúblicos llamados doctrinarios, —nos dice—, no procede sino de su manifiesta incapacidad, por idealistas o utópicos, para poner de acuerdo la práctica con la teoría de la política. Movidos, en efecto, por ideales absolutos, los doctrinarios prescinden de las condiciones sociales en que han de obrar, miran la sociedad como una masa esencialmente plástica, amoldable a voluntad, y bregan por plantear órdenes arbitrarios de cosas, aumentando a la vez las perturbaciones y la confusión del mismo estado revolucionario que tratan de reorganizar".

Pero no seamos tan duros. Si es cierta la afirmación de Valentín Letelier para el estadista, para el gobernante, no miremos tampoco con desprecio al ideólogo. El "*debe ser*", que se formula hoy, es el germen de la realidad de mañana. Todo pensamiento generoso, por el hecho de enunciarse, es ya un principio de realización.

Pero Valentín Letelier será siempre la ecuación armoniosa de ensueño y de acción. Los impulsos más generosos de su espíritu habrán de pasar por el tamiz riguroso de su razonamiento, habrán de someterse a la prueba del sociólogo sobre su justicia, su posibilidad y su oportunidad. Cuando todas las respuestas son satisfactorias, el hombre de acción que hay en él entra en juego y lucha y se da entero por hacer alumbrar el resultado que ya había previsto. Hay una concatenación tan grande entre todas sus facultades y un rigorismo lógico tan extraordinario en sus actuaciones, que se le podría aplicar un pensamiento que Valle Inclán expresara bellamente: "Para el ojo que se abre en el gnóstico círculo, todas las flechas que dispara el sagitario, están quietas. Porque el movimiento de la flecha estuvo antes en la mente y en el ojo del arquero".

No es hipérbole; y se demuestra con la actitud que observó frente a las ideas socialistas.

Sabido es que Valentín Letelier es quien hace triunfar dentro del Partido

Radical, en la Convención del año 1906, la idea socialista; que derrotó en ese torneo, a través de diez memorables sesiones, el individualismo defendido por Enrique Mac-Iver. Pero no es su conducta una explosión meramente sentimental, sino una consecuencia lógica. Las premisas las encontramos en sus propios escritos.

Ya en 1886, cuando escribe "*De la Ciencia Política en Chile*", y nos habla de la evolución de las instituciones, las etapas porque atraviesan las diversas sociedades y las ventajas que presentan la historia y la comparación histórica para comprender que determinadas necesidades deberán fatalmente presentarse en una colectividad, concluye diciéndonos: "Cuando en Chile, por ejemplo, observamos con tanto interés el éxito de la legislación socialista de Alemania, es porque sabemos que el desenvolvimiento regular de nuestra cultura ha de crear tarde o temprano entre nosotros las mismas necesidades que el príncipe Bismarck trata de satisfacer en aquel imperio".

Ante el nacimiento del Partido Demócrata, fundado por Malaquías Concha en 1887 como un partido obrero y para obtener, según su declaración de principios, "la emancipación política, social y económica del pueblo", Valentín Letelier comenta: "Un Partido es un fenómeno político que se produce a virtud de causas sociales; y en cualquier orden de la naturaleza, si no se remueven las causas, no hay poder humano capaz de impedir la producción de los efectos. Es a la vez fuerza colectiva que se constituye para satisfacer, mediante la acción del Gobierno, aspiraciones más o menos generales, y de cuyo se infiere que mientras ellas no sean satisfechas, siempre habrá quienes las sientan, siempre habrá quienes traten de satisfacerlas. Perseguir a los descontentos para restablecer la paz, vale tanto como perseguir a los sedientos para calmar la sed".

En ese artículo, que tituló "*Los pobres*", y que fué publicado en el diario "*La Ley*" de 1° de Enero de 1896, termina expresando: "La causa de los pobres fué siempre la causa de los corazones más generosos. La causa de los pobres debe ser la causa del radicalismo". El idealista que había en Valentín Letelier, no

el utópico, porque no lo era, daba suelta en esa frase a sus nobles sentimientos.

Hay que hacer notar que en esos años, finales del siglo XIX, aún no comenzaban los movimientos obreros propiamente tales. Ello permitía afirmar a los políticos más caracterizados, entre ellos a don Enrique Mac-Iver, que la "*cuestión social*" no existía en Chile. Han de ser necesarios los levantamientos obreros de 1903 en Valparaíso, 1905 en Santiago, Lota y Coronel, 1906 en Antofagasta y 1907 en Iquique, todos ellos violentamente reprimidos, para que hasta los más miopes advirtieran el fenómeno nuevo.

Como una prueba más de la ponderación racionalista de Letelier, notemos que busca, de todas las escuelas socialistas, la que menos resistencia podía encontrar, aún en el más pacato de los espíritus. Ya Marx había formulado su doctrina y otros corifeos socialistas aparecen citados en sus escritos; pero no le seducen. Ni siquiera los sansimonianos, que pudieron haberle provocado un magnetismo simpático por el pretenso entroncamiento de su doctrina en el positivismo de Comte, de quien fuera el Marqués de Saint-Simon discípulo fanático. El no es un ideólogo. Es un sociólogo. Adhiere, por eso, a la más incolora, desde el punto de vista romántico, de todas las escuelas socialistas; pero a la única que le parecía eficaz, posible, y que guardaba conformidad con sus convicciones sobre la evolución progresiva y pacífica. Y se declara partidario del socialismo de Estado o de la cátedra, formulado en el Congreso de Eisenach, en 1872, por un conjunto de profesores y funcionarios. No le arredra que en la doctrina del socialismo, los adversarios más avanzados llamen a los discípulos de esta escuela "*socialistas del agua azucarada*". Es esta teoría, con sus enunciados generales de que hay que impedir la acumulación excesiva de riqueza en pocas manos y que, lo que se le quite a los ricos de su exceso mediante la imposición progresiva, hay que gastarlo en levantar la condición de las clases laboriosas y permitirles llegar a gozar de los bienes que ofrece la civilización y la cultura; es esta escuela que entrega tal función al Estado, como el órgano más alto de la cooperación social, y que no fija un marco rígido de conducta sino que tempera sus

medidas a las condicionantes de época, circunstancias y grado de evolución económica y social de cada país; es esta doctrina, que guarda coincidencia total con la que ya él había configurado sobre los conceptos de libertad y autoridad, la que acepta y propugna.

Por eso, en la Convención Radical de 1906, sin asustar a nadie, presenta la reforma con los caracteres más modestos. Explica largamente que el socialismo que él entiende no es el socialismo subversivo y trastornador, el que quiere colectivizar la propiedad, revolucionariamente, sino ese otro, de Estado o de la cátedra, que quiere una legislación protectora que eleve y humanice la vida de los hombres laboriosos. Persuadida, la Convención finalmente declara: "Que es deber moral, obligación jurídica u obra de previsión política, no abandonar a los desvalidos en la lucha por la vida, especialmente a los pobres que viven del trabajo diario; y que, en consecuencia, se deben dictar aquellas leyes y crear aquellas instituciones que sean necesarias para mejorar su condición y para ponerles, hasta donde se pueda, sin daño del derecho, en pie de igualdad con las otras clases sociales".

La cuestión social no habría dejado de existir sin esta declaración, ni habría dejado de buscar salida a sus problemas. Pero hay que agradecerle al sociólogo que hubiera puesto al servicio de esa causa a una colectividad política democrática, con una fórmula constructiva y de paz. Hoy, que se acusa al Partido Radical de haber llevado la legislación social y del trabajo a términos que exceden la capacidad económica del país, se puede apreciar el camino recorrido y constatar que, salvo represiones sangrientas y aisladas de gobernantes que no han pertenecido al radicalismo, los resultados se han obtenido por la vía de la evolución democrática.

He insinuado recién que Valentín Letelier elaboró la conciliación, para la doctrina radical, de los conceptos de libertad y autoridad. No quedaría completa la exposición sobre su pensamiento político si no le siguiéramos también en esta parte. Y el tema cobra especial relieve porque tal teoría habrá de armonizar también con aquella sobre la inutilidad de las leyes represivas. El proble-

ma candente de la *Ley de Defensa de la Democracia*, le presta, asimismo, actualidad. Desprenda cada uno, de las concepciones de Letelier, si esa ley respondía o no a una realidad social, si era lícita o no, de acuerdo con la ciencia política; y procede, según esa ciencia y en el arte político, la derogación de la misma que hoy discute el Congreso.

La cuestión se suscita con el epíteto de "autoritarios" con que los conservadores motejan a los radicales, a quienes acusan, con motivo de las llamadas "cuestiones teológicas", de estar atropellando la libertad. En "Ellos y nosotros", conferencia dictada en el Club Radical de Santiago el 18 de Octubre de 1889, Letelier les contesta:

"Científicamente —dice— es tan indispensable la libertad para desarrollar las facultades humanas, como lo es la autoridad para satisfacer las necesidades sociales; y nosotros nunca, hasta nuestros días, pensamos en suprimir alguno de los dos principios para dejar el otro como único fundamento del Estado. Lo que siempre perseguimos fué dar a cada uno la importancia proporcional que en nuestra organización política le corresponde, con el propósito de atender simultáneamente al orden y al progreso. Mientras de nuestros adversarios algunos otorgan todo a la autoridad, hasta inhabilitar al individuo para desarrollar sus facultades, y otros otorgan todo a la libertad, hasta inhabilitar al Estado para satisfacer las necesidades sociales, nosotros juzgamos igualmente indispensable uno y otro principio, y nos empeñamos a la vez en fortificar los derechos individuales con el auxilio de la autoridad y en moderar a los gobiernos con el freno de la libertad. Por eso podemos engreirnos, a diferencia de nuestros adversarios, de ser a la vez un partido de orden, del cual nada tiene que temer la autoridad, y un partido de progreso, del cual nada tiene que temer la libertad".

Agrega: "Ellos profesan doctrinas que juzgan absolutamente buenas; tratan de aplicarlas, de ordinario a costa de los pueblos y de su cultura, en todas partes y en todos los grados del desenvolvimiento social... Pero nosotros, que obedecemos a un criterio científico, amoldamos nuestras doctrinas a la realidad y nuestra política a las necesidades de los pue-

blos. Si amamos la libertad, no la amamos por lo que es en sí misma; la amamos en cuanto puede servirnos para desarrollar las potencias del espíritu. Si aceptamos la autoridad, no la aceptamos por lo que es en sí misma; la aceptamos en cuanto puede servirnos para desarrollar la cultura... Nosotros, sin duda, conferimos mucha autoridad al Estado; pero hasta ahora nunca le hemos conferido autoridad alguna para detener el vuelo de la razón humana".

Y más adelante: "Debemos extirpar de nuestro espíritu la preocupación metafísica y revolucionaria que supone ser la libertad una panacea propia a curar todas las enfermedades del organismo social en todos los grados de su desarrollo... La libertad es sencillamente un régimen que conviene a ciertos estados sociales y no a otros; un régimen cuya vigencia es incompatible con la existencia de grandes fuerzas reaccionarias; un régimen que se disuelve espontáneamente cuando ellas se desarrollan y adquieren fuerza y vida... La libertad es un bien perdible y perecedero, porque ni conviene a todos los estados sociales ni puede florecer sino a la sombra de la autoridad. En otros términos, la libertad sólo existe a costa de la libertad, y para conservarla es menester limitarla".

Y termina: "Seamos hombres de ciencia, y como tales tengamos siempre presente que el fin de la política no es la libertad, no es la autoridad, ni es principio alguno de carácter abstracto, sino que es el de satisfacer las necesidades sociales para procurar el perfeccionamiento del hombre y el desarrollo de la sociedad.

Parece ocioso hacer notar que esta teoría, si no se la concuerda con el resto del pensamiento de Valentín Letelier, única manera recta de entenderla, se podría prestar para justificar los mayores abusos de un gobierno inescrupuloso.

Todavía no he dicho que Valentín Letelier era Madariaga por la madre y que nació el 16 de Diciembre de 1852; que fué el tercero de una familia de once hijos; que quedó huérfano de padre durante la infancia, debiendo sus primeros estudios a una tía paterna, en cuya casa se allegó; que se costeó sus estudios de leyes haciendo clases de historia; que casó con

doña Mercedes Beatriz Matta; que fué dos veces diputado, una suplente por Copiapó y Caldera, en 1879, y una segunda por Talca, en 1888; que fué Secretario de la Legación de Chile en Alemania desde 1882 hasta 1886; que fué elegido Rector de la Universidad en 1906 y reelegido en 1909, renunciando en 1911 por incompatibilidad con su cargo de Fiscal de Cuentas; y que un 20 de Junio de 1919 su mano ya no remueve la marca que había colocado, para saber dónde iba, en el libro que estaba leyendo, y que se queda esperándolo en la mesita de noche.

En lugar de todos estos datos biográficos, y de otros muchos que podrían darse, he preferido hacer este viaje a través de su pensamiento, que es su vida perdurable.

Sólo de una parte de su pensamiento; como si dijéramos, del camino real de su pensamiento. Porque muchos senderos y caminos menores parten de la arteria principal para ir a servir necesidades especiales. Por ellos se va y por ellos se vuelve a la ruta central. Habría sido grato recorrerlos, si el tiempo hubiera podido dar licencia.

Porque todos tienen interés y contienen consejos de sabia política, que no han perdido su oportunidad.

Así, no se pierde el tiempo, porque ese rescoldo hasta hoy no se apaga, leyendo los artículos de Valentín Letelier en las llamadas "*cuestiones teológicas*". Por su estilo, son sin duda los más virulentos; pero sus argumentos para defender al Estado docente y las instituciones laicas son, todavía, de los mejores que se han hecho. Cuando, periódicamente, vuelve la discusión sobre estas materias se echa de ver la conveniencia que habría habido en que los polemistas hubieran leído las opiniones de don Valentín.

Así, su enjuiciamiento y repulsa a los gobiernos de coalición, que mezclan fuerzas doctrinarias antagónicas y esterilizan la labor posible; su condena a la política zigzagueante de un partido eje de gobierno, que pacta sucesivamente con partidos de la reacción y con partidos de avanzada, que desorienta a los electores y termina desorientándose él mismo; sus opiniones sobre la necesidad de una oposición fiscalizadora y los deberes que a

esta competen, como muchas otras materias particulares que su ingenio analiza y resuelve son recetas que, para su desgracia, en más de una oportunidad ha olvidado la moderna terapia política.

Alguna vez se quejó don Valentín de no haberse preocupado de su situación económica. No habría podido, sin dejar de ser él. Ha legado, sin embargo, lo que es el privilegio de todos los espíritus superiores, una rica herencia moral.

En el aspecto que hoy le hemos examinado nos enseña, olvidada la agresividad contundente de su estilo, que la política es una noble inquietud. Y que el hombre debe llevar a ella, para dejar en ella, lo mejor de sí mismo.

Así pensaba Letelier, cuando decía: *"Es el ideal lo que ennoblece la política y lo que la preserva constantemente de convertirse a cada momento en vil lucha de intereses o de pasiones"*.

VALENTÍN LETELIER

## Teoría de la Instrucción Pública \*

### SUMARIO

1.—La instrucción pública y la de los colegios particulares. 2.—La instrucción pública y la instrucción doméstica. 3.—Si la enseñanza es una industria sujeta a la ley de la oferta y la demanda. 4.—La enseñanza del Estado y la de la Iglesia. 5.—Objeciones contra el Estado docente. 6.—Medios de intervención del Estado en enseñanza. 7.—La instrucción obligatoria. 8.—Objeciones contra la instrucción obligatoria. 9.—La gratuidad de la enseñanza. 10.—Las libertades de enseñanza y de profesiones.

En los quince capítulos que preceden he desarrollado la teoría de la educación, sin atender mucho ni poco a si la enseñanza debe ser pública o privada, ni a si caso de ser pública se debe administrar por la Iglesia o por el Estado.

Toda enseñanza, en efecto, sea pública, sea privada, debe estar adornada de los caracteres generales que determiné más arriba, abrazar las materias que su naturaleza requiere y darse en la forma que la filosofía de las ciencias y la pedagogía positivas disponen.

Toca ahora determinar cómo se alcanzan mejor los fines peculiares de la educación, si dándola a domicilio o en colegios particulares o en escuelas públicas; si dirigida por la potestad secular o la teoría bajo el respecto pedagógico, es menester estudiarla bajo el respecto político. Tal será el objeto del presente capítulo, con que me propongo finalizar esta obra.

Para dilucidar con acierto estos puntos, no hay sino estudiarlos a la luz de las doctrinas que quedan establecidas. Desde las primeras páginas del presente libro, he venido demostrando que uno de los objetos positivos de la educación intelectual es el de ligar todos los espíritus por los vínculos de una misma doctrina, y no hay duda en que por medio de la instrucción pública, una para todo

el territorio, se puede lograr este propósito con más facilidad que por medio de la instrucción particular, siempre varia y contradictoria.

Es verdad que sin ponerse de acuerdo, por obra espontánea de la acción refleja, los colegios particulares dan a sus alumnos una educación católica en los pueblos católicos, evangélica en los pueblos protestantes, mahometana en los pueblos mahometanos. Pero también lo es que en las sociedades contemporáneas donde tantos sistemas filosóficos se disputan el imperio de la inteligencia, no hay doctrina alguna que sirva de vínculo de unión entre los directores de la instrucción particular.

Supuesto el actual desencuadernamiento de los espíritus, sólo un sistema de educación común puede restaurar la unidad del intelecto, imponiendo a todos la enseñanza de una misma doctrina.

No se confundan los tiempos ni las sociedades. Lo que antes fué bueno, ahora es malo; y esto que conviene aquí, causaría graves perturbaciones allá. Nada es absoluto. Si en los siglos medios pudo la educación privada generalizarse en las clases superiores sin romper el

\* Valentín Letelier: *Filosofía de la Educación*, Buenos Aires, Cabaut y Cía., Eds. 1927, pp. 619-703.

vínculo de unión entre los espíritus, es porque no había más que una sola filosofía para informar la enseñanza, la filosofía católica. Pero en las sociedades cultas de nuestros días, la simultánea coexistencia de tantos sistemas ha creado la necesidad de recurrir a la escuela pública como el medio más eficaz que pueda emplearse para restablecer la unidad del intelecto.

Litré observa en algunas de sus obras que la enseñanza fortifica las tendencias conservadoras de la sociedad, porque nada las favorece más que aquello que une a los espíritus, nada las contraría más que aquello que las divide. Pero esto no se puede decir sino de la instrucción pública, que es una e igual para todos; no de la instrucción privada, que varía de colegio a colegio.

Más aún: cuando fuese posible imponer a todos los maestros privados la obligación de enseñar una sola doctrina, con un mismo espíritu, inspirados por el nobilísimo anhelo de hacer a todos partícipes de la comunión de una sola verdad; aun en tales condiciones, no se podría confiar a la iniciativa particular el desempeño de este augusto deber, porque sobre ser intermitente y precaria, de ordinario sólo acomete empresas que la tientan con el incentivo del lucro, y en todo caso, carece de medios para distribuir por igual los beneficios de la cultura entre las varias comarcas de un grande Estado.

En contra de esta doctrina, se ha negado juntamente el derecho del Estado a imponer la unidad de creencias y la posibilidad de realizar tamaña empresa. La historia misma de los cuatro últimos siglos parece dar fuerza a esta objeción, porque durante ellos, aun puesta al servicio de tiranías religiosas implacables, no ha podido la enseñanza impedir sino transitoriamente la dispersión de las conciencias.

Por mi parte, juzgo aceptables las premisas, pero no la conclusión. A semejanza de los individualistas, creo que en una época de libertad, sobre todo de libertad de imprenta, sería empresa frustránea la de intentar establecer por medio de la instrucción pública la unidad de las creencias. Después de tan larga experiencia histórica, es fuerza convenir en que las creencias han quedado defini-

tivamente relegadas al dominio de lo subjetivo y de lo individual. Mas, si con las ciencias abstractas y las artes generales se pueden constituir, como ya lo demostré, sistemas integrales de educación positiva; sistemas que sin ofender ninguna conciencia, imponen la adhesión universal a unas mismas doctrinas que satisfacen gran número de necesidades sociales, no se ve fundamento plausible para arrebatar de manos del Estado la prerrogativa de dirigir esta magna empresa de unificación y armonía nacional.

Ponerla en manos de los particulares es preparar su fracaso. Cuando la enseñanza está en manos de empresas particulares, por el hecho de vivir condenada, como toda industria, si no a lucrar, por lo menos a sostenerse con sus propios rendimientos, tiene indispensablemente que poner a contribución a los padres de los escolares. En Grecia, donde hubo, sin duda, filósofos que por amor a la verdad enseñaban gratuitamente sus doctrinas, las necesidades de la cultura y de la vida convirtieron bien pronto la enseñanza en un medio de lucro. Protágoras de Abdera, de quien se dice haber sido el primero que imaginó vivir de la enseñanza cobrando emolumentos, y Gorgias y Zenón de Elea, exigían cien minas (9.166 francos) por la instrucción completa; y el orador Isócrates, que alrededor de su cátedra de elocuencia solía contar hasta cien discípulos, recibía de cada uno diez minas.

De análoga manera pasaban las cosas en Roma. Era común que los padres de la clase más culta compraran esclavos letrados, ordinariamente de nacionalidad griega, para encargarlos de la educación de sus hijos. Pero cuando querían dar mayor desarrollo a esta cultura, pagaban retribuciones mensuales o anuales por los ocho meses del año escolar que iba de noviembre a junio, a maestros de letras latinas (*litteratores*), o de letras griegas (*grammatici*), o de retórica (*rhetores*), o de cálculo (*calculatores*).

Lo mismo ocurrió en los siglos medios y modernos: dondequiera que la enseñanza fué fundada por empresas particulares, de ordinario corporaciones jurídicas, ora laicas, ora eclesiásticas, se sostuvo con los emolumentos pagados por los escolares.

Ahora bien, fundada en estas condiciones, la instrucción particular no fué nunca en los pasados siglos realmente común y sólo la aprovechaban los que podían pagarla y que sabían apreciarla. De hecho quedó siempre excluida de sus beneficios la generalidad de los niños porque sus padres o carecían de recursos para pagar los emolumentos escolares o no tenían interés en pagarlos. Rousseau era perfectamente lógico cuando junto con sostener la conveniencia de la enseñanza individual y doméstica, declaraba que el pobre no necesita educación. En realidad, antes del siglo XIX, la instrucción, dirigida como estuvo ordinariamente por empresas particulares, no pudo rendir los frutos que hoy se esperan de ella.

¿Qué quiere decir esto? Lo que quiere decir es que donde deja de ser pública, la enseñanza pierde su carácter democrático e igualitario, se convierte en simple adorno de las clases oligárquicas, y por el mismo hecho se inhabilita para cumplir sus fines peculiares. Por la naturaleza de las cosas, la instrucción no puede unir todos los espíritus si no es universal, ni puede ser universal si no es pública, ni puede ser pública sino allí donde las tendencias democráticas del pueblo la imponen a las potestades. Si en los Estados aristocráticos, si en los Estados antiguos, los gobiernos se mostraron de ordinario adversos a la enseñanza pública, es porque ella desarrolla de suyo en los pueblos tendencias igualitarias y democráticas, hostiles a las instituciones de privilegio.

En las sociedades cultas, donde están sancionadas así la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley como la intervención del pueblo en el gobierno, no se debe obedecer a semejante criterio. Comoquiera que el Estado entero no tiene más que un solo fin, decía Aristóteles, la educación debe ser una para todos los ciudadanos; y lo que es yo, juzgo de toda evidencia que la ley debe reglar la educación y que la educación debe ser pública.

## II

Pero hay dos clases de enseñanza privada: la que se administra en colegios particulares y la que se administra a do-

micilio; y hasta aquí sólo he hablado de la primera.

No se confunda la enseñanza o instrucción doméstica con la educación doméstica. La educación doméstica, primer grado de la educación refleja, existe antes de todo sistema docente, no se puede ni suprimir ni reemplazar; corresponde por naturaleza a los padres y a los que se encargan de la crianza del niño y se reduce a una iniciación muy general, pero a la vez muy empírica del saber y de la vida.

Por el contrario, la instrucción doméstica es una forma especial y primitiva de la educación sistemática; floreció en Grecia y Roma antes de que se fundaran escuelas de enseñanza colectiva; no existe en las sociedades civilizadas sino en carácter excepcional, habiendo sido comúnmente reemplazada por la instrucción pública o por la de los colegios particulares; se puede suprimir en absoluto sin que se resienta la formación física, intelectual y moral del educando; y se confía siempre a personas dedicadas a la carrera de la enseñanza, porque los padres de familia, sea por falta de competencia, o de voluntad, o de tiempo, nunca la toman a su cargo.

Cuando se proclama, con el ostensible propósito de derribar al Estado docente, que la educación es función inalienable de los padres, se debe entender que se alude a la educación doméstica, la cual corresponde por naturaleza, no a forma alguna de la educación sistemática, la cual no puede corresponder sino a los que se preparan especialmente para darla. Compuesta la gran mayoría de los padres de ignorantes tan faltos de cultura como de letras, es tan absurdo reconocerles el derecho de educar sistemáticamente a sus hijos como la capacidad para elegir la educación que les conviene.

Hecha esta aclaración, recuérdese ahora que uno de los objetos principales de la educación sistemática, cualesquiera que sean su forma, su grado o su naturaleza, es el de formar a los niños para la sociedad y que con este propósito el maestro propende por un lado a dotarles de ciertos modales, gustos, criterio, aptitudes, tendencias y hábitos, y por otro lado, a extirpar los errores, vicios, supersticiones, falsos modos de ver

y de pensar que las influencias reflejas imponen al espíritu plástico de la infancia.

Ahora bien, la enseñanza doméstica, que sólo actúa sometiéndose humildemente a las influencias del hogar, carece de aquella autoridad moral que se requiere para contrarrestarla y no puede secundar sino de manera muy débil los propósitos de la educación sistemática.

Solos, uno enfrente del otro, no tiene el ayo medios eficaces para desarrollar en su discípulo los sentimientos sociales; por obra de la misma situación en que la familia le coloca, está precisado a respetar en su enseñanza todas las preocupaciones de linaje con que se ha formado el educando, y éste no se hace hombre para la sociedad, aun cuando se haga hombre para perpetuar con todos sus vicios, defectos, errores y supersticiones, el espíritu de sus padres.

Hace dieciocho siglos que lo observó el retórico Quintiliano: el niño que se educa a domicilio se expone a criarse muelle y afeminado, porque rodeado de halagos y atenciones excesivas, no se le deja vencer el menor estorbo, ni afrontar el menor peligro, ni sufrir contrariedad alguna. Si habla, se le recompensa con caricias y palabras que no se permitirían a un bufón; y siempre que quiere dar un paso, se le lleva de la mano para que no caiga.

Estos caracteres egoístas, voluntariosos, dominantes, absorbentes, que ocasionan tantas contrariedades en el hogar y tantas inquietudes en la política, son obra de la *instrucción doméstica*, no de la educación pública. Cuando los hombres se forman sometidos a la vida de relación, se hacen tan diestros y varoniles para vencer en las luchas de la concurrencia, como tolerantes, abnegados y justicieros en el trato de sus semejantes.

Esto se explica: en el aislamiento del domicilio, el educando no siente la necesidad de acomodarse al medio social, y su ser moral se desarrolla a distancia de esta irremplazable influencia educadora. Es la necesidad de la acomodación social, o sea, de vivir con nuestros semejantes, lo que hace germinar en nuestros corazones los sentimientos de amistad, de amor, de afecto, de respeto, de compañerismo, etc., y cuando el hombre

se forma en un medio donde no la siente, la educación no puede cultivar gérmenes que suponen la vida de relación.

Cuantos tienen alguna experiencia pedagógica saben que la emulación es un medio educativo cuya eficacia consiste en hacer que el espíritu del escolar dé de sí lo más que sus facultades naturales se lo permitan. Sin la emulación, los esfuerzos del maestro se embotan frustáneamente en una masa poco menos que inerte, porque es aquel sentimiento uno de los que más temprano transforman al educando de simple capacidad receptiva en verdadera facultad activa. Cuando todavía él se muestra insensible a los incentivos del interés y de la gloria, ya siente agitarse su ser al estímulo de la emulación. Ahora bien, para despertar este sentimiento es inútil dar consejos, inútil crear incentivos, inútil atizar el amor propio de los educandos si se les aísla del contacto con sus semejantes.

La historia de la *instrucción doméstica* está llena de anécdotas que prueban la existencia de una lucha sorda y persistente entre el ayo por despertar en su discípulo el amor al estudio, y el discípulo por emanciparse de la férula del ayo. Nunca lograron los preceptos, los consejos, las amonestaciones y los cuentos morales del primero, vencer la resistencia pasiva o poner término a las burlas irrespetuosas del segundo; y el mismo educando que hoy ejemplariza con su docilidad en la escuela, escandalizaba ayer con su indisciplina en la casa. Es que el maestro no cuenta en el hogar con el auxilio inapreciable de la emulación; es que la emulación sólo nace entre personas que están empeñadas en una misma tarea; es que sin la emulación, la enseñanza gasta mucho mayores esfuerzos y rinde mucho menos frutos.

A mi juicio, sólo en dos casos se puede preferir la *enseñanza doméstica* contra la *enseñanza pública*: 1º en el de los niños que empiezan el estudio de las primeras letras; y, 2º en el de ciertos anormales físicos y mentales que por sus defectos no se deben someter al régimen de la emulación. Unos y otros, en efecto, requieren que el maestro los atienda de uno en uno, con tal dedicación de esfuerzos que la enseñanza colectiva, pro-

pia de la escuela pública, resulta absolutamente frustránea.

Pero la mayor parte de las veces, aun los anormales, cuya educación requiere una concentración más individual de esfuerzos de parte del maestro, adelantan con mayor rapidez, según se ha observado, cuando se les somete a la acción colectiva de la escuela, porque allí se sienten aguijoneados por los móviles irresistibles del amor propio, de la emulación y el espíritu de imitación.

Pues bien, los pedagogos saben que para despertar estos sentimientos, es indispensable someter a los educandos a la ley de la concurrencia, dar ocasión a los mejores para que sobresalgan entre todos, aun cuando sean de más modesta condición, y exponer a los de más ilustre abolengo a quedar rezagados, por torpes o perezosos, si no vencen en buena lid a sus competidores. Educado en el aislamiento, el hombre no tiene términos de comparación para apreciar la potencia relativa de sus facultades, ni ocasiones de lucha para desarrollar toda la energía de su naturaleza.

En favor de la enseñanza doméstica, se ha solido observar que ella es más intensa, y de consiguiente más eficaz, porque a domicilio el maestro concentra en un solo discípulo esfuerzos que en la escuela tiene que dividir entre los alumnos más o menos numerosos de cada clase.

Pero desde luego se puede advertir en contra, como en su tiempo lo advirtió Quintiliano, que la voz del maestro no se asemeja a un banquete cuyas viandas sólo alcanzan para un número determinado de comensales, sino a la luz del sol que alumbrá a todos por igual y sin consumirse; que la mayor parte de la instrucción es de tal naturaleza que sin inconveniente se puede dar simultáneamente a muchos, y que de ordinario, sin aumentar los esfuerzos, con la misma enseñanza con que se educa uno, se pueden educar varios.

Desde el punto de vista moral, se puede aún sostener sin incurrir en exageraciones, que la educación pública es mucho más rica y eficaz que la instrucción doméstica, por dos razones decisivas: 1º porque en la escuela el educando tiene que acomodarse a nuevas situaciones y a un régimen que, por su carácter

sistemático, ejerce incomparable influencia educativa; y, 2º porque a domicilio no aprovecha él más que lo que a él se le enseña, mientras que en la escuela, además de los ejemplos que tientan su amor propio y su espíritu de imitación, aprovecha también lo que se enseña a los demás. Cuando oye allí que se conviene a uno por su pereza, ya sabe que no debe ser perezoso; cuando oye que otro es alabado por su aplicación, ya sabe que debe empeñarse en cumplir con sus deberes. El castigo impuesto a los rebeldes morigera más a los que lo presencian que a los que lo sufren, y las distinciones que se disciernen a unos pocos avivan en todos el deseo de alcanzarlas.

Desde el punto de vista político, las democracias tienen que dar la preferencia a la educación pública, porque la escuela común es una institución esencialmente democratizadora.

Según lo han demostrado muchos educacionistas, forma la escuela una como república sujeta al régimen de la igualdad, república en que desaparecen las distinciones sociales de la fortuna y la sangre, para no dejar subsistentes más que las de la virtud y el talento.

Todas aquellas preocupaciones de linaje con que el padre de familia atiza la vanidad de sus hijos, atribuyendo a sus antepasados méritos más o menos imaginarios, se disuelven en la escuela al contacto con aquellos condiscípulos que, sin deber ni siquiera su nombre a sus abuelos, sobresalen brillantemente merced a sus solos esfuerzos personales.

Especialmente en los colegios del Estado, que no tienen interés en halagar la vanidad de los nobles o de los ricos, es muy frecuente que la fortuna y sangre sean postergadas en homenaje a la virtud y a los merecimientos personales.

Todos podemos recordarlo: un día ingresaron en la escuela un niño que, en atención a los nobles antecedentes de su linaje, recibió especiales muestras de deferencia, y otro que, por su condición humilde, fué objeto de menosprecio y de burla. Pero andando el tiempo, el primero se hizo notar por su torpeza cuando el segundo brillaba por la prontitud de su ingenio; y mientras éste se afanaba en el desempeño de sus tareas, el otro consumía su vida entregado a una pere-

za invencible. El juicio de los condiscípulos cambió entonces como por encanto: las distinciones fundadas en los antecedentes de familia se olvidaron en homenaje a las distinciones fundadas en los méritos personales, y, según la palabra del Evangelio, los humildes fueron ensalzados, y humillados los orgullosos. Es ésta una educación que, comprometiéndolo desde temprano al hombre en las luchas de la vida, lo hace desarrollar su carácter y su inteligencia hasta donde la plasticidad de su naturaleza lo permite.

Ahora bien, la educación doméstica no puede rendir frutos semejantes porque no despierta la emulación, sentimiento que sólo nace al calor de la lucha entre individuos que están sometidos a la ley común de la concurrencia.

Nadie podría desconocer en una democracia las ventajas que para la paz social tendría un invento cuyo objeto fuese hermanar a las clases del Estado, imbuyendo en las inferiores respeto a los méritos cívicos, a la hidalguía, a la cultura, al patriotismo de las superiores, e inspirando a las superiores estimación por la honradez, la lealtad, la laboriosidad de las inferiores. Si estos sentimientos de recíproco afecto nacieran entre patricios y plebeyos, entre patrones y obreros, no es dudoso que desaparecerían muchas de las dificultades que perturban el desarrollo normal de las sociedades contemporáneas.

Pues bien, la escuela pública, la escuela que se abre de par en par a los hijos del pueblo y confunde en su recinto a los vástagos de todos los linajes, rinde en parte frutos parecidos, porque crea entre los condiscípulos relaciones de amistad y compañerismo, que los acontecimientos de ordinario respetan y, que a través de los años se estrechan más y más si no son disueltas por un orgullo insensato.

Sin que intervenga el maestro, sin que la ordenen los reglamentos, la sola vida escolar desarrolla la lealtad de carácter, la afabilidad para con los amigos, la cortesía con los extraños, la estimación de los méritos reales, el afecto recíproco. Si los individuos de las clases aristocráticas se hicieron notar siempre por su egoísmo, por su orgullo, por su desdén a los extraños, por sus modales insultantes, es porque el aislamiento en que se

crian, educados a domicilio, provoca de manera espontánea el desarrollo de las pasiones antisociales. Por la naturaleza de las cosas, las virtudes sociales sólo se desarrollan en la sociedad, y la escuela es la sociedad de los educandos.

La influencia educadora que la escuela ejerce se patentiza de manera singular en la formación de los hábitos de tolerancia. De ordinario, la educación doméstica no sabe inculcar el sentimiento religioso sino acompañándolo con sentimientos de horror a las doctrinas adversas y de odio a los que las profesan. Pero cuando la enseñanza pública no tiene carácter confesional, ella neutraliza la diversidad de creencias avivando los sentimientos de recíproco afecto; la religiosidad disminuye en beneficio de la humanidad, y la tolerancia abre campo a la caridad sin exclusiones, a la confraternidad humana, al amor universal.

Es en la escuela también en donde se forma el sentimiento de esas relaciones de subordinación a los extraños que el orden social impone. Por muy temprano que se verifique el ingreso escolar, uno recuerda toda su vida la extrañeza que le causó verse sometido de repente a la férula de una persona a quien no está subordinado por relaciones de consanguinidad. Hasta después de transcurrido mucho tiempo, uno se resiste todavía a creer que deba en realidad obediencia a una autoridad que no es la autoridad paterna.

Pero una vez que se convence, germinan en su ser con prodigiosa espontaneidad sentimientos morales que la educación doméstica sólo cultiva de manera muy imperfecta. Dados los vicios inherentes a esta educación, se puede decir que los hábitos de orden y de puntualidad, que el respeto a la disciplina y a las autoridades sólo se empiezan a formar el día en que el educando es sometido al régimen de la escuela; y por cierto, es la escuela la que desarrolla aquel amor al trabajo que la emulación y las recompensas estimulan. En otros términos, el educando se forma mejor cuando el roce con los otros le ofrece ejemplos que imitar que cuando el aislamiento le hace creer que sólo él está sujeto a restricciones, prohibiciones y cortapisas. Si muchas veces la madre no obtiene de su hijo en años de penosos esfuerzos la dedi-

ación al estudio que el maestro obtiene en breves días de perseverancia, es porque la autoridad escolar, a diferencia de la autoridad materna, obra auxiliada por la influencia educadora del ejemplo.

En suma, los hechos que de jo enunciados corroboran lo que senté más arriba, esto es, que la educación doméstica no desarrolla por completo el ser moral de los niños, ni los dota de aquellos sentimientos que deben adornarles para que se puedan incorporar en la sociedad.

### III

A la misma conclusión se llega cuando se atiende a la naturaleza de la enseñanza: en el concepto más elevado de las cosas, la enseñanza es una función que provee al gobierno espiritual de los pueblos, así como la política es una función que provee a su gobierno temporal. Ambas son funciones sociales, y bajo el respecto filosófico es tan absurdo entregar a la iniciativa particular la administración de justicia como entregarle la administración de la enseñanza. ¿Por qué algunos piden libertad para elegir sus maestros y no la piden para elegir sus jueces? ¿Qué razones hay que aconsejen quitar a los particulares la tarea de regir y juzgar los actos externos del hombre, cuando de otro lado se quiere encomendarles la de formar el intelecto de la sociedad?

En nuestros días, los adversarios de la instrucción pública están empeñados en adular la naturaleza de la enseñanza, convirtiéndola en una industria para someterla en este carácter a la ley de la oferta y la demanda; y no hay duda que a esta condición se la rebaja cuando en vez de una función pública se hace de ella un servicio doméstico.

En su sentir, esta industria debe ser tan libre que un ganapán cualquiera no tenga más trabas para establecer una escuela que para abrir una tienda. Nadie puede suponer que el público carezca de competencia para juzgar entre enseñanza y enseñanza cuando la tiene para juzgar entre mercadería y mercadería. Si es capaz de elegir entre los pintores al que hace mejores cuadros, ¿por qué sería incapaz de elegir entre los maestros al que da mejor educación?

Pero la enseñanza no nace, ni vive, ni se desarrolla en las condiciones en que se establece, se agranda y prospera una industria cualquiera, y si aquel que tiene una idea de las mercaderías que necesita puede elegir con acierto entre una y otra, el que no tiene instrucción alguna carece de competencia para elegir entre enseñanza y enseñanza.

Una industria se establece cuando es reclamada por el consumo, y el consumo la reclama en tanto cuanto la necesita. Lo contrario sucede con la enseñanza: cuanto mayor es la ignorancia, tanto más se necesita la instrucción y tanto menos generalmente se siente su necesidad.

Los economistas sostienen que, a virtud de la ley de la oferta y la demanda, cuando el Estado no interviene, la iniciativa particular mejora la enseñanza y funda escuelas dondequiera se las necesita. Pero en el hecho ocurre una cosa diferente: las escuelas se abren en las más grandes poblaciones, donde es mayor la cultura y menor la necesidad, y no en las poblaciones más atrasadas, donde es mayor la necesidad por ser menor la cultura. No son éstas, entonces, empresas industriales, sujetas a la ley de la oferta y el pedido. Son empresas morales, sujetas a las necesidades de la cultura.

No es esto todo: entre varios industriales que compiten en el mercado, se puede asegurar que aquél cuyas mercaderías más se consumen, es el que mejor satisface las necesidades del público. Pero en la enseñanza sucede a menudo lo contrario, que aquél que la da mejor encuentra menos consumidores, y el simple charlatán se forma un auditorio sobremanera numeroso. Dados tales antecedentes, es claro que los maestros no deben estar sujetos a la ley económica de la concurrencia, aun cuando lo estén a la ley moral de la emulación.

Cuando se estudia el repartimiento de las industrias en cualquiera de los países más adelantados de Europa, se nota que ellas proporcionan espontáneamente la suma de mercaderías a las necesidades de cada pueblo. Si en un momento dado escasea la provisión, sube el valor y de seguida aumenta la producción. Si, por el contrario, hay superabundancia, viene la depreciación y disminuye la

producción. Pero en el repartimiento de la ciencia, la iniciativa particular no proporciona la suma de enseñanza a las necesidades de cada pueblo; y al contrario, es impotente para repartir por igual los beneficios de la cultura.

Una de las pocas naciones donde se puede apreciar por sus resultados la eficacia de la iniciativa particular, es sin duda, la Inglaterra. Pues bien, es un educacionista inglés el que se ha encargado de informarnos que las escuelas están allí muy mal distribuídas; que hay muchas en algunos pueblos donde se necesitan pocas, y pocas en algunos donde se necesitan muchas: en una palabra, concluye, están distribuídas como quedan los granos de arena cuando se arroja un puñado al viento.

Lo mismo ocurre en dondequiera que la enseñanza está encomendada a la iniciativa particular. El industrialismo no ha hecho nunca por la educación general de los pueblos, nada que sea digno de notarse. Si la iniciativa privada ha establecido a veces algunas fundaciones notables, ha sido cuando renunciando a todo propósito de lucro, ha hecho de la enseñanza una tarea de abnegación, desinterés y sacrificio. A la industria propiamente tal la educación general debe poco, muy poco, casi nada apreciable.

"Mas (objetan los economistas) no es de extrañar que las cosas ocurran así; cuando el Estado interviene, la iniciativa individual no puede ostentar su potencia, sus esfuerzos y sus obras. Renuncien los poderes públicos a la tarea de administrar la enseñanza, y entonces las instituciones particulares la darán de mejor calidad y se multiplicarán en la justa medida en que cada pueblo la necesite".

Pero ocurriría lo contrario: si en una sociedad cuya cultura intelectual ha llegado ya a la plenitud de su desarrollo, si en una sociedad cuyos miembros todos están convencidos de las ventajas de la instrucción, sería dable esperar que suspendida la enseñanza pública, se fundara en grande la enseñanza privada; no hay razón alguna para esperar los mismos frutos en un pueblo más o menos atrasado, donde el vulgo mira la instrucción como un adorno eliminable de lujo.

Estas observaciones se corroboran con lo que pasa a la vista de todos en nuestros días y con lo que ha ocurrido antes, en el curso de la historia. En nuestros días, la iniciativa individual no hace cosa alguna de nota para fundar aquellas enseñanzas especiales, la de minería, la de agronomía, la de artes y oficios, que todavía no han sido instituídas por el Estado; y en todas las naciones cultas se observó siempre que cuando el poder público no intervenía, las instituciones particulares de enseñanza fueron menos numerosas y menos importantes que cuando intervenía.

Para mí no es dudoso que si se llegara a suprimir la intervención de los poderes públicos, el nivel de la cultura se deprimiría; y si en tal caso se desarrollara la iniciativa industrial, no sería para difundir esta instrucción general, cuya necesidad sienten más bien los pueblos que los individuos, sería para proporcionar a los interesados esta instrucción especial, cuya necesidad se siente más vivamente por el vulgo. Cuando la instrucción general no florece como verdadera empresa de civilización, tampoco prospera como simple empresa industrial.

Con muy imperfecto conocimiento de lo que pasa en realidad, se suele aducir en contra de esta doctrina el grande ejemplo de los Estados Unidos. En mérito de datos superficialmente estudiados, se afirma que en Norteamérica el Estado no interviene en el ramo de la enseñanza y que la instrucción popular, con su exuberante lozanía, es obra de la iniciativa particular.

Pero no hay tal cosa, y en este caso, como en otros análogos, la afirmación se ha formulado precipitadamente, sugerida por un estudio superficial de los hechos.

En los tiempos del segundo imperio napoleónico (1852-1870), la escuela liberal encabezada por Laboulaye, enseñaba que la nación más libre de la tierra era la norteamericana, proponiéndola como modelo al pueblo francés. En comprobación de su aserto y en justificación de su admiración, dicha escuela citaba las numerosas disposiciones de la Constitución federal que prohíben al Congreso restringir en lo menor la libertad de cultos, la de la palabra, la de prensa, la de reunión, la de cargar armas, etc.

Cuán erróneo era el aserto y cuán injustificada la admiración bastaban a ponerlo de manifiesto, por un lado, la existencia de la esclavitud, y por otro, el funcionamiento en Utah de una autocracia vitalicia, absoluta y casi irresponsable. El error provenía de que para apreciar la suma de libertades de los norteamericanos, se tomaba como medida la Constitución federal y se prescindía de las constituciones particulares.

En un punto de vista semejante se colocan aquellos que incurren en el error de sostener que el servicio de la instrucción es en Norteamérica extraño a las funciones del Estado. Que la Federación no lo ha tomado a su cargo es un hecho; pero también lo es que muchas escuelas universitarias y que la instrucción general en su cuasi totalidad han sido fundadas y son dirigidas por los Estados particulares.

La única rama de la enseñanza en que la iniciativa particular se ha mostrado realmente fecunda, es la de la instrucción especial, y sobre todo, la de la instrucción superior. Obras de la iniciativa individual son, en efecto, centenares de universidades y escuelas universitarias que se hallan desparramadas por todo el territorio de la Federación, al lado de otras fundadas por los Estados.

Desgraciadamente no es de envidiar esta fecundidad, porque si entre ellas hay algunas, sobre todo aquellas que se han fundado por la desinteresada munificencia de los millonarios, que gozan de grande y justificado crédito, más de las tres cuartas partes son simples casas de comercio que, con rápidos simulacros de estudio, venden a destajo y desvergonzadamente los grados académicos, los títulos profesionales y los certificados de competencia. Sólo aquellas universidades que se mantienen como empresas morales y de cultura siguen empeñadas en la doble tarea de garantizar la seriedad de los estudios y de fomentar las investigaciones científicas. Las demás no ocultan sus propósitos de lucro y parecen apostar entre sí a cuál exige menos estudios y condiciones para otorgar sus grados y sus títulos. Al revés de lo que pasa en los otros campos de la industria, en el de la enseñanza la competencia ha propendido a desmejorar la calidad de la mercadería, porque el di-

ploma que acredita estudios más largos y más sólidos, los consumidores prefieren el que les habilita en menos tiempo y por menos dinero para ejercer una profesión.

No se podrían citar hechos más decisivos para condenar la tentativa de entregar a la explotación industrial la dirección de la enseñanza.

Cuando la industria manifiesta semejante impotencia para desarrollar la enseñanza nacional, donde los poderes públicos no acometen la tarea, es poco razonable esperar que dé mejores frutos si se restablece el régimen de la prescindencia para satisfacer la ideología de los economistas. Nadie puede, con fundamento, esperar que en tal caso se levanten escuelas, como por obra de magia, en las miserables villas, aldeas y caseríos de cada Estado. Lo poco que se debe a la iniciativa privada, lo ha hecho ella justamente cuando ha renunciado a toda mira industrial. No es el incentivo del lucro lo que alienta a los misioneros cuando consagran su existencia a convertir infieles con sus enseñanzas morales; el ignorado campesino que a la sombra de un árbol enseña las primeras letras a diez o doce niños, no va tampoco a la siga de un mezquino propósito de ganancia. Su obra es obra de abnegación, y por lo mismo, excepcional. Si la enseñanza se encomendara a la industria, por ejemplo, en Chile, lo que ocurriría de fijo sería que la mayor parte del Estado quedaría perpetuamente destituida de todo servicio docente, y junto con degradarse, la instrucción se inhabilitaría para aspirar a la universalidad.

Por de contado, la precedente conclusión no implica la necesidad de entorpecer y mucho menos la de proscribir las empresas industriales de educación. Sólo implica la de que la enseñanza pública se persuada a que su deber es disputarle en buena lid el campo y propender sin intermitencias a ocuparlo por completo, poniendo sus escuelas en pie que hagan innecesarios los colegios particulares.

Sometida como tiene que estar la enseñanza pública a regímenes, educativos y planes de estudio más o menos uniformes, la privada, guiada a menudo por inspiraciones individuales, puede prestar el inapreciable servicio de ensayar

nuevas formas didácticas y nuevos sistemas de educación. Que por lo común las empresas particulares, animadas de propósitos meramente industriales, no se curarán más que de halagar a los padres de familia en el acortamiento del tiempo de estudio y con los exámenes y los triunfos fáciles, no hay que dudarlos, porque lo pasado nos permite anunciar que las cosas no ocurrirán de otra manera en lo futuro. Pero al fin y al cabo, entre tantas empresas industriales, suelen surgir empresas de cultura, como las sociedades de instrucción primaria de Chile, o como la Escuela de las Rocas (Ecole des Roches) de Francia, que viven empeñadas en aventajar al Estado en la obra de la educación nacional, corrigiendo defectos de la enseñanza pública.

En suma, la enseñanza no logra sus fines sino cuando los poderes públicos la toman como una función, y los maestros como un sacerdocio. Instituidas en todas las sociedades cultas para satisfacer necesidades del orden moral, no la alcanzan las leyes de los economistas, que sólo atienden al respecto económico de las cosas. La supresión de la instrucción pública, que los individualistas reclaman, no traería consigo el resultado que la libertad de industria rinde de ordinario, cual es el de provocar el mejoramiento de la mercadería; ocasionaría el efecto contrario, el desmejoramiento. Stuart Mill observaba una vez en la tribuna del parlamento inglés que mientras la intervención del Estado se ha limitado más y más en el comercio y la industria, se ha desarrollado más y más en el campo de la enseñanza. "Es que la intervención gubernativa produce aquí los efectos opuestos, advierte Alcorta, porque en vez de trabar el desenvolvimiento individual cuando se aplica a la difusión de conocimientos, tiene por objeto y por resultado despertar las energías adormecidas y restituir a los hombres y a los pueblos la plenitud de sus fuerzas. Los pueblos ignorantes viven bajo perpetua tutela. La intervención del gobierno en la educación prepara, por el contrario, todas las emancipaciones".

#### IV

Establecido que la enseñanza pública realiza los fines de la educación de manera más perfecta que la enseñanza doméstica, debo ahora determinar cuál de las dos potestades, si la temporal o la espiritual, es la llamada a prestar aquel servicio. Es este uno de los problemas políticos de mayor trascendencia social que en puntos de enseñanza discuten a la sazón los pensadores, los educacionistas y los repúblicos.

De ordinario, cuando se habla de instrucción pública, se quiere aludir sólo a la del Estado; y cuando se habla de instrucción privada o libre, se quiere aludir en el fondo a la de la Iglesia. Pero en realidad, la enseñanza de la Iglesia es una enseñanza pública al mismo título que lo es la del Estado. ¿Cuál de ambas potestades es, pues, la que debe encargarse de la dirección y la supervigilancia? O como dice Laurent: ¿cuál de las dos representa mejor a la sociedad, y sus ideas, y sus sentimientos?

En principio no hay duda alguna: la enseñanza es por su naturaleza una tarea moral, cuyo desempeño corresponde al poder espiritual; pero se discute si es alguna de las Iglesias que dividen el intelecto contemporáneo al que debe hacer de poder espiritual para encargarse de estas augustas funciones.

En este punto, como en todos los puntos de política, hay partidos antagónicos porque hay diversidad de doctrinas. Aun la Iglesia católica, que en general se ha empeñado con particular esmero en mantener la unidad de las suyas, no siempre se muestra consecuente en la práctica con las que enseña desde sus cátedras. En principio, sostiene que corresponde a ella, institución esencialmente docente, dirigir por sí sola la enseñanza y observa que el Estado, institución que no está encargada de propagar doctrinas, no tiene por qué asumir las funciones educativas. En el hecho, se conduce en todas partes a la manera como, según Julio Simón, lo hace la Iglesia anglicana: se pone del lado de la autoridad cuando se trata de disputar la enseñanza a las sectas disidentes, y del lado de la libertad cuando se trata de disputarla al Estado.

Por su parte, los librecambistas complican el problema, problema por naturaleza moral, tratando de resolverlo sin atender más que al respecto económico, y al efecto, proclaman que el Estado debe abstenerse de enseñar a fin de que se desarrolle la industria docente.

Pero después de lo que dejo establecido, nadie podría halagarse con la esperanza de que, suprimida la intervención del Estado, se desarrollara la iniciativa particular. Lo que ocurriría, sin duda alguna, sería que la Iglesia dominante de cada nación se adueñaría por completo de la enseñanza.

En substancia, cuando se pide que se devuelvan al pueblo las funciones de la enseñanza, dice un educacionista, no es una aspiración popular la que se trata de satisfacer; es una aspiración de secta: se pide que la enseñanza se entregue a manos del pueblo, porque las Iglesias desean acapararla en su provecho. En otros términos, se demanda en apariencia libertad para constituir en el hecho un privilegio, y so capa de sujetar la enseñanza a la ley de la concurrencia industrial, lo que se quiere es ponerla en manos de la Iglesia dominante. No digo yo que esto sería un mal; pero sí, digo que esto sería el resultado; y de consiguiente, no está trabada la lucha entre la autoridad y la libertad; está trabada entre potestad y potestad, porque si la enseñanza no es dada por el Estado, necesariamente se encarga de darla la Iglesia.

Plantado así el problema, la solución se encuentra con facilidad averiguando cuál de las dos potestades puede dar, atenta la naturaleza de su institución, una enseñanza más conforme con las necesidades de la sociedad contemporánea.

Al efecto, observaré primeramente que cuando se habla del Estado docente, no se alude ni a sus gobernantes, ni a sus jueces, ni a sus legisladores, ni a sus empleados de aduana o de tesorería: se alude a esa porción de funcionarios, maestros, profesores, miembros de las universidades, directores de la instrucción pública que viven dedicados a la enseñanza o al estudio de los sistemas educativos.

En segundo lugar, observaré que si con algún fundamento se puede decir que en general es más competente la

Iglesia que el Estado para enseñar su moral, su derecho, su historia, sus dogmas, no hay razón alguna que autorice para sostener que también es más competente para enseñar todo lo demás, aun aquellas ciencias que mira con instintiva desconfianza.

Por último, observaré que en todos los pueblos cultos la enseñanza fué dirigida por la Iglesia dominante antes que empezara a serlo por el Estado; y que en todos, sin excepción alguna, o estuvo reducida bajo aquella dirección a condiciones realmente vergonzantes, o sólo prosperó en aquellas ramas del saber que directa o indirectamente interesaban a la profesión eclesiástica.

En su incomparable capítulo sobre el desarrollo del intelecto español, Buckle traza a grandes pinceladas el estado de atraso en que España se encontraba hacia los siglos XVII y XVIII, esto es, hacia una época en que si el Estado empezaba a intervenir en la administración de la enseñanza, la Iglesia era todavía árbitra soberana para elegir sus materias y para fijar su espíritu. Un observador extranjero que escribía hacia 1619, notaba que los padres de las familias nobles creían que sus hijos podían educarse muy bien sin necesidad de adquirir instrucción alguna; nadie tenía libros si no eran devocionarios; y en general, se miraba con recelosa desconfianza a los extranjeros que ostentaban alguna ilustración científica. En la Universidad de Salamanca, que para los españoles no era la principal de la península sino la más grande del mundo, no se enseñaron hasta después de 1788 las leyes inmortales de Newton; se negaba la circulación de la sangre cuando ya habían transcurrido ciento cincuenta años desde que Harvey había desaparecido de la escena del mundo; y en una oración apologetica pronunciada en honor de España el mismo siglo XVIII, se dice de las matemáticas, se dice de las ciencias exactas por excelencia, que son simples artificios inventados para pasar el error por la verdad; se compara seriamente a Newton con un tal Mercada, y se demuestra que por tales y cuales razones, jسته miserable candil de tugurio brilla más que aquella lumbrera universal!

Estos hechos, que podrían multiplicarse con citas análogas, corroboran lo

que insinué en uno de los primeros capítulos, a saber, que la Iglesia católica, la más grande institución docente de la historia, no puede continuar a cargo de la enseñanza de los pueblos contemporáneos.

A primera vista, sería de creer que los hechos enunciados por Buckle denotan el estado de mayor ignorancia a que un pueblo puede descender. Pero aun cuando ella era en las clases inferiores mayor que toda ponderación, no son estos hechos los que sirven para apreciarla. Lo único que ellos revelan es el estado de atraso en que se encontraba el intelecto de la porción más culta de la sociedad española; lo cual no es lo mismo. Los españoles letrados de aquella época, que según se deja ver no conocían las ciencias físicas y matemáticas, eran sobremanera doctos en las ciencias eclesiásticas; y si a nosotros, hombres del siglo XX, nos parecen muy ignorantes, no es porque no tuvieran muchos y muy profundos conocimientos, es porque no tenían aquellos conocimientos positivos que al presente caracterizan la verdadera ilustración.

Ya en los principios de esta obra observé que no se puede tildar de ignorantes a hombres que habían dedicado su vida entera al estudio. Lo único que se puede enrostrarles con razón, es el no haber adquirido el saber en el estado de mayor perfeccionamiento, en el estado científico, sino en el estado de mayor atraso, en el estado teológico.

Pero hay más aún: y es que aquella instrucción tan atrasada, que en nuestros días casi se confunde con la ignorancia, no es una peculiaridad de las antiguas universidades españolas. Es la instrucción que la Iglesia da siempre donde quiera que no se siente estimulada por el aguijón de la concurrencia, es la instrucción teológica, es la sola instrucción que se conforma con los fines peculiares de la misma Iglesia. No debemos paralogizarnos imaginándonos que la instrucción dada en los colegios de la Iglesia sería tal cual la vemos si no hubiera existido o si se suprimiera la del Estado. Si en los últimos tiempos la Iglesia ha mejorado su enseñanza, es porque el Estado ha empezado a competir con ella, y siempre que decae la instrucción

científica del Estado, decae también la de la Iglesia.

Es lo que ha ocurrido en nuestra propia casa, porque en Chile no se ha mejorado la enseñanza de las congregaciones eclesiásticas sino después de haberse perfeccionado la del Estado, y mientras ésta llevó vida lánguida y anémica, aquélla no dejó de ser mnemónica y verbalista, enteramente inadecuada para desarrollar la razón de los educandos.

Porque vulgarmente no se acierta a distinguir el Estado del gobierno, se arguye a menudo que él es incompetente para educar, y que por lo tanto, no tiene derecho para suplantarlo a los padres de familia en las funciones educacionales. Cuando se oye semejante argumento, no parece ser sino que el personal docente de las escuelas públicas puede ser ventajosamente reemplazado por los padres de familia y que la totalidad de éstos viven abnegadamente consagrados a la educación de sus hijos, como si no se supiera que la enorme mayoría se compone de iletrados que les dejan privados hasta de la más elemental instrucción si el Estado no les hace fuerza y no se las suministra. La verdad es, como lo observó Stuart Mill, que todo Estado culto puede creer sin presunción que, bajo la inspiración de los educacionistas y pedagogos más distinguidos, está mejor preparado que el promedio de sus súbditos para ejercer la función educativa, y que puesto a la obra, sabrá organizar un plan de educación mucho más perfecto que el que se podría proponer por el pueblo mismo en un plebiscito.

No está la Iglesia en mejores condiciones que los particulares para suplantarlo en estas funciones al Estado. Verdad es que ella tiene doctrinas y que su misión consiste principalmente en difundirlas por medio de la prédica y de la enseñanza; pero esas doctrinas, de carácter religioso, no sirven para constituir la instrucción de los pueblos civilizados. En cambio, el Estado, personificado por sus maestros, catedráticos e investigadores, no por sus gobernantes, ni por sus jueces, ni por sus legisladores, enseña, cultiva y desarrolla en sus escuelas, institutos y universidades todas aquellas ciencias y artes que al presente sirven de base a la educación nacional.

En los otros pueblos americanos, donde el Estado no ha puesto el mismo empeño, la Iglesia no rinde los mismos frutos; y dondequiera que se fije la mirada, la enseñanza científica, que es la requerida por las sociedades cultas, ha sido fundada por la potestad civil, y no conozco un solo caso en que la potestad eclesiástica haya tomado la delantera por impulso espontáneo.

No es ésta una tacha, es la atestación de un hecho. Nadie podría censurar al zapatero porque no enseña otra cosa que el arte de la zapatería, o al jurisconsulto porque se concreta a enseñar la profesión de las leyes. ¿Con qué razón se censuraría a una Iglesia porque circunscribe su enseñanza a la religión y a la moral? No habría ninguna. Pero si cada gremio es competente para dar aquella enseñanza que conviene a sus propios fines, no lo es por el mismo hecho para dar la que conviene a fines diferentes; y de consiguiente, la instrucción general, destinada a formar el hombre, no debe encomendarse a una institución que ante todo se empeña en formar adeptos. El hecho de que nos parezcan tan ignorantes los doctores de la antigua Universidad de Salamanca, prueba por sí solo que una de las enseñanzas más sólidas que se pueden dar para formar buenos católicos, es una de las más inadecuadas que se pueden idear para formar hombres instruídos.

Cada Iglesia se propone espontáneamente plantear, por medio de la enseñanza, el ideal absoluto de su doctrina, y propende sin pensarlo a convertir la instrucción general en simple instrucción religiosa. Sólo el Estado, que es la resultante de todas las fuerzas sociales, puede organizar una enseñanza que no ofenda a conciencia alguna y que abrace en su seno a todos los espíritus. La misma educación que forma al buen ciudadano, decía Aristóteles, forma también al hombre virtuoso.

Toda doctrina teológica es una doctrina que aceptan unos y repudian otros; es una doctrina por naturaleza discutible, y por lo tanto sectaria, y además impropia para reconstituir la unidad del intelecto contemporáneo. Dejar la enseñanza en manos de las Iglesias que despedazan la sociedad contemporánea es, como se ha dicho, establecer el politeísmo en la edu-

cación. Para que una Iglesia cualquiera pudiese encargarse de la educación pública, sería menester que renunciara a la enseñanza de sus propias doctrinas; sería menester que se concretase a dar la de aquellas que, por su índole científica, sirven de vínculo de unión a todos los entendimientos; y entretanto, no podría descuidar las tareas de la propaganda sin condenarse a irremediable extinción. Dirigida por una Iglesia cualquiera, la enseñanza tiene que ser de natural teológico.

Ahora bien, si no es razonable exigir de la Iglesia que modifique esta enseñanza en conformidad a las necesidades de la cultura contemporánea; si por la naturaleza peculiar de los fines que persigue, ella dará siempre a los estudios teológicos más importancia que a los estudios científicos, es evidente que no se la puede encargar del servicio de la instrucción general; y que si ésta ha de ser pública, por necesidad se ha de encomendarle a la potestad política, esto es, al profesorado constituido bajo una dirección superior en verdadero poder espiritual, laico e independiente.

La mano del Estado se necesita con particularidad en las sociedades contemporáneas, porque en ellas las Iglesias propenden a embarazar el progreso político y no hacen nada para atizar el desarrollo de las ciencias. Encomendada la potestad civil a los elementos laicos, su tendencia tiene que ser en el fondo progresista, aun en aquellos casos excepcionales en que la dirigen espíritus conservadores. Entretanto, encomendada a los elementos teológicos, la potestad eclesiástica se caracteriza por una tendencia esencialmente reaccionaria, aun en aquellos casos en que la dirigen espíritus liberales. Por tanto, es el Estado, no la Iglesia quien debe presidir la enseñanza en las progresistas sociedades de nuestros días.

Las pretensiones del poder teológico a dirigir la educación contemporánea bajo la inspiración de la ciencia, son parecidas a las que pudo tener el poder pagano en los principios de nuestra Era a dirigirla bajo la inspiración de la doctrina cristiana. El poder caduco no puede dirigir la enseñanza nueva sin adular el espíritu que debe formarla. Mientras la Iglesia y el Estado vivieron en

amigable consorcio, la enseñanza que daba una de estas potestades servía indistintamente a la dos, o sea, a la sociedad entera. Pero desde el día en que ambas se divorciaron, la instrucción teológica se inspiró a menudo en el odio a la potestad antagónica; de empresa de armonía se transformó en empresa de guerra, y no se curó ya de formar hombres para la sociedad sino soldados para la lucha. ¿No bautizan a sus educandos con un nombre de combate, con el nombre de *soldados de la fe*?

Es lo que en Chile se ha visto durante los últimos años. Se ha opuesto aquí la Iglesia a muchos de los grandes progresos políticos que la República ha realizado de veinte años atrás; ha combatido la abolición del fuero eclesiástico, las instituciones del matrimonio civil, del registro civil y del cementerio laico, la secularización de la enseñanza, la libertad de cultos, etc., y cuando las leyes respectivas se han dictado, ha empezado a predicar que no deben ser obedecidas, se ha alzado en armas en contra del Estado, y se ha propuesto educar para la reacción de las nuevas generaciones que se ponen en sus manos.

Cualquiera que sea la manera de apreciar la razón de las leyes aludidas, los hechos que enuncio dejan ver la existencia de un antagonismo fundamental entre ambas potestades, y la conveniencia de que el Estado no se desarme entregando a la Iglesia la educación de la juventud. Aun cuando por la naturaleza de las cosas, la enseñanza corresponde al poder espiritual, no por eso se puede decir que corresponde en las sociedades cultas al poder teológico. Es la educación un medio poderoso de gobierno que la potestad civil no podría ceder sin peligros a la potestad antagónica. Mientras el profesorado no acabe de formarse como verdadero poder espiritual, lo razonable y lo justo es que esta gran fuerza social, la enseñanza, permanezca en manos de la sola potestad que, en el estado de anarquía de los espíritus, se puede decir, con justo título, genuina representante de la sociedad entera.

Si se quiere que algún día haya paz, paz en la sociedad, paz en los espíritus, póngase la enseñanza en las solas manos del Estado a fin de que él armonice la educación, así con el desarrollo de la

cultura como con el sistema político. Que la educación sea republicana bajo de la república; que fortifique en los corazones el respeto a las autoridades y a las leyes y el amor a la libertad y a las instituciones; que reprima en la juventud con igual energía las tendencias reaccionarias contra los progresos realizados y las tendencias revolucionarias contra el orden establecido; que la forme en sentimientos de tolerancia, de concordia y de patriotismo: tales son las aspiraciones políticas que se deben realizar por medio de la enseñanza. Dondequiera que el legislador descuida la educación, dijo ha veinte siglos el príncipe de los pensadores, el Estado tiene que sufrir tarde o temprano.

## V

Sin embargo, no todos aceptan la institución del Estado docente. Escuelas políticas que en otros puntos son antagónicas se han unido de años atrás en éste para combatirla con todo vigor.

En primer lugar, se han alzado contra ella los espíritus reaccionarios porque han notado que el gobierno temporal de los pueblos, llamado a dirigir la enseñanza, va pasando en todas partes a manos de los liberales. Es éste un antagonismo de intereses que no se puede resolver por medio de discusiones teóricas.

A la vez hace armas contra el Estado docente de esa escuela que, fundada por los librecambistas y por Guillermo de Humboldt, ha sido reforzada en nuestros días con el potente concurso de los spencerianos: aludo a la escuela de los individualistas. Opuesta por inclinación natural a todo lo que importa un ensanche de las atribuciones de los poderes sociales, esta Escuela querría despojar al Estado de la investidura de la enseñanza para estimular la actividad individual.

El verdadero fin del hombre, observa Humboldt, es el desenvolvimiento más amplio de sus fuerzas; y no hay duda que ellas se desarrollan menos en un medio uniforme arreglado de antemano, donde se comprimen las espontaneidades de la naturaleza humana, que en un estado de libertad, donde la variedad de situaciones estimula y vigoriza las facul-

tades inventivas. Ahora bien, toda política que encomienda al Estado el servicio de la enseñanza aparta a los hombres de su fin natural, porque imponiendo a la nación entera un solo plan de estudios y un solo molde a todo el profesorado, propende sin pensarlo a uniformar los espíritus educandos y a atrofiar el desarrollo de la personalidad humana.

Así habla la escuela individualista; pero estas objeciones, en apariencia tan graves, no tienen en realidad peso alguno.

Desde luego, ellas se dirigen no sólo contra la enseñanza del Estado sino también contra la de la Iglesia dominante. Son objeciones contra toda enseñanza pública y en favor de toda enseñanza privada; porque da lo mismo que esté en manos del Estado o en manos de la Iglesia: en uno y otro caso, propende a uniformar los espíritus.

La única enseñanza que de suyo atizona la anarquía de los espíritus y que por lo mismo no puede realizar el fin de la instrucción, es la enseñanza privada. Indudablemente si se cerraran los seminarios pedagógicos que forman el personal docente; si se declarase que no es menester seguir un plan tal o cual de estudios para optar los títulos profesionales; si se clausurasen las escuelas y los colegios públicos; si el Estado y la Iglesia renunciaran para lo futuro a las tareas de la educación, la enseñanza privada conseguiría a la vuelta de breves años el envidiable resultado que la escuela individualista sueña, a saber, que no se encontraran en toda la República dos espíritus que pudieran entenderse en cosa alguna.

Pero suponiendo que éste sea un bien deseable, se ha de advertir que es a la vez un bien irrealizable, porque si se pudiera suprimir la enseñanza del Estado, no se podría suprimir la de la Iglesia; y cuando se suprimieran ambas, la iniciativa individual no las reemplazaría, y lo que en realidad se suprimiría sería la enseñanza misma.

Siendo así las cosas, se podría creer que estamos condenados, o bien a aceptar la enseñanza pública tal cual es, con todos los vicios y defectos que se le achacan, o bien a renunciar a la ventaja que nos brinda para escapar a los males con que nos amenaza. Pero en realidad

no es menester hacer sacrificio alguno, ni el de suprimir la instrucción pública ni el de aceptarla en forma que embarace el desarrollo de las facultades humanas. Si es un mal imponer la uniformidad en la industria, no lo es sino con muchas reservas imponerla en la educación general.

Sin duda alguna, bajo el respecto industrial, aquellas sociedades progresan más que por gozar de más libertades pueden dar mayor vuelo al espíritu de inventiva. No se pueden imponer a la industria moldes tradicionales sin comprimirla; sin embarazar su desarrollo espontáneo. Sólo la libertad, que hace al hombre árbitro de sus fuerzas, de su trabajo y de sus obras, puede desarrollar la personalidad del obrero y la originalidad de la industria.

Pero bajo el respecto filosófico, la sociedad es tanto más perfecta cuanto más uniforme son las doctrinas dominantes. Si el objeto de la instrucción especial es desarrollar las facultades activas, el de la instrucción general es unir todos los espíritus con los vínculos de una misma doctrina. Sin duda, la potencia y las fuerzas del espíritu se desarrollan más vigorosamente cuando se ve solicitado por doctrinas contradictorias entre las cuales tiene que buscar por sí misma la verdad; y éste es uno de los frutos que se buscan cuando en la enseñanza universitaria se provocan la duda, la contradicción y las discusiones aun sobre aquellas doctrinas que parecen estar más sólidamente establecidas. Pero la instrucción general no se instituye con este propósito sino con el de establecer la armonía de los espíritus como base fundamental del orden social.

No se confundan los ideales peculiares de épocas esencialmente diversas: en la *Epoca Moderna*, cuando se buscaba la nueva filosofía que ha de presidir al desarrollo del espíritu humano por haber sido derribada la antigua, se necesitaba la más absoluta libertad para que cada cual abriera sin peligros senderos nuevos en seguimiento de aquel ideal. Pero en la *Edad Contemporánea*, encontrada ya la filosofía definitiva, la de la *ciencia*, lo que se necesita es adoptarla como base exclusiva y general de la enseñanza, a fin de restablecer la unidad de las doctrinas. Antes convenía atizar la varie-

dad; ahora conviene buscar la unidad. La uniformidad de doctrinas implica que la sociedad ha encontrado aquellas que más cuadran con el desarrollo actual del intelecto; y por el contrario, la multiplicidad supone un estado mental en que el espíritu no ha encontrado todavía una filosofía que la satisfaga.

Para averiguar qué es lo que más conviene a las sociedades, no hay sino que determinar los resultados que trae consigo ora la unidad de doctrinas, preconizada por la filosofía positiva, ora la anarquía mental, sostenida por la metafísica. Cuando no hay una doctrina común que una a todos los espíritus, surgen, se multiplican y se agitan sectas enemigas, partidos antagónicos, escuelas adversas; el gobierno temporal se dificulta en la misma proporción en que el fraccionamiento social se aumenta; la autoridad no obra como órgano de todo el pueblo; sino como órgano de una simple mayoría; el poder renuncia a una parte de sus funciones para no lastimar a los adversarios, y la política no vive más que de transacciones, acomodados y términos medios.

A la inversa, cuando se presta adhesión general a unas mismas doctrinas, no existen las disidencias de fondo, aun cuando las haya de apreciación; no surgen partidos antagónicos que se disputen la prerrogativa de imprimir el rumbo a la nave del Estado; hay menos intereses que conciliar, menos opiniones que armonizar; y la política obra, no como la resultante de muchas fuerzas contrapuestas, sino como la suma de todas las fuerzas sociales.

De consiguiente, conviene sobremane- ra al gobierno de los pueblos, la difusión de una doctrina que por su naturaleza sea propia para satisfacer las necesidades sociales, y que por su homogeneidad lo sea para estimular la convergencia de todos los espíritus a una misma verdad, la unión de todas las voluntades en un mismo propósito, y a la larga, el desenvolvimiento armónico de todas las fuerzas de la sociedad. Tal es la obra en que a la sazón están espontáneamente empeñados los Estados más cultos de Europa y América.

Si en el curso de la *Edad Moderna* el poder temporal ha venido asumiendo, con tendencia más y más avasalladora,

la dirección exclusiva de la instrucción pública, es porque la Iglesia no ha podido después del siglo XVI dar a los pueblos una enseñanza unificante. Sólo el Estado podía, por su naturaleza laica, ofrecerles una enseñanza neutra que evitase una mayor dispersión de los espíritus.

No obstante los beneficios que la enseñanza del Estado brinda a las sociedades, se objeta que por medio de esa evolución se propende a constituir un despotismo sin contrapeso, reuniendo en una sola mano las dos potestades fundamentales, la temporal y la espiritual. Nadie ignora (se observa) que uno de los progresos políticos más trascendentales que se han realizado en el curso de nuestra Era, ha sido el de la separación de ambas potestades. Si hay en el mundo despotismo ominoso, es el de los emperadores-obispos, el de los papas-reyes, el de los sultanes-pontífices, esto es, el de los jefes que, uniendo el poder religioso al poder civil, gobiernan con un solo cetro los cuerpos y las almas, y así dirigen las conciencias como los actos externos de los hombres. Tal fué el carácter de la autocracia de Constantino el grande, el cual desempeñó a la vez las funciones de emperador, las de pontífice del paganismo (pontifex maximus) y las del obispo (episcopus) del cristianismo, y con igual autoridad erigió templos bajo la advocación de Apolo, presidía el concilio de Nicea y ponía orden en la administración de sus Estados.

Pues bien, un sistema semejante de gobierno fué el que la Iglesia cristiana desterró para siempre de las naciones europeas, porque formada a despecho del poder político, constituyó desde un principio un poder independiente y sancionó con su sola existencia la separación de ambas potestades. Por consiguiente, si se entregase al Estado la dirección de la enseñanza, tornarían a reunirse en una sola mano funciones espirituales y funciones temporales, se trasladaría a la civilización europea el despotismo de los pueblos asiáticos, y se restauraría después de quince siglos la autocracia de los césares-pontífices de Roma.

Pero en realidad la cultura política no está amagada por tamaños peligros. Así lo deja colegir por sí solo el hecho de

que durante la *Edad Contemporánea*, cuando el Estado ha reasumido en sus manos la prerrogativa de dirigir la enseñanza pública, es cuando han gozado los pueblos de más amplias libertades.

Si en las sociedades semicivilizadas la enseñanza da a los que la dirigen una autoridad moral que subyuga a la conciencia, es porque en ellas la instrucción se impone dogmáticamente, a nombre de la divinidad; y en esta forma, pone a los pueblos bajo la mano del poder docente. Lo contrario ocurre en las sociedades cultas: la enseñanza que en ellas brinda el Estado, o es puramente literaria, y, en tal carácter, inadecuada para someter las conciencias; o es esencialmente científica, y en tal carácter la más propia para vigorizar la razón humana contra toda tendencia avasalladora. Los mismos pueblos que se someten con toda mansedumbre a la autoridad docente cuando reciben una instrucción teológica, se muestran altivos para hacer uso de su razón cuando reciben una instrucción científica.

No obstante estas observaciones, creo yo que la enseñanza, que no es una función política, que es una función moral, debe estar normalmente a cargo del poder espiritual; y de consiguiente, no debe permanecer bajo la mano del gobierno sino por tanto tiempo cuanto las sociedades empleen en reconocer esta autoridad a los cuerpos docentes.

Renovado con frecuencia el personal del gobierno por virtud de las instituciones democráticas, su intervención en la enseñanza ha servido para satisfacer los anhelos del espíritu nuevo, mucho mejor que lo que le habrían podido hacerlo unos cuerpos tan rebeldes al progreso como son los cuerpos académicos. Pero no es dudoso que esta intervención desaparecerá en un porvenir más o menos lejano, cuando las universidades se muestren dignas y capaces de dirigir por sí solas la educación y de reemplazar por completo al poder teológico en el gobierno moral de los pueblos.

## VI

A diferencia de las empresas particulares, que prácticamente casi no pueden influir en la educación de los pueblos sino por medio de la enseñanza directa,

oral o escrita, son muchos y de muy varia naturaleza los medios que el Estado puede emplear para educar y unificar el espíritu nacional sin violentar en lo menor la libertad de conciencia. Enunciaré brevemente los de mayor eficacia y de más frecuente empleo.

1º El medio más directo y más generalmente usado, es sin duda, el de multiplicar las escuelas, colegios, liceos, gimnasios y universidades; y sin perjuicio de la libertad que debe garantizar a la instrucción superior en interés de las investigaciones y en respeto a la conciencia, sujetarlos a la obligación de dar una misma instrucción general en todo el territorio, en todos los grados y a todos los educandos.

En cuanto sus recursos se lo permitan, el Estado debe, con este elevado propósito, proporcionar el número de sus establecimientos docentes a las necesidades de la población y no dar tiempo a las empresas particulares para que funden los que falten. A la vez, debe instalarlos en edificios especiales, amueblarlos con mobiliarios de primera calidad y encomendar su dirección y sus cátedras a los mejores maestros, de tal manera que ningún colegio particular pueda competir con ellos. Mediante esta política, se impone a la sociedad entera sin violar derecho alguno.

2º El segundo medio de intervención consiste en fundar escuelas pedagógicas para formar maestros y profesores educados en un mismo espíritu, por mucha que sea la diversidad de sus creencias, propendan en todo el territorio, sin necesidad de acuerdo expreso, por impulso más bien espontáneo que deliberado, a establecer y mantener la unidad de la educación nacional.

Desparramados en países más o menos vastos e inspirados por doctrinas diversas, cuando no contradictorias, los maestros, aun los solos maestros del Estado, dan, si no se embeben en un mismo espíritu, enseñanzas por naturaleza anárquicas y dispersivas. Desde este punto de vista, se comprendería que el Estado renunciara a tener enseñanza propia: pero no que renunciara a la prerrogativa de formar el personal docente de sus escuelas.

3º El tercer medio de intervención consiste en no autorizar para fundar es-

cuelas o para enseñar sino exclusivamente a personas que se hallen premunidas de algún título de competencia expedido por alguna institución docente del Estado. Según lo manifestaré más adelante, esta regla jurídica se halla establecida de antiguo en varias naciones, y no se dirige a imponer creencias determinadas a los maestros particulares sino a someterles durante un tiempo más o menos largo, a la misma acción educativa que modela a los maestros del Estado, sin perjuicio de que cada uno crea lo que quiera.

No obsta esta medida a la institución de escuelas pedagógicas particulares; pero los aspirantes al magisterio que en ellas se eduquen, deben quedar obligados en todo caso a certificar su competencia en la del Estado, sometiéndose por lo menos durante un año al régimen docente y educativo de estas últimas. Requiere este tiempo de prueba porque si es dable concebir algún sistema de exámenes que sirva para averiguar con exactitud el grado de instrucción del examinando, no hay ninguno adecuado para determinar la calidad de su educación, y si en las demás profesiones lo único que el Estado necesita determinar para expedir el título, es la suma de conocimientos, en la de la enseñanza le importa principalmente conocer el espíritu que anima al que pretende ser maestro.

Combatido, no por los pueblos, sino por aquellos partidos que pretenden hacer de la enseñanza una vasta empresa de reacción, este medio de intervención está llamado a generalizarse en todas las naciones civilizadas. Un Estado que tiene conciencia de su misión educativa y pacificadora no puede tolerar que a la sombra de la libertad de enseñanza, se eduque a la juventud para rebelarse contra las autoridades legítimas, para desobedecer las leyes en nombre de la conciencia ni mucho menos para desquiciar en homenaje al supuesto derecho divino de una familia o de una Iglesia el orden constitucional instituido por la voluntad de los pueblos. Cabelmente uno de los fines más elevados de la instrucción general es el de restablecer la armonía social a efecto de que el Gobierno pueda ejercerse sin recurrir continuamente al empleo de la fuerza.

Sin duda alguna, si la enseñanza fuese una industria, el Estado no tendría por qué intervenir en la formación del profesorado. Para él sería indiferente en tal caso que al abandonar la celda del panóptico, el presidiario estableciera un taller de carpintería o una escuela de primeras letras. El público sabría a qué atenerse en presencia de semejante industrial. Tal es el ideal de la escuela económica. Pero la enseñanza no es una industria; es una misión social; es un sacerdocio cuya investidura debe reservarse para personas realmente dignas de ejercer funciones morales; y por lo mismo, el Estado interviene aun en los colegios particulares, a fin de evitar que se la encomiende a maestros no dotados de tales cualidades. Si en algunas partes la Iglesia niega estas facultades al Estado, es, en el fondo, porque se las disputa para ejercerlas ella por su propia cuenta.

4º El cuarto medio de intervención consiste en reservar al Estado la prerrogativa de la colación de grados y títulos a fin de establecer en seguida, sin violar la libertad de enseñanza, que sólo se otorgarán a graduandos que se hayan preparado con arreglo a un determinado plan de estudios y que hayan acreditado su preparación ante jurados oficiales. Merced a esta medida, todos los colegios particulares, o por lo menos todos aquellos que se ofrecen a preparar alumnos para las carreras universitarias, tienen que aceptar el sistema de educación que el Estado establece para sus propias escuelas.

Apenas se necesita prevenir que esta imposición no obsta en manera alguna a que los colegios particulares, sobre todo aquellos que no persiguen grados ni títulos, den a sus alumnos otra enseñanza y aun otra educación. En los pueblos cultos, educados bajo el régimen de la libertad, el Estado tiene que concretarse a fijar las condiciones de preparación que juzga indispensables para otorgar sus beneficios y reconocer al que no los pretenda el derecho a educarse como le dé la gana. De esta manera, sin coartar la libertad de enseñanza, el Estado dirige hacia la unidad todos los espíritus, estableciendo, con incontrovertible derecho, que para él sólo valen sus exámenes, sus grados y sus títulos; y sin coacción alguna, a impulso de su propio

interés, las empresas particulares se sienten inducidas a conformar sus enseñanzas con la pauta fijada por la potestad política y a cooperar, acaso impenablemente, en la tarea de la unificación del espíritu nacional. Merced a la misma medida, los planes particulares de estudio aparecen ante el filósofo como simples partes de un solo plan general de educación que atiende a todas las necesidades de la cultura, que se sigue tanto en los colegios públicos como en los particulares, y que a pesar de la variedad de sus materias y fines, propende invariablemente a imprimir a todos los educandos el sello de la perfecta unidad.

Tampoco se necesita prevenir que para garantizar la adopción general de un plan de estudios y de educación, y sobre todo para garantizar el cumplimiento de sus fines de paz y de unión social, se debe eliminar inexorablemente en él toda doctrina y toda materia que en el actual estado de la cultura sea ocasionada a entorpecer la convergencia de los espíritus. Desde este punto de vista, el plan general de estudios se debe siempre formar con el doble propósito de restaurar la unidad del intelecto social y de hacerlo servir como sistema de educación nacional en contraposición a los inevitables planes de educación sectaria.

5º El quinto medio de intervención consiste en reservar al Estado la prerrogativa de aprobar los textos que la enseñanza requiera en aquellos colegios particulares cuyos alumnos se eduquen con el propósito de optar a los grados y títulos oficiales. Aun cuando la enseñanza libresca no sea toda la enseñanza, no tiene el Estado por qué renunciar a la facultad de declarar cuáles son los textos que se conforman, por un lado, con sus programas, y por otro, con los fines educativos de la escuela pública.

6º El sexto medio de intervención consiste en dar subvenciones a aquellos colegios particulares que se sometan a la mano del Estado y acepten sus planes de estudio.

De manera sistemática y con creciente largueza, se adoptó este medio de intervención en Inglaterra hacia el año 1833 y ha subsistido mientras sus gobernantes y legisladores, inspirados en las ideologías de la economía política, han creído que la función docente no corres-

ponde al Estado. Entre tanto, a cualquiera se le ocurre que las subvenciones atestiguan por sí solas la impotencia de la iniciativa individual para fundar la instrucción que la cultura de los pueblos necesita y en la medida que sus necesidades la reclaman.

En aquellas naciones, como Chile, donde la enseñanza se estima función primordial y atención preferente del Estado (art. 144 de la Constitución), el régimen de las subvenciones, sin dejar de labrar la unificación de las tendencias educativas, denota de suyo que la instrucción pública no se da en la medida o de la calidad que se necesita, porque en el caso contrario, no podrían surgir aquellos colegios particulares que no responden a tendencias sectarias. ¿No sería más cuerdo emplear el dinero de las subvenciones en multiplicar y mejorar las escuelas del Estado utilizando las aptitudes de los mismos empresarios particulares?

7º El séptimo medio de intervención consiste en instituir becas, pensiones y premios y reservar estos beneficios para los alumnos de aquellos colegios que se sometan a los planes de estudio, al régimen educativo y a la mano del Estado. Es absurdo ofrecer estos beneficios al que rinda mejores pruebas en concurso general, porque, según lo he demostrado, no se ha inventado hasta hoy un sistema de exámenes que garantice el acierto y la justicia, y porque si de algún modo se puede apreciar el grado de instrucción de los opositores, no hay modo de apreciar la calidad de su educación.

8º Por último, el octavo medio de intervención consiste en establecer un plan sistemático de *extensión universitaria* con el propósito de difundir el espíritu y la cultura de la universidad, representante y órgano del Estado, en aquellas clases populares cuyos hijos, por cualquiera causa, no han podido someterse jamás al régimen educativo de la enseñanza superior.

Se da por descontado, que no hay que esperar que las conferencias, cuyos temas se cambian ordinariamente de sesión en sesión, dejen un residuo muy considerable de nociones en la inteligencia de los oyentes: en los espíritus poco preparados sólo tiene eficacia la enseñanza que se repite. En cambio, las con-

ferencias educan bastante, no sólo porque desarrollan la afición a reuniones cultas, sino también porque a la larga hacen ver a los oyentes, por lo común de condición modesta, que los ingenios más selectos de la república viven consagrados al estudio de las necesidades populares, que el remedio de los males sociales no está en el desorden y la anarquía, y que los verdaderos amigos del pueblo que sufre no son los agitadores y los demagogos, desvergonzados pescadores de todos los ríos revueltos.

## VII

Demás está advertir que estos medios de intervención no son igualmente adoptables en todas las naciones y que su adopción se debe subordinar a la organización del Estado, a sus antecedentes históricos, al grado de su cultura, etc. En todo caso, sin embargo, cualquiera que sea la manera cómo se ejerce, la intervención del Estado propende por virtud espontánea, quiera que no quiera, directa o indirectamente, a la unificación del espíritu nacional.

De manera particular resalta esta influencia unificadora del Estado cuando él impone a todos los padres de familia la obligación de dar a sus hijos un mínimo determinado de instrucción.

En la historia de la pedagogía, la fórmula de la instrucción obligatoria es modernísima; pero el hecho que ella significa es tan antiguo como la educación pública. En efecto, desde los más remotos siglos, dondequiera que ha imperado un sistema cualquiera de educación pública, los hijos de familia han estado obligados a recibirla. En Lacedemonia, la educación estaba reglada por disposiciones de la ley, se daba una misma a todos, sin distinción de clases, y se imponía con carácter obligatorio a los hijos de familia. En los demás Estados griegos, tanto como en Roma, la instrucción literaria era privada y, por lo mismo, libre; pero la educación militar era pública y, por lo mismo, obligatoria. Lo propio ocurrió en la Edad Media: la instrucción literaria estuvo a cargo de la familia y nadie era obligado a recibirla; pero la instrucción religiosa, que era la instrucción pública de aquella época, se

imponía con carácter obligatorio a toda la cristiandad.

Y en nuestros días ¿qué ocurre? Ocurre absolutamente lo mismo: dondequiera que la instrucción religiosa, por declaración de la ley o por obra de las costumbres, se ha convertido en asunto de interés privado, los padres de familia son libres para darla o no a sus hijos; y a la inversa, sólo están obligados a darles una suma determinada de conocimientos allí donde la enseñanza es considerada como una empresa pública del Estado.

Hay en cada grado de cultura una cierta educación que todo hombre debe adquirir para incorporarse en el medio social. El que no la adquiere parece ser un miembro extraño incrustado por la fuerza en la sociedad, y no sólo ocasiona a sus semejantes molestias que le hacen odioso, sino que además tropieza en su existencia con dificultades que le amargan la vida, que le confinan a las clases infimas del pueblo y que no le permiten cumplir sus fines sociales ni desempeñar sus deberes cívicos. En interés de la sociedad, el poder que la representa impone a todos esta educación, que es a la vez un beneficio para cada uno. La suma y la naturaleza de la instrucción cambian; pero a través de todos los cambios, permanece subsistente el deber de adquirirla. Por eso, la instrucción obligatoria, que ha sido el hecho general en los tiempos pasados, es también el hecho general en nuestros días.

Si aparentemente no impera este régimen más que en algunos Estados cultos, es porque en los restantes no se aplica, o por falta de sanciones penales que garanticen su observancia o por falta de funcionarios que lo hagan respetar. Pero el principio de la obligación fué siempre ley de todo sistema de educación democrática, y lo es en nuestros mismos días de casi todos los pueblos cultos.

¿Cuál es, pues, el objeto de esta institución tan antigua, tan universal, tan combatida por el espíritu reaccionario, tan anhelada por el espíritu del progreso? El objeto más importante de la instrucción obligatoria es hacerla universal, a efecto de formar a todos los ciudadanos en un mismo espíritu y de repartirles por igual la comunión de una misma verdad.

Destinada por una parte a reconstituir la unidad del intelecto contemporáneo, esta difusión universal de una doctrina es además indispensable para ilustrar y dignificar la conciencia de aquellos que por medio del sufragio han de ejercer influencia en la política de los gobiernos y en la de los pueblos por medio de la palabra. Es el sufragio universal un arma cuyo uso puede ser, o una defensa o una amenaza para el orden social, según sean los móviles de las muchedumbres que la manejan. Cuando un pueblo es ignorante, se convierte en instrumento de cualquier demagogo que sabe halagar sus pasiones, azuzarle contra las clases superiores, tentarle con el incentivo de las riquezas ajenas. Pero el que ha recibido una buena educación, no incurrir por lo común en maldades, aun cuando a las veces incurra en errores; y si se hace respetar de las clases oligárquicas, se cuida con resolución de no convertirse en amenaza para el orden y el derecho. Un pueblo ignorante puede acaso ser gobernado, se ha dicho; pero sólo un pueblo ilustrado puede gobernarse.

Si, pues, es dable prescindir de la instrucción en los Estados autocráticos, se la debe generalizar mucho, antes de generalizar el sufragio, en aquellos que tienen tendencias democráticas. "Vosotros pedís el sufragio universal, decía en 1870 un educacionista inglés, y yo reclamo la instrucción obligatoria, porque es necesario que a lo menos sepan leer los que mañana serán nuestros amos".

De antiguo se ha observado que en las democracias propenden a prevalecer el número contra el mérito, la cantidad contra la calidad, contra la virtud la audacia y las bajas pasiones contra los más nobles ideales. Peligros semejantes se deben prevenir a toda costa por medio de la educación universal. Un Estado se encuentra tanto más expuesto a caer en manos de la demagogia cuanto menos empeño haya hecho para arrancar al pueblo de la ignorancia.

Ahora bien, cuando la instrucción no es obligatoria, sólo se aprovecha por una porción diminuta de la sociedad, y en siglos de esfuerzos y de propaganda no logra unificar el espíritu nacional. Para que la instrucción primaria alcance sus fines, se necesita que sea universal; y

para que sea universal se necesita que sea obligatoria. O se renuncia a estos beneficios en cambio de esta libertad, o se renuncia a esta libertad en cambio de sus beneficios.

Es una ilusión imaginar que basta multiplicar las buenas escuelas para obtener la asistencia de todos los niños que llegan a la edad escolar. Los ensayos en grande que se han hecho en Inglaterra, en Bélgica y en Norteamérica para generalizar la instrucción sin imponerla coercitivamente, han probado que todos los otros medios juntos no tienen la eficacia de éste solo. Sin coerción, no hay educación universal; y sin educación universal, no habrá jamás verdadera igualdad.

Donde la enseñanza no es obligatoria, se consumen más esfuerzos y se obtienen menos frutos; la institución por cabeza cuesta más y, sin embargo, se difunde menos; y aunque se multipliquen las escuelas, a menudo aumenta el número de los iletrados; porque el ignorante no aprecia los beneficios de la instrucción y mira como desgracia que sus hijos aprendan a leer y a escribir, cuando él no sabe ni lo uno ni lo otro.

No son las necesidades de la cultura semejantes a las necesidades orgánicas, que las siente el que las sufre. Quien carece de cultura, de ordinario ni juzga necesario adquirirla, ni sabe elegir la que le conviene; y la mayor parte del tiempo, no aprecia el ignorante las ventajas de la instrucción sino cuando ha dejado de ser ignorante.

Es necesario que se aplique durante muchos años el régimen de la enseñanza obligatoria para que penetre en el espíritu del pueblo la idea de una necesidad puramente moral, como la de la instrucción, debe ser atendida con tanto celo como una necesidad orgánica. Para el hombre inculto no existe el deber de convertir a sus hijos en seres humanos. El sólo siente la necesidad de aprovecharlos cuanto antes como instrumentos de labranza, y si no se le obliga coercitivamente a darles educación, él no se las da. De aquí viene que el régimen coercitivo no ha sido nunca establecido a pedido de las muchedumbres, sino por imposición de las clases directivas, que son las más cultas.

## VIII

Establecida en casi todos los pueblos cultos, la instrucción obligatoria suscita, no obstante, en el terreno de la política, resistencias más o menos vivas, y en el de la doctrina, impugnaciones más o menos vigorosas.

Unos, los reaccionarios, en especial los que sostienen la prerrogativa de la Iglesia para imponer sus enseñanzas a todos los cristianos, se han hecho campeones de la libertad de los padres contra el despotismo del Estado. Al oírles, parece que reconocieran al padre un derecho singularísimo a dejar sus hijos en la ignorancia. Pero en seguida se contradicen cuando sostienen que ante la Iglesia está obligado a darles educación religiosa, y las penas espirituales con que lo aperturan convierten este deber en una obligación perfecta. Puedo concluir, entonces, que al hacer armas contra la instrucción obligatoria, no es el principio de la obligación lo que combaten, es la naturaleza de la enseñanza.

Otros, los individualistas, los que sostienen que el Estado existe para servir al hombre antes que a la sociedad, han alzado su voz en defensa de la conciencia humana contra la imposición de cualesquiera doctrinas por medio de la enseñanza.

Rota desde el siglo XVI la unidad religiosa (observan éstos), no hay en la sociedad contemporánea sistema alguno que sea universalmente aceptado. Cuantos sistemas se podrían adoptar para la base de la enseñanza, se han disputado la universalidad durante las tres últimas centurias, sin que ninguno la haya conquistado. Adoptar uno cualquiera de ellos implica en el fondo privilegiar a una secta con el auxilio de esta poderosa fuerza de la enseñanza, y despojar de ella sin derecho alguno a las restantes. Para que la instrucción obligatoria no ofendiese a las conciencias, sería menester hacerla de naturaleza puramente literaria, como ha sido durante la *Edad Moderna*; y en tal caso no rendiría los frutos que al imponerla se desea obtener de ella. Por otra parte, las sociedades no necesitan para vivir y prosperar para que se les imponga la instrucción por medios coercitivos. ¿Acaso se ha debilitado su existencia, acaso se ha paraliza-

do su desarrollo en los tres últimos siglos, cuando no se las obligaba a estudiar gramática?

Así hablan los individualistas.

Para refutar estas objeciones, observaré en primer término que la libertad no es un principio absoluto, ni es el fin de la política, ni es siquiera la solución más general de los problemas de gobierno. Es un simple medio que se emplea o no, según que en cada caso y en cada situación convenga o no a los fines del Estado. Sobre todo en las sociedades cultas, sirve para resolver muchas dificultades y estimula de manera prodigiosa el desenvolvimiento de las facultades humanas.

El fin de la política es desarrollar más y más el orden, satisfaciendo las necesidades sociales, y ellas se satisfacen, ora por medio de la autoridad, ora por medio de la libertad. Cada problema tiene una solución especial. De consiguiente, uno puede ser partidario de tales o cuales libertades; pero, a menos que sea un insensato o un criminal, no puede ser partidario de la libertad absoluta. En la política pasa lo mismo que en la medicina: no hay panaceas universales. En un pueblo crónicamente convulsionado, se necesita más de autoridad que de libertad. En un pueblo culto, habituado al orden, se necesita más de libertad que de autoridad. De un extremo a otro de Europa, muchos de aquellos repúblicas más progresistas que defienden con decisión inquebrantable las libertades de pensamiento, de imprenta, de enseñanza y de reunión, reclaman con calor inusitado la vacuna obligatoria, el ahorro obligatorio, la instrucción obligatoria, la temperancia obligatoria. En la apariencia hay en esta conducta una contradicción que la prensa indocta, inclinada a personalizar toda cuestión, no deja nunca de enrostrarles. Pero en el fondo se descubre el propósito invariable de atender a las necesidades sociales antes que a un ideal de perfección absoluta.

De consiguiente, no es poner tachas a una política cualquiera el decir que ella viola la libertad, si a la vez no se demuestra que es contraria a tales necesidades. Si en los Estados que viven rodeados de enemigos se acepta como una necesidad la obligación del servicio militar, ¿por qué no se ha de aceptar como

una necesidad la obligación de la instrucción en aquellos que viven sumidos en la ignorancia? Tanto se viola la libertad en un caso como en el otro.

Pero (se dice), ¿qué necesidad tienen las sociedades de la instrucción obligatoria? ¿Acaso no basta el amor paterno para que los padres la den a sus hijos sin necesidad de la coerción del Estado? ¿Acaso el Estado pretende estar mejor inspirado y más interesado que los padres en la educación de la infancia? Sin la obligación han vivido los pueblos durante la *Edad Moderna*; sin ella vivirán en la edad futura. Abandonemos las novedades, cuyos resultados ignoramos; y estémonos a lo antiguo, cuyos beneficios conocemos.

En contra de estas objeciones, observaré primeramente que no es efectivo que la generalidad de los padres se cure de la educación de sus hijos, ni tenga el menor interés en que la adquieran. Cuando ciertos publicistas sostienen que la coerción del Estado es inútil, porque la solicitud paterna no deja sin educación a la infancia, sufren una paralogización que consiste en atribuir a la gran masa ignorante de los padres de familia los sentimientos y las aspiraciones que distinguen a la pequeña fracción de los padres educados. De hecho, cuando el Estado no interviene en la obra de difundir la cultura, la gran mayoría de los padres deja a sus hijos en la más absoluta ignorancia.

Por otra parte, si las sociedades han prosperado a pesar de la anarquía mental, no por eso es lícito permanecer en ella con resignación musulmana: también el niño se desarrolla a pesar de sus enfermedades. Prueba irrefragable de que las sociedades están con su salud quebrantada es que con todas las políticas se sienten mal. Multiplican los experimentos y nunca llegan a lo definitivo. Cambian de Constituciones como quien se muda de camisa, pero no logran afianzar con solidez el orden. Todas viven bajo la impresión de lo provisional, alentadas por la esperanza de que el orden nuevo se acerca. Entretanto, cuando la industria, y el comercio, y la navegación, y el ferrocarril, y el telégrafo invitan a los pueblos a la confraternidad universal, sólo las doctrinas los separan y los dividen.

Los Estados han comprendido dónde está el mal y se han armado para atacarlo haciendo un movimiento envolvente. Durante siglos buscaron el orden por medio de las leyes que reglan directamente los actos externos del hombre. Ahora tratan de instituirlo de una manera indirecta, esto es, dotando a todos los hombres, por medio de la enseñanza, de un mismo espíritu, del espíritu científico.

Los filósofos de nuestros días discuerdan, sin duda alguna, en muchos puntos; pero todos están de acuerdo en que una de las necesidades más profundas de la sociedad contemporánea es la de reconstituir la unidad del intelecto. Ahora bien, mientras no se demuestre, o que la instrucción obligatoria carece de eficacia para surtir este efecto, o que hay otros medios mejores para alcanzarlo, creo que el Estado debe empeñarse en establecerla, aun cuando tenga que sufrir la libertad.

No es éste un problema de carácter doméstico, cuya solución afecte sólo a las familias. Es un problema de interés público, cuya solución afecta a la sociedad entera. Siempre que nace un hijo al padre, nace también un individuo a la sociedad, y la sociedad no puede desentenderse de este individuo que llega a incorporarse en ella. Desde que el niño nace, ella lo atiende, lo forma bajo su amparo, impone a los padres la obligación de sustentarlo, de criarlo, de vestirlo; lo castiga cuando lo abandonan, cuando lo maltratan, cuando lo corrompen. ¿Por qué podría castigarlos cuando lo dejan perecer de hambre y no lo podría cuando le echan al mundo como víctima indefensa de la ignorancia?

Habitados a las consideraciones puramente económicas, los librecambistas se asemejan en este punto al vulgo ignorante; comprenden las obligaciones que por ser de un orden inferior, se hacen sentir con más imperio: tales son las que miran a la existencia material; pero no comprenden aquéllas que por ser de un orden superior, sólo se pueden apreciar por los espíritus más cultos: tales son las que miran a la existencia moral.

A los ojos de los espíritus cultos, uno de los más importantes deberes que el padre tiene para con sus hijos en las sociedades civilizadas es el de darle aque-

lla suma de instrucción que han menester para cumplir sus obligaciones de hombres y de ciudadanos; y bajo el respecto moral, él no está más obligado a suministrarles el alimento del cuerpo que el alimento del espíritu. Siendo así las cosas, es evidente que la intervención coactiva de la potestad pública no tiene más objeto que hacerlo cumplir esta segunda obligación por las mismas razones que lo hace cumplir la primera. "Usted no tiene derecho a dejar a sus hijos en la ignorancia, dice el Estado al padre; su obligación es educarlos, amoldarles el carácter para que puedan vivir en relaciones con sus semejantes, en una palabra, formarlos para la sociedad, a fin de que no sean en ella causa de perturbación o estorbo. Si usted no cumple de grado estas obligaciones, yo no violo derecho alguno de usted cuando intervingo para hacerlo que las cumpla".

Bien examinadas las cosas, no se ha formulado contra la enseñanza obligatoria más de una sola objeción que pueda hacer vacilar el ánimo de los gobernantes; y es que al adoptar semejante principio, el Estado parece reaccionar contra otro más sagrado, cual es el de respeto a la conciencia. En substancia, efectivamente, enseñar es adoptar unas doctrinas en perjuicio de otras; y si la filosofía de la educación no sugiriese medio alguno para imponer la enseñanza sin ofender a las conciencias disidentes, la política no debería comprometerse en una empresa tan contraria al desarrollo espontáneo del espíritu.

En mi entender, la coacción no se justifica sino en cuanto la enseñanza que se imponga sea propia a satisfacer la necesidad de reconstituir la unidad del intelecto humano o a vigorizar al hombre para las luchas de la vida. Bajo el respecto filosófico, es injustificable que un Estado emplee la fuerza para imponer una enseñanza teológica, porque en el presente estado mental de los pueblos las doctrinas subjetivas son más propias para ahondar que para cegar las divisiones. Pero hay enseñanzas que no tienen los inconvenientes de la enseñanza teológica, que satisfacen todas las necesidades mentales de los pueblos cultos, que sirven para unir los espíritus y que se pueden imponer sin ofender a conciencia alguna: tales son la instrucción

formal, que enseñándonos a leer, a escribir, y a contar, nos dota de maravillosas aptitudes, y la instrucción científica, que es igual para los hombres de todas las religiones.

La diferencia esencial que hay entre las dos enseñanzas fundamentales, es que la una, por ser subjetiva, consta de simples opiniones, y la otra, por ser objetiva, consta de observaciones reales: la primera impone dogmas y la segunda expone nociones, y cuando aquélla obliga a creer, ésta obliga sólo a saber. Si la imposición de una enseñanza religiosa puede ofender a la conciencia, es porque las verdades teológicas no son universalmente aceptables. Nadie sostendrá que el católico se siente ofendido en su conciencia cuando se le impone el estudio de la doctrina católica. Análogamente las verdades científicas, que son aceptadas al punto de ser comprendidas, pueden ser también objeto de una enseñanza coercitiva, sin repugnar jamás a la conciencia humana.

En suma, la instrucción debe ser laica, formal y científica para que se pueda imponer con carácter de obligatoria.

## I X

Establecido, por una parte, que la educación general debe constituir un servicio del Estado, y por otra que la instrucción primaria se debe difundir universalmente, no ofrece mayores dificultades la solución del problema político que en todos los pueblos cultos se ha planteado bajo el nombre de gratuidad de la enseñanza.

En realidad, no hay ni puede haber más enseñanza gratuita que aquella que privada y excepcionalmente se suele dar por amor, proselitismo o filantropía. La instrucción pública nunca es realmente gratuita, porque jamás cuenta el Estado con un personal de maestros que se avengan a prestarles sus servicios sin remuneración alguna. La que en el lenguaje político se llama instrucción gratuita es aquella que exime a los escolares del pago directo de emolumentos porque la costea el Estado con los dineros que recibe de todos los contribuyentes.

Aclaradas así las cosas, de suyo se infiere que el problema no se debe resolver con el criterio de la caridad, que otorga sus beneficios al pobre y los deniega al rico. Dado que las contribuciones con que se sostienen todos los servicios públicos, inclusive el de la enseñanza, son pagadas exclusivamente por los poseedores de la fortuna, no habría absurdo alguno en conceder a sus hijos el beneficio de la gratuidad si hubiera razones políticas o sociales que aconsejaran hacerlo.

Veamos previamente los antecedentes históricos, los cuales suelen dar no poca luz para resolver las cuestiones políticas cuando se los estudia con relación a sus causas sociales.

Al efecto, observemos ante todo, que los primeros sistemas educativos conocidos en la historia son los de educación religiosa y de educación militar. En la antigüedad no se conoció otra educación realmente común durante siglos, porque las letras, las ciencias y la filosofía constituían un alimento delicado, de hecho reservado para las clases superiores. Pues bien, es muy sabido que tanto el Estado como los cuerpos sacerdotales instruían gratuitamente a los ciudadanos en el arte militar y en las leyendas y prácticas de la religión. No hay en la historia dato alguno de donde inferir que en alguna parte estas instrucciones fuesen pagadas por los que las recibían.

Pasemos ahora a la instrucción clásica. En este orden no ofrece la antigüedad antecedentes decisivos ni en uno ni en otro sentido, porque a causa de una singular inconsecuencia que sólo el atraso social explica, cuando el Estado intervenía en todo, cuando entraba como en terreno propio en los campos de la religión y de la moral, de la higiene privada y de la economía doméstica, descuidaba casi por completo el fomento de la cultura. Verdad es que, según Diodoro de Sicilia, el legislador Charondas, de Thurium, estableció maestros de lectura y escritura retribuidos por el Estado, animado por el noble propósito de que no quedarán sin educación los pobres que carecían de recursos para pagarla. Verdad es que con el mismo propósito establecieron escuelas gratuitas en Roma varios emperadores y que gratuitas fueron, sin duda, las que fundó Carlo-

magno. Empero, de estos y otros casos análogos, no se puede inferir sino que la gratuidad de la enseñanza se solía ofrecer por el Estado a impulso de un sentimiento de caridad más que de un principio de derecho.

Mucho más liberal que el Estado fué la Iglesia católica, que en su calidad de poder espiritual, monopolizó casi por completo durante los siglos medios la función de la enseñanza. Cuando más tenebrosas eran las tinieblas de aquella edad, ella apareció empeñada, movida sin duda por su propio interés, en la generosa tarea de difundir la luz fundando escuelas gratuitas. En cada diócesis, en cada monasterio, en cada parroquia, al costado de cada iglesia, había maestros eclesiásticos que doctrinaban nidadas de niños sin exigir, por lo común, emolumentos. Bastaría citar en comprobación aquel Sínodo de Orleáns, que hacia el año 800 ordenó al clero regular enseñar las primeras letras con prevención de no recibir más retribución que los modestos regalos con que las familias pudientes quisieran buenamente obsequiarles.

Prescindiendo de estos esfuerzos aislados e intermitentes la enseñanza gratuita se estableció con carácter de general y permanente cuando el Concilio de Trento dispuso que se fundaran cátedras en todos los templos y conventos de la cristiandad que tuviesen asignada prebenda, prestamera o un estipendio cualquiera. El que la Iglesia procediese, como es la verdad, movida no por el interés de la cultura, sino por el de reconquistar, mediante la enseñanza, el espíritu de los pueblos ganados por la Reforma, no la priva del honor de haber sido la primera entidad que apareció en la historia estableciendo a firme un régimen docente, cuyos beneficios no cuestan nada al rico ni se conceden por caridad al pobre, porque los ofrece gratuitamente al uno y al otro, sin duda con el propósito de sentar que al repartirlos gana tanto quien los da como quien los recibe.

La gratuidad, pues, como medida general que abre las puertas de la escuela a todos los educandos sin distinción de fortunas, es calidad que caracteriza y distingue a la enseñanza pública. De la industria particular, que vive sometida a la necesidad de alimentarse a sí misma

porque no tiene a mano el recurso subsidiario de las contribuciones, no se puede esperar que sostenga escuelas gratuitas si no es por excepción y con carácter precario. Esta condición a que nacen sujetas las empresas particulares es tan ineludible, que aun las escuelas y universidades fundadas en Norteamérica por la más regia liberalidad no pueden sostener a la larga la enseñanza sino merced al pago de emolumentos por parte de los educandos que la reciben. Sólo el Estado y la Iglesia, que cobran tributos para sostener todos sus servicios y cuya mejor recompensa es la difusión de sus respectivas enseñanzas, pueden darse el lujo de ofrecerlas sin cargo de que les sean directamente retribuidas.

No obstante las precedentes observaciones, es la verdad que en la mayor parte de las naciones europeas, la gratuidad sólo está establecida por vía de caritativa excepción en favor del hijo del pobre, no como calidad peculiar de todo servicio público. Fundada como fué la instrucción científica literaria por corporaciones particulares, generalmente eclesiásticas, que no podían sostenerse sin el tributo de emolumentos escolares, el Estado la dejó en las condiciones establecidas de antemano cuando empezó a ponerla bajo su mano.

Sin este precedente, la exacción sería inexplicable y no se comprendería por qué entre todos los servicios públicos sin carácter industrial, sea el de la instrucción el único que no se presta gratuitamente por el Estado. Que las empresas particulares exijan el pago directo de la enseñanza, nada más justo, puesto que carecen de otros recursos para sostenerse y nadie está obligado a servir de balde. Pero cuando el Estado procede de la misma manera, comete la injusticia de gravar dos veces a los padres de familia: 1º con los emolumentos que les exige para sostener las escuelas; y, 2º con la cuota tributaria que pagan para sostener todos los servicios, inclusive el de la enseñanza.

Por singularísima excepción, en Chile es gratuita toda la enseñanza administrada por el Estado, así la civil como la militar, la especial no menos que la general, y por igual la primaria, la secun-

daria y la superior. No se pagan en este país ni emolumentos escolares, ni derechos de exámenes, de grados o de títulos, y los extranjeros gozan de las mismas franquicias que los nacionales. Aún hay algunos internados, verbigracia, los de las Escuelas Normales, de la Escuela de Artes y Oficios, de la Escuela Militar, de la Escuela Naval, de la Escuela de Pilotines, etc., donde el Estado procura gratuitamente a los internos, además de la educación y la enseñanza, casa, comida y a las veces vestido, lavado, libros y material de estudio.

Dados estos antecedentes, ¿cuál solución se debe dar al problema? ¿Se debe resolverlo de manera uniforme para todas las naciones y para todas las ramas de la enseñanza? ¿O hay, por el contrario, razones que aconsejen establecer en unos casos la gratuidad, e imponer en otros el gravamen?

Para acercarnos a la solución más acertada, notemos primeramente que en todas las naciones de la tierra, la gratuidad está llamada a rendir el fruto inapreciable de difundir la cultura por el hecho de franquear a todos las puertas de la escuela, sin imponer a ninguno ni el gravamen de la entrada ni la vergüenza de la exención. Particularmente, en Estados ignorantes y pobres, como era Chile al tiempo de su independencia, donde pocos aprecian y pocos pueden pagar los beneficios de la educación, el régimen de la gratuidad pone el egoísmo al servicio de la cultura, permitiendo a muchos padres enviar sus hijos a la escuela con el exclusivo propósito de eximirse durante el día de la pesada carga de su atención. Por ser de naturaleza indeterminada como todos los fenómenos sociales, no se puede medir con exactitud la proporción en que dicho régimen ha contribuido en Chile a difundir y elevar la cultura hasta el grado que hoy alcanza. Pero acaso no está muy lejos de la verdad decir que la mayor parte de los educandos que han aprovechado los beneficios de la enseñanza pública o no habrían podido pagar emolumentos escolares, o sólo habrían podido pagarlos imponiéndose sacrificios que les habrían hecho desviarse de la carrera de sus estudios.

Si a pesar de estas observaciones se optase por el régimen del gravamen, hay razones que aconsejan no imponer una misma regla en todas las ramas de la enseñanza pública.

De las dos ramas fundamentales, la instrucción general, que es, por una parte, la que más eleva la cultura de los pueblos, y por otra, la que menos les atrae, porque carece de fin utilitario, se les debe ofrecer con franquicias especiales, como la de la gratuidad, que les sirvan de incentivos y tentaciones. A la inversa, merced al carácter utilitario de sus estudios, la instrucción especial, cuyos beneficios son más fácilmente notados y más generalmente apreciados, puede soportar mejor el gravamen sin perder muchos adherentes.

En la administración pública se sigue por la mayoría de las naciones una regla casi invariable: cuando el Estado presta servicios personales (transporte de pasajeros, de carga, de telegramas, desinfección de habitaciones, etc.), cobra derechos de las personas que directamente los aprovechan; cuando presta servicios generales (desinfección de ciudades, guarda del orden, alumbrado público, etc.), los sostiene con contribuciones generales. Pues bien, mientras la instrucción especial es un servicio personal, de hecho destinado a una porción reducida de ciudadanos y cuyos beneficios aprovechan principalmente los que la reciben: la instrucción general es un servicio social, destinado sin excepción, a todos y cuyos beneficios se traducen menos en el provecho particular de los que la reciben que en la difusión y elevación de la cultura nacional.

Apenas se necesita advertir que si la escasez de recursos no permite otorgar el beneficio de la gratuidad a todas las ramas de la enseñanza pública, sin vacilaciones se debe reservarlo preferentemente para la instrucción primaria, en primer lugar, porque siendo la única realmente indispensable a todos sin excepciones ni distinciones, conviene que ninguno quede sin recibirla por falta de recursos para pagarla; y en segundo lugar, porque la gratuidad abre las puertas para que la cultura elemental, que es la más necesaria, se difunda por igual en toda la extensión del territorio y en todas las capas de la sociedad. Desde es-

te punto de vista, la gratuidad de la educación común es mera, pero inevitable consecuencia de la obligación que en las sociedades civilizadas se impone a todo hombre de adquirir los elementos del saber.

Bien sé yo que en muchas naciones se halla establecida la instrucción obligatoria remunerada. Pero una anomalía de hecho, no alcanza a perturbar la lógica del desenvolvimiento jurídico. Anomalías semejantes se notan a menudo en todas aquellas instituciones que se organizan poco a poco, porque sólo la reforma radical permite abrazar todas y cada una de sus partes y establecer entre ellas la debida correspondencia y armonía. En la institución de la enseñanza pública, no siempre se ha procedido así: establecida de antiguo con carácter de libre y remunerada, en algunas naciones se ha dado un paso para declararla obligatoria y se ha dejado para más tarde el dar otro para declararla gratuita.

Las razones que preceden no justifican, sin duda, la exención del pago de emolumentos con que los ricos quedan favorecidos al igual que los pobres. En particular no justifican la gratuidad de la instrucción secundaria, cuyos beneficios no son aprovechados de hecho sino por las clases superiores, aun cuando sus puertas se abran de par en par al pueblo entero. Pero prescindiendo de que si los ricos no pagan directamente la enseñanza que reciben, en el fondo son los únicos que contribuyen con sus dineros a sostenerla, porque sólo a ellos gravan los impuestos, baste advertir que la gratuidad se establece, según el concepto jurídico de nuestros días, no en cumplimiento de un deber de caridad que sólo favorece al menesteroso, como lo sostiene Villey, sino en satisfacción de una necesidad social y en respecto al derecho que todos tienen a aprovechar gratuitamente los servicios generales del Estado.

Sobre todo, en los pueblos democráticos, no se podrían hacer diferencias entre ricos y pobres sin sancionar desigualdades que infringen peligrosamente el régimen común. Cabalmente se estima con razón que entre los beneficios de la gratuidad, no es el menos importante el de evitar hasta cierto punto que las diferencias sociales empiecen en la

temprana edad de la vida escolar, estableciendo dentro del colegio, por el hecho de no exigir a nadie retribuciones, una especie de igualdad entre los que podrían y los que no podrían pagarlas.

Según mi modo de ver, no hay en toda la enseñanza pública más que una rama donde sea dable justificar la exacción de emolumentos escolares, a saber, la de la instrucción universitaria. No es que yo crea, incurriendo en el error de las masas incultas, que la instrucción superior sea una instrucción aristocrática, destinada a pocos y sólo por ellos aprovechada. Eso no: mi dictamen es, por el contrario, que no hay servicios públicos de carácter más impersonal y de más universal aprovechamiento que aquel que tiene por objeto la formación de profesionales y funcionarios competentes y el fomento de las investigaciones científicas. Es que en las universidades, la gratuidad perjudica a la enseñanza y contraría sus fines.

En capítulos anteriores creo haber demostrado que mientras el profesorado inferior cumple su obligación cuando recorre sus programas sin salirse de ellos, no la cumple el superior sino cuando contribuye con su enseñanza al desarrollo de las investigaciones de la ciencia. Desgraciadamente, los catedráticos universitarios no acometen por lo común estas tareas, tareas que requieren una dedicación casi absoluta, sino cuando hay un 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.

## X

De todos los problemas educativos planteados por la política contemporánea, no hay otro cuya solución interese tan gravemente al Estado docente como el de la libertad de enseñanza. Aun cuando de paso he tocado varias veces este punto, me propongo rematar la pre-

sente obra con la exposición de su teoría, pero no sin pedir antes que se me disculpen las repeticiones en que necesariamente, para ser completo, tengo que incurrir.

En muchas naciones, especialmente en las naciones católicas, se ha confundido y complicado este problema con otros de muy diversa naturaleza. En Chile, por ejemplo, se ha sostenido siempre por los conservadores que la libertad de enseñanza lleva envueltos los siguientes derechos: 1º el de fundar escuelas, colegios y universidades; 2º el de dar validez a los exámenes de los colegios particulares para optar a los diplomas de la Universidad del Estado; y, 3º el de conferir grados académicos y títulos profesionales con efectos jurídicos.

A mi juicio, se pueden resolver estos tres problemas de las maneras más contradictorias sin que la solución afecte en caso alguno a la libertad de enseñanza, la cual, esencialmente no envuelve otro derecho que el de profesar, desde una cátedra escolar, una parte cualquiera del saber humano sin sujeción a métodos ni doctrinas impuestos por la autoridad.

En el estado anárquico de las sociedades contemporáneas, la libertad de enseñanza es un derecho arrancado a las religiones dominantes en homenaje a las conciencias libres y a las sectas disidentes. Merced a ella se acometen las más osadas investigaciones, sin peligro de vulnerar dogmas preestablecidos, se fomenta viva competencia en el estudio y comprobación de la verdad y se proclaman nuevas doctrinas que desarrollan grandemente la razón humana.

Por su naturaleza, no procede prácticamente la libertad de enseñanza, sino respecto de aquellas creencias y de aquellas porciones del saber humano en que no hay consensus universal. Cuando los pueblos se imaginan estar en posesión de la verdad definitiva, no toleran enseñanzas que la contradigan. Si en la *Edad Media* no hubo libertad de enseñanza, atribúyese esta falta de derecho tan capital menos a la intolerancia de la Iglesia o del Estado que a la lógica, espontánea e inevitable imposición de la unidad religiosa. En nuestra misma época, época de amplia libertad, los pueblos no tolerarían a un maestro que enseñara

que uno y uno no son dos, que la suma de los tres ángulos de un triángulo no equivale a dos rectos, que la tierra no gira alrededor del sol. De estos hechos se infiere que aun cuando la libertad de enseñanza se pida y establezca sin restricciones, prácticamente, sólo procede respecto de aquellas partes del saber que todavía están sujetas a discusión y se debe, por tanto, suponer siempre implícitamente limitada por aquellas verdades que en el respectivo estado mental se suponen definitivas. Cuando las religiones dominantes exigen que se proscriba toda enseñanza que no respete sus dogmas, lo que en el fondo pretenden es que la sociedad entera, inclusive los disidentes y los incrédulos, tengan sus dogmas por verdades absolutas y definitivas.

Cuando se ha entorpecido el desenvolvimiento y sobre todo la difusión del saber por causa de la imposición de doctrinas dogmáticas, se apreciará con sólo saber que cada una de las ciencias fundamentales, desde la astronomía arriba, y todas las ciencias naturales y sociales, desde la sociología abajo, no han podido nacer y desarrollarse sino bajo la hostilidad y el anatema de las creencias tradicionales. Las doctrinas y las investigaciones más extrañas a los dogmas eran los pasados siglos implacablemente proscribas de las cátedras si en una sola tilde discordaban de tal versículo del Pentateuco o de cual texto de los Evangelios.

En nuestros días, y sólo en nuestros días, abriendo de par en par a la ciencia las puertas de la escuela y sobre todo las de la universidad, la libertad ha establecido que todas las doctrinas científicas tienen igual derecho a la cátedra, y que su enseñanza jamás se puede condenar en principio por ilícita o por errónea y mucho menos por el inocente pecado de no concordar con dogmas preestablecidos.

Sin perjuicio de estos principios jurídicos, sea por obra del legislador, sea por obra de la opinión pública, la libertad de enseñanza se entiende limitada en todos los pueblos cultos por ciertas restricciones que las necesidades preferentes del orden social imponen. Por más amplitud, en efecto, que se dé al derecho imprescriptible de enseñar, jamás se tolera la difusión escolar de doc-

trinas inmorales, ni la de doctrinas anárquicas o subversivas, ni el ataque directo a las religiones dominantes. Que en la represión de los abusos de este derecho pueden llegar los gobiernos, por celo exagerado, hasta violar la libertad, no hay para qué advertirlo. Pero en principio, no hay ningún interés moral o político que aconseje suprimir estas limitaciones. La ciencia misma no necesita para difundirse y desarrollarse que se la arme con el derecho de atacar. Por tanto, bajo el régimen de la libertad de enseñanza, no se puede ni profesar la inmoralidad, la anarquía o la revolución, ni atropellar la conciencia religiosa; pero es perfectamente lícito exponer hechos, observaciones o doctrinas que traigan envuelto el cambio más profundo imaginable del orden moral, del orden político, del orden religioso, y aun del orden social entero. Entendida en este sentido, que es el sentido propio y genuino, la libertad de enseñanza aparece en todas partes como indispensable corolario de las libertades de investigación y de pensamiento y no ha podido establecerse nunca sino en desmedro de las creencias tradicionales, merced al esforzado empeño del espíritu laico, personificado por los partidos liberales.

En contradicción con estos hechos, hechos históricos, los partidos católicos han pretendido reivindicar para sí el honor de haber conquistado la libertad de enseñanza con sus solos esfuerzos. Pero con sólo saber que la Iglesia niega el derecho de enseñar doctrinas que ella juzga erróneas; que sin reserva alguna tiene por error toda verdad que no concuerda con la verdad católica, y que desde el siglo XV adelante ha condenado por heréticas las enseñanzas que reconocían la existencia de los antípodas, la esfericidad y movimiento de la tierra, la teoría heliocéntrica, la inmensidad del espacio, la existencia preadámica del mundo y del hombre, el transformismo, el origen fetiquista de las religiones, la formación espontánea del cristianismo, las leyes sociales, etc., sin saber más (digo), se advierte que cuando hablan de libertad de enseñanza, los liberales entienden una cosa y los católicos, otra.

En efecto, el derecho que bajo este nombre han reclamado y defendido los católicos no es el de enseñar soberana-

mente toda doctrina que el maestro juzgue verdadera, sin sujeción a dogmas preestablecidos. Este derecho, que es el derecho sancionado por el liberalismo, está expresamente condenado por reiteradas declaraciones pontificias, y en aquellas naciones católicas donde se halla establecida la libertad de enseñanza, los conservadores atribuyen uniformemente al Estado no sólo la facultad sino la obligación de prohibir y proscribir la difusión escolar de toda doctrina que pugne con los dogmas de la Iglesia. La libertad que los católicos han conquistado en algunas naciones, especialmente en Francia y en Bélgica, contra el monopolio instituido por Napoleón I, es la de fundar escuelas, colegios y universidades sin autorización gubernativa ni licencia universitaria, pero bajo la implícita inomisible condición de que en todas las cátedras se respeten escrupulosamente las creencias tradicionales.

Mediante este singular *quid pro quo*, los católicos conquistan el derecho de fundar escuelas, sin aducir en pro de sus pretensiones más argumentos que aquellos que justifican la verdadera y única libertad de enseñanza; y una vez ganado este derecho, pretenden limitar la libertad de enseñanza imponiendo el respeto a las creencias tradicionales. En el fondo, por consiguiente, la libertad que han obsequiado a los pueblos es la misma de los tiempos medios, la libertad de fundar escuelas católicas.

Hay dos naciones europeas donde se puede observar cuan diferentes son ambas libertades y sus respectivos frutos. En Bélgica, existe la de fundar escuelas; pero a pesar de la Constitución, el derecho de enseñar sus doctrinas casi no existe para los disidentes, los incrédulos y los librepensadores; de hecho sólo existe para los católicos. A la inversa, en Alemania, a nadie se permite fundar escuelas sin previa autorización; pero los catedráticos, cualesquiera que sean sus creencias, pueden exponer sus observaciones y doctrinas sin cortapisa alguna.

Si se han de apreciar ambas libertades en atención a sus frutos respectivos, ciertamente no son ellas en igual grado deseables. Mientras la de enseñanza fomenta el desenvolvimiento de la ciencia, provocando la discusión sobre aquellas

partes del saber que no han llegado al estado plenamente positivo, la de fundar escuelas ocasiona dos graves males: 1º el de ahondar las divisiones sociales permitiendo que la enseñanza sectaria de las Iglesias subsista en competencia con la enseñanza neutra del Estado; y 2º el de causar la decadencia de la cultura permitiendo que industriales inescrupulosos se ganen la vida en colegios donde se reduce la educación de los escolares a prepararlos para rendir exámenes y optar a grados académicos. Frutos genuinos de esta libertad son, por un lado, las insondables divisiones del pueblo belga, y por otro, las numerosas universidades y escuelas de Norteamérica que bajo la engañosa apariencia de un exuberante florecimiento de la enseñanza, entorpecen gravemente, como la zarzamora de nuestros campos, el desarrollo y la difusión de una cultura sólida y elevada. En Chile es notorio que el Consejo de Instrucción Pública, órgano del Estado, gasta gran parte de sus esfuerzos en la penosa tarea de impedir que las empresas particulares de enseñanza, alentadas por la indolente connivencia de los padres de familia, adulteren los fines de la educación, ora con propósitos sectarios, ora con propósitos mercantiles.

Sin duda, con el propósito de evitar males de esta naturaleza, el derecho estableció espontáneamente en la *Edad Media*, por lo menos desde el siglo XI adelante, las tres siguientes reglas: 1º sólo podía enseñar el que después de hacer estudios más o menos largos, obtenía licencia de autoridad competente; 2º sólo era competente para otorgar la licencia la universidad en cuyas aulas se hacían los estudios y se probaba la competencia; antes la licencia había sido generalmente otorgada por los obispos; y, 3º sólo se podían fundar universidades con autorización del Estado o de la Iglesia. Presumiblemente esta necesidad de preparar, graduar y autorizar profesores, conspiró en no pequeña parte a la creación y multiplicación de aquellas corporaciones, como lo prueba la denominación de los grados de doctor, licenciado y maestro.

Riancey dice y repite, muy ingenuamente, que durante los siglos medios imperó la libertad en enseñanza porque a condición (agrega en cada caso) de no

contradecir el dogma católico, cualquiera podía fundar escuela o cátedra sin pedir permiso a nadie. Envuelve este aserto dos errores: 1º no cualquiera podía fundar cátedra o escuela; sólo podía fundarlas el que se había licenciado en una universidad o había sido autorizado por el obispo; y 2º el derecho de fundar cátedras o escuelas es uno y el de enseñar libremente es otro. Según lo demostré más arriba, en una escuela fundada libremente, no hay libertad de enseñanza si los maestros están obligados a respetar métodos o dogmas preestablecidos. Ahora bien, el mismo Riancey advierte que la licencia docendi se otorgaba en atención menos al saber que a la ortodoxia de los graduandos. Por otra parte, esta misma patente de autorización y competencia no garantizaba la libertad de enseñanza; las lecciones de cada cátedra quedaban sometidas a una vigilancia suspicaz y recelosa como si el licenciado no hubiese dado en la confesión, en los exámenes y en su vida entera múltiples pruebas de confianza; y desde Abelardo adelante, fueron innumerables los maestros que la intransigencia episcopal persiguió y anatematizó, expulsó de sus aulas y condenó a perpetuo silencio por el enormísimo pecado de haber enseñado doctrinas que en tales o cuales tildes no concordaban con el dogma católico o con las simples leyendas de los libros sacros.

Si no es lícito confundir la libertad de abrir escuelas con la de enseñanza, tampoco lo es involucrar en una u otra la libertad de profesiones.

La expresión *libertad de profesiones* tuvo originariamente un significado muy diferente del que hoy se pretende atribuirle. Establecida a los principios con el exclusivo propósito de abrogar el régimen de castas, bajo de cuyo imperio todos nacían industrialmente clasificados, esta libertad no reconocía a cada hombre más derecho que el de abrazar la profesión de su preferencia; y hasta que llegaron los economistas a equiparar las profesiones con las industrias, nadie sostuvo que dicha libertad había de traer consigo la eliminación de aquellos requisitos que se conceptúan indispensables para garantizar la competencia y la probidad de los profesionales.

En contra del régimen aristocrático, que reserva a unas pocas familias el desempeño de las funciones superiores del Estado, algunas constituciones democráticas reconocen a todos los ciudadanos el derecho de optar a todos los cargos públicos; y por cierto, no se lo juzga violando cuando se impone a los aspirantes la obligación de rendir previamente pruebas de probidad y competencia. ¿Por qué decir, entonces, que la libertad de elegir profesión se viola cuando se exigen pruebas análogas a quien quiere abrazar una u otra?

Repetidas veces se ha observado que los requisitos impuestos al ejercicio de algunas profesiones no tienen por objeto ni aun por efecto, el constituir un privilegio en favor de unos pocos ni el limitar la libertad que a cada cual corresponde de abrazar una u otra. Bajo este régimen, queda incólume el derecho soberano de elegir profesión, y ningún gremio profesional se cierra para nadie. Pero como la sociedad entera está interesada que ciertas profesiones se mantengan a relativa altura, el Estado impone a su ejercicio los requisitos que juzga indispensables para que no decaigan. Que ellos constituyen una traba contra la libertad ¿quién osaría negarlo? Pero no está de más advertir que la libertad trabada no es la de profesiones, es la de la impostura y de la charlatanería, del engaño y de la estafa.

En la *Edad Media*, a lo menos desde los siglos XII y XIII, se impuso el ejercicio de las funciones liberales a un régimen preventivo semejante al que obligaba a los profesores, por manera que ninguno podía ejercerlas sin previa preparación y licencia. En particular quedaron sujetas a estas trabas la medicina, comprendidas la cirugía y la farmacia, por causa de los peligros que su ejercicio libre trae irremediablemente consigo, y la abogacía, por causa de la necesidad que tiene el Estado de garantizar la competencia y la probidad del foro y de la judicatura.

Mas, desde la segunda mitad del siglo XVIII, los economistas de la escuela clásica pusieron en jaque este régimen, porque al equiparar la actividad docente y la actividad profesional a la actividad industrial, sentaban una doctrina que fatalmente llevaba a condenar por intrusa la intervención del Estado, a su-

primir por innecesaria la licencia previa y a proclamar que el ejercicio de la enseñanza y de las profesiones, como el de toda industria, debía quedar sujeto a la ley fundamental del libre cambio, cual es la de la oferta y la demanda.

Inspirados en estas doctrinas, los Estados Unidos de Norteamérica vienen ensayando desde su independencia el régimen de la libertad absoluta, libertad de enseñanza, libertad de fundar escuelas de todos grados, libertad de profesiones. En este grande experimento, han sido particularmente auxiliados por la munificencia sin ejemplo de archimillonarios que con incomparable desinterés han fundado algunas de las universidades más prósperas de la Unión, universidades cuyos títulos y diplomas merecen universal confianza.

Pues bien, a pesar de las condiciones excepcionalmente favorables del experimento, ha ocasionado tales estragos el régimen de la libertad absoluta que fuera de los Estados Unidos se le tiene por definitivamente fracasado. Desentendiéndose de las necesidades primordiales de la cultura, la industria docente no se cura de la educación general del pueblo porque las escuelas destinadas a los pobres no dejan rendimiento apreciable y preocupándose sólo de la instrucción especial, por naturaleza más lucrativa, ha propendido a dar carácter utilitario a toda la enseñanza. Ha fundado innumerables escuelas industriales y profesionales; pero la mayor parte de ellas no atiende tanto a fomentar los estudios y las investigaciones cuanto a facilitar, mediante el pago de altos derechos y emolumentos, la opción a los grados, a los títulos y a los certificados de competencia. Merced a este régimen, los Estados Unidos son al presente, a pesar de sus incomparables grandezas y eminencias profesionales, la tierra clásica de la charlatanería. Que este régimen no sea definitivo y ni aun duradero, lo prueba por una parte, la intervención incipiente de los Estados, y por otra, el hecho de que todas las grandes universidades de Norteamérica, esto es, todas las universidades honradas, la de Columbia, la de Pensilvania, la de Harvard, la de Yale, la de Wisconsin, la de Berkeley, etc., han constituido una asociación que en el fon-

do, acaso sin pensarlo ni quererlo, implica una reacción contra la libertad absoluta.

Aun sin tener cuenta de esta reacción saludable, en general no debemos tomar por modelo, sino con muchas reservas, ningún régimen de los Estados Unidos, porque a virtud de sus antecedentes históricos, la Federación allí establecida no es todavía un Estado adulto; ante la ciencia política no pasa de ser un Estado embrionario de organización incompleta, a cuyo desarrollo le falta mucho para integrarse y llegar a su término. En éste y en todos los casos análogos, debemos ir a buscar nuestros modelos a las naciones europeas, de organización y de cultura integral, que sin haberse retraído para aceptar las libertades realmente requeridas por el progreso, han sabido hacerse fuertes contra aquellas que sólo son reclamadas por la lógica de la ideología política o por las exigencias insaciables de los intereses sectarios.

Pues bien, en todas las naciones europeas, o por lo menos en las más grandes que van a la cabeza de la civilización, rigen los siguientes principios:

1º La enseñanza es libre, sobre todo en las universidades;

2º La libertad de enseñanza, corolario de la libertad de investigación, no autoriza el ataque ni al régimen constitucional ni a las creencias dominantes;

3º El respeto al régimen constitucional y a las creencias dominantes no se opone a la exposición científica de los sistemas y doctrinas más opuestos;

4º El ejercicio de las profesiones liberales no es libre en parte alguna y sólo se permite al que da pruebas de competencia;

5º El otorgamiento de los grados académicos, como requisitos previos para optar a los títulos profesionales, es prerrogativa de las universidades;

6º Sólo se pueden fundar universidades con autorización competente, por lo común autorización legislativa;

7º También se necesita autorización, por lo común autorización gubernativa, para fundar escuelas, colegios o simples cátedras de conferencias;

8º En Alemania y en otras naciones, sólo pueden ser autorizados para fundar escuelas o regentar cátedras aquellos

que están premunidos de un título o diploma universitario o pedagógico que acredite su competencia real y formal.

Dados estos antecedentes, ¿cuál solución se debe dar en Chile a los problemas que venimos estudiando? Para buscarla con acierto, observemos previamente que nuestra Constitución garantiza en absoluto la libertad de enseñanza (art. 10); que la ley de 1879 reconoce a toda persona natural o jurídica no inhabilitada por causa legal, el derecho de fundar establecimientos de instrucción secundaria o superior y de enseñar sin sujeción a métodos ni medidas preventivas (art. 3); y que la ley de 1860 declara que las escuelas primarias fundadas por empresas particulares, quedan sometidas a la vigilancia del Estado sólo en cuanto mira a la moralidad y al orden, pero no en cuanto a su enseñanza ni a sus métodos (art. 11). Creo poder declarar que las libertades de enseñar y de fundar escuelas no son ni pueden ser más amplias en nación alguna.

Por otra parte, en el actual estado de nuestra cultura, cuando hay tantas escuelas y cátedras del Estado regentadas por maestros que carecen de toda preparación científica y pedagógica, no sería posible exigir títulos de competencia a los particulares que pretendan fundar establecimientos de enseñanza.

En cuanto a la libertad de profesiones, obsérvese primeramente que las únicas cuyo ejercicio no se permite sino a los titulados por la Universidad de Chile, son la medicina, las relacionadas con ella y la abogacía. Todas las demás, sean o no universitarias, se pueden ejercer libremente, sin necesidad de títulos, de requisitos, ni de autorización, si bien el Estado reserva sus empleos para los profesionales que se preparan bajo de su mano.

Por último, se ha de observar que cuando se pide que las profesiones mé-

dicas y forenses se declaren libres, nadie entiende que se haya de permitir ejercerlas sin necesidad de comprobar la competencia, y de dejarlas sometidas a la sola ley de la oferta y la demanda.

Abogado es el que habiendo estudiado el derecho sabe defender pleitos, administrar justicia, y aplicar en cada caso la ley. Médico es el que habiendo estudiado la medicina, sabe prevenir y curar las enfermedades. La absoluta libertad de profesiones daría a todos el derecho de ejercer ambas profesiones, aun sin preparación jurídica ni médica, o sea, el de ofrecer servicios de abogado quien no es abogado, servicios de médico quien no es médico. Sería autorizar el engaño y la superchería sin dar a las víctimas, muchas veces arruinadas o fallecidas, más que la incierta expectativa de reclamar perjuicios. Aun en los Estados Unidos de Norteamérica hay gran reacción contra el arriesgado experimento de la libertad absoluta. No, no es esto lo que se persigue.

Lo que en el fondo se pretende es que el Estado equipare con sus propios títulos los de empresas particulares independientes, en cuyos planes de estudio no tiene ni se le da intervención alguna, ni podría arrogársela sin atentar contra la libertad de enseñanza.

Simplificada así la cuestión, aparece claramente: 1º que no hay en tabla problema alguno relacionado con la libertad de profesiones; 2º que el problema discutido bajo este nombre es el de la equivalencia de títulos; 3º que el Estado no puede concederla porque sería absurdo que para los efectos jurídicos, equiparase sus propias instituciones con las de empresas particulares, ora industriales, ora sectarias; y, 4º que en bien de la sociedad, el Estado no debe jamás renunciar a la prerrogativa de conferir los grados y los títulos de las facultades de derecho y de medicina.

# Teoría de la enseñanza universitaria

## SUMARIO:

Filosofía de la enseñanza universitaria. Base científica de la organización de las universidades. La tarea de desarrollar la ciencia. Generación universitaria del profesorado. Libertades universitarias. Origen social de la institución universitaria. Influencia social de las universidades. Generación del poder espiritual del porvenir.

CONOCIDA la teoría de la instrucción general y de la instrucción especial, la lógica me lleva ahora a tratar de la instrucción universitaria, coronamiento complementario del sistema docente de todos los pueblos cultos.

Lo que en primer término caracteriza la rama superior de la instrucción es su franca tendencia a dominar las otras, constituyéndose espontáneamente en tronco de todas las enseñanzas especiales y generales.

No se distingue la instrucción universitaria por su carácter general, puesto que cultiva no sólo las ciencias abstractas sino también las aplicadas. No se distingue tampoco por su carácter especial, puesto que a la vez que abre cursos profesionales, impulsa las investigaciones científicas y filosóficas. Se distingue por un ambicioso e insaciable anhelo de abarcar a un tiempo la ciencia y el arte (a).

(a) Según Cousin, se debe a los Antoninos la creación de las dos primeras universidades que la historia menciona, cuales fueron un Ateneo y una escuela que ellos fundaron para abarcar y enseñar la totalidad del saber humano. Cousin, *L'instruction Publique*, t. II, pág. 23.

Los árabes de España parecen haber tenido universidades desde el siglo X.

De entre las corporaciones fundadas con este nombre en la cristiandad, la más antigua parece ser la de París, cuya fundación se remonta, según unos, al siglo XI; según otros, al siglo XII. En seguida vienen entre las más famosas, la de Bolonia (1158), la de Palencia (1209), trasladada a Salamanca (1239), la de Roma (1245), la de Oxford (1249), la de Cambridge (1257), la de Praga (1348), la de Viena (1365), la de Leipzig (1409), la de Berlín

Ninguna de las otras ramas de la enseñanza puede alentar la misma ambición. Instituidas para dar a los educan-

(1810), la de Estraburgo (1872). Vallet de Virville, *Histoire de l'Instruction Publique*, páginas 106, 187, 188, 193, etc. Sánchez de la Campa sostiene que no es efectivo que la Universidad de Palencia se trasladase a Salamanca, y agrega que ésta existía desde el siglo XII y que se fundó en los mismos tiempos que las de París y Bolonia. Sánchez de la Campa, *Historia de la Instrucción Pública de España*, t. I, caps. X, XI, páginas 134 y 136.

Por lo tocante a Chile, la Universidad de Santo Tomás fué fundada por los dominicos en 1622, la de los jesuitas en 1623, y la Real de San Felipe en 1746 por cédula de 1738. Suprimida esta última por decreto en 1839, se mandó erigir la de Chile en su lugar. Para llevar a efecto este mandato, don Pedro Palazuelos y Astaburuaga propuso a la Cámara de Diputados, en 10 de agosto de 1840, un proyecto de ley que disponía se nombrase una comisión que presentase a la próxima legislatura "el reglamento de la Universidad Nacional". Dicho proyecto no llegó a ser ley. Por último, en 4 de julio de 1842, se presentó a la misma Cámara, con la firma del Presidente don Manuel Bulnes y del ministro de Instrucción Pública don Manuel Montt, el proyecto que con algunas modificaciones fué aprobado y sancionado como ley de la República el 19 de noviembre de 1842 y que erigió la Universidad de Chile, la cual se instaló el 17 de septiembre de 1843 y se reorganizó por ley del 9 de enero de 1879. Medina, *La Instrucción Pública en Chile*, etc., t. I, págs. 165, 167, 203 y el cap. XIV. Letelier, *Sesiones de los Cuerpos Legislativos de Chile*, tomos XXVII y XXX.

La Universidad Católica de Santiago de Chile fué fundada por decreto del Arzobispado, fechado el 22 de junio de 1888. *Anuario de la Universidad Católica*, t. I, pág. 11.

En la Rep. Argentina se fundaron la Universidad de Córdoba en 1612, la de Buenos Aires en 1821 y la de La Plata en 1905.

dos, ora una instrucción especial, ora una instrucción general, no alcanzarían el objeto de su fundación si no se concretaran a una suma determinada de materias; y urgidas por la limitación de los plazos en que los cursos respectivos deben cumplirse, se tienen que concretar por necesidad a la explotación de un campo circunscrito del saber humano (b).

No podría la escuela primaria profundizar mucho la enseñanza sin restringir el círculo de aquellos a quienes se dirige, ni podría la escuela especial abrazar ciencias extrañas sin adulterar el linaje de su instrucción. Pero sin adulterarse y sin faltar a sus fines, la enseñanza universitaria puede abarcar el ciclo entero de los conocimientos.

En aquellas universidades cuya organización tiene en mira los fines de su institución originaria, la enseñanza superior no está sujeta a la obligación de desarrollarse en plazos fijos, aun cuando los aspirantes a los grados académicos lo estén a la de estudiar tantos o cuantos años. Empeñado en la tarea inacabable de las investigaciones, cada profesor es dueño de enseñar su disciplina, o en un solo período escolar o en un largo decenio; y sintiéndose exentos de obligaciones a plazo, todos propenden espontáneamente a extender sus enseñanzas hasta los últimos límites de la ciencia.

Los dos grados extremos de la enseñanza se encuentran, por tanto, en relación radicalmente inversa con la sociedad y con la ciencia. Mientras la instrucción primaria tiende constantemente, por impulso espontáneo de su naturaleza, a comprender la universalidad de los hombres, aun cuando a ciencia cierta de que jamás realizarán su propósito, la instrucción universitaria, por su propia índole, propende también a abarcar la universalidad de los conocimientos, aun cuando a ciencia cierta de que jamás verá cumplido su anhelo.

La instrucción primaria, que está destinada a todos, sólo comprende la suma mínima de conocimientos; la instrucción superior, que abraza la totalidad del saber, está destinada al número ínfimo de estudiantes. La una tiene el grado máxi-

mo de simplicidad, pero domina la sociedad entera; la otra tiene el grado máximo de complejidad, pero no atrae más que una porción selecta y diminuta de adherentes. Ninguna institución puede disputar a la escuela la influencia social; ninguna puede disputar a la universidad el predominio científico.

Alcántara García, cuya autoridad en materias pedagógicas merece tanto respeto, repite a menudo un concepto, en mi entender erróneo, cual es que los progresos de la instrucción secundaria y de la superior están subordinados a los de la primaria (c). Esa es también la idea que a priori se forma uno de la manera cómo la enseñanza se desarrolla: lo lógico parece ser que la instrucción primaria engendre a la secundaria y ésta a la universitaria, o, en otros términos, que el perfeccionamiento de la rama inferior sea lo que determine el perfeccionamiento de la rama inmediatamente superior.

Pero este desarrollo lógico no coincide con el desarrollo histórico, porque durante largos siglos, desde que se fundaron las primeras universidades hasta los tiempos de la Reforma, no hubo en toda Europa verdadera instrucción primaria; y, sin embargo, en París, en Viena, en Bolonia, en Oxford, floreció una elevadísima instrucción superior que dió origen a obras magistrales.

Para explicar un fenómeno que parece ser tan contrario a la lógica de las cosas, se necesita que en la comparación vulgar del sistema de la enseñanza con un árbol, se inviertan radicalmente los términos comparados. En el árbol de la enseñanza no hace de raíz la escuela ni de flor la universidad como el vulgo lo cree. La raíz es la universidad, que alimenta con sus jugos a todo el sistema; la flor es la escuela, que se ha formado cuando las otras partes de la planta estaban ya plenamente desarrolladas: tal es la realidad de las cosas.

No se confunda el proceso psíquico de la instrucción en el individuo con su desenvolvimiento histórico en las sociedades. Individualmente ningún hombre puede llegar a las ciencias superiores sin pasar antes por la ciencia elemental. Pero no hay inconveniente alguno para

(b) Quesada, *La Enseñanza de la Historia de las Universidades Alemanas*, cap. III, pág. 412.

(c) Alcántara García, *La Educación y la Enseñanza*, t. I, pág. 23.

que un pueblo desarrolle la ciencia en las universidades o en los gabinetes de investigación antes de fundar y difundir la instrucción elemental.

En cuanto al conocimiento de la historia de la enseñanza me ayuda, puedo decir que normalmente la instrucción primaria no ha recibido jamás algún impulso considerable sino de rebote, después de haberlo recibido la instrucción superior. En otros términos, siempre que la enseñanza general se ha desarrollado autóctonamente, la escuela ha nacido de la universidad, no la universidad de la escuela (ch).

Se podría objetar acaso que en Chile, y en la Argentina, y en el Uruguay, la instrucción primaria se está renovando de raíz, sin recibir ayuda alguna de las universidades, las cuales contemplan el desarrollo y la transformación de la enseñanza con la misma indiferencia que si fuesen insensibles a las necesidades, a los males y a los adelantamientos de la educación nacional. Pero es que en América se aprovecha la cultura tanto como la industria de Europa. Los directores de la enseñanza americana se inspiran en los ideales de la enseñanza europea. En el nuevo continente se ha estudiado la lengua latina no por otra razón sino porque se la estudiaba en el antiguo, y siempre que hemos querido mejorar alguna rama de la enseñanza, hemos pedido a Francia y Alemania profesores y maestros que directa o indirectamente habían sido amamantados por la ciencia universitaria de aquellas naciones.

Pero, vuelvo a repetirlo: normalmente, si no se recurre al auxilio extranjero, en todo desarrollo espontáneo de la enseñanza, la instrucción primaria sigue la suerte de la instrucción superior, porque si ésta no ennoblece los ideales de la cultura en las clases directivas, los gobiernos no se preocupan de la educación de los pueblos.

De manera perfectamente gráfica se podría caracterizar el papel de la Universidad en el sistema docente si la comparásemos a una madre que con la leche de su propio seno alimenta a sus hijos predilectos: la escuela y el liceo (d).

(ch) Lakanal, *Rapport sur l'organisation des Ecoles Normales*, en 1794 publicó en Beauchamp, *Recueil des Lois et Réglements sur L'Enseignement Supérieur*, t. III, pág. 831.

En todas partes, cuando la instrucción superior se desarrolla, el ideal de la enseñanza se perfecciona y se siente la necesidad de mejorar la instrucción primaria. Y por el contrario, cuando las universidades decaen, es como si empezara a cegarse la fuente de la vida intelectual, y languidece el profesorado, y se paralizan las investigaciones, y se estanca la ciencia, y retrograda la instrucción común, y se cierran escuelas públicas (e).

De aquí proviene que toda reforma trascendental en los grados inferiores de la enseñanza (si no se quiere realizarla con elementos prestados, que por su carácter extranjero, son de ordinario incapaces de comprender el espíritu y las tradiciones nacionales) debe prepararse con tiempo, mediante una reforma previa en el sistema troncal de la instrucción universitaria.

Esta generación universitaria de todas las enseñanzas nacionales es, de consiguiente, un fenómeno social que se opera por virtud propia en todos los pueblos, aun cuando en algunos no lo sancionen los sistemas administrativos. Por el hecho de propender a abarcar todas las ciencias para formar una sola ciencia general, propende también a regir todas las enseñanzas para formar una sola enseñanza nacional.

En la apariencia no hay relación alguna entre la instrucción general y la instrucción especial. Aun dentro de la ins-

(d) Motivo de legítima satisfacción es para mí encontrar apoyada esta observación por el eminente profesor de la Universidad de Harvard, Hugo Münsterberg, *La Psicología y el Maestro*, cap. XXV, pág. 324.

(e) Laprade, *L'Education Liberale*, págs. 3 y 5. "Pretender que puede lograrse una buena enseñanza primaria abandonando los estudios científicos, dice Giner, es tan absurdo empeño, cuanto que los progresos en este orden son el primero y más fundamental origen de todos los de aquel, que cae en la más rutinaria postración tan luego como le falta el constante alimento de las investigaciones superiores. ¿Cómo culpar a los maestros porque no mantengan a grande altura la enseñanza de la geografía o de la lengua, o de la física, en un pueblo donde no haya geógrafos, ni lingüistas, ni físicos de profesión? O bien suprimásemos de la historia de la pedagogía los nombres de Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Fröbel, Spencer... y ¡pidamos luego maravillas al maestro!" Giner, *Educación y Enseñanza*, pág. 77.

trucción especial, cada rama parece ser independiente de las demás; y esta inconnexión es en particular inherente a las ciencias concretas, que no han sido hasta ahora clasificadas ni es presumible que puedan ser jamás jerarquizadas.

No obstante, la universidad puede en parte neutralizar la tendencia dispersiva de las enseñanzas especiales, reconciliándolas con la enseñanza general. Lo que hace en la facultad de medicina, donde al estudio de la física, de la química y de la biología subordina el estudio de las ciencias profesionales, puede hacerlo también en los cursos de ingeniería, de agronomía, de minería, etc. Si hasta el día viven dispersas las enseñanzas especiales, es porque los institutos universitarios no han adoptado, a pesar de su tendencia abarcadora, una clasificación de los conocimientos que las refunda en un solo sistema.

Concebida sí, puedo decir con Cousin, la universidad es la instrucción pública entera; pero deja de serlo desde el momento en que se sustrae a su imperio un solo liceo, una sola escuela, y se convierte en un instituto particular de simple enseñanza (f).

He demostrado más arriba que para abarcar la totalidad de los conocimientos humanos, es absolutamente indispensable clasificarlos de manera sistemática.

El único procedimiento, entonces, que se puede seguir para organizar racional-

(f) Cousin, *L'Instruction Publique*, t. II, pág. 372.

En Chile el sistema constitucional está admirablemente organizado para dar unidad a toda la enseñanza, porque el artículo 144 de la Carta manda al Congreso formar un plan general de educación nacional, y el artículo 145 establece una superintendencia de educación pública a cuyo cargo debe estar la inspección de la enseñanza nacional.

De acuerdo con estos preceptos constitucionales, el art. 9, inc. 19, ley del 9 de enero de 1879, establece que corresponde al Consejo de Instrucción Pública "dictar el plan de estudios de los establecimientos públicos de enseñanza y los reglamentos para el régimen interior de los mismos con aprobación del Presidente de la República".

Pero el Consejo de Instrucción Pública, que es esta superintendencia, no ha asumido hasta ahora más que la dirección de la enseñanza secundaria y de la enseñanza superior. La instrucción primaria, los Liceos de niñas y la instrucción especial funcionan independientemente.

mente las universidades, animadas como viven por una ambición semejante, es el mismo que indiqué para formar los planes de estudio, o sea, adoptar una clasificación general de las ciencias y aplicarlo a la organización de aquellos institutos.

En sus orígenes no sintieron las universidades la necesidad de clasificar los conocimientos, porque estuvieron destinadas a enseñar las solas ciencias de instrucción general. No podían tampoco pretender en circunstancias en que casi todas las ramas del saber se encontraban en estado puramente embrionario.

Los estudios que en ellas se hacían estaban divididos en dos ciclos: el de trivium, que comprendía la gramática, la retórica y la dialéctica; y el quadrivium, que comprendía la aritmética, la geometría, la música y la astronomía. Pero entregada a sí misma, toda enseñanza no sujeta a programas propende a la universalidad; y aquellos institutos dejaron ver desde temprano su ambición de abarcar todos los conocimientos. Fundaron, entonces, sucesivamente, a medida que los estudios respectivos cobraron algún vuelo, las facultades de teología, de jurisprudencia y de medicina (g). Así compuestas, las universidades abarcaban hacia el siglo XIV la totalidad de los conocimientos humanos y divinos; y hubo, sin duda, una época durante la cual pudieron ellas gloriarse de que enseñaban todas las ciencias que la avidez del espíritu podía proponerse estudiar (h).

(g) Vallet de Viriville, *Histoire de l'Instruction Publique*, pág. 123.

(h) Han sido muchos los autores que han enseñado que estas corporaciones tomaron el nombre de Universidad del hecho de que siempre pretendieron abarcar la universalidad de los conocimientos. Pero Giner de los Ríos advierte que en la Edad Media se usaba la voz Universidad en el sentido de Asamblea, y que para expresar la idea que hoy expresamos con dicha voz se decía Studium generale. Giner de los Ríos, *Pedagogía Universitaria*, pág. 306. Véase también Davidson, *Historia de la Educación*, lib. II, cap. IV, pág. 239.

"Dans la diplomatique du moyen age, le mot universitas s'applique a une collection ou catégorie quelconque de personne à qui s'adresse un acte ou une pensée... Peu à peu, cette formule de pure style... prit un sens restreint, spécial et détournée; elle finit par indiquer individuellement l'université des étudiants de Paris". Vallet de Viriville, *Histoire de l'Instruction Publique*, pág. 119.

Pero aquel seccionamiento de las universidades, más o menos adecuado a un estado meramente embrionario del saber, apareció plagado de imperfecciones cuando se desarrollaron nuevas ramas de la ciencia. Al lado de la música, que en un tiempo comprendió acaso todas las artes (musas) faltaban la pintura, la escultura, la arquitectura; en las facultades no tenían cabida ni las ciencias naturales ni las ciencias sociales, y las matemáticas estaban malamente encuadradas entre las artes y las humanidades (i).

Para corregir estos defectos, las autoridades docentes fundaron en el curso de la Edad Moderna algunas facultades nuevas, la de matemáticas y la de filosofía que, unidas a las antiguas debían abrazar, en el propósito de sus fundadores, la suma total de los conocimientos. Pero estos acomodos de última hora, hechos sobre la base de la organización primitiva, no perfeccionaron el seccionamiento de las universidades, aun cuando dieron en ellas cabida a las ciencias creadas en los últimos siglos. Subsistió en aquella organización una facultad independiente, formada con la sola ciencia teológica, la cual no es en sí más que una clase especial de filosofía. Las enseñanzas del derecho y de la biología siguieron suministrándose con propósitos de lucro profesional más bien que de investigación científica. Y en la facultad de filosofía se amontonaron como trozos anorgánicos de una roca, todas las ciencias que no cabían en las demás facultades: la historia, la arqueología, la estética, la paleontología, la economía política, las ciencias naturales, la sociología, etc. (j).

Riancey, *Histoire de l'Instruction Publique et de la liberté, d'Enseignement*, t. I, chap. IV, págs. 210 a 216. Según Riancey, fué Inocencio III el primero que consideró (1203) como corporación a la universidad de los estudiantes de París.

Es muy significativo el que en los siglos medios la universidad fuese constituida por la corporación de los estudiantes más bien que por la de los catedráticos.

(i) Vallet de Viriville, *Histoire de l'Instruction Publique*, pág. 138.

(j) Bluntschli *Le Droit Public Général*, liv. VII, chap. XI, pág. 312.

Jaccoud, *Les Facultés de Médecine en Allemagne*, pág. 34.

Liard, *L'Enseignement Supérieur en France*, t. I, pág. 59.

En una palabra, formada sin plan sistemático a medida que los conocimientos se han desarrollado, la organización de las universidades no concuerda con ninguna clasificación razonable de las ciencias y las artes. Fuera de las facultades de enseñanza especial, las ciencias abstractas y las concretas aparecen entremezcladas, inamalgamadas, acumuladas anorgánicamente. Las facultades mismas funcionan independientemente, sin conocerse, sin tener idea de los lazos de afinidad y parentesco que las ligan, unidas sólo por el decreto que les ordena vivir en una misma casa.

Todos estos defectos que inhabilitan a la autoridad docente para dar unidad a la enseñanza, y al espíritu educando para percibir la unidad de la ciencia, provienen exclusivamente de no haberse fundado la organización de aquellos institutos en una clasificación racional de los conocimientos.

Ahora bien, de todas las clasificaciones conocidas, la que se puede aplicar ocasionando menos trastornos, adaptarse con mayor exactitud a las necesidades de la cultura y despertar una idea más perfecta del estrecho parentesco que liga a todas las facultades, es la simplícísima clasificación del eminente filósofo Augusto Comte. Es también la que debemos adoptar para la organización universitaria, por la sola razón de haberla adoptado ya para la organización de la enseñanza, pues no se podría aplicar una al instituto superior que da el impulso, y otra a los institutos inferiores que lo reciben, sin romper la unidad y la armonía de todo el sistema.

En conformidad a esta clasificación, se debe mantener en las universidades la separación esencial de las artes y las ciencias, y formar con estas últimas tantas facultades cuantas son las ramas fundamentales del saber. En las grandes universidades de los principales centros de cultura intelectual, donde los estudios están suficientemente especializados, no habría inconveniente alguno para instituir las ocho facultades cardinales de ciencias matemáticas, astronómicas, físicas, químicas, biológicas, sociales, de filosofía y de artes. Por el contrario, en las sociedades nuevas, donde las especialidades son más raras, donde los doctos se aplican al estudio simultá-

neo de varias ciencias afines, la organización universitaria puede reducir el número de sus facultades sin violar el principio de la clasificación, estableciendo, verbigracia, una de matemáticas y astronomía, otra de física y química, otra de biología, otra de sociología y filosofía y otra de artes.

En un arreglo semejante, cada catedrático estaría clasificado por la naturaleza misma de su enseñanza y cada enseñanza tendría un lugar propio donde no podría ser suplantada. No habría facultades de derecho, y de medicina; sólo habría cursos especiales de estas y otras materias cuyas enseñanzas se adscribirían a las facultades afines, porque no hay ciencia concreta alguna que no tenga parentesco con una o varias ciencias abstractas.

Por último, cuando las cosas estuvieran así ordenadas, sería indiferente para la integridad del sistema universitario que todos los cursos de estudio se siguieran en una sola casa, o que a cada uno se erigiese un instituto especial y separado. La universidad así organizada, con su elástica aptitud para abrazar todas las ciencias y todas las artes en un solo sistema, deja de ser un edificio material y se convierte en una institución moral que inspira, que dirige, que armoniza, relaciona y da unidad a todas las ramas de la enseñanza nacional.

Pero el fin más elevado de la institución universitaria no es el de abarcar en una enseñanza universal la totalidad de los conocimientos humanos: es el de ensanchar constantemente el círculo del saber y de las investigaciones (k).

Según demostré más arriba, es ley común de la enseñanza en los grados inferiores la de no comprender más que verdades adquiridas. La instrucción general deja de ser instrucción general, se convierte en instrucción sectaria, siempre que se la informa con verdades discutibles, con verdades que no sean universalmente aceptables; y ella y la instrucción especial malgastan en tales casos su tiempo, enseñando lo dudoso por lo cierto, cuando sujetas a desarrollarse en breves lapsos no alcanzan a llevar a término las investigaciones.

(k) Quesada, *La Crisis Universitaria*, pág. 22, y *La Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas*, cap. III, pág. 885.

Lo contrario ocurre con la instrucción universitaria. Su objeto principal es aumentar en cada día este caudal de saber que las otras ramas de la enseñanza se encargan de distribuir por todas partes. Menos que en propagar la ciencia se empeña en desarrollarla; y si se cura de enseñarla, lo hace a intento de fijar sus límites extremos para provocar investigaciones originales que amplíen sus horizontes (l).

Durante mi residencia en Berlín (1883-1885), tuve ocasión de observar una práctica que, según entiendo, se sigue en todas las universidades alemanas; y es que el profesor universitario no recorre nunca en un período escolar todo el ciclo de su asignatura. Para las autoridades docentes, él cumple mejor sus deberes cuando consagra todo el semestre a exponer el resultado todavía indeciso

(l) Apenas necesito advertir que en realidad hay muchas universidades cuya organización y cuya actividad no se conforman con la teoría que vengo desarrollando. Así, mientras las de Sudamérica son casi exclusivamente escuelas profesionales, las de Oxford y Cambridge sólo se preocupan de la educación general, en términos que con algún fundamento se ha podido decir que si de una y otra desapareciera todo el profesorado, no por eso quedarían menos aptas para cumplir sus fines, esto es, para educar los individuos de la clase directiva. Demogeot et Montucci, *L'Enseignement Supérieur en Angleterre et en Écosse*, pág. 107.

Leclerc, *L'Éducation en Angleterre*, chap. XVI.

En el hecho, si se atiende a la naturaleza de la enseñanza, hay dos tipos de universidades: 1º el de las que pretenden enseñar todas las ciencias y que por lo mismo no aceptan ni planes de estudio ni programas, y relegan la instrucción profesional a escuelas especiales de ingeniería, de medicina, de agronomía, etc., para consagrarse por completo a la instrucción general y a las investigaciones científicas; y, 2º el de las que se concretan a la instrucción profesional encuadrada dentro de padrones que se repiten en cada período escolar. Al primer tipo pertenecen todas las grandes universidades del mundo, las cuales no podrían desaparecer sin un grave desmedro de la cultura general y de las investigaciones científicas. Al segundo tipo pertenecen las universidades hispanoamericanas, las cuales se podrían suprimir sin dejar vacío alguno, siempre que continuaran las escuelas superiores de derecho, ingeniería, de medicina, etc.

Entre las Universidades hispanoamericanas, debo exceptuar la de La Plata, dedicada principalmente a investigaciones experimentales sin carácter profesional. González, *Universidades y Colegios*, I, IV.

de algunas investigaciones parciales, que cuando se afana por abrazar el campo entero de una ciencia. (m). En una de las naciones donde más se ha perfeccionado el ideal de las universidades, la instrucción superior se cura más del desarrollo que de la enseñanza de la ciencia.

A diferencia de las doctrinas metafísicas, que se contradicen, chocan y se eliminan recíprocamente; las doctrinas científicas son sistemas que no obstante su perfecta homogeneidad, se han formado parte por parte. Si la homogeneidad de sus materias, la armonía de sus partes, la simetría del conjunto pudieran hacer creer que ellos son obra de un solo espíritu, ejecutada de una sola pieza en un acto único, la historia de las ciencias nos manifiesta que dichos sistemas se han formado muy poco a poco, mediante la cooperación de innumerables investigadores y que antes de ganar cada verdad, han tenido que pasar por un período más o menos largo de creencias, de opiniones y de hipótesis.

De aquí se infiere que esencialmente una hipótesis es un error que por deficiencia de la investigación parece ser verdad, o una verdad que por la misma causa se encuentra en estado de comprobación. La intolerancia meticulosa querría impedir la enseñanza de las hipótesis para no exponerse a incurrir en error; pero con semejantes prohibiciones se sustraen muchas verdades del conocimiento general y se paraliza el desarrollo de la ciencia. Menos que cuando se consagran a enseñar las verdades adquiridas por la ciencia, las universidades cumplen su misión cuando se consagran a estudiar hipótesis, ora para rectificarlas, ora para comprobarlas, ora para desecharlas (n).

Quien se imagine que una doctrina no puede enseñarse por dudosa, por revolucionaria, por anárquica, debe distinguir los institutos superiores de los inferiores. Dado el carácter de unos y otros, cuanto más discutible es una doctrina, con tanta más energía se la debe repeler de la escuela y del liceo, pero

tanto mayor cabida se la debe dar en la enseñanza universitaria.

Es no comprender el fin más elevado de la institución universitaria, es ignorar el modo cómo la ciencia se desarrolla al querer purificar la enseñanza superior de las doctrinas hipotéticas, dudosas o discutibles. La ciencia no se desarrolla repitiendo de año en año, como se hace en las escuelas primarias, exposiciones más o menos incompletas de las verdades adquiridas. Se desarrolla atizando la investigación, la discusión, la duda; buscando el flaco de las doctrinas que pasan por incontestables, lanzando desenfrenadamente el espíritu al campo de lo desconocido, desvaneciendo el respeto fetiquista que el vulgo profesa a las creencias tradicionales.

Tal es la misión que las universidades están encargadas de cumplir en todas aquellas antiguas naciones donde sus fines no han sido alterados en homenaje vil al industrialismo profesional. Según se ha observado reiteradas veces, las universidades alemanas no son fábricas de abogados, médicos e ingenieros; son laboratorios de ciencias que concentran en sí las investigaciones y la actividad intelectual de grandes sociedades.

Sin plan de estudios, sin textos, sin programas y sin plazos, su enseñanza es sobre manera irregular como instrucción profesional; pero con esta aparente desorganización la universidad alcanza allí lo que persigue: quitar a los cate dráticos toda traba, darles todas las facilidades imaginables para que recorran a sus anchas el campo incommensurable de la naturaleza y del espíritu (ñ).

(ñ) Particularmente en Alemania la Institución de los profesores privados (privat-docent) hace ingresar en las universidades las ideas nuevas, despierta la emulación y excita las vocaciones, según lo observan Blondel, *L'Enseignement du Droit dans les Universités allemandes*, pág. 7, y Bréal, *L'Instruction Publique en France*, pág. 394. No hay institución docente que bajo apariencias más modestas, conspire más eficazmente al desarrollo de la ciencia.

Demogeot et Montucci, *L'Enseignement Supérieur en Angleterre et en Écosse*, págs. 120 et 121.

Distínguese en Inglaterra así como en Alemania la enseñanza propiamente universitaria, que se da en los edificios de las Universidades, y la enseñanza profesional superior, que se da en escuelas especiales. Como la enseñanza propiamente universitaria no está

(m) Quesada, *La Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas*, cap. III, págs. 328, 367 y 885.

(n) Posada, *Enseñanza del Derecho*, págs. 40 y 41.

En América no es fácil comprender a fondo esta misión peculiar de las universidades. Inspirados en la tradición del coloniaje, que condenaba la investigación original por peligrosa para la doctrina dogmática, hemos suprimido en ellas la enseñanza general, es decir, la llamada a instituir el culto de la ciencia por la ciencia, y las hemos rebajado al papel secundario de escuelas especiales, destinadas por su naturaleza a perseguir fines puramente utilitarios.

Sin la práctica de los emolumentos, que despierta tan viva emulación de cátedra a cátedra, con profesores soberanos que no temen la concurrencia extraña, con planes exclusivos de estudio, con programas limitativos, nuestra enseñanza universitaria, que está muy bien organizada para realizar el propósito de formar hombres de profesión, no permite que se formen hombres de ciencia; y buena para difundir las doctrinas que se importan del extranjero, es de todo punto inadecuada para estimular las investigaciones originales. El más eximio profesor no puede en ellas dar vida a la enseñanza de ciencia alguna que no esté comprendida en el plan de educación profesional, y ni aun desarrollar, en un plazo llenado íntegramente por los programas, partes especiales de su naturaleza. La frecuente clausura de cursos extraordinarios, abiertos con más fe que previsión, prueba por sí sola que en la organización vigente, la enseñanza

destinada a formar profesionales, las universidades dejan a sus alumnos en la más absoluta libertad de aprovecharla o no. De aquí viene que en las de Oxford y Cambridge las clases son muy poco concurridas. "Recordamos (dicen en el lugar indicado los autores que acabamos de citar) de haber presenciado una lección excelente, dignísima de numeroso auditorio, que no era escuchada más que por un solo estudiante. Otro profesor había adoptado la práctica de dar unas cuantas lecciones de aparato convocando a oír las a todos los miembros de la Universidad, y concretaba el resto de su enseñanza a conversar individualmente con sus alumnos, en su casa, a ciertas horas, para guiarles en sus estudios y aclararles sus dudas. Hemos oído a un ilustre profesor de reputación europea una lección de filología comparada y contamos en la clase 14 estudiantes, cuando en la ciudad había más de 1.400 que se preparaban a rendir exámenes del mismo ramo".

Quesada, *La Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas*, cap. III, págs. 248, 367 y 532.

universitaria tiene que reducirse a la tarea poco honrosa de una repetición puramente mecánica (o).

Lo contrario pasa en las universidades alemanas. No sale de ellas un solo doctor suficientemente amaestrado para ejercer profesión alguna, porque el abogado se forma en los tribunales, el ingeniero en el instituto politécnico y en las clínicas el médico. Pero salen en cambio, espíritus que, animados de ferviente amor a la ciencia, se consagran con desinterés a su culto y ensanchan para bien de la humanidad el horizonte de los conocimientos positivos (p).

(o) Sin contrariar muy de frente las tendencias puramente utilitarias de nuestra enseñanza superior, creo yo que se la podría organizar en forma de que quedara apta para desarrollar la ciencia, adoptando tres medidas de carácter administrativo:

1º La primera sería la de doblar o triplicar las cátedras, en forma que, funcionando dos o más profesores en cada asignatura, naciera la emulación entre todos;

2º La segunda sería la de establecer nuevas disciplinas, no para recargar de más estudios los cursos, sino para dar a los estudiantes el derecho de optar entre dos o más que sean entre sí similares. Así, por ejemplo, en la escuela de leyes, se podría crear una cátedra de enciclopedia del derecho para que los estudiantes optaran entre ella y la de economía política; una de ciencia política para que optaran entre ella y la de derecho constitucional; una de historia del derecho para que optaran entre ella y las de derecho romano y derecho canónico; y,

3º La tercera medida, de carácter meramente complementario, consistiría en imponer a los estudiantes universitarios (salvo los casos excepcionales de pobreza) el pago de emolumentos por curso. No veo yo otro medio más práctico, de eficacia más comprobada, de resultados más inmediatos que pudiera adoptarse para interesar al profesorado universitario en el constante mejoramiento de la enseñanza, y, por consiguiente, en el desarrollo de la ciencia.

Quesada, *La Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas*, cap. II, pág. 309.

(p) Guyau, *Éducation et Hérité*, chap. VI, Nº VI.

Para los alemanes, dice Quesada, "la universidad debe ser el taller de la ciencia, y los que pasan por ella deben aprender a hacer ciencia, y no simplemente a repetir el *magister dixit* de lo oído en la cátedra". Quesada, *La Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas*, cap. III, págs. 248, 311 y 323.

"Quien recorre hoy las diversas unidades alemanas (agrega Quesada más adelante) grandes o chicas, observará este rasgo común a todas: no son escuelas profesionales sino institutos de altos estudios; no lo son ni siquiera en sus facultades más profesionales,

Comprendida como es debido, la institución universitaria en una organización que abraza toda la actividad intelectual de las sociedades; y llamada a dirigir las investigaciones para impedir que la inexperiencia malgaste sus esfuerzos en tentativas frustráneas, está obligada a estimularlas con generosidad dentro y fuera de su seno. Ningún descubrimiento debe pasar inadvertido para ella; y atenta a conservar el fundamento de su prestigio, debe, por una parte, asimilarse con prontitud, sin vacilaciones y sin miedo, toda nueva doctrina que desarrollen pensadores extraños, y, por otra, abrir sus puertas de par en par a todo espíritu que se revele ante el público con dotes superiores para la investigación científica o filosófica (q).

Por eso se ha dicho con razón que la característica del movimiento intelectual de Alemania es la de aparecer como fruto de su vida universitaria.

Empeñada en el interminable desarrollo de la ciencia, la enseñanza universitaria sería una función que no ejercería mayor influjo en la formación del intelecto nacional sino fuese porque directa o indirectamente da vida a un cuerpo de

como la teológica, jurídica y médica...; por doquier se investiga... se busca hacer adelantar la ciencia sin preocuparse de su aplicación profesional o técnica. El profesor no es un perfecto docente...; sino un sabio en plena actividad..., lo que se aprecia en él no es su condición de enseñante sino su producción científica. Es precisamente lo inverso del profesorado secundario". Quesada, ob. cit., cap. IV, pág. 884.

(q) "En France et en Angleterre c'est chose commune de voir un savant illustre n'occuper aucune place dans l'enseignement; en Allemagne, c'est une exception des plus rares. Mais si les universités allemandes, par la souplesse de leur organisme, peuvent attirer aisément dans leur sein presque tous les savants du pays, elles n'acceptent comme privat-docenten que des jeunes gens capables de faire avancer la science par des oeuvres personnelles et originelles; et surtout elles n'appellent a une chaire que des hommes ayant déjà produit des travaux véritablement scientifiques, sans tenir assez compte parfois des aptitudes pédagogiques. On a pu dire justement que le privat-docentisme était moins l'apprentissage du métier de professeur que le noviciat d'une corporation savante". Blondel, *L'Enseignement du Droit dans les Universités allemandes*, pág. X.

Quesada, *La Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas*, cap. III, página 704.

funcionarios que difunde su espíritu hasta los últimos rincones de la sociedad: quiero hablar del personal docente.

En sus orígenes, la tarea de formar el cuerpo docente era incumbencia exclusiva, privilegio peculiar, prerrogativa especialísima de las universidades, como hasta el día lo deja colegir la arcaica terminología de estos institutos. Los grados de la licenciatura y el doctorado no eran estaciones de las carreras profesionales; eran títulos que habilitaban para la enseñanza de las diferentes facultades. Etimológica e históricamente, licenciado era el que obtenía licencia de la Iglesia para enseñar, y doctor (de doceo, enseñar), aquel a quien se reconocía la capacidad de enseñar. Doctor en teología, en derecho, en medicina se decía, con propiedad, no de aquel que había abrazado la profesión de la iglesia, o de las leyes o de Hipócrates, sino de aquel que estaba habilitado para fundar cátedra de tal o cual facultad (r).

En nuestros días los grados académicos no conservan este carácter originario, sino en las universidades alemanas,

(r) Algunas ceremonias de la colación de grados en las Universidades inglesas recuerdan y simbolizan el significado real que aquellos tuvieron originariamente. Demogeot et Montucci, ob. cit., pág. 98 et 354.

Troplong, *Du Pouvoir de l'Etat dans l'Enseignement*, pág. 181.

Legalmente en Chile no existe el grado universitario de *doctor*; nuestra universidad sólo confiere diplomas de bachiller y licenciado. Pero el vulgo ha convertido aquel grado universitario, que no existe, en un título profesional, dando el nombre de doctores a los médicos cirujanos, y no se explica que vengan de las Universidades extranjeras doctores en filosofía, en jurisprudencia, en matemáticas, etcétera.

Según Vallet de Viriville, la práctica de los grados parece haberse adoptado entre los siglos XII y XIII, y se cree que los primeros que la siguieron fueron los estudiantes de derecho de la Universidad de Bolonia. Antes de aquella época no había más que estudiantes y maestros, y todo el que se creía capaz instalaba una cátedra después de obtener de la Iglesia licencia para enseñar. *Bachiller* es una palabra corrompida que presumiblemente viene de *baculum*, bastón. Vallet de Viriville, *Histoire de l'Instruction Publique*, pág. 135.

De ordinario el obispo otorgaba la licencia sin exigir pruebas de suficiencia, bastándole para otorgarla una información privada sobre la ortodoxia del postulante.

Riancey, *Histoire de l'Instruction Publique et de la Liberté d'Enseignement*, t. I, chap. III, págs. 189 et 190.

porque si se requieren algunas veces allí como condición para optar a los títulos profesionales, se requieren también y sobre todo como certificados de suficiencia para optar a los cargos docentes. Sin obtener el diploma del doctorado, un estudiante alemán puede optar al título de abogado o al de ingeniero; pero no puede desempeñar cátedra alguna, ni aun en el carácter de profesor privado (*privat docent*), mientras no se gradúa en una universidad (*rr*).

Fuera de este caso de supervivencia de las tradiciones universitarias, los institutos superiores se han desinteresado en nuestros tiempos de la noble misión de formar el personal docente; y, como consecuencia, han surgido fuentes especiales para alimentar el profesorado de los grados inferiores. En Francia, en España, en Italia, las universidades han renunciado virtualmente al derecho de educar candidatos para el magisterio de la enseñanza; y en su reemplazo se han fundado seminarios, escuelas normales e institutos pedagógicos que funcionan con toda independencia, sin respetar el espíritu de la enseñanza superior.

Animados por el noble propósito de mantenerse fieles a su destinación originaria, algunas universidades alemanas intentaron en el siglo XVIII y a principios del siglo XIX acaparar la tarea de

(*rr*) Blondel, *L'Enseignement du Droit dans les Universités allemandes*, págs. 5 y 44. "Jadis, (dice este autor), pour pouvoir faire un cours, il suffisait d'être docteur. Ce titre, source de revenu pour la faculté, vendu souvent contre especes sonnantes on du moins trop généreusement prodigué, avait perdu toute valeur. Au commencement de ce siècle, on exigea que les docteurs qui aspiraient au professorat acquissent, par une épreuve spéciale, le droit de faire seignement supérieur. . . Si le diplôme de docteur est toujours le titre académique par excellence, il a perdu aujourd'hui une partie de son prix depuis qu'il n'est plus exigé pour l'admission aux carrières publiques auxquelles les examens d'Etat donnent seuls acces".

Crozat, *Droits et Devoirs de la Famille et de l'Etat en matiere d'enseignement*, liv. I, chap. III, Nº IV, pág. 63.

Demogeot et Montucci observan una y otra vez que las universidades inglesas sólo dan educación general y que la instrucción profesional se adquiere fuera de ellas, ob. cit., páginas 98, 533, 543, 549, 568 et 571.

formar el personal docente, y a este empeño se debe la fundación de los primeros seminarios pedagógicos o escuelas normales que la historia de la instrucción pública menciona. En conformidad con este propósito, la Universidad de Gotinga fundó uno en 1715, la de Halle otro en 1765, la de Helmsted otro en 1799, la de Heidelberg otro en 1809, la de Könisberg otro en 1810, y otro la de Kiel en 1827 (s).

En general, sin embargo, todas las grandes universidades han renunciado a esta tarea porque creen que su misión se adultera cuando se aplican a los estudios utilitarios de ciencia aplicada, por manera que en la misma Alemania los seminarios fundados directamente por el Estado han acaparado casi por completo la tarea de formar el profesorado extra-universitario. Especialmente se ha efectuado esta suplantación en las secciones inferiores de la enseñanza, porque las diferencias de naturaleza establecidas por la escuela tradicional entre grado y grado inhabilitaban a la instrucción universitaria para servir de alimento al profesorado de la instrucción primaria.

Nacida esta rama de la enseñanza a principios de la Edad Contemporánea, en el período más caracterizado de decadencia de las universidades, cuando la anemia las había hecho desistirse del propósito de abarcar y dirigir toda la educación nacional, las sociedades latinas han tenido que dar al preceptorado un origen extrauniversitario, rompiendo así de hecho la unidad de miras que debe distinguir a todo el cuerpo docente.

Pero semejante anomalía está condenada a desaparecer del sistema docente, y si algunos pueblos la han sancionado administrativamente, no puede subsistir largo tiempo sin ocasionar graves males al desarrollo de la enseñanza y sin mantener en una indebida inferioridad moral a toda aquella porción del personal

(s) Quesada, *La Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas*, cap. III, páginas 362 y 902.

Letelier, *Las escuelas de Berlín*, cap. II, número I.

docente que no recibe de la universidad la investidura del magisterio (t).

El deber más trascendental del profesorado en las sociedades cultas es restablecer la unidad del intelecto; y no puede acercarse a la realización de este lejano ideal sino recibiendo directa o indirectamente de unas solas manos, de manos de la universidad, a la vez que la investidura del magisterio la comunión de una misma verdad.

Comte demuestra que en los últimos tres siglos ha predominado el espíritu de detalle, indispensable así por su carácter crítico para destruir la organización tradicional como por su carácter analítico para desarrollar los elementos del nuevo orden (u). A la vez observa que un espíritu semejante no puede seguir predominando sin retardar más todavía la reorganización mental de la humanidad. Instituidas ya todas las ciencias fundamentales, lo que ahora se necesita es refundirlas constantemente por medio de la enseñanza, en un solo sistema; y esta obra, que incumbe principalmente a las universidades, no se puede realizar cuando la instrucción se fracciona en especialidades independientes.

Semejan las ciencias partes inconexas de un sistema embrionario, tienden a dispersarse más y más a impulso del especialismo cuando su enseñanza no está por completo encomendada a institutores o profesores que, formados bajo el ojo de una sola autoridad docente, constituyan un solo cuerpo y se sientan animados de un mismo espíritu.

En otros términos, para que las ciencias constituyan una filosofía homogénea a través de todos los grados del sistema docente, es menester impedir que el espíritu reaccionario las exhiba como simples apéndices de la teología o de la

(t) Síntomas de esta reacción han aparecido ya en Inglaterra, en Bélgica y en Francia, según lo refiere Posada, *Pedagogía*, pág. 229. En Italia una ley dictada en 1903, manda instituir anexas a las universidades escuelas de perfeccionamiento para los maestros titulados de las escuelas normales o pedagógicas. En virtud de dicha ley, la Universidad de Roma fundó el año siguiente un Curso de perfeccionamiento. *Revue Internationale de l'Enseignement*, de 1911, vol. LXI, pág. 443.

(u) Comte, *Cours de Philosophie Positive*, t. IV, pág. 432.

metafísica (v); es indispensable dar unidad a toda la enseñanza nacional; y de todas las instituciones del Estado, ninguna puede atender a este objeto tan bien como aquellas que abarcan en su seno la suma total de los conocimientos humanos.

Hacia fines del siglo XIII, se celebró en Francia un concilio nacional que dejó grabada su memoria en los fastos de la Universidad de París, porque todos los obispos que concurren a él, esto es, todos aquellos sacerdotes de la jerarquía católica que tenían la facultad de enseñar por derecho propio, habían sido alumnos de aquel famoso instituto (w).

El historiador no lo dice, ni sé si consta en algún documento de aquellos tiempos, pero es evidente que la Universidad de París ha de haber ejercido como madre de tantos varones ilustres, una poderosa influencia unificadora.

Una influencia semejante están llamadas a ejercer las universidades del porvenir, cuando en el distrito jurisdiccional de cada una no se encuentre ni un solo profesor que no la reconozca por madre.

Inspiradas más y más por el espíritu científico, ellas asumen de día en día un carácter más abiertamente laico, que las inhabilita para dar la instrucción sacerdotal. Pero este mismo espíritu las hace más y más aptas para dar a los aspirantes de todos los grados de la enseñanza la instrucción pedagógica que las necesidades de la cultura reclaman.

No hay razón alguna de filosofía para dar una educación universitaria a los profesores y una educación extrauniversitaria a los institutores. Si se explica que cada sección del personal docente se forme un instituto separado; si se explica que el profesorado, destinado a profundizar la enseñanza general, reciba una preparación más sólida, es realmente injustificable que se rompa la unidad del sistema docente educando en un espíritu a los profesores y en otro a los institutores.

En nuestros días se han hecho algunos esfuerzos intermitentes y aislados para devolver a las universidades la altísima

(v) Liard, *L'Enseignement Supérieur*, t. I, pág. 59.

(w) Vallet de Viriville, *Histoire de l'Instruction Publique*, pág. 158.

prerrogativa de formar todo el personal docente; y al efecto, algunos pueblos han renovado la ley de la Edad Media (número 125), según la cual, para enseñar es menester graduarse previamente en una facultad (x).

Empero, como quiera que la instrucción primaria ha nacido fuera de las universidades, ha parecido chocante, absurdo y anómalo encomendar a ellas la educación de los institutores. La pedagogía misma se ha opuesto a la generación universitaria del preceptorado, demostrando que aquellos aspirantes que reciben una instrucción muy superior a la que deben dar se habitúan a una enseñanza demasiado profunda, que no sabe proporcionarse al desarrollo embrionario de espíritus infantiles.

Sin embargo, estas razones no son tales en el fondo. Nadie pide que se dé a profesores y preceptores una suma igual de instrucción superior; lo que se pide es que a unos y otros se eduque en el mismo espíritu que anima a la institución universitaria; y el que la enseñanza primaria no sea hija de la universidad, no es motivo para sancionar por más tiempo la existencia de dos sistemas de educación que no debieran ser sino uno de educación nacional.

Si las diferencias tradicionales de naturaleza entre los varios grados de la instrucción explican la doble generación del personal docente, el restablecimiento de la homogeneidad en todo el sistema impondrá de suyo la comunidad de origen a profesores y preceptores, salvo la graduación natural de la suma de instrucción que unos y otros deben recibir.

Base fundamental de la formación del profesorado, es que los aspirantes a ejercerlo reciban la instrucción a lo menos

(x) En el régimen establecido por Napoleón I y que en parte subsiste todavía, ninguno podía enseñar sino con la autorización del rector de la Universidad imperial; y desde que una escuela era autorizada quedaba convertida en escuela universitaria.

Cousin, *L'Instruction Publique*, t. II, página 51.

Por esta causa, decía un orador, que "l'Université n'est pas autre chose que le gouvernement applique à la direction universelle de l'Instruction publique".

Villey, *Le Role de la Etat dans l'ordre économique*, pág. 143.

González, *Universidades y Colegios*, III.

Posada, *Pedagogía*, pág. 220.

en un grado superior a aquel en que deben darla. No bastaría que la recibieran en el mismo grado, porque para vivificar la enseñanza, es indispensable saber mucho más de lo que se ha de enseñar. El profesor que no sabe más que lo que debe enseñar, se encuentra limitado por todas partes y a cada momento se ve cortado en sus explicaciones porque no está habilitado para descubrir a los ojos de sus alumnos perspectivas que les tienten a continuar en el estudio.

Ahora bien, es evidente que de todas las instituciones de enseñanza, la más competente para dar la instrucción en la medida que institutores y profesores la han menester, es aquella que, empeñada en la tarea de abarcar la ciencia entera, puede, sin desorganizar ni alterar sus planes de estudios, fijar el término en que unos y otros deben detenerse, y la cantidad de materias que éstos y aquéllos deben asimilarse.

Lo natural es, entonces, que unos y otros sean formados por profesores universitarios y que éstos se hagan superiores a su enseñanza, formándose a sí mismos mediante investigaciones originales y perseverantes. De esta manera se restablecería la unidad de la enseñanza nacional, se borraría la línea desdolorosa que separa a los preceptores de los profesores, la universidad tornaría a ser la madre generadora de todo el cuerpo docente, y los frutos de esta gran reforma no se harían esperar mucho.

En verdad cuando en un día lejano celebremos un congreso pedagógico cuyos individuos todos se hayan amantado en la universidad nacional, podremos decir con fundamento que vamos en camino de restablecer la unidad del intelecto, hoy destrozada por la contención de doctrinas contradictorias.

La influencia unificante de un profesorado de origen único será tanto mayor cuanto no se ejercerá por obra de una autoridad dogmática, que obligue a cerrar los ojos y creer, sino en virtud de aquel ascendiente espontáneo que adquiere todo el que con elevación de espíritu y sanidad de corazón enseña verdades perfectamente demostrables y universalmente aceptables.

En mucha parte, la generación universitaria de todo el personal docente, sistema que devuelve a las universida-

des una de sus misiones originarias, está medio sancionada en Alemania y otras naciones, porque en ellas la enseñanza secundaria ha sido arrebatada al empirismo y puesta en manos de profesores que se forman en aquellos institutos. En Prusia aun no es raro encontrar profesores de esta clase a la cabeza de los seminarios de preceptores, y es presumible que la no lejana extinción del sistema clásico y la consiguiente igualación de todos los grados de la enseñanza operen una revolución que encomiende a las universidades la tarea de formar el preceptorado (y).

En todo caso, los maestros no desempeñarán cumplidamente la misión moral inherente a sus funciones, mientras no se les sujete a la obligación de venir a recibir de manos de la universidad, junto con el pan de la verdad que ha de hermanarlos a todos, la consagración que los haga sacerdotes de la ciencia, ministros de la educación nacional, artífices del corazón y del intelecto de la juventud.

Llamadas las universidades menos a difundir verdades adquiridas que a descubrir verdades ignoradas, y no tanto a enseñar la ciencia cuanto a desarrollarla, necesitan indispensablemente para cumplir su misión funcionar al amparo de un régimen que no entorpezca ni embarace el curso de las investigaciones: necesitan, en una palabra, libertad (z).

Pero la libertad que necesitan no es aquella libertad reaccionaria que los economistas católicos reclaman y que prácticamente se reduce a suprimir la ingerencia del Estado en la enseñanza. No consiste tampoco en el derecho que algunas desearían gozar de administrarse por sí mismas, a la manera de un poder soberano, independiente de los demás poderes (aa): la libertad que la ciencia necesita para desarrollarse es la libertad de enseñanza, de investigación

(y) Blondel, *L'Enseignement du Droit*, etc., pág. 64.

(z) Quesada, *La enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas*, cap. III, pág. 259. Madrid, *La Evolución Universitaria*, cap. VIII, págs. 66 a 69, y cap. X, pág. 98.

(aa) Baudrillart, *La Famille et L'Éducation*, pág. 230.

Giner, *Educación y Enseñanza*, pág. 156 y siguiente.

y de pensamiento; y esta libertad no es incompatible ni con un fomento discreto de la cultura ni con la sujeción administrativa de las universidades a la autoridad política.

En el sentir de aquellos economistas, la ciencia no puede desarrollarse cuando el Estado la protege, la fomenta y la enseña; y Blunschli parece creer que la enseñanza era más libre en la Edad Media, cuando las universidades se administraban a sí mismas, que al presente cuando viven sujetas a la tutela del Estado (ab).

Pero es lo contrario, porque la administración autónoma de las universidades, que de cierto se restablecerá en un porvenir acaso no muy lejano, no puede dar impulso al desarrollo de la ciencia cuando funciona sujeta a respetar doctrinas preconcebidas; sólo puede dársele cuando tiene derecho y valentía para recorrer a sus anchas todo el campo explorable del saber.

En otros términos, no puede haber enseñanza libre con principios preestablecidos; y si es verdad que la ciencia se desarrolla difícilmente bajo la mano del despotismo, también lo es que bajo el influjo de doctrinas dogmáticas se paraliza por completo. Puede faltarle la libertad administrativa, pero lo que necesita como el aire de la vida es la libertad del espíritu (ac). No es, por tanto, indi-

(ab) Bluntschli, *Le Droit public Général*, liv. VII, chap. XI, pág. 311.

(ac) Me parece inútil insistir en este punto. Me bastará observar que las más grandes universidades de nuestros tiempos fundan su grandeza, no en la libertad de administración, sino en la libertad de investigación. "Les Universités (dice Jaccoud de las de Alemania) relevent directement de l'État par l'intermédiaire du Ministère de l'instruction publique... En présence de cette organisation j'ai peine a concevoir quelle a'été l'origine de cette opinion assez répandue en France, qui attribue a l'Allemagne des Universités indépendantes; cette idée est absolument erronée". Jaccoud, *Les Facultés de Médecine en Allemagne*, págs. 43, 45 y 135. Blondel, *L'Enseignement du Droit dans les Universités allemandes*, págs. 9 y 10.

Por el contrario, Liard recuerda un tiempo en que cierto profesor de filosofía en Francia era denunciado a la Facultad de Teología "por haber dado a sus alumnos nociones infiltradas de cartesianismo y proposiciones peligrosas para la fe" y en que Luis XIV deploraba "que los profesores de filosofía se permitieran enseñar principios contrarios a la teología". Liard, *L'Enseignement Supérieur en France*, t. I págs. 57 y 65.

ferente para las universidades ni para el cumplimiento de su misión, el que la política y la enseñanza sean inspiradas por la filosofía teológica o por la filosofía científica.

En el sentir de la teología, el hombre no puede por sí solo descubrir la verdad. Inclinado al mal por un vicio de su constitución orgánica, sus investigaciones le llevan derechamente al error si se deja guiar por su propio impulso. La sucesiva extinción de tantas y tantas doctrinas que se han formado desde los primeros tiempos de Grecia adelante, demuestra palmariamente la impotencia del espíritu humano para llegar a la verdad cuando su camino no está alumbrado por la luz de la revelación. Permitir la enseñanza de doctrinas no sometidas al crisol de la comprobación teológica, es dar alas al error y empujar a él las sociedades. Para que no se extravíen las investigaciones, deben partir de principios revelados, anteriores a toda ciencia. Tal es la conclusión de esta filosofía: la necesidad de imponer dogmáticamente la base de la enseñanza.

Una filosofía semejante fué la que imperó en el curso de los siglos medios. Juzgándose a sí misma expresión perfecta de la verdad absoluta, se negaba a dejarse discutir, alegaba derecho a imponerse coactivamente; y en la administración, en el gobierno y en la enseñanza, se traducía en un régimen de recelosa intolerancia. Bajo de tal régimen, las universidades no podían tener libertad para sus investigaciones cuando la tuvieran para administrarse a su regalada gana (ach).

(ach) Para explicarnos esta intolerancia, bástenos advertir que las universidades fundadas en la Edad Media, y aun la mayor parte de las fundadas a principio de la Edad Moderna fueron, sin excepción, de origen eclesiástico, porque se dotaron con bienes de la Iglesia, porque tuvieron carácter eclesiástico sus fundadores y porque la fundación de cada una fué aprobada por un breve pontificio. Maximiliano I (1483-1516), que fué el primer emperador que se coronó sin la consagración del papa, fué también el primero que fundó una universidad sin la aprobación pontificia. Desde entonces data la independencia material e intelectual de las universidades alemanas respecto de Roma. Geiger, *El Renacimiento y los estudios de humanidades en Italia y en Alemania*, lib. II, cap. V, págs. 152 y 153, del tomo VII de la *Historia Universal*, de Oncken.

La escuela científica llega a conclusiones diversas porque parte de premisas diferentes. Admite que, de lo absoluto, el espíritu humano no puede conocer nada, pero a la vez prueba que en lo relativo llega por sí solo a la verdad. Si es cierto que a menudo se extravía en sus investigaciones, también lo es que por medio del método experimental se corrige a sí mismo y enmienda tarde o temprano el rumbo. La verdadera filosofía, por tanto, no tiene nada que temer de las discusiones, de las dudas ni de las negaciones, y tiene mucho que ganar de que se la discuta, se la aquilate y se la compruebe.

Para esta escuela, no ha habido propiamente errores en la historia del espíritu humano. Sólo ha habido hipótesis más o menos perfectas y aceptables, y todas han servido para desarrollar la ciencia y la razón. Si en un momento dado se inventan nuevos sistemas, es porque los antiguos dejan de satisfacer a los pensadores; y si una doctrina hasta ayer dominante empieza a parecer hoy errónea, es porque hay otras que explican mejor las cosas y se acercan más a la verdad. La que hoy se juzga errónea fué la verdad de ayer; y será acaso el error de mañana la que hoy se juzga verdadera. Cada doctrina hace a su tiempo las veces de hipótesis, o sea, de verdad provisional, y sirve de puente (porque el desarrollo del espíritu no se opera a saltos) para pasar de un sistema ya caduco, que no satisface al intelecto a un sistema desconocido, que será la verdad de mañana y acaso el error de lo futuro hasta llegar a la verdad científica que es la única verdad definitiva. En la ciencia un sistema que se perfecciona constantemente y que no cesará de progresar hasta la consumación de los siglos mientras queden en la naturaleza fenómenos que explicar, leyes que descubrir, verdades que revelar, problemas que resolver.

Como si fuera posible poner diques al desarrollo del espíritu y límites al desarrollo de la ciencia, el gobierno real de Prusia intentó en 1842 coartar la libertad de la enseñanza universitaria apertrechando con destitución a todo profesor que no respetara los dogmas del cristianismo. Incurrió aquel gobierno en la contradicción peculiar de la escuela con-

servadora, la cual juntamente aprueba el pasado y condena el porvenir; y si admira el desarrollo que el espíritu humano ha tenido en la historia, execra los esfuerzos que se hacen para adelantarlo. Pero la actividad del espíritu no se paraliza jamás; la ciencia tiene una potencia expansiva realmente incontrastable, y las universidades prusianas no se resignaron a soportar semejantes trabas. Inspiradas por un vivo sentimiento de su dignidad científica y por una clara percepción de las necesidades de la enseñanza superior, protestaron unas en pos de otras contra la intolerancia, porque sin libertad (dijeron) se podrá formar doctores adocenados, pero no dar impulso al desarrollo de la razón y de la ciencia (ad).

Según la profunda observación de un educacionista inglés, la instrucción superior nada vale como tal si no cuando se propone y consigue educar la inteligencia; y para que la enseñanza eleve a los alumnos hasta la más alta región del saber, tiene que encargarse de iniciarlos en la investigación de las leyes de la naturaleza, del hombre y de la sociedad; investigación que se funda en el estudio completo de los fenómenos y en la comprobación de las relaciones que los ligan. Pues bien, una educación cuyos métodos y fines son tales, no se concilia con sistema alguno que en cualquier rama del saber pretenda imponer principios a priori. Si en los grados inferiores del proceso educativo, si en la casa paterna, si en la escuela primaria se puede imponer la educación por obra de la tradición y de la autoridad, se inhabilita en las universidades para cumplir su fin primordial de guiar y desarrollar la inteligencia cuando administra a la juventud dogmas y ciencias hechos de antemano (ae).

(ad) Bréal, *L'Instruction Publique en France*, pág. 393.

(ae) Demogeot et Montucci, *L'Enseignement Supérieur en Angleterre et en Ecosse*, pág. 325. Véase también mi *Informe sobre la Instrucción Secundaria y la Instrucción Universitaria en Berlín*, cap. III, N.º XII. El decreto orgánico de la Universidad de Francia, fecha 17 de marzo de 1808, estatuye en su artículo 38 que la enseñanza debe tomar por base los preceptos de la religión católica; y el resultado fué que las investigaciones se trabaron en el mismo grado en que esta corta-

Nada ha conspirado con más fuerza en las naciones católicas a la decadencia de las universidades durante la Edad Moderna como el haber sujetado su enseñanza al padrón de unas doctrinas tradicionales que, hijas de un intelecto embrionario, no podían conciliarse con los progresos científicos sino a costa de absurdas y violentas interpretaciones.

Por el contrario, si los institutos análogos ostentan en Alemania la vida exuberante que todos admiramos, es porque de largo tiempo atrás el profesorado ha podido dar en ellos libre vuelo a su espíritu, libre curso a sus investigaciones, no estando trabado por el respeto a dogmas preestablecidos.

Proclamada allí la doctrina del libre examen, cada hombre se hizo dueño de su fe; los principios indiscutibles por consagración dejaron de existir en el intelecto germánico; y salvo cierta conformidad general con el cristianismo, antes moral que dogmática, quedaron deshechos los diques que estorbaban el lato desarrollo de la enseñanza y de las investigaciones.

En los siglos XVII y XVIII, cuando Francia, España e Inglaterra clausuraban las puertas de sus universidades a las doctrinas de Hobbes, Descartes y Leibniz, Alemania las acogía en sus aulas y las sometía al crisol de la enseñanza. La Universidad de Halle contratava profesores extranjeros para enseñar las nuevas doctrinas, proclamaba osadamente la libertad de pensar (libertas philosophandi) y declaraba con una gran voz, cuyos ecos hasta ahora se oyen, que la misión del profesorado universitario no es la de propagar doctrinas tradicionales, sino la de investigar verdades ignoradas y comprobar verdades conocidas.

Lo mismo sucedía en la segunda mitad del siglo XVIII y en la primera del XIX: atrofiadas bajo la mano del despotismo teológico, las universidades y academias de otros pueblos se consagraban a descifrar inscripciones, a medir versos, a cantar loas y a pulir el lenguaje, cuando las de Alemania se hacían centros libres de osadas doctrinas que daban grande impulso al intelecto nacional y a pisa fué respetada. La ley de 12 de julio de 1875 declaró libre en Francia la enseñanza superior.

la razón humana. En ellas construía Kant su notable filosofía; desde ellas se propagaba el sistema histórico de Herder; y Fichte, Schelling, Hegel, daban en ellas el alimento de sus nuevas doctrinas al espíritu de las generaciones nacientes.

En suma, es degradar a las universidades en su dignidad científica condenarlas a repetir doctrinas tradicionales. A la sombra de principios preestablecidos, se pueden formar comentadores casuistas y ramplones, pero no investigadores capaces de ensanchar el círculo del saber humano. Las universidades no pueden cumplir su misión sino ejerciendo a su regalada gana el derecho de negar, impugnar, discutir, investigar; y los grandes sabios, los pensadores originales, los padres de la ciencia y la filosofía, sólo se forman al calor de la libertad.

Como es vulgarmente ignorada la filosofía de la instrucción superior, en la apariencia no está bien justificada la institución de las universidades.

Los que no ven más allá de la superficie de las cosas se imaginan que las universidades, destinadas al directo aprovechamiento de unos cuantos centenares de estudiantes, son instituciones aristocráticas, instituciones de lujo, instituciones eliminables.

Pero un concepto semejante envuelve el más profundo desconocimiento de la misión que aquellos institutos desempeñan. No quiero recordar que, a virtud del consensus social, que a virtud de la fuerza irradiante de la educación refleja, lo que aprende uno lo aprende la sociedad entera y lo que aprovecha directamente una clase lo aprovechamos todos indirectamente (af).

(af) "L'Université (dice Bréal de las de Alemania) est un centre d'ou rayonne continuellement sur la nation l'esprit de reflexion et d'examen; car il ne faudrait point croire que ces grands corps restent sans action sur les couches populaires. Comme ce son les anciens élèves des universités qui remplissent les fonctions publiques et qui exercent les professions les plus considerées, la société tout entiere adopte, moyennant les grossissement exigé par l'intelligence et par l'éducation de chacun, les memes façons de raisonnement et de juger. Le journal que lit l'homme du peuple a pour rédacteur un homme qui a étudié l'histoire avec Waitz ou l'économie politique avec Röscher. Le maître d'école qui parle aux enfants a reçu sa part du courant

No quiero tampoco extenderme en demostrar que todo descubrimiento científico realizado en gabinetes y laboratorios inaccesibles al vulgo, se traduce tarde o temprano en progresos positivos que el mundo entero utiliza. Sólo debo observar que la misión que las universidades, tal cual la dejo caracterizada, es tan importante, que si no hubiera institutos encargados de desempeñarla parecería como que faltaba una función orgánica de la sociedad.

No son las universidades instituciones artificiales de los gobiernos. Son instituciones sociales, hijas de la cultura, cuya existencia se impone en los grados superiores del desarrollo de los Estados. En una u otra forma, la enseñanza superior de la ciencia se desarrolla espontáneamente conforme las necesidades de la cultura lo exigen.

Cuando el educacionista va de pueblo en pueblo estudiando la organización, el desarrollo, el funcionamiento de cada sistema docente, va notando que la instrucción universitaria es una aquí y otra allá; que no en todas partes se le da una misma extensión y alcance; que en los jóvenes Estados de América no comprende más que materias de educación profesional, y en las grandes naciones de Europa abraza casi todo el ciclo de los conocimientos.

La razón de estas diferencias está menos en las organizaciones universitarias que en la diversidad de cultura, porque la enseñanza superior no puede desarrollarse independientemente de la sociedad ni darse sino en la medida en que las necesidades sociales la reclaman.

Movidos por el patriótico anhelo de poner las universidades americanas al nivel de las más famosas de Europa, algunos gobiernos de este continente han ensanchado a veces la instrucción superior hasta más allá de lo que requerían las necesidades nacionales. Pero si han podido por medio de decretos fundar dispendiosas cátedras universitarias, no han podido dar competencia al profesorado, ni estímulos a los estudiantes, ni

científico par l'intermédiaire du Directeur de son école normale, ancien élève des universités, et il entretient ce premier fond grace a la lecture des journaux pédagogiques". Bréal, *L'Instruction Publique en France*, pág. 396.

vida a la enseñanza superior, sino en cuanto ello convenía al grado actual de cultura.

De entre las innumerables ciencias que forman el caudal del saber humano, son muy pocas aquellas que pueden aplicarse a la enseñanza de todos los pueblos: se reducen a las llamadas abstractas. Todas las restantes, por su carácter concreto, son aplicables en unas naciones y no en otras; y si convienen en este grado de cultura, carecen de utilidad en aquél.

Hay un ideal de instrucción primaria que, con insignificantes modificaciones, es igualmente aplicable en todos los pueblos que componen el núcleo de la civilización. Es un ideal que satisface una necesidad común de todos los grados superiores de la cultura europeo-americana, la necesidad de unir por medio de la ciencia a todas aquellas sociedades que sucesivamente la teología ha hermanado y deshermanado por medio de la religión.

Pero no hay sistema alguno de instrucción universitaria que pueda aplicarse con la misma generalidad; y aun cuando existan realmente algunas universidades modelos, no son ellas de tal naturaleza que puedan transplantarse de un pueblo a otro. La de Santiago enseña poco para la Alemania; la de Berlín enseña mucho para Chile. Cada pueblo reduce o amplía su enseñanza superior a la medida que las necesidades de su cultura exigen; y no la da en menor grado porque entonces no la satisfaría por completo, ni tampoco en exceso, porque entonces no sería totalmente aprovechada.

Es tan incontrastable la fuerza con que la cultura proporciona la enseñanza superior a las necesidades sociales, que cuando las universidades no la suministran en la medida reclamada, surgen espontáneamente institutos extraños que las suplantán en cumplimiento de esta misión.

De un extremo a otro de Europa se ve, en efecto, que aquellas que trabajan con empeño y con fortuna en adelantar la tarea inacabable de las investigaciones, están rodeadas por una aureola de prestigio y acariciadas por el afecto de los pueblos; y aquellas que se muestran tímidas para abarcar la enseñanza uni-

versal o impotentes para desarrollar la ciencia, ésas tienen que disputar a instituciones noveles el cetro de la autoridad docente y que reconocerles con mengua de su prestigio, la gloria de los más grandes descubrimientos.

Si hoy contemplamos florecientes y prestigiosas grandes instituciones que se llaman Colegio de Francia (1531), Academia de Ciencias (1666), Sociedad de Medicina de París (1776), Museo de Ciencias Naturales de Madrid, no es porque en estas naciones sean las ciencias más cultivadas que en las otras; es porque sus universidades no han atendido satisfactoriamente al desarrollo de las investigaciones experimentales (ag).

Tarea eliminable de la actividad nacional en los pueblos atrasados, el desarrollo de la ciencia se impone como una necesidad orgánica en los grados superiores de la cultura; y cuando no lo impulsan las universidades, descuidando el fin más elevado de su institución, se forman fuerzas extrañas que las suplantán en la obra del progreso intelectual.

Lo mismo pasa con la enseñanza propiamente tal.

Bréal observa que en Francia se abre un nuevo instituto para cada nuevo orden de estudios que se funda, y que en Alemania se anexan las nuevas enseñan-

(ag) Del Museo de Ciencias Naturales de Madrid dice un autor: "Era entonces éste un instituto de verdadera investigación y para exploraciones científicas, que en nada pertenecía ni se rozaba con las vetustas facultades de la Universidad. Nacido al impulso del portentoso renacimiento de la época de Carlos III, florecía con un profesorado cuya ilustración se sintetiza en el célebre y renombrado Herrgen, discípulo predilecto del ilustre Werner, que con su saber y elocuencia atrajo por entonces a la escuela de minas de Freiberg a los naturalistas más distinguidos de Europa... Las miras científicas del Museo eran tan elevadas, que se dió el caso de ofrecer la cátedra de botánica al mismo Linneo".

Sama, *Montesino y sus Doctrinas Pedagógicas*, pág. 29.

Asimismo, Vallet de Viriville observa que la fundación del Colegio de Francia fué ocasionada por la decadencia de la Universidad de París. "Des le milieu du quinzième siècle (dice), l'Université de Paris, bien que maintenue en possession de consacrer en quelque sorte toute capacité intellectuelle et d'ouvrir à ses gradués la plupart de carrières apellées libérales, était visiblement au-dessous des connaissances scientifiques et littéraires acquises à cette époque". Vallet de Viriville, *Histoire de l'Instruction Publique*, pág. 245.

zas a la enseñanza tradicional (ah). Es que la universidad francesa, a pesar del lustre de su nombre y de su historia, no está, de siglos atrás al nivel de la cultura nacional, y que las universidades alemanas, por el contrario, dan a la instrucción superior toda la amplitud que el intelecto germánico requiere.

Así en Francia como en Alemania, el desarrollo inconmensurable que las ciencias de aplicación han alcanzado, ha provocado en nuestro siglo un vasto movimiento de reforma que propende a dejar en manos de las universidades las solas ramas de la instrucción tradicional y a poner en manos de los institutos especiales todas las ramas superiores de la instrucción técnica.

En otros términos, se ha venido separando espontáneamente aquellas enseñanzas que permanecen todavía en estado empírico, de aquellas que han llegado ya al estado científico, y reservando las primeras para los institutos universitarios, se encomiendan las segundas a institutos técnicos.

Empezaba el siglo XVIII con la fundación de la Escuela Politécnica de Francia, esta revolución se ha extendido posteriormente a todas las grandes naciones; y de un extremo a otro de Europa, en todas partes, han surgido, fuera de las universidades, institutos superiores de ingeniería, de agricultura, de comercio, de minería. Aun la medicina se ha escapado de ellas para ir a vivir libremente y a sus anchas en establecimientos especiales. Es ésta una tendencia general que las va aliviando paulatinamente de la carga de la enseñanza técnica (ai).

Pero esta revolución no se efectúa de una misma manera en todas las naciones, y consiguientemente está surtiendo unos efectos en unas y en otras otros. En Alemania, los institutos de enseñanza técnica se erigen fuera de la casa universitaria, pero sujetos a la universidad misma. En Francia, cada uno es un organismo completo que funciona autónomamente y no depende de otro. La organización alemana mantiene la compe-

tencia de la universidad para dar la enseñanza de toda la ciencia, admitiendo, sin embargo, que no puede darla por completo en una sola casa. La organización francesa desconfía de las aptitudes de la universidad para regir todos los órdenes de enseñanza y erige, en consecuencia, institutos independientes de ella. En aquella nación, se respeta como un ideal la unidad de la ciencia y de la enseñanza; en ésta, se atizona más la propensión anárquica a la especialidad (aj).

En todo caso, sin embargo, son las universidades las instituciones llamadas en primer término a estimular la actividad intelectual de los pueblos. Son ellas las que, con la riqueza y amplitud de su enseñanza, con la extensión y fecundidad de sus investigaciones, fijan el grado de cultura en que cada pueblo se encuentra. A ellas también es a las que incumbe elevar de día en día el ideal de la educación pública, enriqueciendo más y más el intelecto de aquella parte del personal docente que se consagra a la enseñanza primaria; y aun cuando el vulgo, por su incurable miopía, las mira como cosas eliminables de lujo, constituyen en realidad la base fundamental,

(aj) "Au terme de cette étude sur les facultés de droit allemandes, il importe de faire une remarque: Paris, a ne considérer que sa faculté de droit, paraît dans un état d'infériorité manifeste vis-à-vis de Berlin; mais pour avoir la liste complète de tous les cours de droit qui s'y font, il faudrait à l'enseignement de la faculté joindre le cours de droit qui se font au Collège de France, à l'École de Hautes Études, à l'École des Chartes, aux facultés de théologie catholique et protestant, à l'École Supérieure de Commerce, au Conservatoire des Arts et Métiers, à l'École Centrale, à l'École de Beaux-Arts, à l'Institut Agronomique, à l'Institut Catholique, etc. Le spectacle des universités allemandes n'est si imposant que parce qu'elles concentrent l'enseignement qu'il faut chercher chez nous dans une foule d'écoles spéciales qui absorbent en grande partie l'élite de notre jeunesse. En Allemagne, les universités jouent à la fois le rôle d'école spéciale préparant les jeunes gens aux carrières des plus diverses, et d'établissement de haute culture donnant à côté de connaissances pratiques, un enseignement général scientifique". Blondel, *L'Enseignement du Droit*, etc., pág. 68.

(ah) Bréal, *L'Instruction Publique en France*, pág. 349.

(ai) Giner, *Educación y Enseñanza*, pág. 152.

Liard, *L'Enseignement Supérieur en France*, t. I, págs. 124 y 280.

el tronco orgánico, la fuente originaria de todo sistema racional de enseñanza (ak).

De las precedentes observaciones, se infiere que no es la enseñanza la principal función de las universidades como vulgarmente se cree: es la de generar una clase selectísima de intelectuales que a pesar de las tendencias utilitarias del medio ambiente, mantenga encendido el culto desinteresado de la ciencia, de las letras y de las artes, adquiera el espíritu y el hábito de la investigación y sirva de cuna y origen al personal docente de los Estados (al).

Que no es la función docente la más importante de sus funciones, se puede inferir directamente ora de la organización de las universidades inglesas, ora de la actuación social de las universidades alemanas.

Según lo observan Demogeot et Montucci, para las universidades inglesas no es motivo de gran preocupación la instrucción, sino la educación. La de Londres ni aún se ha dado la pena de fundar cursos de estudios y ni siquiera cátedras de enseñanza permanente, habiendo reducido su función a tomar exámenes y conferir grados a los alumnos de aquellos colegios que están bajo su dependencia. En cuanto a las de Oxford y Cambridge, podría desaparecer (dice un visitante) el cuerpo entero de sus profesores sin que su mecanismo se afectara de manera sensible, porque dan una enseñanza que vale bien poco como instrucción, que sólo vale como educación y que imprime en la frente de sus alumnos un sello que les distingue del vulgo y les reúne en una clase especial. Lo que ellas persiguen es no tanto transmitirles una suma más o menos grande de conocimientos científicos y literarios, sino tenerles sujetos durante algunos años a ciertas influencias educativas que forman al perfecto caballero (*gentleman*). Una parte del público, que no comprende esta misión, viene exigiendo de ellas una enseñanza más sustantiva y más utilitaria. Pero ellas "con noble obstinación" perseveran en su antigua conduc-

(ak) Bréal, *L'Instruction Publique en France*, pág. 327.

(al) Quesada, *La Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas*, cap. III, páginas 322 y 323.

ta. Lo cual explica el doble y singular fenómeno de que sean muy atacadas por una oposición violenta y muy defendidas por una adhesión respetuosa (am).

Merced a esta conducta, las universidades más antiguas y afamadas de Inglaterra, sin preocuparse mucho ni de la enseñanza ni de las investigaciones científicas, ejercen hondísima influencia en la política y en la sociedad, formando y educando a los hombres que en cada generación han de integrar la clase dirigente.

De manera diferente proceden las universidades alemanas porque viven principalmente empeñadas en desarrollar las investigaciones; pero aun cuando desdénan en absoluto la tarea de formar caballeros y políticos de modales finos y gustos delicados, nunca han descuidado en las ocasiones más memorables la de guiar el espíritu público y secundar sus aspiraciones.

Muchas veces se ha observado, en efecto, que las universidades alemanas tomaron siempre parte activa en el desarrollo de la vida nacional y ejercieron a menudo influencia decisiva en el curso de los acontecimientos (an). Se ha observado asimismo, que las universidades de Italia, de Francia, de España y otras naciones, después de haber alcanzado a principio de la Edad Moderna un esplendor parecido, se han apagado en el curso de los tres últimos siglos. Y se ha querido explicar esta decadencia, atribuyéndola a causas ocasionales o fortuitas, a la venalidad que corrompió a los doctores de esta universidad, a la sofistiquería que desacreditó a los de aquélla, al

(am) Demogeot et Montucci, *L'Enseignement Supérieur en Angleterre et en Écosse*, págs. 63 a 65 et 107.

Leclerc, *L'Éducation en Angleterre*, págs. 24 a 38.

(an) Giner, *Pedagogía Universitaria*, pág. 24 a 38.

Por de contado no se podría afirmar que siempre, absolutamente siempre encabezaron ellos los progresos del espíritu nacional. Ha habido muchos casos de excepción. Baste recordar que en los siglos XVI y XVII, cuando todavía conservaban su primitivo carácter eclesiástico, opusieron tenaz resistencia al empleo del alemán y al desarrollo de las humanidades en la enseñanza.

Geiger, *El Renacimiento y el estudio de Humanidades en Italia y Alemania*, lib. II, cap. V, pág. 152, tomo VII de la *Historia Universal*, de Oncken.

egoísmo, a la avaricia, a la ignorancia a las miras apocadas que concitaron a unos y otros al desprecio universal (añ).

Pero las causas particulares no explican fenómenos generales; y la prosperidad de unas universidades, la decadencia de otras, la vida tornadiza de todas se han desarrollado con una regularidad universal semejante a la de las mareas. La causa verdadera es que en algunas ocasiones las universidades se apoderan con su actuación o su régimen más bien que con sus enseñanzas del espíritu nacional y le guían, le dirigen, le impulsan para conquistar glorias, soportar desgracias y atravesar las grandes revoluciones; en otras, como si se desinteresan de los acontecimientos que se desarrollan fuera de sus aulas y laboratorios, lo dejan abandonado en manos de los diaristas, de los tribunos, de los demagogos, de los oradores, de los políticos.

Compuestas como se encuentran por lo común, de los ingenios más cultos, nadie les disputa la supremacía intelectual cuando quieren ejercerla para guiar la opinión pública. Pero si renuncian a desempeñar este noble papel, tan propio de su enseñanza expansiva, entonces se convierten en simples fábricas administrativas de doctores y no ejercen influencia alguna en la vida nacional (ao).

Antes de la Reforma, esto es, antes de que el apareamiento del protestantismo provocase la reacción que restableció el poder absoluto de la sede romana, la Universidad de París se creía con tanto derecho a definir las cuestiones morales en nombre de la razón, como la Iglesia misma en nombre de la revelación. Era aquel afamado instituto un poder soberano, casi independiente, que acreditaba diputados ante los concilios ecuménicos, y que en la sociedad francesa disputaba sin embozo al papado la influencia, el gobierno y la dominación de los espíritus.

En las querellas de los reyes con los pontífices, la Universidad de París tran-

(añ) Vallet de Viriville, *Histoire de l'Instruction Publique*, pág. 149.

Liard, *L'Enseignement Supérieur en France*, t. I, págs. 66, 70, 74 et 106.

(ao) Liard, *L'Enseignement Supérieur en France*, t. I, págs. 120 y 121.

González, *Educación y Gobierno*, I y II.

quilizaba, inspiraba y dirigía las conciencias de los galicanos, denunciando las tendencias invasoras del papado y haciendo causa común con la reyecía, representante del sentimiento nacional; y a la muerte de los tres hijos varones de Felipe el Hermoso, comprometía a la Francia en la guerra de cien años, interpretando la ley salida de una manera contraria a las pretensiones de Eduardo III y acaso también a las tradiciones de la monarquía franca.

Pero después de la Reforma, como por obra de hechicería, cambió su espíritu, modificó sus tendencias, perdió su altivez y se dejó arrebatar al ascendente que hasta entonces ejerciera. La necesidad que todos los elementos católicos sintieron de unirse bajo de una sola mano para mantener la unidad amenazada por el espíritu anárquico del protestantismo, hizo que aquella grande universidad, madre reconocida de tantas otras, esbozo prematuro del poder espiritual del porvenir, depusiera a los pies del papado el cetro que con tanta dignidad había manejado durante tres o cuatro siglos.

Cuando la actividad de los espíritus se fundía y avivaba en todas partes, dice uno de sus historiadores, la Universidad de París parecía empeñada en reducirse a una esfera más estrecha y estéril. Semejante sólo por un respecto a Jano, tenía una cara vuelta permanentemente hacia el pasado, pero no otra para mirar el porvenir; y en vez de abrir los ojos a la luz que traían los innovadores, los combatió con voluntaria ceguedad, y se puso al servicio del Estado para condenarlos, perseguirlos y exterminarlos (ap).

(ap) Vallet de Viriville, *Histoire de l'Instruction Publique*, pág. 273.

"Quel contraste que celui de la science et de l'enseignement au dix-huitième siècle (dice Liard). C'est une époque où tout se renouvelle et où tout se prépare... Dans ce mouvement, les universités ne sont pour rien, et ce mouvement n'est presque rien pour elles; le dix-huitième siècle savant s'est fait en dehors d'elles et sans elles... Non seulement elles ne contribuent pas à la science par leur activité propre, mais, ce qui est plus grave, elles n'en admettent que "difficilement et tardivement les résultats... Il n'est jamais bon pour corps chargés de l'enseignement public de se laisser ainsi dépasser par la science; leur fonction la plus élevée est de travailler à l'accroître; à tout le moins doivent-ils la suivre à très courte

Por el contrario, las universidades alemanas siguieron en general, ora por conversión de las antiguas, ora por fundación de otras nuevas, el impulso vigoroso que la Reforma dió al desarrollo del pensamiento; y emancipándose por completo de la ominosa tutela del papado quedaron en situación holgada e independiente, soberanas en el terreno de la enseñanza, árbitras de la educación de las generaciones, directrices incontrastables del espíritu nacional.

Según lo he observado en otra parte, la enseñanza universitaria no deja de ser puramente profesional ni asume el carácter social que debe adornarla sino cuando se interesa en las grandes preocupaciones que agitan al espíritu público (aq). Las universidades francesas tuvieron ascendiente en la opinión cuando vivían atentas a ilustrarla, a inspirarla, a dirigirla; y lo perdieron casi por completo cuando se convirtieron en fábricas administrativas de doctores. Mientras se manifestaron agitadas por las mismas cuestiones que agitaban la opinión, interesadas activamente en el desarrollo de la vida nacional, anhelosas por guiar el espíritu público a fines elevados, las rodeó un afecto general y caluroso que se traducía en un aumento de su prestigio, de su influencia y de su ascendiente. Pero desde que empezó el antagonismo entre el pueblo y la corona; sobre todo, desde que los reyes tomaron a lo serio su papel de defensores de la fe, aquellos institutos se consagraron a servir los propósitos de la reyecía más bien que las aspiraciones de los pueblos, chocaron de frente con toda nueva tendencia que asomaba, se pusieron a la cabeza de la reacción, y por último, se desinteresaron tan completamente de las agitaciones nacionales, que al presente parecen cuerpos extraños a la sociedad. En estas condiciones, ¿por qué habían de conservar el favor de que antes gozaron en el ánimo de los pueblos?

distance, sous peine de perdre promptement influence et crédit". Liard, *L'Enseignement Supérieur en France*, t. I, págs. 67 y 83.

Crozat, *Droits et Devoirs de la Famille et de l'Etat en matière d'enseignement*, liv. I, chap. III, Nº I.

(aq) Véase mi opúsculo *La Tiranía y la Revolución*, I. pág. 5.

Si las de Alemania lo han conservado hasta nuestros días sin que se haya amenguado un punto, ni lo hayan perdido nunca, es porque salvo en algunos períodos transitorios de crisis, nunca se las ha visto indiferentes a las preocupaciones del espíritu germánico.

No se discute en el parlamento alemán proyecto de ley socialista que a la vez no se examine a la luz de la ciencia en las cátedras de economía política; y si se promulga un rescripto que se roza con las libertades cívicas, al punto los profesores de derecho público lo hacen objeto de estudios, de comentarios y de enseñanza.

Apenas había cerrado sus puertas el Congreso de Berlín, y ya los catedráticos de derecho de gentes exponían en las aulas universitarias las modificaciones que él operaba en el equilibrio y en la política de las naciones europeas; y las asignaturas de geografía y de política comercial han seguido paso a paso la invasión del Africa central por Alemania y Bélgica, por Inglaterra e Italia.

¿Estalla una epidemia? En el acto, la Facultad de Medicina, antes que cualquier otro cuerpo sabio, manifiesta comprender que ha sonado su hora, se siente poseída de las alarmas que agitan a la sociedad, se pone en movimiento, se arma contra el mal, lo persigue, lo acosa, lo hace huir, y le cierra para siempre las puertas de Alemania.

¿Se descubre el *bacillus* del cólera? Al punto abre una cátedra de bacteriología, empieza investigaciones para criarlo y aclimatarlo, averigua en cuáles medios vive y se multiplica, en cuáles languidece y se extingue, y por amor a la humanidad se muestra tan interesada en tales estudios como un avaro podría hacerlo por amor al dinero y a la ganancia.

Esta política (diré) ha sido antigua en las universidades alemanas, y por lo mismo no es de ayer el prestigio de que gozan en la opinión. De un extremo a otro del mundo, los pueblos prestan tanta adhesión a las universidades cuanto es el interés con que ellas atienden al desarrollo de la vida nacional. Cuando estalló la guerra franco-prusiana, las universidades alemanas ennoblecieron la contienda convocando a todos los que habían sido sus hijos a luchar por el ideal de la unidad germánica. Cuando a

principios del siglo XIX, Napoleón disolvía el Imperio Germánico y lo recorría a caballo sin encontrar resistencia, ellas despertaron en la juventud el sentimiento del patriotismo y la prepararon para la lucha de la independencia (ar). En los siglos XVII y XVIII, el espíritu nuevo encontraba en ellas asilo, protección, estímulos y cátedras cuando la intolerancia, la rutina y el despotismo lo anatematizaban, lo expulsaban y lo desterraban de las universidades extranjeras.

Y en el siglo XVI, cuando estalló la revolución protestante, las universidades alemanas se transformaron en centros agitados de vivísimas disputas: en ellas se promovían y dilucidaban las cuestiones que agitaban el intelecto de las sociedades cristianas; el espíritu revolucionario y el reaccionario encontraban en su seno campo para disputarse la dirección del desarrollo intelectual de la época naciente, y todas lucharon a porfía por heredar (como realmente lo consiguieron en Alemania) el cetro del poder espiritual que se escapaba de manos de la Iglesia moribunda.

Puedo aún decir que esta ingerencia constante de las universidades en la vida nacional es política que siguen tanto por respeto a sus tradiciones como en obediencia al fin originario de su fundación.

Según se ha observado por un autor francés, Alemania ha fundado una universidad en cada ocasión decisiva de su historia, ligando así el nacimiento y la vida de estos institutos a los más trascendentales sucesos de la existencia nacional.

Cuando Alberto de Brandeburgo abraza la reforma, se funda la Universidad de Koenigsberg (1544) para difundir la doctrina nueva en los países del Báltico. Cuando el grande elector Federico Guillermo conquista las primeras posesiones de Prusia en el Rhin, funda la de Luisburgo (1655) para dar una educación prusiana a las poblaciones regnícolas.

En 1810 Federico Guillermo III echa las bases inmovibles de la de Berlín, como símbolo de la nacionalidad alemana, para levantar el espíritu público con-

(ar) Paul Bert, *Discours Parlamentaires*, pág. 93.

tra la ominosa dominación de Napoleón I; y por último, en 1872 el Imperio toma posesión efectiva de Alsacia y Lorena, fundando la Universidad monumental de Strasburgo, como para significar que no considera afianzada la conquista militar antes de haberse ganado el espíritu de los vencidos.

En suma, las más de las universidades alemanas se han fundado menos para enseñar que para educar, para desempeñar una misión social, para formar el espíritu de las nuevas generaciones; y esta circunstancia particularísima es la que les da el carácter de instituciones sociales más bien que administrativas.

No se extrañe, entonces, que donde las universidades no siguen la misma conducta, que donde no tienen el mismo origen, que donde se muestran indiferentes a las más profundas agitaciones de la vida nacional; en una palabra, que donde olvidan su misión educativa, vivan reducidas a la condición subalterna de simples oficinas fiscales, sin influencia social (as).

Los pueblos y los hombres pagan el amor con el amor, la indiferencia con la indiferencia, y no tendrían por qué rodear de prestigio y afecto a una institución que, ignorante de sus propios fines,

(as) Desde el punto de vista de la dependencia administrativa se pueden distinguir con Bunge tres tipos de universidades; 1º el de las inglesas, que conservan su organización medieval y constituyen verdaderos Estados dentro del Estado; 2º el de las francesas, que bajo la mano del Estado dirigen la enseñanza como rama de la administración pública; y 3º el de las alemanas, que están sujetas al patronato de la corona, pero que conservan completa autonomía en lo relativo a la enseñanza y a las investigaciones científicas. Bunge, *Educación*, lib. II, cap. VI. Giner, *Pedagogía Universitaria*, pág. 47. Mantilla *Régimen Universitario*, pág. 31.

La Universidad de Chile, perteneciente al segundo tipo, es bajo de muchos respectos una simple sección del departamento de la instrucción pública; no tiene en manera alguna aquel carácter de institución social que distingue a las universidades inglesas y alemanas.

Pero el tipo más perfecto de universidad-oficina es sin duda la de Londres, que no instruye, ni educa, y que ha reducido su función a la tarea de apreciar las pruebas escritas y a la de conferir grados, y que por lo mismo, no ejerce la menor influencia en el desenvolvimiento de la cultura inglesa y ha bastardeado radicalmente los fines de la educación universitaria.

no ha hecho nunca nada para guiar el espíritu público ni ha prestado jamás su concurso activo para resolver los grandes problemas que han preocupado al intelecto nacional.

De las observaciones que dejo sembradas en todo el curso de esta obra, se infiere una conclusión general que completa y alumbraba con vivos resplandores la teoría entera de la educación, cual es, que la enseñanza especulativa obra en las sociedades a la manera de una fuerza moral, y el cuerpo docente que la administra, propende a convertirse en un verdadero poder espiritual.

Es lo que ha ocurrido en los pasados siglos y es lo que explica la grande autoridad moral que los cuerpos sacerdotales ejercen en la vida de algunos pueblos. Prosélitos de todas las religiones, interesados en perpetuarla, pueden atribuírle a una delegación de poderes hecha por dioses. Adversarios de todos los cultos, interesados de derribarla, pueden atribuírle a una usurpación de la astucia o de la fuerza. Pero el sociólogo la explica, sin dejar oscuridad alguna, como efecto de causas puramente naturales y perfectamente legítimas.

El origen verdadero de esta autoridad incontrastable es el ascendiente espontáneo que los cuerpos encargados de la educación adquieren en el espíritu de los pueblos. Ley del desenvolvimiento social fundada directamente en la naturaleza humana, este fenómeno se produce en todos los pueblos bajo el imperio de las más diversas religiones, sea que el sacerdocio esté consagrado a Brahma, a Jehová o a Dios.

Se sabe, verbigracia, que desde el apareamiento de los israelitas en la historia, todo vive, funciona y se desarrolla en aquella nación sujeto a la férula predominante de la teocracia. Los pueblos la obedecen reverentes; los reyes la acatan sumisos, y los ancianos la piden consejo.

Aun la composición de la historia nacional, tarea que en otras partes estuvo siempre encomendada a la iniciativa espontánea, fué allí monopolizada por la tribu de Leví, en términos que a la sazón no es dable saber a ciencia cierta si esos monarcas condenados por la Biblia a llevar sobre sus memorias estigma eterno de maldición y de infamia, no

fueron quizá hombres más perversos que el común de sus contemporáneos, ni cometieron acaso, para merecer la reprobación de los siglos, otro delito que el de haber intentado emanciparse del yugo férreo con que el sacerdocio los agobiaba.

Ahora bien, el origen de esta autoridad soberana, de esta autoridad que ha impuesto sus fallos y sus doctrinas a cien generaciones, a todas luces no es la fuerza, no es la astucia, no es la cábala sacerdotal. Es la enseñanza.

En Israel la tribu sacerdotal de los levitas era un institución docente y educativa, una institución que enseñaba a los hijos de Jehová lo que debían creer y lo que debían hacer y que, por estar encargada de conservar el depósito sagrado de las creencias y de las costumbres, debía monopolizar la dirección espiritual del pueblo e imponerse a gobernantes y gobernados (at).

A virtud de la misma causa, se repitió el mismo fenómeno en el curso de los siglos medios. Lo que explica el supremo ascendiente ejercido por la iglesia católica durante quince centurias, es el haber hecho ella de la educación de los pueblos una tarea principal de su vida, una función orgánica de su ser. La Iglesia, dice Crozat, presume no tener en principio más razón de ser que su misión de enseñar (au).

Fué la iglesia romana la que alumbró el espíritu de la civilización occidental con los resplandores de esa verdad, la verdad monoteísta, que surgiendo la noción de la unidad del gobierno universal, favorece mucho más que la verdad politeísta el estudio positivo de la naturaleza. A ella tocó también arrancar las poblaciones galas, germanas y bretonas de las groseras prácticas del fetiquismo para incorporarlas, como lo hizo en bien de la cultura humana, en el seno común de la cristiandad. Y ninguna institución dió jamás un impulso más vigoroso, más general y más sistemático a la educación de los pueblos y a la enseñanza de un cuerpo homogéneo de doctrinas.

(at) Vallet de Viriville, *Histoire de l'Instruction Publique*, chap. II, pág. 111.

(au) Crozat, *Droits et Devoirs de la Famille et de l'Etat en matiere d'Enseignement*, pág. 38.

Según lo observa Augusto Comte, no hay gobierno posible sin unidad de miras (av). Si la autoridad docente no difunde un mismo espíritu en toda la enseñanza y en todas partes, las contradicciones la desconceptúan y su ascendiente moral se amengua. En el seno de la iglesia católica, este peligro era particularmente de temer, porque durante los tres primeros siglos de su existencia, hasta la reunión del concilio de Nicea, sus doctrinas se habían desarrollado por virtud espontánea, a impulso de la anárquica iniciativa de los pensadores, sin formar un cuerpo homogéneo de creencias.

Pues bien, el papado romano salvó a la Iglesia, a lo menos en el Occidente, que fué donde se circunscribió su influencia, de esta anarquía que amagaba su existencia; asumió en sus manos con firmeza, dignidad y acierto el cetro del gobierno espiritual; y haciendo poco a poco, a medida que las necesidades lo requerían, una selección de doctrinas más o menos homogéneas, imprimió a las creencias de toda la cristiandad un sello de unidad que en absoluto es sólo propia de la ciencia positiva. De esta manera, el poder moral más grande que ha gobernado las conciencias es justamente aquel que ha organizado el sistema más perfecto de educación.

Estos hechos que se reproducen en todas las sociedades, bajo el imperio de las más varias circunstancias, bajo el influjo de las más opuestas religiones, así en la India como en Egipto, así en Israel como en Roma, nos dan, entonces, la clave para explicar la causa más profunda del soberano ascendiente ejercido por algunas universidades y de la vergonzosa decadencia en que vegetan otras.

Cada universidad propende espontáneamente a convertirse en un verdadero poder espiritual cuando obra con libertad, con independencia, animada del puro amor a la verdad, sin temor a la tradición ni a las preocupaciones; y por contrario, se apoca, se anonada, se reduce al papel subalterno de una simple escuela de enseñanza cuando somete sus investigaciones a la condición de no violar doctrinas preestablecidas.

(av) Comte, *Cours de Philosophie Positive*, t. VI, pág. 388.

En otros términos, cuando las universidades funcionan convencidas de que en la investigación y en la definición de la verdad no existe autoridad superior a ellas, su prestigio social crece en la misma medida en que se desarrolla su actividad. Pero cuando empiezan por reconocer la supremacía de un poder extraño, no ejercen ninguna influencia sino en cuanto él quiere buenamente dárselas.

¿Qué conclusión podemos inferir de estas observaciones? Una sobre modo luminosa: toda enseñanza que no se concreta a la sola instrucción, que atiende también a la educación, que cuida también la homogeneidad de sus partes, que no incurre en contradicciones, que funciona con independencia y que mira a las necesidades actuales de la cultura, hace tarde o temprano del cuerpo que la administra una verdadera autoridad moral.

Si el profesorado de los pueblos cultos ve disputada todavía su influencia moral, si hasta ahora no se ha convertido en verdadero poder espiritual, es porque su enseñanza carece de muchas de estas condiciones. En ningún Estado, verbigracia, hay una sola enseñanza como debiera ser, sino que hay muchas enseñanzas de tendencias dispersivas. Aún en aquellos pueblos donde la Universidad las domina, las concentra y las absorbe todas, la falta de correlación sistemática entre unas y otras las hace obrar como fuerzas dispersas y aun antagónicas. Carecen de unidad de miras, y sin unidad de miras ninguna autoridad moral puede gobernar la opinión.

Particularmente las enseñanzas especiales, que tanto se han multiplicado en el curso de los últimos años, desarrollan tendencias de naturaleza anárquica, porque encomendadas a profesores faltos de doctrina filosófica, crean en la muchedumbre de los comerciantes, de los agricultores y de los industriales cierto desdén instintivo contra aquellos que por consagrarse a investigaciones puramente especulativas y a la cultura general del espíritu, no educan las facultades para satisfacer las necesidades materiales de la existencia.

Según lo observa Augusto Comte, es condición indispensable para que un cuerpo docente se convierta en poder es-

piritual la de obrar inspirado por una filosofía; y aun cuando cada profesor tiene en sus manos un fragmento de la ciencia, aun cuando todos juntos abrazan el ciclo entero de los conocimientos humanos, la falta de doctrina filosófica les impide formar de tantas enseñanzas especiales una sola enseñanza orgánica (aw).

El hecho tantas veces observado de que los individuos de cada facultad miran con desdén a los individuos de las otras facultades, prueba por sí solo que hasta ahora los profesores no se han habituado a tener su ciencia como parte de la ciencia general, y su enseñanza como parte de la enseñanza universal (ax).

Pero cualquiera que sea el grado de influencia que las Universidades ejercen a la sazón, para mí no es dudoso que tarde o temprano, por obra de un desdolvimiento espontáneo o por un impulso sistemático, conforme vayan dando unidad a sus enseñanzas, recobrarán su antiguo prestigio, adquirirán más y más ascendiente y acabarán por convertirse en el verdadero poder espiritual de la sociedad futura.

Es la enseñanza una de las funciones más elementales y características de todo poder espiritual (ay), y todo el que enseña ejerce una autoridad que se impone en el mismo grado en que sus doctrinas responden al estado de la cultura social.

Sin que lo piense ni lo quiera, el maestro es siempre un moralista; y aun cuando no ponga empeño en ello, su enseñanza se convierte en una fuerza siempre que tiene tendencia educadora; fuerza que le da un poder efectivo sobre las conciencias.

Si los que estudian para aplicar sus conocimientos a la política, constituyen la clase directiva que informa el gobierno de los pueblos cultos, los que enseñan para desarrollar la ciencia y difundir la verdad, esos constituyen la clase especulativa que informa el poder espiritual de las sociedades (az).

(aw) Comte, *Cours de Philosophie Positive*, t. VI, pág. 31.

(ax) Bourdet, *L'éducation positive*, página 248.

(ay) Comte, *Cours de Philosophie Positive*, t. V, pág. 258 y t. VI, pág. 388.

Políticamente, no siempre tiene más poder el hombre más ilustrado, y en las más de las veces un gran sabio hace un pésimo gobernante. Pero aquel varón que, por vivir absolutamente consagrado al culto de la ciencia, no sabe aplicar sus conocimientos a las necesidades políticas, está por lo mismo llamado a formar parte de un poder cuya misión consiste antes en inspirar que en regir el gobierno de los pueblos.

Los sabios, los profesores, los conferenciantes, los diaristas, los oradores, los escritores, que día a día, van suplantando a la teocracia en la dirección moral de las sociedades no logran adquirir tamaño ascendiente sino en virtud de la autoridad que la enseñanza y la propaganda de la ciencia les prestan.

Dispersos como viven, divididos como están en cien especialidades, era de que se anularan recíprocamente, era de que no ejercieran influencia alguna en la sociedad, si la magna fuerza de que disponen, cual es la evidencia experimental de la verdad científica, no los hiciera a pesar de todo, no los hiciera a pesar de sí mismos árbitros supremos de la opinión pública.

Por consiguiente, el poder espiritual que en las sociedades más cultas propende espontáneamente a desarrollarse, es el del profesorado, o sea, el de aquellos que, consagrados a las tareas de la enseñanza y del estudio, se ocupan o en propagar o en descubrir las verdades de la ciencia.

Si a la sazón no ejercen ellos aquel soberano ascendiente que el sacerdocio ejerció en la Edad Media, es porque, junto con ostentar gran superioridad en ramas especiales del saber, muestran,

(az) "Les allemands sont persuadés (dice Blondel), que la valeur d'un peuple de mesure au degré de culture intellectuelle auquel il est parvenue, et que la supériorité scientifique ne tarde pas à lui donner la prédominance sur ses voisins. Ils considerent que la science, avec laquelle ils confondent beaucoup trop la civilization tout entiere, est investie d'une sorte de souveraineté: elle est pour eux la fonction supérieure du corps social et le term le plus élevé de l'activité humaine. Ils sont convençus, non seulement que c'est une puissance, mais encore que c'est la plus grande de toutes, et c'est cette idée qui explique le miuex le mot fameux: la force prime le droit". Blondel, *L'Enseignement du Droit dans les Universités Allemandes*, pág. VII.

según lo observa Comte, la más supina ignorancia en las restantes, careciendo de aquel espíritu filosófico sin el cual no pueden formar un cuerpo animado de propósitos comunes. Pero si los fenómenos sociales se preparan espontáneamente antes de realizarse deliberadamente, no hay duda que el profesorado está destinado a desempeñar aquella elevada misión, según se colige del hecho de ser el único germen espontáneo que hasta ahora se ha desarrollado del futuro poder espiritual.

Yerran, por tanto, aquellos discípulos de Comte que se empeñan en crear artificialmente un poder espiritual diverso del que viene naciendo por virtud espontánea al calor de la ciencia. En la historia entera de la humanidad, todas las instituciones sociales han nacido espontáneamente; lo artificial fué siempre de duración efímera, y la formación de un sacerdocio llamado a presidir los actos primordiales de la vida humana es obra exclusiva de Comte, planta de papel sin raíces en la sociedad.

Cuando aquel filósofo constituye un nuevo poder espiritual, un poder que no ya con autoridad divina sino en representación oficiosa de la humanidad, debe ejercer ciertas funciones morales, manifiesta haber olvidado por completo que las cosas sociales no pueden crearse artificialmente.

En las religiones, las prácticas culturales más extravagantes son símbolos del pasado, y las doctrinas más absurdas son frutos de estados mentales determinados; nada hay en ellas que la ciencia social no explique satisfactoriamente, nada cuya generación no haya sido espontánea.

Entretanto la religión de la humanidad vendría a crear en pleno siglo XIX un culto que no responde a ninguna necesidad moral de los espíritus más avanzados y unos dogmas que no son frutos del método experimental y unos misterios que la ciencia no comprende, y una liturgia simbólica que no representa ni conmemora cosa alguna.

Por fortuna, semejante aberración no alcanzará a causar males de gravedad, porque repudiada por los más selectos ingenios de la ciencia y de la filosofía, no ha podido formarse hasta ahora una base social suficientemente sólida para perpetuarse.

El hecho de que los libres pensadores, los racionalistas, los volterianos, los materialistas, los ateos, los incrédulos todos, se muestren tan dóciles para abrazar la filosofía positiva como prontos a rechazar la religión comtista prueba por sí solo que la creación religiosa no es parte ni complemento de la creación filosófica.

En cambio, el profesorado va aumentando espontáneamente su ascendiente moral en la misma medida en que se va desarrollando la cultura de la sociedad. Su voz es ya escuchada a la manera de una orden en cuestiones físicas y biológicas; y no hay duda que cuando se desarrolle más la ciencia social, sus enseñanzas fijarán definitivamente la norma de la conducta y de la política.

Particularmente las Universidades, como representantes augustas de todo el cuerpo docente, como centros naturales de las investigaciones científicas, están llamadas en primer término a constituir el poder espiritual del porvenir, poder (entiéndase bien) que se impondrá sólo a virtud de la evidencia experimental de una enseñanza puramente científica.

VALENTÍN LETELIER

## El Estado y la educación nacional

DISCURSO PRONUNCIADO POR VALENTÍN LETELIER EN LA SESIÓN SOLEMNE  
CELEBRADA POR LA UNIVERSIDAD EL 16 DE SEPTIEMBRE DE 1888 \*.

EXCMO. señor, señores:

Una y otra vez se ha manifestado, en ocasiones análogas, dentro y fuera de este recinto, cuál es el propósito que se persigue al entrelazar en una misma corona (a) los laureles que la juventud obtiene en las nobles lides de la inteligencia con aquellos que los padres de la Patria obtuvieron al caer en los campos de la gloria.

El propósito, como todos vosotros lo sabéis, es grabar de una manera perdurable en el corazón de las nuevas generaciones, de aquellas que se preparan a empuñar próximamente las riendas del Estado, la más noble de las tradiciones políticas de Chile, cual es, que la prosperidad y la grandeza de este pueblo van indisolublemente vinculadas al constante desarrollo del espíritu nacional y de la enseñanza pública.

Es, en efecto, política tradicional que honra a la República chilena la cariñosa atención que siempre se prestó por los Gobiernos de todos los partidos a las instituciones de la educación popular; y esto, no con el banal intento de formar doctores, gramáticos y académicos, sino, como lo expresaron los senadores de 1818, con el nobilísimo intento de formar buenos ciudadanos, esto es, ciudadanos capaces de cooperar a los fines sociales del Estado y de la política.

Bajo de este respecto, creo yo, señores, que, sin renunciar a la tarea más noble y al medio más eficaz de gobierno, un Estado no puede ceder a ningún otro poder social la dirección superior de la enseñanza pública.

(a) Alusión a la práctica de repartir los premios escolares en los días de las fiestas patrias.

Para el sociólogo y para el filósofo, bajo el respecto indicado, bajo el respecto moral, gobernar es educar, y todo buen sistema de política es un verdadero sistema de educación, así como todo sistema general de educación es un verdadero sistema político. Es, por tanto, doctrina esencialmente materialista, indigna de todo repúblico de espíritu superior, la de que el Estado no debe curarse más que del cuerpo y del orden material de la sociedad. ¡No, señores! las tradiciones invariables de la política chilena no menos que los dictados de la sana filosofía, nos enseñan que el Estado tiene también cura de almas y corazones, como quiera que su misión más elevada no es la de atender a la conservación del orden actual o material, sino la de atender al desenvolvimiento del orden eterno o moral.

En lo antiguo no se comprendían de otra manera los deberes del Estado. El más notable tratado político de Platón es un verdadero tratado de educación; y no fué un cualquiera, fué el príncipe de los pensadores y de los filósofos, fué el incomparable Aristóteles el que sentó que la educación debe guardar armonía con la organización política del Estado; que la educación debe ser atención preferente de los repúblicos; que en todas partes donde la educación es descuidada, el Estado tiene que sufrir rudos golpes; que es grave error creer que en estas materias cada ciudadano es dueño absoluto de sí mismo, pues todos pertenecen al Estado, del cual son elementos; que si uno solo, por vicio de educación es in-

\* Letelier, Valentín: *La Lucha por la Cultura*. Miscelánea de Artículos Políticos y Estudios Pedagógicos. Santiago de Chile. Imp. y Enc. Barcelona. 1895. Páginas: 43-53.

disciplinado, el Estado mismo se contamina con este desorden; que la verdadera igualdad resulta de la educación reglada por buenas leyes, etc., Para nosotros, concluía, es evidente que la ley debe reglar la educación y que la educación debe ser común (b).

Esto se escribía dos mil años ha; pero responde tan positivamente a las más vivas y permanentes necesidades de la sociedad humana, que parece haberse escrito ayer no más, en el seno de alguno de los Estados más cultos, y hasta hoy mismo conserva toda la frescura y lozanía de las verdades eternas y universales, que nunca envejecen y ostentan en todos los tiempos y lugares la juventud y la belleza del primer día.

En nuestra propia época vemos que las dos cabezas mejor organizadas de la filosofía contemporánea, cuales son Augusto Comte y Herbert Spencer, se cuentan a la vez entre los que han tratado más a fondo los problemas relativos a la política y a la educación pública, reanudando así, después de veinte siglos, las tradiciones sentadas por las dos cabezas mejor organizadas de la filosofía griega.

Para el inmortal fundador de la filosofía científica, ningún poder podría prescindir del apoyo espiritual, porque lo que en política se llama fuerza es un mero concurso de voluntades; y este concurso (agrega), si se puede formar ocasional y transitoriamente por una unión de intereses, no se puede mantener y desarrollar sino al doble influjo de una comunidad de sentimientos y de una comunidad de opiniones (c).

Por eso, los Gobiernos más fuertes, esto es, más aptos para cumplir sus fines, no son aquellos que cuentan con un ejército más numeroso, más disciplinado, más aguerrido. Son aquellos que cuentan con el apoyo más decidido de aspiraciones realmente sociales, pudiéndose afirmar categóricamente que el Gobierno absoluto no puede ser popular sino allí donde existe la absoluta unidad de creencias; y que, por la inversa, todos los medios imaginables de opresión no

(b) Aristóteles. *La Politique*, Liv. I, Chap. V, p. 12; Liv. V, Chap. I, p. 1, 2, 3; y Liv. VIII, Chap. VII, p. 20.

(c) Comte. *Cours de Philosophie Positive*, t. V, pág. 215.

sirven sino para mantener precariamente el orden material; pero no para crear el orden social allí donde el espíritu nacional está fraccionado por la diversidad de creencias y doctrinas.

Nunca dispuso de tantas fuerzas materiales como el presente; jamás ensayaron los gobiernos medios tan poderosos de dominación; y la más orgullosa de las tiranías de otras edades no pudo inventar armas de aniquilamiento tan desastrosas como las armas de fuego de nuestros días. Sin embargo, nunca fué menos estable el orden social ni más inconsistente que en nuestros tiempos.

En todos los Estados cultos, las leyes suceden precipitadamente a las leyes, y aun las constituciones a las constituciones; reformas todavía no bien maduras suplantán a reformas todavía no bien ensayadas; y aun aquellas instituciones, la propiedad, la familia, el Estado mismo, que parecían inconvencibles porque tienen sus raíces en las profundidades de los tiempos prehistóricos, son violentamente azotadas por el vendaval y se muestran débiles para resistir a la tormenta.

¿Cuál es la causa de este estado convulso de las sociedades que dura hace ya un siglo y que las inhabilita para acometer y realizar obras radicales y duraderas?

Es, señores, que no hay unidad de creencias; y que por lo mismo, en los gobiernos, sujetos a cambios continuos de personal, no hay firmeza de miras. Es que no existe un interés social que ligue a todos en una cooperación común. Es, en fin, que en el sistema de inevitable tolerancia en que todos los partidos y sectas tienen que vivir, cada uno se condena a la impotencia respecto de los demás, o se ve reducido en los casos de mayor poderío a obrar a medias, a contemporar con las pretensiones opuestas, a transigir continuamente, dejando así siempre suspensa la solución definitiva de todos los problemas sociales y políticos.

Por eso, en todos los tiempos se han hecho reiterados esfuerzos para fundar el Gobierno de los pueblos en algún sistema de educación, propio a crear la indispensable convergencia de voluntades. Porque, en efecto, el fin social de la en-

señanza es justamente ése, la convergencia de todos los corazones a un mismo propósito y de todos los entendimientos a una misma fe, con el deliberado intento de producir el desarrollo armónico de todas las fuerzas activas de la sociedad.

Al presente, es verdad, no se destacan claramente este fin y esta influencia de la educación pública, porque no rige un sistema homogéneo de enseñanza; y el que rige no puede, por su naturaleza intrínsecamente contradictoria, imprimir un rumbo bien determinado a los educandos. Antes bien, los condena a perpetuas fluctuaciones, a dudas y perplejidades mortificantes.

En particular nuestra Universidad adolece de graves deficiencias que en gran parte la inhabilitan para cumplir su elevada misión. Para no mencionar más que las capitales, sin hablar ahora del empirismo general de su enseñanza, es sabido que la más noble de sus facultades, la llamada a ser el verdadero seminario del profesorado secundario y a servir en este carácter de lazo de relación entre el instituto superior que crea la ciencia y los institutos secundarios que la difunden, la facultad de filosofía y humanidades, en fin, no existe sino en el papel y en el nombre. Es también sabido que por esta misma causa, aquellas ramas de la ciencia que atañen al orden moral, que son las ramas que más realzan su aplicabilidad social y las que la elevan a la dignidad de una filosofía general, no están hasta ahora representadas por una sola cátedra.

Afortunadamente, señores, unos dos nuevos proyectos que se trata de llevar a cabo, el de un curso de administración y política y el de un seminario pedagógico, están destinados a llenar en gran parte esos vacíos; y la Universidad espera de vos, Excmo. Señor, que así como habéis puesto decisión en su creación inicial, pondréis perseverancia en su realización completa.

Para llevar a cabo estos adelantos, el Estado encontrará un terreno perfectamente llano, porque en los cortos años de vida que nuestra Universidad cuenta no ha habido tiempo para que se arraiguen esas tradiciones del clasicismo que en las universidades antiguas de Europa suelen ser rémora del progreso científico.

Fundadas aquellas universidades en una época en que todos los estudios humanos, a diferencia de los estudios divinos de la teología, estaban reducidos a los clásicos griegos y latinos, se formó desde entonces la idea de que era todo uno, la literatura antigua y las humanidades.

Pero nuestra Universidad, que ha nacido en el siglo más genuinamente científico de la historia, sabe muy bien cuán prodigiosamente se ha ensanchado desde aquella época el campo de los estudios humanos. A la sazón, la riqueza principal de las humanidades no consiste ya en las obras fósiles de la extinta civilización pagana. Relegadas ésas a segundo término, su riqueza principal consiste ahora en aquellas obras admirables que la ciencia moderna ha creado y que guardan en sus páginas, junto con el espíritu vivificante del universo, las leyes que rigen a las tempestades y a las revoluciones, y a los pueblos y a los gobiernos, a la naturaleza y a la humanidad.

Igualmente virgen se encuentra nuestra Universidad de esas preocupaciones literarias de algunos institutos docentes del antiguo mundo, según las cuales la educación por excelencia del ingenio no consistiría en enseñarle a conocer la verdad y el bien, sino en adiestrarlo en el arte de expresarse con elegancia y pulimento. Creo yo, señores, que todos los actos de los seres morales deben tener una finalidad moral; que, por consiguiente, así como no es lícito escribir por escribir ni hablar por hablar, no lo es tampoco enseñar a hablar por hablar, enseñar a escribir por escribir; y que preferir en la enseñanza nacional la literatura a la ciencia, tanto vale como sacrificar deliberadamente el concepto a la forma, perdiendo en progreso real del espíritu mucho más que lo que se pudiera ganar en cultura externa.

Lo que hoy se apellida literatura, esto es, el conjunto de producciones intelectuales sin intención moral, ni concepto filosófico, ni enseñanza científica, no fué conocido en la historia sino en las épocas de decadencia de las sociedades. Fué en las épocas de decadencia de Grecia y de Roma cuando aparecieron y se desarrollaron, como los hongos en los terrenos húmedos de nuestros fértiles valles,

los banales imitadores de Esopo y de Fedro, los retóricos rimbombantes, los gramáticos apegados a la letra y a las virgulillas y los panegiristas de oficio, menguados ensalzadores del vicio y el despotismo. Fué entonces cuando se vieron por primera vez ingenios superiores que, convertidos en relamidos literatos, no se atrevían a decir libremente lo que pensaban, temerosos de que la forma de la expresión ofendiera los castos oídos de los gramáticos. Fué entonces, en fin, cuando al encontrarse en presencia de los emperadores, en vez de exponerles los males que corroían al Imperio, en vez de fijarles el rumbo que debían imprimir a la nave del Estado, los sabios del paganismo se ceñían a entonar loas de adulación y a declamar discursos de aparato, dejando que los pensadores de la nueva filosofía, dejando que los Atanasios, los Lactancios y los Ambrosios monopolizaran por completo la independencia del espíritu y reivindicaran para la cristiandad los fueros de la dignidad humana.

La época actual, señores, en que yace rota la unidad de creencias; época en que, por falta de una filosofía general, los escritores que viven del vulgar aplauso tienen que dedicarse a componer obras de mero entretenimiento auditivo, y que ocultar o paliar cobardemente sus opiniones para medrar; época en que los públicos más cultos viven enamorados de la forma y en que la belleza sirve de patente de indemnidad a la obscenidad, es bajo estos respectos del todo en todo semejante a las épocas de decadencia de la civilización grecorromana.

Pero así como a los fines del mundo antiguo empezó a desarrollarse, desdeñada por los retóricos de la filosofía caduca, una literatura nueva, la literatura cristiana, que con ser de formas toscas y rebelde a las leyes de los gramáticos, estaba destinada a moralizar las sociedades y a difundirse universalmente; así en los últimos siglos ha venido surgiendo, surgiendo silenciosa, pero irresistiblemente una nueva literatura, cuyas obras, desdeñadas por los retóricos de moda y por los rancieros filósofos de la escolástica, encierran en sí los frutos más estupendos del espíritu humano y mil secretos y virtudes ocultas de la ciencia, para rejuvenecer las sociedades, para

restablecer el orden moral, para dar nuevo vigor a los gobiernos, para inspirar nuevos y más excelsos ideales al arte.

De aquí proviene que en los Estados cultos de nuestros días, la mejor política será, como en la época de descomposición del mundo antiguo, como en la época del gran Constantino, aquella que adopte más prontamente un sistema general de educación pública fundado en la nueva filosofía. Precisaado por su propia destinación a mantenerse por encima de todas las sectas y partidos, el Estado está lógicamente forzado a la adopción de este sistema, porque de todas las enseñanzas, la única que todos aceptamos como verdadera, la única que no nos divide es la enseñanza de la ciencia.

Especialmente hoy, ante la tentativa que se hace para ocasionar en la sociedad chilena un fraccionamiento análogo al que trae convulsa y debilita a la sociedad belga (d), el Estado debe seguir más resueltamente que nunca las uniformes tradiciones de nuestra política docente. Reserve, pues, exclusivamente para sí todas aquellas prerrogativas jurídicas, como la colación de grados, que sólo en virtud de una delegación expresa de su soberanía, pueden ser ejercidas por autoridades extrañas. Cúidese de ceder a otras manos fuerzas y armas que conjuntamente servirían para combatirlo a él y para ahondar las divisiones en la sociedad chilena. Contrarreste decididamente la influencia sectaria de una enseñanza que propende derechamente a reaccionar contra el desarrollo de nuestra cultura social, con la influencia moderadora de una enseñanza puramente científica, que no vulnera los fueros de ninguna conciencia. Y sobre todo, ponga los institutos de instrucción pública en condiciones de superioridad tal, que todo padre de familia se sienta inclinado a preferirlos para la educación de sus hijos.

En particular, es necesario que la Universidad, expresión la más elevada de nuestra cultura intelectual, se convierta cuanto antes en una institución realmente nacional por su carácter y por sus funciones. Llamada, como corporación docente, a desarrollar la ciencia, co-

(d) Alusión a la fundación del establecimiento particular llamado Universidad Católica.

responde a ella como poder espiritual, como "superintendencia de la instrucción pública", imprimir a la enseñanza nacional el doble sello de la aplicabilidad social y de la unidad científica, y mantener perennemente encendida en este suelo la luz de la filosofía.

Es en este doble carácter, señores, y sólo en este doble carácter, cómo la Universidad está destinada a ser un medio social de gobierno, propendiendo a restablecer y conservar la unidad del espíritu nacional, y a contrarrestar y neutralizar las tendencias perfectamente legítimas, pero inevitablemente dispersivas de las sectas y de los partidos.

En suma, institución sin antecedentes en nuestro pasado, planta arraigada que no germinó de semilla, creación hecha de la nada por el Estado chileno, es la enseñanza nacional como una obra que, para realizarse, ha tenido que elaborar por sí misma sus propios materiales. Inspirados por una clara percepción de las necesidades superiores de la República, los padres de la patria, en quienes la elevación de miras suplía con creces a la falta de saber, le dieron forma y vida a costa de sacrificios indecibles. La patria misma (se puede decir), cuando su propia existencia no estaba todavía bien afianzada ni contaba aún los tiernos años de una niña núbil, la adoptó como hija predilecta entre todas las institucio-

nes públicas y la nutrió con maternal solicitud a costa de su débil ser.

La enseñanza nacional, de consiguiente, es por su historia no menos que por los frutos que rinde a la cultura de esta sociedad, la obra más genuinamente chilena y más esencialmente patriótica del Estado. Todos los chilenos estamos interesados en conservarla para bien de la República, y obligados a custodiarla contra las osadías de un doctrinarismo extraviado. Chile no sería por su cultura el primero de los Estados americanos, sería el último de ellos, como fué durante trescientos años la última de las colonias españolas, si no hubiera dado tan enérgico y perseverante esfuerzo a la enseñanza pública. Los que componemos la actual generación la hemos recibido de nuestros padres como una herencia de cultura que no podemos repudiar sin repudiar la cultura misma, y como una herencia amayorazgada e inalienable que nos impone el deber sagrado de transmitirla, a nuestro turno, acrecentada, so pena de cargar con el vituperio de la historia.

Excmo. señor, señores:

Que en estos deberes y principios se inspire la política y se eduque la juventud de la República, deben ser los deseos de todo sincero amante de la patria y de la ciencia.

VALENTÍN LETELIER

## El Instituto Pedagógico ante sus detractores\*

CONOCIDOS los antecedentes de los señores Johow, Steffen, Beutell, Lenz, Tafelmacher, Hanssen y Schneider, me propongo dar remate a este trabajo, diciendo cuatro palabras en defensa de la noble tarea que estos profesores han cumplido al servicio de la cultura nacional.

Ante todo, quiero observar con verdadera satisfacción que los más violentos adversarios del Instituto Pedagógico no han sido osados ni a negarle su relevante idoneidad, ni a poner en duda la perfecta corrección de su conducta.

Sea en su carácter público, sea en su carácter privado, ellos han conquistado legítimamente, como profesores y como caballeros, el respeto y la estimación que todo pueblo culto tributa a sus buenos servidores.

Nunca han fallado en el cumplimiento de sus deberes, nunca han incurrido en el menor desliz, ni han pretendido jamás prevalerse de su ascendiente en el ánimo de la juventud para inclinarla en favor de uno u otro partido dentro de la República.

Como hombres de ciencia, han provocado en los órdenes fundamentales del saber humano, investigaciones originales cuyos frutos todos podemos apreciar en las numerosas publicaciones que ellos han hecho.

Hasta hoy había sido muy común que, mediante la acción de compañías de alanzas mutuas, se formaran en el concepto público reputaciones científicas de hombres que no enseñaban nada como profesores, ni daban a luz nada como autores. En adelante ya sabemos que no tenemos por qué creer en las ciencias ocultas: el que sabe algo lo enseña o lo escribe. Es lo que han hecho los profesores alemanes colaborando en los *Ana-*

*les* de la Universidad Nacional. Esta sabia y activa colaboración, que se les ha enrostrado como un cargo por la prensa ultramontana, es para toda persona sensata un título de honor, y para los chilenos un motivo de nuevo agradecimiento. A ella se debe principalmente que en los últimos años nuestros *Anales* figuren entre las mejores revistas científicas del mundo.

Como hombres de deber, los profesores del Instituto Pedagógico han cumplido tan puntual, tan exacta, tan honradamente sus obligaciones, que no ha sido menos lo que han educado con su ejemplo a la juventud que lo que han ilustrado con su palabra. Consagrándose por entero a sus investigaciones científicas y a sus tareas pedagógicas, sin curarse de proporcionar el trabajo a la remuneración, han manifestado a los educandos lo que es el sacerdocio laico de la enseñanza y les han habituado al culto desinteresado de la ciencia.

Por de contado, no quiero decir con esto que los profesores alemanes estén sirviendo gratuitamente. Eso no sería posible para ellos ni honroso para el país que no remunerase los servicios que se le prestan.

En las sociedades industriales de nuestros días, la remuneración del trabajo es una necesidad y una ley. Las congregaciones eclesiásticas, que aparentan servir de balde, se hacen pagar en limosnas, mandas y oblaciones, diez veces el precio de su labor.

Lo que digo de los profesores alemanes es que, a pesar de las cláusulas restrictivas de sus contratos, no trabajan a tanto la hora, porque después de aceptar la remuneración que se les ofreció en

\* Artículo publicado en la prensa de la época y reproducido en *La Lucha por la Cultura*, páginas 408-419.

nombre de la República, han consagrado todo su tiempo, sin limitación alguna, al servicio de la ciencia y de la enseñanza nacional.

Por último, como pedagogos, los profesores alemanes han hecho partícipe de su arte a una brillante pléyade de aspirantes al magisterio, han extendido indirectamente el influjo de su enseñanza hasta la porción más animosa del profesorado antiguo, y van preparando así, con la lentitud que las grandes transformaciones requieren, un estado de cultura en que la nación podrá emanciparse de la pedagogía extranjera, sin que la instrucción pública decaiga.

Durante los cuatro primeros años de existencia del Instituto Pedagógico (de 1889 a 1892), se pudo dudar por muchos de la utilidad de su fundación. Aun cuando todos los que habíamos viajado, estudiado, observado, pregonábamos su necesidad, ello es que en Chile es mucho menor de lo que parece el número de los que creen sobre la fe de la palabra ajena. La gran mayoría de los chilenos se compone de adictos al método experimental de ver para creer, y por eso casualmente se cuentan tan pocos milagros en la historia religiosa de la República.

Desde 1892, las cosas han cambiado: el público no tiene ahora por qué atenerse a la palabra de los organizadores del Instituto para apreciar su utilidad, ni por qué atenerse a los antecedentes de los profesores para apreciar su idoneidad. Una vez decretada la fundación, dictado el plan de estudios y elegido el personal, tocó el turno a los pedagogos contratados; a ellos quedó confiada durante un trienio de silenciosa labor la suerte futura de esta escuela de pedagogía; y hoy, cuando ya conocemos los primeros frutos, alcemos la voz de la gratitud nacional para declarar que los maestros alemanes plantaron, regaron y cultivaron con atención tan solícita el árbol nuevo del profesorado nacional, que se han realizado todas las esperanzas de los que tuvimos alguna parte en la fundación del Instituto Pedagógico.

A fines de 1892, puso él a disposición del Estado treinta jóvenes maestros preparados en sus aulas, y en el curso de 1893, éstos se distribuyeron por toda la República como misioneros de verdad y de ciencia. Al presente, ya se conocen

los frutos de la reforma. En los liceos de Valparaíso, San Felipe, Cauquenes, Chillán, Concepción, etc., los nuevos profesores han rejuvenecido la enseñanza, han inferido golpe mortal al estudio mecánico de la letra y han ensayado con rara fortuna los principios de una metodología más racional, más científica y más educadora.

Desde entonces, a pesar de la predisposición adversa sembrada en el público por la prensa ultramontana, los padres de familia han aquilatado por sí mismos la calidad de la nueva enseñanza y han pronunciado en conciencia, fallo soberano a favor suyo. Ciudades donde hasta hoy las congregaciones de empresarios eclesiásticos habían disputado al Estado con relativa fortuna la educación de la infancia, ven ahora que los liceos nacionales se repletan de alumnos al empezar el año escolar; y en cuanto a los colegios particulares, apenas cuentan con más que con la porción repudiada por los establecimientos rivales.

Para evitar esta reversión en contra de la educación clerical y en favor de la educación nacional, han sido vanos todos los esfuerzos de la prensa ultramontana: sus exageraciones alarmistas, sus reticencias calumniosas, sus embustes fraguados *ad hoc* se han desvanecido al contacto de la realidad; y como resultado final, todos los padres de familia a quienes el fanatismo no ha suprimido las entrañas, han tratado de substraer sus hijos a la enseñanza malsana y anti-social de los jesuitas.

Por de contado, cuando hablo de enseñanza nueva, no quiero decir que antes de la fundación del Instituto Pedagógico careciéramos en absoluto de algunos profesores buenos. Tampoco podría sostener que antes no se había practicado por nadie en ningún colegio, tal o cual método recomendado por la pedagogía. Pero sí digo y sostengo que los buenos profesores eran muy raros y que no era general el empleo de los buenos métodos. Aún agregaré que no conozco ni un solo catedrático chileno de nota que haya mostrado idoneidad en el desempeño inicial de sus funciones. Sin excepción alguna, los pocos maestros buenos que hemos tenido en la enseñanza

secundaria, se han formado a costa de varias generaciones de alumnos.

Por falta de conocimientos y sobra de ignorancia, muchos se imaginan que el cambio de los métodos didácticos es mera consecuencia del cambio de plan de estudios y que si se renuncia a la enseñanza concéntrica, *ipso facto* se renuncia a vía inductiva. Es éste un error sin justificación posible. Tan necesario era cambiar de métodos bajo el imperio del plan antiguo como lo es bajo el imperio del plan nuevo, porque no es menos indebido enseñar mal un ramo cuando está encuadrado en una asignatura general que cuando forma por sí solo una asignatura especial.

En cuanto mi observación personal me ayuda, puedo decir que el público confunde en una sola dos reformas trascendentales que se van realizando a impulso del Consejo de Instrucción Pública: una en el plan de estudios, que consiste en substituir asignaturas generales a las asignaturas especiales, y otra en los métodos de enseñanza, que consiste en cambiar la vía deductiva por la inductiva. De ambas, la más fácil es la ordenación de los estudios, que se puede alterar por obra de simple decreto gubernativo; y la más difícil, la reforma didáctica, que no se puede realizar sin la ayuda de un profesorado especialmente adiestrado. En cuanto a su trascendencia, yo que soy partidario de ambas reformas, daría los seis años de enseñanza concéntrica por un solo año de enseñanza inductiva.

Ahora bien, suponiendo que se reaccionara contra el plan de estudios concéntricos, eso no implica que también se reaccionara contra el método inductivo. Cualquiera que sea el plan de estudios, la instrucción se debe adquirir con arreglo a los principios del arte pedagógico; y una vez que se gustan los frutos de la enseñanza racional, no hay peligro de que se torne al sistema jesuíta de los estudios de memoria. Por tanto, si el Instituto Pedagógico es sobremanera útil para facilitar la transición del antiguo al nuevo plan de estudios, es absolutamente indispensable para cambiar los métodos de la enseñanza.

Fué principalmente para esto, fué para generalizar el conocimiento del arte pedagógico para lo que se fundó la nue-

va escuela superior, porque se pensó con mucha discreción que todo aspirante a un cargo docente debe adquirir la idoneidad que le habilite para enseñar antes de recibir el nombramiento que le autorice a desempeñar sus funciones. ¿Habría persona de razón capaz de sostener en conciencia que al obrar así no se ha consultado el interés de la cultura nacional?

No obstante esto, no obstante la manifiesta utilidad del Instituto Pedagógico, la prensa ultramontana ha emprendido la tarea de derribarlo para impedir el mejoramiento de la instrucción pública; y como quiera que sin negar la evidencia, no podría negar la excelencia de su enseñanza, ha descargado sus golpes sobre la nacionalidad de los profesores.

Al efecto, se ha empeñado en suscitar la rivalidad, el odio y la envidia de los profesores nacionales contra estos profesores extranjeros, que sin valer más (dice), gozan remuneraciones tres o cuatro veces mayores. Después de haber deprimido sistemáticamente durante largos años el profesorado chileno, aparece de repente pregonando sus méritos hasta equipararlo con los mejores pedagogos del mundo, cuales son los alemanes. Es ésta una obra de zapa, muy propia de una secta caduca que por haber agotado sus ideales ha cuatro siglos, no sabe ya hablar a las facultades superiores y a los sentimientos nobles de los hombres, y para ver de moverlos, tiene que dirigirse a su egoísmo, a su vientre y a sus más bajas pasiones.

Acepto que los unos no valgan más que los otros; pero eso no quiere decir que los profesores alemanes ganen mayor remuneración que la que merecen; sólo quiere decir que los profesores chilenos ganan una menor que la que les corresponde. El remedio de la desigualdad no está en cercenar la justa remuneración que se paga a los unos, sino en aumentar la muy miserable que se paga a los otros. Esto es lo que desde años atrás se ha propuesto por el Consejo, por el Gobierno y por muchos liberales que querrían constituir en Chile la carrera del profesorado; y esto es lo que han estorbado por medios dilatorios los mismos que intentan hacer a los profesores extranjeros responsables y víctimas de esta desigualdad remuneratoria desdo-

rosa para los chilenos. Puesta hoy la prensa ultramontana a la cabeza de la cruzada contra la desigualdad, es indispensable que declare desde luego cuáles son sus propósitos: si reducir todos los sueldos a la miseria, o igualarlos a todos en la justicia.

Con el mismo propósito de excitar pasiones, la prensa ultramontana ha formado la lista de los veinte o veinticinco profesores alemanes que funcionan en la República, y de seguida ha lanzado grito estrepitoso de alarma ante el fantástico peligro de la germanización del pueblo chileno.

Los que así quieren exhibirse como celosos guardianes del sentimiento nacional, son los mismos que arrancan a sus hijos de los liceos del Estado para confiarlos a frailes extranjeros que predicán contra la república y la democracia, en favor de la monarquía y el carlismo. Son los mismos que desde los albores de la independencia vienen persiguiendo a Mora, a Courcelle Seneuil, a Petit, a Thévenot, a Christen, a Nogués, a Lataste, esto es, a todos los extranjeros de todas las nacionalidades que nos han prestado el contingente de su saber y de sus esfuerzos para desarrollar la cultura liberal de la República. Son los mismos que día a día befan y escarnian a los más distinguidos miembros del profesorado nacional, cuya defensa oficiosa aparentan haber tomado esta vez a su cargo. Son, en fin, los mismos que están empeñados en romanizar la nación, negando la comunión a todo chileno que no se declara romano, aun cuando crea y profese todo lo que la Iglesia manda creer y profesar. De estos antecedentes ¿quién no inferirá cuáles son los designios reales de los cruzados antigermánicos? Lo que realmente intentan contrarrestar por medio de ridículas alarmas no es la germanización del pueblo chileno; es su ilustración.

A los maestros alemanes no se les ha escapado hasta hoy, que yo sepa, ni una sola palabra que revele el maquiavélico designio de convertirnos en súbditos del emperador Guillermo. Ni hay noticia de que chileno alguno educado por ellos haya dejado su hogar, su patria y la República para irse a servir de acólito, de zuaivo, o *garde-du-corps* en la corte imperial de Berlín. En realidad, los únicos

extranjeros que hasta hoy han intentado amortiguar el patriotismo de la juventud son aquellos que la educan en la doctrina de que debe amar a la Roma papal más que a la patria y éstos, agentes de la reacción, industriales aunados para explotar el sentimiento religioso de las madres chilenas, no tienen asiento en el Instituto Pedagógico de Chile.

Pero, pregunta la prensa ultramontana, si se reconoce que hay sabios profesores de nacionalidad chilena, ¿por qué no se les confió la enseñanza del Instituto Pedagógico? Por una razón muy sencilla: porque una cosa es saber, otra saber enseñar, y otra saber enseñar el arte de enseñar. En Chile teníamos muchos profesores que conocían a fondo sus asignaturas; pocos, muy pocos que supieran enseñarlas, y ninguno, absolutamente ninguno, que hubiera mostrado idoneidad para formar maestros con arreglo a los preceptos de la pedagogía científica.

De consiguiente, cuanto más vivo sea nuestro sentimiento nacional, mayor debe ser nuestro empeño para sostener a los pedagogos alemanes, porque sin ellos no lograríamos en muchos años formar un cuerpo de profesores chilenos que baste a satisfacer tanto las necesidades de la enseñanza pública como las de la enseñanza particular.

Es verdad que con mayor tardanza podríamos formarlos también instituyendo becas en Europa. Pero, prescindiendo de que los mismos ultramontanos que las proponen en la prensa niegan en el Congreso los fondos para instituirlos, ¿quién ha dicho que ambos medios sean recíprocamente incompatibles y excluyentes? Sin duda, es más digno de un pueblo culto que el Estado mantenga una institución propia, donde el personal docente se forme bajo su mano, inspirado por el espíritu nacional, influenciado por las tradiciones populares. Mas, si se quiere apresurar la nacionalización del profesorado, ¿por qué no fundaríamos algunas becas en algunos institutos pedagógicos de Europa, especialmente en Francia, Suiza y Alemania? La institución de las becas completaría la obra de nuestra escuela superior de pedagogía, y no por eso serían menos indispensables, mientras tanto, los servicios de los profesores alemanes.

Siendo así las cosas ¿cómo explicar la irritación con que la prensa ultramontana pretende manchar con su saliva envenenada a estos meritorios servidores de la nación? De una manera muy sencilla.

En primer lugar, el gran mejoramiento realizado en la enseñanza pública a impulso de ellos, pone en descubierto y en bancarrota la enseñanza mecánica de los jesuítas, y trae consigo un considerable decrecimiento en las ganancias de las varias empresas teocráticas de educación establecidas en Chile merced a las condescendencias y a la cobardía de los gobiernos.

En segundo lugar, formando un buen profesorado nacional, ellos forman en realidad una fuerza moral que, por su propia virtud, está destinada en Chile, como en todo pueblo culto, a contrarrestar y suplantar las influencias reaccionarias. Es el efecto mecánico e incontrastable de la propagación de la ciencia.

En tercer lugar, hay una causa psicológica más profunda, pero no menos palpable. Es de regla que los que ordinariamente viven humillados respecto de unos, se desquiten gastando insultante altanería para con aquellos a quienes juzgan inofensivos; y en este caso se encuentran los insultadores ultramontanos.

Para ellos son santísimos Padres todos los Papas, desde el egregio y virtuoso León XIII hasta el depravado y envenenador Alejandro VI; y el justo, austero, sabio e inflexible don Rafael Valentín Valdivieso fué tan ilustrísimo y reverendísimo como un obispo ignorante y afeminado, que predica la pobreza vestido de seda y piedras preciosas, que para dar ejemplo de templanza no bebe coñac más que de a cien pesos botella, y que manda encender velas a las ánimas benditas para precavernos del cólera. Esto lo que quiere decir es que lo que respetan en los hombres no son sus cualidades morales; es su traje talar.

¿Qué mucho es entonces que para indemnizarse de estas formas adulatorias befen, ultrajen y escarnezcan a la ciencia, a la virtud, a la abnegación, a todo lo que hay digno de amor y de respeto para los que no estamos obligados a tales humillaciones?

Pero no teman los meritorios maestros a las iras teocráticas. La espada flamígera del anatema quedó para siempre mellada en el siglo XVI. Mientras no se desvíen de la línea recta; mientras procedan con la circunspección que han demostrado hasta hoy; mientras no se les pueda imputar más crimen que el de haber puesto su saber al servicio de la República, vivan confiados en que los alarmistas ultramontanos no conseguirán mixtificar más que a los tontos, y en que el pueblo chileno no les negará ni su justicia ni su reconocimiento. Cuarenta años ha, cuando la reacción parecía ser omnipotente, el sabio y virtuoso doctor Philippi era mucho más encarnizadamente hostilizado; se huía de él más que de la peste, y para irritar contra él a los fanáticos se le suponía, a pesar de sus protestas y de sus enseñanzas, adepto al darwinismo. No obstante estas persecuciones, el sabio maestro, que sin ser filósofo ha tenido mucha filosofía, constituyó a firme su hogar en el suelo de Chile, renunció a la esperanza de regresar a la tierra de Humboldt, de Goethe y de Bismarck, y, si no estoy mal informado, mandó construir su sepultura en el cementerio de Santiago. Imíténle sus jóvenes compatriotas y continuadores; imíténle todos los maestros extranjeros que esforzadamente nos están ayudando a salir del antro de ignorancia en que la teocracia nos ha tenido enclaustrados; y cuando lleguen también a la edad de ochenta años, se verán como él, acariciados por el amor de un pueblo agradecido.

#### Concluyo.

Tal cual está montado el Instituto Pedagógico, con su dirección a cargo del distinguido educacionista don Domingo Amunátegui Solar, con su enseñanza encomendada a los señores Beutell, Hanssen, Johow, Lenz, Nercasseau Morán, Schneider y Tafelmacher, es un establecimiento que ha causado admiración a ilustres pedagogos extranjeros y que honra sobremanera a sus fundadores y a la República.

Hacía muchos años que en Chile no se fundaba una institución tan bien organizada y con un personal tan idóneo. Merced a un conjunto de circunstancias esencialmente ocasionales, la nueva es-

cuela se instaló con seis maestros alemanes de excepcional competencia; y si mañana intentara cualquier Estado americano fundar una semejante, difícil, muy difícilmente encontraría un cuerpo de profesores capaz de competir con el nuestro.

En suma, para todos los chilenos, defender el Instituto Pedagógico es defender uno de los agentes más poderosos de la cultura nacional, y suprimido es imposibilitar la formación del profesorado chileno, es hacernos perpetuos tributarios de la pedagogía extranjera.

VALENTÍN LETELIER

## Los pobres \*

A DON JOSÉ AGUSTÍN GONZÁLEZ, VICEPRESIDENTE DE LA ASAMBLEA RADICAL DE SANTIAGO.

LA formación de partidos de obreros, bajo el nombre de socialistas o democráticos, es uno de los fenómenos políticos de más grave trascendencia que se operan en el agitado seno de los pueblos cultos.

Hasta hoy, si exceptuamos las épocas revolucionarias, durante las cuales los elementos inferiores han solido aparecer transitoriamente a la superficie, sólo habían actuado en la política la clase media y la clase aristocrática.

Es error imperdonable imaginarse que fué el pueblo el que luchó contra los eupátridas en Grecia, contra los patricios en Roma, contra los barones en la Edad Media, y en la Moderna contra los nobles y los grandes. Los démotas de Atenas, los plebeyos del Tíber, los rotos (*gueux* y *roturiers*) de los Países Bajos y de Francia, los villanos y los comuneros de España fueron tan enemigos de la nobleza, que sentían sobre sus cabezas, como del proletariado, (a) que oprimían bajo sus plantas. Por primera vez en la historia de la humanidad, aparece hoy actuando regularmente en el juego de la política una fuerza constituída por los elementos inferiores de la sociedad.

De nación en nación el nuevo partido ha nacido en actitud de hostilidad contra las antiguas clases gobernantes, abrumando a los más insignes servidores públicos con los epítetos de *oligarcas*, *usur-*

*padores de la propiedad*, *explotadores del pueblo*; y en todas partes, ha formado programas de reformas que no miran al bien general de la sociedad, sino al interés exclusivo de los obreros.

Alarmados por esta declaración de guerra, los partidos históricos le han recibido de un extremo a otro del mundo culto en el carácter en que él mismo se ha presentado, esto es, como enemigo común e irreconciliable; y no ha sido raro que para combatirlo, vencerle y exterminarlo, hayan unido sus fuerzas celebrando pactos de alianza ofensiva y defensiva. Pero todo ha sido en vano. En los últimos treinta años, no hay ejemplo de que el partido obrero haya experimentado algún contratiempo que se pueda considerar como un desastre irreparable. Su crecimiento ha sido incesante. Con la suspensión de sus diarios, con la disolución de sus corporaciones, con la prohibición de sus reuniones, con el encarcelamiento de sus caudillos, no se ha conseguido más que enardecer y aumentar los prosélitos de *la causa del pueblo*. Las persecuciones odiosas de que ha sido víctima han acabado de justificar todas sus querellas contra el egoísmo de las clases directivas y sus padecimientos le han granjeado las simpatías de todos los corazones generosos, así como su perseverancia le ha captado la admiración de todas las almas grandes.

En Chile este partido apareció por primera vez como órgano de la clase obrera hacia 1887. Aquí, como en Europa, se hizo presente lanzando a la faz de los *oligarcas*, una alarmante declaración de guerra; y aun cuando los partidos históricos le recibieron o con desdén o con hostilidad, su desarrollo ha sido tan rápido cuanto las causas de descontento

\* *La ley*. Órgano del Partido Radical. Año II, 1º de enero de 1896, Nº 483.

(a) Uso de la voz *proletariado* en su actual sentido, que denota una masa de obreros que carecen de medios propios de subsistencia y viven al día. En Roma el proletariado era constituído por la masa de los plebeyos, individuos de la clase media, que desdafiaban el trabajo y vivían en el ocio.

popular y la restringida difusión de la instrucción pública lo ha consentido.

Es éste un fenómeno político que por su trascendencia social, se impone al estudio de los más altos pensadores. Dondequiera que se ha constituido el partido de los pobres, los partidos reaccionarios se han sentido como desangrados, los gobernantes han empezado a fijar la atención en males que habían pasado inadvertidos, la política ha modificado su rumbo tradicional para interesarse en la suerte de los desheredados, y un derecho nuevo ha nacido, un derecho que afirma y enaltece la personalidad del obrero frente a frente del patrón, del capitalista y del empresario.

En Chile mismo, la constitución del nuevo partido ha empezado a surtir efectos que, desarrollándose de día en día, están llamados a alterar las fuerzas respectivas de los partidos históricos, a imponer modificaciones substanciales en los programas y a expulsar de la Moneda y del Congreso la política esencialmente negativa del libre cambio. Fruto suyo es, que muchos obreros se hayan alejado de las cofradías de la reacción, donde se explota su sentimiento religioso en interés de la misma clase que los mantiene humillados. Fruto suyo es igualmente la resistencia contra la venalidad que se notó en las últimas elecciones (1894) porque en muchos pobres se va sobreponiendo el interés de clase al interés personal. Fruto suyo es asimismo el advenimiento al desempeño de las funciones electorales de numerosos ciudadanos que antes se abstendían porque se sentían impotentes para cambiar el rumbo de la política.

Desgraciadamente, también son frutos suyos, por un lado, la actual decadencia de los partidos liberales (no digo del liberalismo) en casi todas las naciones cultas, y por otro, la renovación de la lucha de clases, fatal para la subsistencia del principio de la igualdad.

Estos fenómenos convidan al estudio. Todo repúblico que viva atento a satisfacer las nuevas necesidades sociales, debe indagar cuáles causas han dado existencia al socialismo y cuál política se debe seguir para quitarle su carácter revolucionario, conservándole su tendencia orgánica. En mi sentir, es ilusión de gobernantes empíricos imaginar que se

pueda exterminarlo mediante una política de hostilidad o anularlo mediante la eliminación de sus caudillos.

Un partido es un fenómeno político que se produce a virtud de causas sociales; y en cualquier orden de la naturaleza, si no se remueven las causas, no hay poder humano capaz de impedir la producción de los efectos. Es a la vez una fuerza colectiva que se constituye para satisfacer, mediante la acción del gobierno, aspiraciones más o menos generales, y de suyo se infiere que mientras ellas no sean satisfechas, siempre habrá quienes traten de satisfacerlas. Perseguir a los descontentos para restablecer la paz, vale tanto como perseguir a los sedientos para calmar la sed.

No queramos eludir responsabilidades.

El apareamiento de todo nuevo partido envuelve una acusación contra los partidos preexistentes en cuanto significa que ellos han dejado sin atención algunos intereses, sin curación algunos males, sin satisfacción algunas necesidades. Indagar las causas del nacimiento de un nuevo partido es en substancia formar el proceso de los antiguos, y cuando un partido antiguo hace este estudio, en realidad hace un examen de conciencia.

En Chile es el partido radical el que puede reportar más provecho de tan interesante indagación, porque para conservar su puesto en las filas más avanzadas, necesita desarrollar su programa atendiendo a las nuevas necesidades y no está tan lejos del pueblo que no comprenda las causas de su malestar ni tan lejos de las clases conservadoras que no comprenda las causas de sus alarmas.

\* \* \*

Aquellos de mis lectores que conocen la historia recuerdan de cierto una época en que el trabajo manual estaba encomendado a los esclavos. Esclavos eran los obreros que trabajaban en los talleres domésticos; y esclavos, los peones que labraban las tierras.

Recordarán también que los esclavos en calidad de tales no tenían derechos civiles ni políticos, ni podían comparecer en juicios, ni testar, ni adquirir; y el amo estaba facultado para enajenarlos, prestarlos y destruirlos, etc. En una palabra, ante el derecho no eran personas; eran

cosas, mercancías esencialmente venales, instrumentos semovientes de trabajo y de labranza.

Por último, nadie ignora al presente que el Imperio Romano fué el triunfo obtenido después de cinco siglos de lucha incesante por la plebe dictatorial, pero progresista, contra el patriciado republicano, pero reaccionario. Desde los Gracos, y sobre todo, desde Julio César adelante, hasta la formación de las aristocracias bárbaras, la plebe fué la verdadera clase directiva del Imperio, la que lo administró, gobernó, le dió leyes y presidió al desenvolvimiento de su cultura.

En fuerza de estos antecedentes, el derecho romano, tal cual ha llegado a nosotros, lleva impreso en todas sus páginas el sello de su origen plebeyo. Para provecho de la plebe se trastornaron las bases antiguas de la propiedad; en homenaje a ella se disolvieron las tribus, las gentes y las clases; por exigencias suyas, se formaron el derecho hereditario, el derecho penal, el derecho procesal, el ceremonial del matrimonio y las formalidades de los contratos; y en cuanto a las instituciones de derecho público, todas se organizaron en interés suyo a costa del patriciado y con absoluta exclusión de los esclavos.

A consecuencia de la tendencia exclusivamente plebeya de la legislación romana, en dicho sistema no pudo desarrollarse aquella parte del derecho que mira al bien de los desheredados. La plebe era tan egoísta y tan inexorable como el patriciado, y ni se preocupaba ni se condolía de la suerte de los esclavos, que constituían la clase obrera y servil de aquellos siglos. En los códigos romanos, apenas figura en forma naciente y embrionaria el importantísimo contrato de la locación de servicios; no se garantizan los derechos de los obreros, ni se imponen obligaciones en favor suyo a los patronos; de los esclavos casi no se habla si no es para establecer los derechos del amo y para decirlo todo con una palabra, no se conoce ni de nombre la legislación industrial, que hoy forma códigos voluminosos.

Para los pueblos cultos de nuestros días, este carácter unilateral del derecho romano, ha sido sobremano pernicioso, porque fundada nuestra educación jurí-

dica en el estudio de las *Pandectas* y de las *Institutas*, su tendencia se ha impuesto a nuestro espíritu en términos que no concebimos el derecho sino al estilo romano. Todos los Códigos contemporáneos, que son simples calcos, se hacen notar por las mismas omisiones; en todos aparecen reproducidos los mismos errores, a todos se pueden dirigir las mismas críticas. Es lo que han demostrado Menger, Cimbali, D'Auganne y otros autores que están empeñados en renovar el concepto del derecho.

Ejemplos reprobatorios se podrían citar hasta la saciedad.

Todos los códigos contemporáneos han reproducido, verbigracia, la célebre presunción del conocimiento del derecho: la ley se supone conocida por todos, y ninguno puede alegar su ignorancia para excusar su inobservancia. Por de contado, no voy a sostener que esta disposición debe abrogarse; pero sí sostengo que si la redacción de los códigos no se hubiese confiado exclusivamente a juriconsultos burgueses representantes de las clases doctas, acaso al establecer semejante presunción se habría adoptado algún temperamento para prevenir efectos que el legislador no ha tenido en vista. En Estados donde la simple recopilación de las leyes ocupa grandes estantes, no hay persona fuera del orden forense que las conozca siquiera sea superficialmente y en estas condiciones, la presunción aludida es para el pobre, que no puede pagar consultas de abogado, la más inicua de las presunciones, un lazo tendido a su ignorancia por la inadvertencia del legislador.

En los más de los códigos vigentes, se reproduce también la prohibición de indagar la paternidad ilegítima (b) ¿Con qué propósito? Con el propósito de precautelar la tranquilidad de las familias constituídas legalmente. ¿En beneficio de quién? En beneficio de las clases superiores de donde salen los seductores que niegan sus hijos. ¿Y en mal de quién? En mal de las clases inferiores que suministran víctimas y pasto a la depravación aristocrática. A nadie se le ocurrirá pensar que el legislador hubiese prohibido la indagación de la paternidad si al dictar la ley hubiese contemplado la

(b) Cimbali: *La Nueva Fase del Derecho Civil*, § 81 a § 113.

suerte de los desheredados con interés parecido al que tuvo en favor de los afortunados.

La parcialidad del legislador contemporáneo aparece de manifiesto en aquellos casos en que rompiendo con las tradiciones romanistas, ha establecido un derecho nuevo. Es evidente, por ejemplo, que la libertad de contratar tiene en nuestros códigos un alcance mucho mayor que en los tiempos de Justiniano. La disolución de las corporaciones industriales, la abolición de la servidumbre y la abrogación del sistema de privilegios mercantiles, han hecho jurídicamente a cada uno árbitro de su persona, de su trabajo y de sus obras. Pero esta nueva situación, que ha atizado la lucha por la vida, ha hecho a los desvalidos víctima de los fuertes y de los poderosos. El régimen de libertad, que es un régimen esencialmente negativo, que no es régimen de garantía, es el mejor de los estados jurídicos para los que contratan y obran en condiciones de relativa igualdad. Mas, cuando no existe esta igualdad, la libertad es una irrisión para los débiles, porque "no hay desigualdad mayor que la de aplicar un mismo derecho a los que de hecho son desiguales". (c).

Es lo que pasa en el contrato de mútuo, en el de locación de servicios y generalmente en todos aquellos que por su naturaleza se celebran entre los ricos y los pobres. Jurídicamente el prestador y el prestamista, el patrón y el obrero, contratan en condiciones iguales; cada uno

(c) Menger: *Il Diritto Civile e il Proletariato*, § XI. "El triunfo del individualismo (dice Cimbalf) si ha sido un gran bien como reacción de la libertad individual contra la omnipotencia del Estado y ha creado en el mundo moderno las maravillas del capital, también es rudo instrumento de lucha y de opresión entre las clases sociales..."

El imperio de la fuerza material, que era la principal causa de opresión en la sociedad antigua, ha substituído en los pueblos modernos la fuerza del capital, en cuyo nombre y con apariencias más corteses, se inaugura una nueva forma de tiranía de la clase media. Esta (es verdad) predica como dogma la más absoluta igualdad de derechos, cual única garantía de libertad individual; mas, en tanto, siendo grandes las desigualdades de hecho entre los hombres, nace por necesidad un estado de sujeción de los unos hacia los otros..."

Cimbalf: *La Nueva Fase del Derecho Civil*, § 230.

puede decidir soberanamente lo que juzgue conveniente; el Estado ofrece a unos y a otros la seguridad de que ninguno será arrastrado por la fuerza a contrariar su propia voluntad, y los economistas nos garantizan que las leyes naturales del orden económico impiden los abusos reduciendo los precios de las casas y de los servicios a términos equitativos.

Entre tanto ¿qué pasa en la realidad? Lo que pasa es que cuando el mutuo se conviene entre un banco y un capitalista, o cuando la locación de servicios se conviene entre un capitalista y un grande abogado o un eximio pintor, los contratantes se sienten realmente libres para discutir, imponer, aceptar o rechazar condiciones. Pero cuando un pobre pide dinero en préstamo a un monte de piedad, o pide trabajo al empresario de una construcción, no hay igualdad entre los contratantes y la libertad de derecho no se traduce en libertad de hecho porque el uno obra apremiado por un hambre que no admite espera, y el otro se siente árbitro de una situación que no se desmejora sensiblemente por la tardanza. (d). Para mí no hay duda alguna: si los pobres fuesen consultados en una reforma del derecho civil, sin vacilar, renunciarían a una porción de esta libertad en cambio de alguna protección de parte del Estado contra la avidez de los usureros y contra el despotismo de los empresarios.

En las otras ramas del derecho privado se nota la misma tendencia unilateral. En todas ellas, se han declarado derechos, garantizado libertades, creando instituciones que a la sombra de la igualdad jurídica, fomentan la desigualdad social, porque mejoran la condición de los ricos y empeoran la de los pobres. Examínese para muestra lo que se ha hecho en el derecho procesal y en el derecho penal de todos los pueblos cultos.

Nadie pone en duda, que las grandes reformas hechas en las leyes que reglan el procedimiento judicial, están dirigidas a garantizar la administración imparcial de la justicia. Merced a ellas, son más leales las contiendas jurídicas, se hacen más raras las iniquidades y los errores de los jueces y el derecho se siente más fuerte. Pero estas reformas, que han he-

(d) Menger: *Il Diritto Civile e il Proletariato*, § XXXIX i § XL. D'Aguanno: *Jénesis i Evolución del Derecho Civil*, § 285.

cho más necesaria la intervención de los abogados, de los procuradores, de los receptores, de los síndicos, de los peritos, de los fiscales, etc., se han realizado exclusivamente en bien de aquellos que pueden pagar todos estos servicios desde antes de ganar los pleitos.

En cuanto a los pobres, son víctimas en todo caso porque, o abandonan sus derechos, dejando triunfante a la usurpación, o consumen en gastos judiciales mucho más de lo que reclaman. En Chile no hay causa de descontento que irrite y exaspere más a las clases inferiores contra el gobierno de las superiores. Aún cuando sea intrínsecamente, mucho más imperfecta, mucho más ocasionada en errores y abusos, los pobres prefieren cien veces la justicia primitiva de San Luis, administrada a la sombra de una encina, sin aparato judicial, sin alegatos escritos y sin intervención de terceros.

Igualmente indudable, es que las reformas penales han limpiado en parte esta rama del derecho de los restos de barbarie y la han acomodado mejor al estado actual de la cultura. Pero tampoco es dudoso que el sistema de fianzas de cárcel segura, que el pobre no puede rendir, y el de multas, que el pobre no puede pagar, sólo han mejorado la condición del delincuente rico. Y es asimismo evidente que el legislador no procede con ecuanimidad cuando impone una misma pena al criminal pobre, ignorante, que se ha criado en la contemplación de ejemplos perversos, y al criminal rico, malvado que delinque con toda malicia, a sabiendas de los males que ocasiona y rompiendo las tradiciones de honor en que ha sido educado.

Hojeando los códigos contemporáneos, sería fácil desarrollar mucho más estas observaciones y demostrar con otros ejemplos igualmente decisivos, que en todo el derecho privado se adivina a la vez que un propósito laudable en el legislador, precautelando los intereses de la clase directiva, y un desconocimiento y un olvido absolutos de las reales necesidades de los pobres. El derecho doméstico, el derecho hereditario, el derecho adjetivo, y el derecho substantivo, se han instituido sobre la base de la igualdad, sin reconocer diferencias de condición entre los pobres y los ricos. Para nues-

tros empíricos legisladores no hay causas sociales que justifiquen las diferencias jurídicas.

Lo mismo organizan la familia de nuestras clases sedentarias que la de nuestros peones nómades, y un mismo derecho hereditario rige para los ricos, agrupados en la comunidad del hogar, y para los obreros ambulantes, que no reconocen lazos de familia y llevan dispersos una vida de afectos puramente ocasionales.

En una palabra, el legislador burgués de nuestros tiempos ha procedido esencialmente como el legislador plebeyo de Roma; ha precautelado muy bien los intereses de su clase; aun se ha empeñado en impulsar el desenvolvimiento de la cultura general; pero no ha estudiado las necesidades de las clases desvalidas, no ha instituido garantías que amparen a los pobres contra los ricos, mira impasible que se aplique al orden social la ley materialista de la selección de las especies, propia del orden biológico, y deja subsistente el derecho plebeyo, el derecho oligárquico o de clase en perjuicio del derecho social, que es el derecho humano por excelencia.

Pasemos ahora al derecho público.

\* \* \*

Se ha definido el Estado diciéndose que es el órgano del derecho.

En mi sentir, esta definición es incompleta, por cuanto el Estado está llamado no sólo a garantizar las relaciones jurídicas, sino también a fomentar activamente el desarrollo de la cultura. Su misión no se reduce al orden: abarca también el progreso; y además de las funciones jurídicas, ejerce funciones políticas.

Con todo, la definición aludida pone de manifiesto la existencia de relaciones estrechas entre la política y el derecho, y explica por qué la educación jurídica afecta más o menos gravemente a la educación política. Hombres que se forman bajo el influjo de la tendencia plebeya del derecho romano, difícilmente desarrollan en el Gobierno una tendencia de índole más social y más generosa.

Examinaremos sino la obra de la administración, del Gobierno y de la política contemporánea.

En todos los pueblos cultos, los grandes administradores públicos están empeñados en garantizar la idoneidad y la responsabilidad de los funcionarios del Estado; y al efecto, exigen a los aspirantes, por un lado, la adquisición de una suma mínima de conocimientos y por otro lado, la rendición de cauciones pecuniarias más o menos cuantiosas. De cierto estas condiciones de admisibilidad propenden a mejorar los servicios del Estado. Pero a la vez, dificultan a los pobres el acceso a los cargos públicos y convierten la administración en un monopolio de aquellos que poseen la instrucción y la responsabilidad requeridas, esto es, de los burgueses. La exclusión no pierde su carácter odioso porque se prueba su conveniencia.

Como consecuencia de este régimen, régimen que vincula las funciones públicas a la clase más culta, las familias de los pobres no tienen opción a este medio de subsistencia, y los sueldos, tanto como las pensiones de jubilación, de retiro, de montepío y de gracia, ceden en provecho exclusivo de las familias acomodadas. La parcialidad burguesa con que se reparten los beneficios del Estado, se manifiesta con caracteres de la más irritante iniquidad en la organización militar de la República; por una parte, se da allí pensión de montepío a las familias de los oficiales y se niega a las de los soldados, y por otra, se impone el servicio de la guardia nacional a los pobres y se le deja como voluntario para los ricos.

La misma tendencia se nota en muchos actos de la administración. ¿Se trata, por ejemplo, de extender la zona agrícola del territorio? Pues bien, inspirado por la burguesía dominante, el Estado prefiere entregar sus tierras al dinero, que es el signo del trabajo, antes que al trabajo mismo, y en lugar de cederlas gratuitamente a todo el que quiera labrarlas por sí mismo, las enajena en pública subasta al mejor postor. En buen castellano, esto se llama entregar la propiedad rural a los que ya poseen la riqueza pecuniaria y quitar a los desheredados una esperanza de mejorar su condición y enajenar por un plato de lentejas un medio inapreciable de contener la expatriación de nacionales.

En el derecho político se nota más o menos la misma tendencia. No se conce-

de derecho de sufragio sino a los que ganan cierta renta. (e).

El poder electoral es constituido por mayores contribuyentes, y ningún ciudadano puede ser diputado o senador si no posee medios propios de subsistencia. En 1889, para acentuar más el carácter oligárquico del Estado Chileno, para dificultar hasta donde era posible el advenimiento de los pobres al Congreso, el legislador estableció desfachatamente en la Constitución la gratuidad de las funciones legislativas.

Para lo sucesivo quedó inamoviblemente establecido que sólo los ricos pueden ser legisladores, o a menos que los pobres se avengan a vivir de limosna o a morir de hambre.

Después de organizar el Gobierno con elementos oligárquicos, la burguesía habría conseguido fácilmente hacerse perdonar el monopolio siguiendo una política menos exclusivista y más generosa. Nadie le exigía que sacrificara sus propios intereses al mejoramiento de la condición de los desvalidos.

Tampoco nadie le disputaba el Gobierno. Para perpetuarse en el poder sobre una base inmovible de popularidad, le bastaba consagrar una hora de las 24, un día de los 365, para ver modo de aliviar la suerte de los pobres. Pero no lo ha hecho así.

Si exceptuamos la abolición de la servidumbre, el establecimiento de beneficencia pública, el de la instrucción popular y el del sufragio universal, cuatro buenas cosas instituidas en bien de los desheredados, la extraordinaria actividad política del presente siglo, se ha consagrado de una manera casi exclusiva a garantizar los derechos, las libertades y los intereses de la burguesía.

En efecto ¿cuál es la obra política de nuestros días? ¿cuáles son las conquistas que el espíritu liberal ha afianzado por medio de las instituciones? Son el establecimiento del régimen constitucional, del régimen republicano, del régimen federal, del régimen electivo; son la abolición de los mayorazgos, de los títulos nobiliarios y de las corporaciones indus-

(e) En Chile, desde 1874, se supone de derecho que tiene la renta el que sabe leer y escribir; pero en las más de las naciones europeas está excluida de las funciones electorales la masa de los pobres.

triales; son las instituciones del matrimonio civil, del régimen civil y del cementerio laico; son la separación de los poderes públicos y la de la Iglesia del Estado; son las libertades de conciencia, de imprenta, de comercio, de enseñanza, etc., reformas todas que no aprovechan directamente más que a las clases gobernantes y que de ordinario se realizan o con la indiferencia o con la hostilidad de las clases proletarias. Si todos son católicos ¿para qué les sirve la libertad de cultos? Si ninguno sabe escribir ¿qué ganan con la libertad de imprenta? Si carecen de recursos para hacerse propietarios ¿qué perjuicio les trae la subsistencia de las propiedades inalienables? Y si bajo del nuevo régimen han de vivir tan esquilados como bajo el antiguo ¿qué les importan los cambios de Gobierno y las reformas constitucionales?

Por de contado no digo yo que lo hecho por la burguesía sea malo. Lo que digo es que de entre las necesidades sociales que han reclamado la atención de los gobiernos, casi no se han satisfecho más que aquellas que interesaban al estado superior de cultura política y se han dejado en el mayor abandono aquellas cuya satisfacción interesaba más vivamente a los pobres.

\* \* \*

Tal es la obra de las clases gobernantes.

La burguesía de nuestros días ha seguido la misma tendencia de la plebe romana.

Por no haberse preocupado más que de sus propias necesidades, los burgueses han constituido un Estado burgués, así como los plebeyos, por razón análoga, organizaron un Estado plebeyo.

Para justificar el hecho, la burguesía se ha puesto a fabricar artificialmente el derecho.

Desde el día en que acometió la grande empresa de la reorganización del Estado antiguo, inventó doctrinas que enseña en sus cátedras y que difunde por medio de sus diarios, dirigidas a justificar una política negativa y egoísta que da a los burgueses todo lo que les conviene y niega a los proletarios todo lo que necesitan. Aludo a las doctrinas del libre cambio y el individualismo.

En efecto ¿qué es lo que necesitan los grandes para explotar a los pequeños, los fuertes a los débiles, los empresarios a los obreros, los hacendados a los inquilinos, los ricos a los pobres? Sólo una cosa: libertad, y nada más que libertad, o sea la garantía de que el Estado no intervendrá en la lucha por la existencia para alterar el resultado final en favor de los desvalidos. Eso es lo que el libre cambio da a los burgueses.

Y qué es lo que necesitan los desvalidos para no sucumbir en esta contienda despiadada: donde el egoísmo prevalece contra la caridad, la inteligencia contra el corazón, la fuerza contra el derecho? Sólo protección, o sea la garantía de que el Estado igualará las condiciones de los combatientes dando armas a los débiles para luchar con los fuertes. Esto es lo que el individualismo niega a los desvalidos.

Los efectos no se han hecho esperar: tanto en Europa como en América, conforme se ha venido difundiendo la instrucción, las clases inferiores se han sentido agitadas por necesidades y anhelos desconocidos; los pobres que han visto a los gobernantes dejar en el abandono la causa de los desheredados han empezado a constituirse en partido autonómico; y los partidos liberales han venido perdiendo de día en día al pueblo.

Habitado a gozar de la popularidad a pulmones llenos, el liberalismo se ha sentido a la vez decepcionado y desorientado. Ingenuamente se había imaginado que para captarse a firme la voluntad del pueblo, le bastaba darle libertades, derecho de sufragio e instrucción; y para él ha sido motivo de dolorosa sorpresa la repentina esquividad de los obreros.

Mas, ¿a cuáles necesidades del pueblo subviene el liberalismo clásico? Acaso la doctrina liberal mejora su habitación, cambia sus hábitos higiénicos, salva a sus hijos de la viruela, de la difteria, de la anemia, del cólera? Acaso asegura su subsistencia durante las enfermedades, o para los casos de invalidez? Acaso enseña algún oficio al pobre que roba para vivir, porque no sabe trabajar? Acaso le da algún derecho contra el empresario que le niega el trabajo para hacerle ceder a solicitudes vergonzosas? Acaso le da justicia gratuita, compasiva y capaz de comprender las causas de sus caídas? Les presta amparo contra algún peligro?

Auxilio contra alguna amenaza? No: absolutamente no. Todo lo que el liberalismo de nuestros días ha hecho por los pobres se reduce substancialmente a la instrucción y al sufragio: esto es a ilustrarle para que conozca mejor sus miserias y a armarle para que pueda exigir por sí mismo el remedio de sus males. Sorprenderse del apareamiento del socialismo es sorprenderse de que la instrucción popular rinda su fruto más genuino, el de dar capacidad al pueblo para estudiar sus propias necesidades.

Es ya tiempo de reaccionar contra esta política egoísta que obliga a los pobres a organizarse en las filas hostiles frente al resto de la sociedad. Sólo el abandono en que hemos dejado los intereses populares puede explicarle la singular anomalía de que en el seno de nuestras sociedades igualitarias, se estén renovando las luchas de clases, fatales para el funcionamiento regular de la verdadera democracia. Es nuestro egoísmo, es nuestra indolencia, es nuestra política de mera expectación lo que irrita y exaspera a los que padecen hambre, y sed, y enfermedades e injusticias. (f).

Por su posición media entre las clases más egoístas y las más desvalidas, a mi juicio es el partido radical el llamado a salvar la sociedad chilena de las tremendas convulsiones que agitan a la sociedad europea. Proveer a las necesidades de los desvalidos es remover la causa del descontento, es acabar con el socialismo revolucionario, es hacer política científicamente conservadora.

No nos curemos de la grito de los libre-cambistas. La política no es el arte de establecer el libre cambio: es el arte de satisfacer necesidades sociales. Como doctrina económica el libre cambio es una antigualla cuya moda ha pasado hace años, y como doctrina política es un absurdo, es la negación del gobierno.

No nos creamos tampoco de las pro-  
(f) "El espíritu de prepotencia que anima a las clases capitalistas (observa Cimbali) reaviva forzosamente el espíritu de resistencia en las clases laboriosas; a las leyes y a las asociaciones de las unas se contraponen las leyes y las asociaciones de las otras. Y la sociedad, bajo la acción de tanto egoísmo y de tanto encarnizamiento, se convierte en extenso campo de batalla... De aquí la necesidad que la tendencia egoísta y desorganizadora tenga su contrapeso y una tendencia opuesta y organizadora en el Estado". — Cimbali: *La Nueva Fase del Derecho Civil*, N° 230.

testas de los individualistas. El individualismo es la doctrina que dice a los gobernantes: "curaos de las clases directivas y no os preocupéis de los desvalidos; curaos del orden y no os preocupéis del progreso". En buenos términos, esto significa que el individualismo es la doctrina natural de los partidos conservadores, como lo prueba el hecho de que ellos se la hayan apropiado en todos los pueblos católicos. Ningún partido de progreso puede inspirarse en ella sin inhabilitarse para cumplir su misión.

Ha diecinueve siglos un hombre cuya perfección moral no ha sido jamás superada y cuya impertérrita valentía ejemplarizará eternamente a los grandes luchadores de la humanidad, un hombre a quien se empequeñece cuando se le diviniza, hizo suya la causa de los menesterosos, cerró con resolución a los ricos las puertas de los cielos, abrumó a los egoístas con ignominiosas invectivas, impuso a todos la caridad, y trató de imponer a los propietarios la comunidad de bienes. Sus enseñanzas interpretaron tan bien las aspiraciones de los pueblos, que su nombre no ha cesado de ser bendecido y glorificado hasta hoy mismo por los pobres y los desvalidos de la cristiandad entera.

En nuestros días, cambiadas las condiciones sociales, deben cambiar también los remedios. Ahora es vana ilusión halagarse con la esperanza de convertir la propiedad en comunidad, la caridad apenas sirve ya más que como paliativo, y un partido pierde su derecho a gobernar si declara la guerra a cualquiera clase social. Pero en los modestos límites de nuestra Patria, el partido radical puede continuar la obra generosa del augusto fundador del cristianismo, puede enseñar con Augusto Comte, que ser rico es desempeñar una verdadera función social, la de creador y administrador de la riqueza en beneficio común; y puede repetir diariamente a los egoístas la apóstrofe inmortal del tribuno romano: "Ceded una parte de vuestras riquezas si no queréis que un día os sean quitadas todas".

Concluyo.

La causa de los pobres fué siempre la causa de los corazones generosos.

La causa de los pobres debe ser la causa del radicalismo.

## EPISTOLARIO

CARTAS DE VALENTIN LETELIER  
A ALGUNOS MIEMBROS DE SU FAMILIA

---

Querida Negra <sup>1</sup>:

Creía ya que habías determinado cortar toda correspondencia conmigo. Los meses habían pasado sin recibir una sola letra tuya; y probablemente aún no me habrías escrito si yo no te hubiera acusado a mi mamá, la que sin duda te comunicó *traslado* de mi acusación.

Me sales con la fresca noticia de que tengo otra sobrina y que antes de mucho tendré una docena de ellas, según van de aceleradas las cosas. Esto me prueba dos cosas: primera, que no quieren ser mis comadres, puesto que no quieren tener hijos hombres; y, segunda, que son unas imprudentes, porque se están llenando de familia cuando aún carecen de los medios de sustentarla decentemente.

Por lo demás, puedo asegurarte que sólo muy pocos días antes de recibir la tuya de 14 de marzo, había sabido que tú saliste en bien. Hasta entonces nadie me había comunicado una palabra. No sería extraño que al través del tiempo y la distancia me vayan considerando como desligado de la familia.

Respecto de la Beatriz, con quien deseas verme enamorado, sólo somos buenos amigos, y ella se conduce tan bondadosamente conmigo que algunas personas suelen embromarla, aunque sin razón. Es de un carácter muy parecido al de tu cuñada; pero mucho más viva que ésta, y aunque morenita, suelo encontrarle algo de la Carmen. Hacemos muy buenas migas, porque aunque nos llevamos peleando, siempre después de reconciliarnos quedamos más amigos. Después de todo, vuelvo a repetirte que, a lo menos por mi parte, no hay peligro de que se realicen tus deseos: mientras la familia esté tan pobre, yo me sentiré revestido con cota de malla hasta que quedemos en el lugar que nos corresponde. Esto, sin contar con que *ella* no sería tan chambona que se fijara en mí.

Nada me dices de los failimeños. Yo tampoco te digo nada para ellos.

Tuyo,

Valentín Letelier,  
1852.

<sup>1</sup> Carta dirigida desde Copiapó, posiblemente en 1877, a su hermana Leonor Letelier de Moreira.

Berlín, Stülerstr., enero 13 de 1884.

Sra.

Leonor L. de Moreira.

Rinconada (lugar universalmente conocido en la geografía).

Mi querida Negra:

He recibido tu carta fecha a 24 de noviembre, por la cual me preguntas el nombre de la imperial infanta. Llámase como su madre, si bien un poco más diminutivamente, pues en lugar de Bice se le dice Bicecita. Como ya te he dicho anteriormente, está empecinada en no hablar palabra castellana, así es que hasta ahora no se le entiende lo que dice. Se va criando muy sana, sin gorra, para que no se constipe, sin cuna para que no se revuelva el meollo y bañada todos los días en agua tibia para que esté siempre limpia. Las personas mayores dicen que en cien leguas a la redonda no se ha visto jamás criatura más dije y más bonita, y fuerza será creerles.

También viene en tu carta una lista de encargos para cuando regrese a Chile. Haces muy bien en aprovechar mi regreso. Las cosas te saldrán mejores y más baratas. Pero el viaje de regreso está por ahora en suspenso hasta que la teutoncita no necesite de ama de leche. No puedo decir absolutamente cuándo regresaré, pues no me embarcaré sino una vez que desaparezca todo peligro para ella. Tienes tiempo sobrado para hacer, si quieres, nuevos encargos. Ahorra todo lo que puedas, dime cuánto puedes gastar y yo te llevaré de acá cosas de raso para tres o más años, según alcancen los recursos. Sin perjuicio, en abril te remitiré en un cajón consignado a Gregorio, las medias que me encargaste por tu carta anterior y los pañuelos y las medias de la Panchita, por ser lo más urgente. Para lo demás no vale la pena que te apresures, pues si no lo llevo yo mismo, tendrá que pagar derechos de aduana, que son muy subidos. Puede ser que también te remita la maletita de mano para que en tus frecuentes viajes puedas llevar peñeta, jabón, orejoncitos de membrillo, pedacitos de charqui y raspaduras de palqui.

Ramón Florencio está ahora en Madrid. Salvo cambio ulterior de resolución, debe embarcarse el 20 de los corrientes. El destino con que se embarca es Montevideo; pero no sé si en la travesía se le ocurrirá pasar a Nueva York o al Japón. Así se lo he dicho a él.

La mayor novedad que hay por acá es que no ha caído nieve más que el 4 de diciembre y el 19 de enero, y tan poca, que al día subsiguiente se había derretido. Los berlineses creen éste, por lo mismo, un año pésimo. Nosotros estamos de pascua; para ellos es malo no sólo porque sufre la agricultura, sino porque no tienen en los lagos nieve dura para *chapalear*, o como aquí dicen, para patinar.

En cinco o seis días más tiene lugar en el Teatro de la Opera un gran baile. Este baile se da todos los años antes de que empiecen los de la Corte. Es por suscripción entre diplomáticos, los altos funcionarios y los nobles; el mismo emperador se suscribe. Cada hombre da 12 marcos, esto es, tres pesos oro, y cada señora, nueve marcos. Por ahí calcularás la diferencia que hay entre los hábitos económicos de Berlín y los fastuosos de Santiago.

Corresponde multiplicados los recuerdos de Platón y de la Panchita; a los sobrinos díles que a cada uno le remito un buen chirlo. Bice le manda sus cariños. Tu hermano afmo.

Valentín Letelier.

Santiago, junio 4 de 1892.

Don Guillermo Matta.

Concepción.

Estimado don Guillermo:

He recibido la suya del 2. Adjunta remito a usted una letra por valor de quince mil pesos (\$ 15.000) a cargo de la suma de dinero que usted tiene en mi poder.

Por el resto puede usted girar cualquier día, avisándome con tres o cuatro de anticipación. Si trato de vender la casa, no es porque usted me apure, sino porque me conviene, pues al presente, por el estado de inseguridad comercial, las propiedades han subido mucho de valor. Para mí, es lo mismo pagar interés a usted o al banco. Yo me he visto este año un poco alcanzado porque en el pasado no tuve entrada alguna y los gastos fueron mayores. Pero en estos momentos estoy completamente desahogado. Pedir plata a un banco con hipoteca de una propiedad es cosa que he hecho muchas veces. Así, le repito, usted puede disponer de todo su dinero. Si no me lo pide antes, yo se lo remitiré tan pronto como enajene la casita.

Suyo afmo.

*Valentín Letelier.*

A 3 de junio de 1896.

Mi amada Bice:

Estando en lo posible que en el próximo e inevitable lance con Bunter me ocurra alguna desgracia, quiero escribirle por última vez, en primer lugar para darle un final testimonio de amor y agradecerle sus inagotables bondades, y en segundo lugar para dejarle algunas instrucciones:

1º Cuento entre mis bienes las sumas depositadas en el Banco de Chile, veinte acciones de Oruro y tres de la Compañía de Gas.

2º Además, Benjamín Espinosa Varela me adeuda el honorario correspondiente a la confección de un alegato impreso y que estimo en cuatro mil pesos.

3º La sucesión de Pastor Soto me adeuda a lo menos otro tanto, si se gana un pleito sobre intereses, que he seguido con Florencio Soto, y que está para fallarse en el juzgado de Olivos.

4º La comunidad Crespo me debería dos mil pesos si hubiese yo alcanzado a fallar el juicio. No habiéndose fallado, el honorario se debe fijar prudencialmente.

5º La sucesión de don Ramón Quezada, por no haberse alcanzado tampoco a fallar el juicio de partición, me adeuda doscientos pesos.

6º Fuera de lo expresado, nuestros bienes se reducen a los libros, cuadros y muebles. Tengo otros créditos que enuncio más adelante.

7º Debo como tres mil quinientos pesos a la sucesión de don Ramón Quezada. Se entregarán a quien mande el juez.

8º Debo a Juan y a Caupolicán las sumas que constan en un libro que queda en la caja de fierro.

9º La Compañía de la Mina María, de que es socio principal don Juan Mackenna, me debe dos mil pesos en que fijó mi honorario por un dictamen que le dí el año pasado. Lo fijó en esa suma relativamente subida porque tuve que imponerme de todos los antecedentes.

10. La aconsejo que venda la biblioteca en cuerpo al Gobierno. Todos son libros selectos. Calculo que me han costado más de quince mil pesos; pero no creo que se obtenga de su venta más de ocho mil.

11. Gregorio me debe tres mil pesos, según documento privado que se encuentra en mi caja de fierro.

12. Ruegue en mi nombre a Gregorio y a Juan Agustín Palazuelos que la pongan en orden todos los asuntos, que realicen todos los valores que usted no desee conservar y que los inviertan en bonos de la Caja Hipotecaria o en la adquisición de una casa.

13. Juan Castellón, como curador de la herencia de don Victorino Saavedra, me adeuda como mil trescientos pesos.

14. Me voy con el pesar de no haber alcanzado a asegurar su porvenir y el de nuestra adorada hijita. Pero como mi muerte acabará de afianzar el triunfo del liberalismo, me lisonjea la esperanza de que el próximo gobierno proveerá, siquiera en parte, a las necesidades de la familia huérfana de un modesto servidor de la República.

15. Igualmente siento no haber alcanzado a poner en limpio y dar la última mano a mis trabajos de ciencia política. Lo siento, no por vanidad, sino porque creo que su publicación habría sido útil para desarrollar la cultura intelectual de nuestra patria. En ésta y otros órdenes, creo que habría podido todavía prestar algunos servicios y que termino la vida sin haber hecho todo lo que era dable. Por fortuna, no faltarán discípulos que continúen la obra.

16. En estos momentos supremos, quiero dejar constancia de que termino mi vida afiliado en política al partido radical, que es entre los partidos chilenos el que mejor favorece el desarrollo político de la sociedad, y mejor consulta la dignidad y la independencia de espíritu de sus adeptos.

17. A la vez, declaro que carezco de creencias religiosas y que no obstante juzgarlas útiles para la parte más inculta de las sociedades, las considero como causas de entorpecimiento para el desarrollo de la ciencia y del espíritu humano. Es evidente, por lo demás, que no se las debe estirpar sino mediante la acción lenta de la evolución y la propaganda científica.

18. Despídame de cada uno de mis hermanos, de mis hermanas y de mis amigos.

19. No la dejo instrucciones para su conducta; para la educación de nuestra adorada Bicitá porque usted no necesita de mi dirección póstuma. Sé que usted es la virtud misma y que seguirá educando en su ejemplo a nuestra hija.

20. Estampo aquí mil besos para ella y para usted.

21. Este es mi testamento.

*Valentín Letelier.*

3 de junio de 1896.

Señorita Doña

Beatriz Letelier Matta.

Presente.

Mi adorada hijita:

Cuando usted reciba la presente, ya habré yo llegado al fin a que más temprano o más tarde llegan todos los mortales.

Siento dejar a usted y a la mamá sin suficiente apoyo en el mundo, y sin la fortuna necesaria para que no sufran por falta de recursos. Por consagrar muchos días al servicio de la patria, no he alcanzado a hacer más por mi mujer y mi hija.

Sea buena con su mamá. A usted le tocará consolarla. Sea modesta con todos. Oiga los consejos e imite el ejemplo de su mamá. No desdeñe el trabajo.

Cuando llegue a la edad de casarse, no busque a nadie, ni se fije en que los jóvenes sean de tal o cual familia. Fijese en un joven honorable, virtuoso, inteligente y de buen carácter. Esto es lo esencial.

Cuánto celebraría yo si la mamá, usted y la Meche resolvieran formar una vaca y vivir juntas. Pero esto es más deseable que realizable.

Acuérdese de su papá cada vez que tenga algún pesar y piense en el amor que él le tuvo hasta el último momento de su vida.

Reciba mil besos de su papá

Valentín.

EPISTOLARIO

CARTAS DIRIGIDAS A DON VALENTIN  
LETELIER POR LOS SEÑORES EMILIO  
LITTE, RAMON BARROS LUCO,  
PEDRO MONTT, LUIS BOURDEAU, DIEGO  
BARROS ARANA, ADOLFO POSADA,  
E IGNACIO GONZALEZ EYZAGUIRRE.

---

Mesnil-le-Roy près Maisons Laffitte, Seine et Oise, 28 juillet 1879.

Monsieur: J'ai reçu les *Opúsculos de Filosofía positiva*, je vous en remercie ainsi que de la lettre qui les accompagne: je suis hereux d'apprendre que vous me traduisez, que vous me faites connaître et que vous contribuez aux progrès de la doctrine positive dans votre pays. Je ne vous en dis pas davantage parce que je viens d'être fort malade et que j'entre à peine en convalescence; mais si mes forces reviennent un peu je dirai quelques mots de votre travail dans un des prochains numéros de notre revue.

Agrééz, Monsieur, l'assurance de mes meilleurs sentiments.—E. Littré.

Rinconada del Parral, febrero 24 de 81.

Señor V. Letelier.

Estimado amigo: Le adjunto un informe pasado por el Consejo del ferrocarril del Sur al Ministerio de Justicia, sobre el restablecimiento del tren expreso que corrió en los meses de enero, febrero y marzo de 1880.

Me parece que las razones alegadas por el Consejo no admiten réplica, no hay peligro alguno en la marcha del tren, pues puede ser igual a la del tren ordinario. Respecto a las entradas la cuestión es aún más clara: el tren expreso ha dejado una buena utilidad; fíjese usted en que el Superintendente Ureta sólo toma en cuenta el diez por ciento de las entradas del tren expreso, y las nueve décimas partes restantes las imputa al tren ordinario. Este modo de calcular es absurdo. Cada tren debe formar cuenta especial, porque lo demás es completamente arbitrario: así como se computa el diez por ciento como producto del tren expreso, se podría tomar el ocho o el cuatro por ciento. Debe, además tenerse presente, que los pasajeros en el tren expreso cuestan veinte por ciento más que en el tren ordinario, y si los viajeros prefieren ese tren es porque satisface una verdadera necesidad, pues nadie paga mayor precio por capricho o fantasía.

Las municipalidades del Sur han pedido al Gobierno que el tren expreso corra durante cuatro meses entre Santiago y Concepción, y durante los ocho meses restantes entre Santiago y Chillán, una vez por semana. En esta forma el tren haría cincuenta viajes al año.

En el ferrocarril de Santiago a Valparaíso corren quinientos trenes expresos, o hacen quinientos viajes al año. El número de pasajeros en esta línea fué, en 1879, quinientos noventa y siete mil setecientos veinticinco, que produjeron 538.777 pesos.

En el mismo año traficaron por el ferrocarril del Sur 542.199 pasajeros, que produjeron 521.505 pesos. Tenemos, pues, en la línea del Norte 55.521 pasajeros más que en la del Sur; y un aumento en el producto de 17.272 pesos.

En condiciones casi iguales de movimiento se le conceden a un ferrocarril trenes expresos que hacen quinientos viajes al año, y al otro se le niegan cincuenta viajes.

Me parece, amigo, que merece la pena de llamar en el *Heraldo* la atención del Gobierno sobre esas cifras.

Le saluda su atento y S. S. — *Ramón Barros Luco.*

San Isidro, febrero 19 de 1890.

S. D. V. Letelier.

Viña del Mar.

Mi apreciado amigo: He recibido sus dos estimadas y mucho le agradezco que me haya tomado una pieza en el hotel. Mañana iré yo a esa, y si Sara está mejor de una ligera indisposición, va también.

Respecto del periódico *El Norte*, me dice Edwards que en un tiempo fué de Arturo y subvencionado por él, pero que ahora y desde meses atrás nada tiene que ver con él, pues los tipos fueron regalados y no recibe subvención, y tal vez a esto mismo se debe la actitud con que trata a sus antiguos protectores o dueños.

Sírvase saludar a Beatriz a nombre de Sara, y créame su afmo. amigo.—*Pedro Montt.*

Billère près Pau (Basses Pyrénées).

25 septembre 1892.

Cher Monsieur: J'aurais à m'excuser de ne vous avoir pas remercié, au moment même où je l'ai reçu, du bel ouvrage que vous m'avez fait l'honneur de m'envoyer; mais je voulais attendre d'en avoir pris connaissance pour vous en témoigner comm'il convient ma gratitude et je regrette que mon état presque habituel de souffrance ne m'ait permis de le faire aussitôt que je l'aurais désiré.

J'ai lu votre savant livre avec une attention soutenue et je puis dire avec autant d'intérêt que de profit. Il devrait servir de manuel à tous ceux qui ont charge de préparer l'avenir. Cette question de l'éducation, traitée par vous avec une abondance d'informations et une solidité de critique rares, est assurément la plus importante dont puisse se préoccuper l'esprit d'un philosophe et d'un politique, puisqu'elle trace la voie où doivent marcher les générations futures en leur indiquant celle qui les mènera le plus directement au progrès. Dans le large sens où vous l'entendez, l'éducation comprend le développement de toutes les facultés qui composent l'homme complet. Plusieurs, il est vrai, telles que la sensibilité, le goût et le caractère échappent en partie aux influences éducatrices où du moins sont difficiles à diriger méthodiquement; mais la science étend sur toutes

son empire par les lois de leur développement qu'elle fait connaître. L'éducation rationnelle doit donc être scientifique et c'est ce que vous démontrez supérieurement. On ne peut gouverner la vie qu'en tenant compte de données exactes, en lui donnant sa propre intension pour but moral et positif, ce qui élimine les conceptions théologiques et métaphysiques. Je ne puis que féliciter au Chili si, en avance sur tous les autres pays, il a établi d'après ces grandes vues son système national d'éducation.

Voudriez-vous me permettre une toute petite critique qui vous sera un gage de la sincérité de mes éloges? Vous mentionnez (pag. 292 et 293) Rabelais et Montaigne comme ayant contribué à ruiner l'absurde système d'éducation de la scolastique. Ils auraient, je crois, mérité dans votre partie historique un étude un peu moins sommaire. Quand on relit ce qu'ils ont écrit sur la théorie de l'éducation (Gargantua, ch. XXIII et XIV, Pantagruel, liv. I ch. VIII, et Essais, liv. I ch. XXV) on est étonné d'y trouver le plan d'une éducation intégrale, comme nous dirions aujourd'hui, et si en avance de son temps que sur certains points, elle l'est encore du nôtre, du moins en Europe. Mais, c'est là un détail qui n'intéresse que l'érudition et ne diminue en rien la vérité de votre thèse ainsi que la grande importance de votre livre.

Je tiens à honneur d'avoir été cité par vous dans un ouvrage que je crois destiné à devenir classique. Quand on a comme moi le vif sentiment de la faillibilité des opinions individuelles, où trouve tout naturel que chacun fasse ses réserves où ses objections et l'on accorde même plus de valeur à une discussion courtoise qu'à une approbation banale. Renan a très bien dit que s'il avait eu des disciples, il aurait témoigné une prédilection marquée à ceux qui se seraient séparés de lui.

Veillez agréer, je vous prie, cher monsieur, avec mes biens sincères remerciements pour votre bon souvenir et votre gracieux envoi, l'expression de mes sentimens de haute estime. — *L. Bourdeau.*

San Bernardo, 30 de enero de 1902.

Mi estimado amigo: Hoy recibí su cartita de los baños de Colina, cuando creía que usted había tomado el vuelo para otra parte.

Sobre el asunto de que usted me habla, debo decirle que nunca creí que mi modesta exposición tuviera tanta resonancia <sup>1</sup>. Me dicen que ha sido reproducida en los diarios de más circulación de las provincias y que en todas partes ha producido verdadera estupefacción al ver tanta depravación y tanta torpeza de la vergonzosa administración Errázuriz. Los insultos que se han escrito contra mí y que se los están haciendo pagar bien caro a la viuda de aquel chambeco, están demostrando de sobra que esa exposición ha puesto el dedo en la llaga, y ha marcado con marca de fuego a los malvados que parecían tomar a empeño el tirar a las patas de los caballos la honra nacional.

No querría yo otra cosa que se abriera juicio sobre el desentrañamiento de esos documentos para hacerme responsable por la revelación de secretos y actos administrativos que el Código Penal prohíbe hacer a los empleados públicos. Si se me dirigiera judicialmente una pregunta a este respecto, contestaría:

<sup>1</sup> Alude al artículo *La verdad sobre la entrega de la Puna de Atacama*, publicado en *La Ley*, de 22 de ese mes.

1º Los telegramas publicados se refieren a una negociación finiquitada hace tres años. La historia tiene hoy pleno derecho para ejercer su magisterio y condenar a los malvados y traidores, que son en realidad los únicos interesados en que no se haga luz sobre esos hechos.

2º Yo he dejado de ser empleado hace más de tres años, y estoy en plena libertad de hablar y de escribir lo que se me antoje, y de señalar a la execración pública a aquellos ruines gobernantes.

3º El secreto de aquellas vergonzosas negociaciones no lo conocí en el desempeño del cargo de perito, ni siquiera en aquella época. La negociación fué conducida tenebrosamente, con absoluta prescindencia del perito chileno, al cual no se le comunicaba cosa alguna, y que todavía es más, con prescindencia del Ministro de Relaciones Exteriores, en cuyo nombre se hacía la negociación.

Se me ocurren mil y mil razones más en justificación de mi conducta; pero como al buen entendedor pocas palabras le bastan, no insisto en ellas, sobre todo por tener que contestar otras y otras cartas análogas a la de usted e inspiradas por los mismos sentimientos.

Dé mis amistosos recuerdos a los suyos y usted reciba él afectuoso saludo de su viejo profesor y af. am. — *Diego Barros Arana.*

Madrid, noviembre 15 de 1906.

Señor D. Valentín Letelier.

Mi estimado amigo: Hace días que me dispongo a escribir a usted, pero no he dispuesto de un momento de verdadero reposo. Tantas son las complicaciones de esta vida de Madrid, que me hace recordar con nostalgia la dulce y tranquila estancia de mi inolvidable Universidad de Oviedo. El Instituto de Reformas Sociales ocupa gran parte de mi tiempo: tengo que organizar una biblioteca "social" (de Economía, Sociología, reformas sociales, leyes del trabajo, etc.), en forma que constituya un buen instrumento de estudio y además corre de mi cargo la preparación de la reforma legislativa. Pronto le envían una colección de las publicaciones del Instituto para que forme juicio de lo que se va haciendo.

Y voy a su carta. Ante todo mi enhorabuena por su hermoso triunfo, aunque creo que quien debe estar de enhorabuena es la Universidad. Respecto de la creación de la cátedra de Sociología, me parece una idea excelente. No necesito recordarle que la Sociología se enseña en muchas Universidades norteamericanas. La hay, entre otras, en la Universidad de Nueva York (Columbia University) y la explica Giddings; Nebraska, a cargo de Ross, Kansas, con Blackmar al frente; en Chicago hay un departamento de Sociología dirigido por el eminente Small, que dirige también la *American Journal of Sociology* (de la Universidad). Hace muy poco la Universidad de Brown, de Providence, creaba una cátedra de Sociología para el insigne Ward, según él mismo me escribe.

*Francia:* hay cursos de Sociología en las facultades de Letras; el primero se aplicó en 1887 en Burdeos, para Durkheim, y luego se organizó otro en Toulouse para Bouglé (1900) y otro en Lyon, para M. Bertrand.

Cítanse en Alemania muchas enseñanzas de carácter sociológico, y los cursos más especialmente de Simmel, en Berlín y Barth, en Leipzig. Puede usted completar muchos de estos datos en mis libros *Sociología contemporánea y Literatura y problemas de la Sociología*, y sobre todo en el libro de Hauser, *L'enseignemet des sciences sociales*, que por si no lo tiene, indico a Suárez que se lo remitan.

Respecto de España tiene usted 1° la cátedra de *Sociología* de la Facultad de Letras, de Madrid, que explica Salas desde 1900 o quizá antes, pues no recuerdo bien la fecha, quizá de 1898; 2° las cátedras de Sociología en algunos Seminarios católicos, mejor de sacerdotes católicos, v. g. el de Salamanca. Mando a Suárez que le curse una revista española que trata de esto; 3° en la Escuela de Estudios Superiores del Ateneo explicarán algunos cursos de Sociología Salas y Azcárate. Por de contado conocerá usted la existencia de una clase de Sociología en la Universidad de Buenos Aires, que desempeñaba Quesada.

Mi opinión personal es que debe crearse una cátedra de Sociología, donde quiera que haya que formar filósofos, juristas, economistas, siempre que se cuente con un "sociólogo" y si no antes de crearle, debe formar el maestro de sociología, estimando que hoy en parte alguna puede estudiarse la nueva ciencia sin los elementos que en los Estados Unidos al lado v. g. Ward, de Giddings o de Small.

Se me olvidaba; en la Institución Libre de Enseñanza, la sociología constituye parte del programa de la primera enseñanza y de la segunda, que allí son una sola: yo conceptúo que la sociología es un elemento capital de la cultura.

Tocante al asunto de la disciplina académica, no puedo hoy darle noticias acerca de cómo se regula concretamente el punto de la asistencia de profesores y alumnos a las clases: he pedido una nota al Museo Pedagógico, y no han podido dárme la para este correo. Intentaré tenerle para otro. Es-timo que es problema que no puede resolverse con reglamentos y penalidades. Es cosa de ambiente y de nivel de cultura. En cuanto al profesorado lo que hay que procurar es que se *forme* con vocación: en cuanto al alumno hay que hacer "disciplina interior", buscando influjos morales, haciendo atractiva la enseñanza. Por regla general poco puede esperarse del estudiante que estudia *por miedo*: es ello un rastro de la *letra con sangre entra*. Usted conoce bien lo que pasa en Alemania en una atmósfera de gran libertad. En cambio aquí con mil intentos de reglamentación disciplinaria y penal se ha conseguido muy poco. Todo lo que en Oviedo hemos logrado, se ha debido al influjo personal del maestro en la relación íntima con el alumno. Nada puede sustituir a esa acción moral directa del profesor que vive en diario contacto con sus discípulos, mediante una clase familiar, y una relación constante universitaria. El gran mérito de los Seminarios alemanes estriba, a mi juicio, en que merced a ellos se produce el influjo personal del maestro. Naturalmente todo esto pide una "corporación universitaria", viva, de espíritu progresivo, que no surja al conjuero de una ley, sino que resulte de una tradición, o que surge empujada por el ambiente social.

Espero la nota que le indico, y volveré a escribirle. Hoy no me queda tiempo para más, si ha de coger el correo.

Sabe es suyo amigo afectísimo. — Adolfo Posada.

Diciembre 29 de 1908.

Señor Rector de la Universidad de Chile.  
Don Valentín Letelier.

Presente.

Distinguido y estimado señor: Me es grato estar en perfecto acuerdo con usted en los estimables conceptos que nos merece el Preb<sup>o</sup>. señor don Eduardo Fabres. Mis simpatías y las relaciones sociales me llevarían a presentar al señor Fabres para la canongía vacante; pero tratándose en este caso de un cargo que debe darse en virtud del resultado de una oposición, debo estarme al juicio de los examinadores y a las pruebas rendidas por los competidores.

Tanto la prueba escrita que se ha archivado en el Arzobispado, como la prueba oral, han sido calificadas por los examinadores con marcada diferencia a favor del señor Donoso.

Así que no podría yo privar al señor Donoso de lo que en justicia le corresponde, según voto unánime de los examinadores, por consideraciones diversas de las determinadas por el Derecho para resolver la preferencia.

Aprovecho esta ocasión para manifestarle mis sentimientos de aprecio y ofrecerme su servidor afectísimo. — *J. Ignacio González*, Arzobispo de Santiago.



Berlín, Stülerstr. 7, octubre 26 de 1883.

Señor Claudio Matte.

Leipzig.

Estimado Claudio:

He recibido la de usted fecha de ayer.

Mucho celebro que usted esté satisfecho con su asistencia a la Universidad, y deseo que el provecho intelectual que reporte sea grande.

Anteayer llegó a la Legación un telegrama cuyo extracto habrá usted visto en los diarios y que a la letra dice así: "Ministro Balmaceda me encarga comunicar: Gobierno Iglesias constituido en Lima y reconocido por Chile. Domina todo Perú, menos región Arequipa, a donde marcha expedición chilena. Convocada asamblea peruana. Firmado tratado definitivo paz. Comuníquese a Gobierno y den publicidad".—Blestgana. ¡Al fin nos libramos de la brasa!

Remito a usted por separado un paquetito con un folletico sobre Chile, muy regular dentro de sus dimensiones, compuesto en francés por Echeverría, y traducido al alemán por Ochsenius. Al fin vienen las ventajas que nuestro Gobierno ofrece a los inmigrantes colonos. En cuanto a leyes y reglamentos, los tengo, pero en un libro largo y no podría copiarlos. Pero si usted lo deseara, se lo remitiré *con cargo* porque es del archivo. En el folleto que yo compongo pienso poner un extracto de estas leyes y reglamentos. Creo que el todo estará completo pasado mañana, y la traducción en el curso de la semana entrante. En cuanto a mapa, él es utilísimo, por no decir indispensable; aún Echeverría me comisionó para ver modo de hacer dibujar uno que iría anexo al folleto; pero como lo que más importa es el mapa de la Araucanía, nada se ha podido hacer porque aún no ha llegado uno de todo Chile que se está publicando en Santiago por Bertrand y por cuenta del Gobierno y en el cual vienen dibujadas las regiones entregadas a la colonización. Sin embargo, todavía no desespere de poder hacer algo.

Bueno sería que entrara en relaciones con ese tal Stuart Mill (alias Roscher) para los efectos de darle a conocer nuestra organización tributaria y nuestro estado económico.

Junto con los recuerdos de ésta su casa, reciba los de su Afmo. amigo,

Valentín Letelier,  
1852<sup>1</sup>

P. D. El telegrama fué puesto en Chile por Balmaceda, probablemente porque Aldunate había ido al Perú, según anuncian los diarios del Brasil.

<sup>1</sup> Era costumbre de los positivistas poner la fecha del nacimiento debajo de la firma.

Berlín, octubre 22 de 1883.

Señor Claudio Matte.

Leipzig.

Estimado Claudio:

Por encargo de D. Guillermo, remito a usted el permiso concedido por el Gobierno de Sajonia para que usted pueda visitar las escuelas, gimnasios y universidad y demás institutos de Instrucción Pública de Leipzig y que nuestro Cónsul señor Moesta, de Dresden, acaba de enviar a esta Legación.

Hasta hoy no ha llegado correspondencia para usted.

Si encuentra por ahí catálogos que se refieran a Instrucción Pública, no se olvide de remitirme algunos.

Junto con los recuerdos de las personas de casa, reciba los de S. Afmo. amigo,

Valentín Letelier,  
1852

P. D. Deseo que ya esté usted libre del constipado.

V.

Berlín, Stülerstr. 7, enero 26 de 1884.

Señor Claudio Matte.

Leipzig.

Estimado Claudio:

Remítote incluso un telegrama que acaba de llegar para usted. Por lo que presumo, su hermano Domingo viene llegando a California. Celebraría que en el telegrama le dé buenas noticias.

De la Memoria de RR. EE. no nos llegó más que un ejemplar. Por eso no se la he remitido. Pero el Ministro nos anuncia la remisión de diez más, los cuales deben sernos enviados por nuestra Legación en París.

Me llegaron los catálogos que Ud. me ha de haber remitido el día de su llegada. Se los agradezco mucho.

Por el último correo, nos vino también un ejemplar de la primera Memoria de Núñez sobre su viaje escolar. Particularmente habla de las escuelas normales. El trabajo no está malo, aún cuando se resiente de deficiencia a causa de que Núñez no pudo comprender bien lo que veía en Alemania. Del método para aprender a leer, seguido aquí, no habla sino muy incidentalmente y no con seguridad de recomendar una cosa buena. En general, sus ideas son buenas.

Los originales que usted me dejó sobre plan de estudios, todavía no me los desocupa Polakewsky. En breve se los remitiré.

En vista del trabajo de Núñez, yo voy a estudiar principalmente la organización del servicio de Instrucción Pública, sin perjuicio de tocar incidentalmente lo tocante a los métodos.

En los Ferrocarriles he visto que el ortopédico que usted mandó de Francia ha resultado ser muy bueno y ha tenido bastante trabajo.

Por estos mundos ha pasado poco menos que de carrera Carvallo, secretario de nuestra legación en Londres.

Reciba usted recuerdos de todos los de casa, y mande a su Afmo. S. y amigo,

Valentín Letelier,  
1852

Berlín, febrero 19 de 1884.

Sr. C. Matte.

Leipzig.

Muy estimado Claudio:

Por fin, puedo remitir a usted el plan de estudios cuya devolución le tenía tan anunciada. Usted me dispensará la demora, ocasionada por ocupaciones urgentes del traductor.

Por el último correo no nos llegaron Ferrocarriles. ¿Podría usted, que dice que es tan servicial y tan buen amigo, prestarme los suyos una vez que usted los lea?

Todavía no hemos tenido comunicación referente al exequatur de Becker y de dos cónsules más.

Estoy regularmente satisfecho de mis visitas a las escuelas, donde poco a poco voy tomando todos los hilos de la organización del servicio, y aprovechando algo de los métodos de enseñanza.

Reciba usted recuerdos de los de por acá y mande a su Afmo. amigo,

Valentín Letelier,  
1852

Berlín, febrero 22 de 1884.

Sr. C. Matte.

Leipzig.

Muy estimado Claudio:

He leído con mucho placer la interesante carta de usted, fecha de anteaer. Veo que usted callando, callando sigue haciendo una buena propaganda *chilenófila*. Ayer remití a usted cuatro ejemplares de la *Guerre du Pacifique*. Hoy van en copia los artículos principales del reglamento de giros postales. Los giros se establecieron en Chile en tiempos del primer ministerio Amunátegui, hacia 1868-69. Al principio hubo tres o cuatro casos de desfalcos entre empleados de diferentes oficinas, que se confabulaban; pero ellos fueron reprimidos severamente, y desde que Lastarria, a indicaciones de Irarrázabal, reorganizó el servicio en 1874, no ha habido un sólo caso de hurto, y los cambios han aumentado año tras año. Sin embargo, al presente no suben todavía de un millón de pesos, más o menos. Es de

notarse, por el *espíritu de adelanto que la medida revela*, que don Lorenzo Claro y otros han hecho terrible guerra en Chile a la institución, y han pedido en el Senado que sea suprimida. Ultimamente vi la noticia de que nuestro Ministro de RR. EE. había encargado a nuestro Ministro en París, de celebrar una convención provisional de giros postales entre Francia y Chile, por vía de ensayo. Si el ensayo sale bien, se extenderá el servicio a otros países. El ministro de correos de este Imperio había escrito en 1880 y en 1881 a Irarrázabal, proponiéndole establecer los giros postales y el cambio de encomiendas; y esta Legación, como usted habrá visto en la Memoria, también había hecho repetidas indicaciones en este sentido.

En cuanto a los *Ferrocarriles*, por lo que veo, no han venido a nadie, probablemente porque el vapor zarpó antes de los quince días de regla; el penúltimo correo traía diarios hasta el 27 de diciembre y este último nos trajo el Diario Oficial solamente hasta el 5 de enero. Acaso ha habido modificación del itinerario, como suele acontecer a principios de cada año.

No le ofrezco remitirle un extracto alemán de la Memoria porque nuestro traductor está al presente recargado de trabajo con motivo del informe que nos proponemos enviar sobre la organización del servicio de Instrucción Pública.

Hoy hemos recibido y remitimos a Becker la noticia de que el Emperador ha otorgado el *exequatur de marras*.

Los de casa me encargan dé a usted finos recuerdos. Su Afmo. amigo,

Valentín Letelier,  
1852

P. D. Me olvidaba decirle que Irarrázabal es muy partidario de las mejoras en el servicio de correos, y ha propuesto al Ministerio del Interior hacerlas; pero nuestros ministros son politiqueros que no conocen estas cosas, y se dejan estar. Ultimamente, me ha escrito el mismo Irarrázabal anunciándome que está haciendo nuevos empeños para perfeccionar el servicio y pidiéndome las leyes de este Imperio referentes a cajas postales de ahorro. Pero aquí no las hay postales, sino en Alsacia y Lorena. En cambio le he remitido las leyes respectivas de Italia y Francia.

V.

Señor Claudio Matte.

Leipzig.

Mi estimado Claudio:

No he podido arreglarme con el preceptor que Montt contrató para la Sociedad de Instrucción Primaria por cuenta de Augusto. Como según su última carta, usted ha recibido numerosas ofertas de preceptores que desean irse a Chile y está en situación de poder apreciarlos, le rogaría que me pusiera en relaciones con uno bueno, ya conocido por usted en la práctica de la enseñanza. Las condiciones principales del contrato serían éstas: sueldo de 250 marcos oro alemán mensuales, más o menos, a contar desde el día en que empiece a prestar sus servicios, y medio sueldo mientras estudia el español con tal que el término no pase de 4 ó 6 meses; un cuarto sencillamente amueblado; pasaje de segunda clase; treinta horas de clases por semana en una o en varias escuelas; tres años de duración del contrato con facultad por parte de la sociedad de prorrogarlo hasta cinco. Naturalmente, estos artículos serían sólo base de arreglo y se podrían hacer ligeras modificaciones.

Le remito en alemán la ley del matrimonio civil de Chile, por si usted encuentra por ahí donde darle publicidad.

El 1° de abril entrante, nos trasladaremos a Markgrafenstr. 53 y 54.

De por acá todos buenos y le recordamos a usted esperando verle pronto en Berlín.

El Gobierno ha concedido una suma de 1.800 pesos al Rector del Liceo de Copiapó para la compra de modelos de maquinarias de minería. Todavía no hemos recibido el encargo de Carvajal; y para cuando llegue, acaso tendré que hacer un viajecito a la Academia de Clausthal, cuyo fabricante de modelos será probablemente el que los haga para el Liceo.

Su Afmo. amigo,

Valentín Letelier,  
1852

Berlín, Markgrafenstr. 53, abril 30 de 1884.

Sr. C. Matte.

Viena.

Muy estimado Claudio:

Recibí oportunamente la atenta de usted, fecha a 26 de los corrientes y la factura adjunta en duplicado por el mapa. No le había escrito porque nos ha ocurrido una terrible desgracia, la cual por fortuna no ha tenido muy demasiado malas consecuencias. El viernes pasado, aprovechando don Guillermo la circunstancia de nuestro domicilio central, fué al Aquarium con Bice; y allá resbaló en una escalinata, cayó de frente y se fracturó gravemente el brazo derecho en la parte superior del codo. Como pudo, Bice lo trajo en coche, pasó a llamar médico y a poco vinieron éste y un cirujano, y vendaron el brazo después de cloroformar a don Guillermo. Merced a la prontitud y bondad del vendaje, la desgracia consistió solamente (y no es poco, por cierto) en inutilizar el brazo durante algunos meses, mientras se sueldan los huesos y se restablece el movimiento.

Adjuntas le remito las facturas de los globos (un ejemplar remití a su agente en Hamburgo) y de la estufa. De los 157 M. y 90 ph. usted no debe remitirme más que la suma sobrante una vez descontados los Fl. 21.73 del mapa.

De Chile no han llegado noticias importantes. Su hermano Domingo estaba ya en Santiago. Por cartas particulares hemos sabido que en el Gobierno se había resuelto trasladar esta Legación a España porque Cucho Edwards pretendía la plenipotencia a Madrid; pero Lynch renunció el Ministerio de la Guerra, solicitó dicha plenipotencia y le fué concedida. Yo habría deseado ir por un año a España; pero si nuestra residencia se iba a prolongar más, me alegro de que no se nos haya trasladado a fin de que nos supriman más pronto y regresemos a Chile cuanto antes.

Altamirano fué nombrado ya director general de ferrocarriles; Toro Herrera, intendente de Valparaíso; Carrera Pinto, de Atacama; J. M. Pinto A., de Curicó; Rojas Mandiola, de Coquimbo. Arístides Martínez, que era intendente de Atacama y que renunció porque Balmaceda le impuso como gobernador de Taltal a un señor Barceló, viene (dicen los diarios) en comisión militar a Francia y Alemania. Murió don Daniel Frost, antiguo correligionario.

He recibido de Viena varios catálogos y se los agradezco. Sobre todo, el de la fábrica de modelos me será utilísimo, y acaso le mande hacer algunos para Copiapó. Le he pedido unos 6 u 8 ejemplares más, pero todavía no los recibo.

Míster Trumbull anda por acá y está en peligro de ser oficial de nuestra Legación en Londres, si es que Herz deja, como se supone, el puesto.

Poco antes de la desgracia de don Guillermo, fué llamado por Hatzfeldt al ministerio; éste le recibió con suma cordialidad; en la mesa tenía un telegrama de Norteamérica en el cual se le anunciaba que los EE. UU. declaraban no ser posible reconocer el Gobierno de Iglesias, por ser él simple hechura de Chile. Hatzfeldt dijo a don Guillermo que el ser apoyado por Chile el Gobierno de Iglesias era para la Alemania una garantía de seriedad; y que por *deferencia a Chile*, por dar a Chile una prueba particular de amistad, el Gobierno del Imperio acababa de ordenar el reconocimiento de Iglesias al ministro alemán en Lima. Repitióle una y otra vez que Alemania no firmaría ni ésta ni ninguna otra protesta colectiva y dijo que le parecía "grave error" que el gabachillo Dufrad hubiera asegurado a nuestro Gobierno que también adheriría a ella Alemania. Con esta actitud de Alemania, ya se irán convenciendo en Chile de la conveniencia que habría para nosotros en estrechar relaciones con este Imperio, única gran potencia que llegada a la cumbre de la preponderancia, no se ha tentado por la política de intervenciones y aventuras. No hay otro ejemplo a lo largo de la historia.

Deseo que en su trabajo y en sus excursiones pedagógicas le vaya perfectamente.

No se olvide de escribir cuatro letras a Abilio Arancibia para *El Sur*, Concepción, *según me lo prometió*, aunque de una manera sólo implícita, tácita y subentendida.

Por acá todos le recordamos y deseamos felicidad y buena salud. Su Afmo. amigo,

Valentín Letelier,  
1852

P. D. Después que usted se fué, visité una fábrica de espejos venecianos. Siento que usted no la haya conocido para que se hubiera tentado. Había muy bonitas cosas.

Berlín, Markgrafenstr. 59, mayo 15, 1884.

Sr. C. Matte.

Viena.

Muy estimado Claudio:

Don Guillermo sigue mejor; ayer salió por primera vez en coche al Thiergarten, y agradece de todas veras la atención de usted.

Oportunamente recibí el saldo de los marcos que usted me anunciaba me habían de llegar en cierro separado y cuyo monto exacto no recuerdo fijamente, pero sí recuerdo que todo estuvo conforme a derecho.

Hasta ahora no he recibido el encargo que usted me anunció de algunos otros instrumentos y útiles de escuelas. Todos estos días me he llevado de aquí para allá de fábrica en fábrica, y de almacén en almacén compran-

do algunas cosas para mi familia. En tres o cuatro días, pienso empezar de una manera seria mis excursiones escolares a fin de conocer en la práctica algo de lo que no rezan los reglamentos, de los cuales he hecho traducir un buen número; pero todavía no los he estudiado.

El Ministro de Instrucción Pública autorizó a la Legación para contratar el profesor Schulze de Freiberg, a fin de que vaya a reemplazar a Domeyko, el cual ya renunció a sus clases y debe llegar en breve a Europa. Usted sabe que Schulze es un profesor distinguido de Freiberg y que si lo pudiéramos conquistar para Chile, sería una grande adquisición. Pues bien, para que usted comprenda la altura de miras del astrólogo D. J. Ig. Vergara y el aprecio que hace de sus cuasi-colegas los hombres de ciencia, le manda ofrecer 2.400 pesos papel porque vaya a desempeñar las clases de química inorgánica, química analítica, docimacia, mineralogía y geología; y encarga que si Schulze no acepta el pago en papel, se lo ofrezca en plata, y que si no acepta en plata, se lo ofrezca en oro. ¡Es regatear! No le ofrece casa ni pagar los gastos de viaje. Ruegue usted a Dios porque Schulze acepte.

Por nuestra tierra ha habido muchos nombramientos judiciales. Flores es ministro de la Corte de A. de Santiago; Amb. Montt, fiscal de la Suprema; Dem. Lastarria, defensor de menores; E. Foster R., juez de Freirina; Olivo Bustamante, de Taltal; Alb. Arteaga, de Valdivia; Fl. Román B., de Parral; Ballesteros, de Santiago, etc.

Abel Saavedra me pide alguna obra en español, y en último caso, en francés, donde se expongan los métodos alemanes de enseñanza. ¿Conoce usted alguna? Las obras de Alcántara García no dan cabal idea de ellos. En francés no conozco sino superficialidades. Sólo en italiano me parece muy regular Vrechia, y tampoco es malo Siciliani. Si usted conoce alguna obra en español o en francés, de su agrado, indíquemela.

Todos le recordamos por acá, y en particular su Afmo. A.,

Valentín Letelier,  
1852

Berlín, Markgrafenstr. 53, mayo 26, 1884.

Sr. Claudio Matte.

Viena.

Muy estimado Claudio:

Lo más notable que ha venido en los diarios de hoy se resume así:

D. Diego Palote fué nombrado decano de la facultad de Humanidades, y Adolfo Valderrama, miembro del Consejo de Instrucción Pública.

Aristides Martínez, que renunció la intendencia de Atacama porque Balmaceda le quiso imponer el nombramiento de Barceló para gobernador de Taltal, fué nombrado comandante del cuerpo de ingenieros militares.

Salvador Reyes fué nombrado gobernador de Taltal; lo que prueba que el nuevo intendente, M. Carrera Pinto, no cejó tampoco. Es singular que este mismo Barceló, hermano del ministro de la Corte, fué nombrado en años pasados en calidad de radical, a propuesta de D. Guillermo y por empeños de Carrera Pinto, gobernador de Vallenar. En tiempos de Prats,

cuando éste quiso restaurar la coalición liberal-conservadora, Barceló combatió las candidaturas radicales, no obstante que D. Guillermo le recomendó una y otra vez completa abstención. A poco cumplió su período, y Recabarren quiso *recompensarle* con una reelección; pero D. Guillermo se opuso alegando que si él era responsable del gobierno de la provincia, a él correspondía como es de ley proponer la persona. Pinto le dió la razón; pero a poco el conmlitón Recabarren volvió a las mismas y tampoco cejó D. Guillermo. Por último lo nombraron para Melipilla, y aquí estaba cuando empezó a pretender la gobernación de Taltal.

Ramón Correa R., *conmlitón*, ha sido nombrado vice-rector del Instituto Nacional por renuncia del pechoño Noguera.

El Ministerio de Instrucción Pública ha ordenado que todos los días se hagan a una misma hora observaciones meteorológicas en toda la República.

En cambio hacía mes y medio que estaban abiertas las escuelas y todavía no se hacía clase de escritura en las de Santiago porque no se había hecho a tiempo la repartición de papel, plumas y tinta.

En meses pasados comunicamos al Ministerio de Hacienda que en Brunswieg funciona un buen Instituto Agrícola, y que allí sería fácil contratar profesores del ramo, y ahora contesta que ha dispuesto contratar seis y que dió el encargo al Agente Gral. de emigración porque se creía probable nuestra próxima traslación (cosa que al fin no ocurrió).

*El Ferrocarril* anunció que Benj. Dávila L. ha sido nombrado Agente Gral. de Emigración. En una conversación con un noticiero de aquel diario, Drouilly, inspector Gral. de inmigración, declara que los mejores inmigrantes llegados son los alemanes; pero que de éstos muchos no son agricultores, sino obreros, y se les ha colocado, no en las colonias, sino en otras partes.

Usted sabrá que el profesor Schulze de Freiberg dijo que no era un charlatán para comprometerse a ir a enseñar tanto ramo en una Universidad, y que su especialidad es la química. Nosotros remitimos una larga nota al Ministerio fortificando las razones de Schulze, exponiendo lo que pasa en las Academias de Clausthal y de Freiberg, donde las clases que se quieren encomendar en Chile a una sola persona son desempeñadas por cuatro (en la 1ª) y por cinco (en la 2ª) fuera de los ayudantes, y haciendo ver la dificultad de encontrar otra ocasión de contratar químico tan competente. Ahora veo, como para apoyar nuestras indicaciones, que la facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas ha pedido o va a pedir al Minist. que las clases de geología y de mineralogía se encomienden a Pissis. Así se simplificaría mucho la cuestión; pero dudo que tome resolución tan acertada un ministro como Vergara que tratándose de contratar un profesor tan distinguido como Schulze, nos encarga que le ofrezcamos de sueldo 2.400 pesos papel, y que si no acepta en papel, se los ofrezcamos en plata, y que si tampoco los acepta en plata, se los ofrezcamos en oro, pero no más. Schulze apenas habló del sueldo, y sólo dijo que no quería ir a ganar a plata, y que se contentaría con uno que le diera para vivir honorablemente.

Por último, en el mm. correspondiente al 14 de abril, viene una interesante carta de un distinguido viajero chileno sobre la instrucción pública en Alemania, y firmado a 20 de diciembre en Leipzig, Humboldtstr. 13 y con el nombre de D. Claudio Matte, de quien tengo el placer de suscribir Ato. y SS. A.,

Valentín Letelier,  
1852

Berlín, Markgrafenstr. 53, junio 18, 1884.

Sr. Claudio Matte.

Zurich.

Muy estimado Claudio:

Aguardaba la noticia de su llegada a Zurich, para escribirle.

No han llegado cartas para usted.

Hoy hemos tenido el gran pesar de saber por carta de Marcial Martínez, que según telegramas de Chile, ha dejado de existir don Aníbal Pinto. El desaparecimiento de aquel hombre honrado y liberal es una de las más grandes pérdidas que Chile podía experimentar en la actualidad. Muere cuando todos los liberales estaban volviendo sus miradas a él como a un centro de reunión y disciplina.

También dice Martínez que ha llegado otro telegrama ininteligible que parece anunciar el fallecimiento de D. Diego Barros Arana. Sería para completar la obra.

Por comunicaciones particulares semioficiales hemos sabido que nuestro Gobierno ha postergado el envío de una Legación a Madrid a causa de haber entrado España en la protesta colectiva y como una manifestación de desagrado por nuestra parte. El marqués de la Vega de Armijo decía a P. Montt que para reanudar relaciones, no podían los conservadores obrar con mayor desacierto; sólo les ha faltado, agregaba, declarar la guerra a Chile. Por otra parte, don Patricio Lynch, a consecuencia de una parálisis facial, ha perdido la vista de un ojo.

Carvajal, rector del Liceo de Copiapó, y uno de los fundadores del Liceo de Niñas, me escribe que ya Vergara le ha prometido 400 pesos en vez de 1.800 para compra de modelos destinados al primer establecimiento y 1.000 pesos para compra de útiles e instrumentos destinados al segundo.

Respecto del asunto de Schulze, ya le dije según me parece, que él había contestado no ser un charlatán para comprometerse a ir a enseñar en la Universidad cinco ramos diferentes que en las Academias de Freiberg y de Clausthal se enseñan por cuatro o cinco profesores, fuera de los ayudantes, que también tienen diploma, aun cuando no título de profesores. Nosotros estudiamos bien este punto; expusimos lo que ocurre en dichas Academias, y lo que ocurre con los alumnos del sabio universal Domeyko, que vienen por acá y se sorprenden con que no saben nada de las ciencias cuyos nombres les había enseñado el rector de nuestra Universidad; y concluimos diciendo al ministro cuál es la reputación de Schulze y asegurándole que si no divide los cursos y no mejora los sueldos, no encontraremos profesor. Para hacer esta afirmación, nos fijamos en que se trata de la enseñanza universitaria, y si enviamos un profesor cualquiera, la responsabilidad de su incompetencia no recaerá sobre el ministro tacaño, sino sobre el ministro contratante. D. Guillermo sigue mejor y le manda sus recuerdos. Lo mismo Bice.

Su Afmo. A.,

Valentín Letelier,  
1852

Berlín, Markgrafenstr. 53, julio 16, 1884.

Sr. C. Matte.

Zurich.

Estimado Claudio:

Adjunto va el dibujo hecho por Tornero y que ha resultado peor que los hechos por acá. A la verdad, no sé yo cómo podremos salir de este atolladero.

Le devuelvo también los dos pliegos impresos del silabario. Va quedando muy bien, y el servicio que usted va a prestar a la instrucción va a ser grande. Montt también los ha visto y le han gustado bastante.

Según diarios de Montevideo, el Senado chileno ha prestado ya su aprobación al proyecto de registro civil. Como éste tuvo su origen en la Cámara de DD. y como el Senado alcanzó a aprobarlo en general antes de clausurarse las sesiones en enero, la aprobación actual no puede referirse sino a la particular, y por consiguiente, ya habría quedado en estado de ser promulgado como ley. Sin embargo, el telegrama de Chile que así lo deja barruntar es de fecha 6 de junio, y no parece probable que en sólo dos sesiones se haya dado remate a un proyecto tan largo y complicado. Veremos lo que dicen los diarios del próximo vapor.

D. Guillermo recibió el libro cuya remisión usted le había anunciado y se lo agradece. Ya tenía noticia de él, pero no lo había leído.

Hasta ahora el Ministro de Instrucción Pública, Vergara, no contesta palabra sobre Schulze, no obstante haberle pedido que nos diera nuevas instrucciones por telégrafo, esto es, que nos comunicara sencillamente que eran aprobadas o no las que nosotros le pedíamos y que envolvían el mínimo de las condiciones que el mismo Schulze ponía.

Reciba recuerdos de los de acá y mande a su Afmo. A.,

Valentín Letelier,  
1852

Berlín, Markgramenstr. 53, agosto 1º, 1884.

Sr. Claudio Matte.

Vichy.

Mi estimado Claudio:

Afortunadamente recibí la suya del 24 de julio, fecha en Ginebra. Por el correo pasado, que llegó con seis días de atraso, no vinieron noticias dignas de mención, por eso no le escribí. El registro civil no había sido sancionado como parecía indicarlo el diario de Montevideo; pero el Senado lo iba aprobando con rapidez y hacia el 9 de junio más de la mitad de los artículos habían sido aprobados. La Legación recibió la nota en que el Ministerio de RR. EE. contesta a la protesta colectiva contra algunos artículos del tratado chileno-peruviano; la nota rechaza la protesta con moderación, pero con firmeza, si bien, a la vez anuncia que el Gobierno, por equidad y siguiendo sus propias tradiciones, se avendría a entrar en arreglos con los tenedores de bonos hipotecarios, si existen.

Sobre el informe escolar cuya redacción espero empezar en quince o veinte días, yo he de seguir a usted la pista mediante sus propias cartas, a fin de remitírselo cuando esté concluído y de que usted me haga algunas observaciones. No estoy yo al presente muy entusiasmado con este trabajo; pues si en él va algo aprovechable, dudo mucho que el actual Ministro de Instrucción Pública vaya a utilizarlo. Después de todo lo que nos ha ocurrido, estamos ya escarmentados. No crea usted, sin embargo, que por esto dejaré de estudiar la materia; pero no me apresuraré en remitir el informe, y antes trataré de reservarlo para completarlo con observaciones que me toque hacer en Italia, si es que no puedo volver antes a Chile.

En cuanto a obras de educación, le daré el nombre de las que poseo en italiano: Siciliani: *Storia Critica delle Teorie Pedagogiche*. Bologna, 1882.

Bencivenni: (Ensegnante di Pedagogia nella Schola Normale di Urbino) *cuestioni Ardenti di Riforma Scolastica*. Parte Prima *Le Scuole Normali*. Torino 1882.

Denti. *La Scienza dell'Educazione*. Milano y Torino 1881.

Vecchia. *La Nuova Scienza dell'Educazione*. 2 vol. Torino-Roma-Milano-Firenze 1882.

Morganti. *Ricerche di Educazione*. Casalmaggiore. 1881.

Jornelli. *L'Insegnamento Pubblico*. Roma 1881.

Siciliani. *La Scienza dell'Educazione*. Bologna 1879.

De estos autores, usted sabe que el más apreciado es Siciliani, algunas de cuyas obras tienen varias ediciones.

Sobre la emigración, creo que Dávila, actualmente en Basilea, corregirá las irregularidades que se notaron el año pasado y que no pudo corregir Echeverría a causa de la estrecha limitación de sus facultades. Hemos recibido cartas de Dávila y está trabajando bien. Para los emigrantes de la Alemania del Norte, ha contratado que la Cía. del Pacífico los venga a tomar en Hamburgo; con lo cual se ahorran el viaje a Liverpool a propia costa.

Por separado va el Discurso Presidencial del 1º de junio. Después que lo lea (si es que ya no lo conoce) puede usted remitirlo a alguna persona del Gobierno Suizo o a otra en cuyas manos convenga, a su juicio, dejarlo.

Reciba recuerdos de los de casa y en particular de su Afmo. A.,

Valentín Letelier,  
1852

Berlín, Markgrafenstr. 53-8-24-1884.

Sr. Claudio Matte.

Londres.

Muy estimado Claudio:

Por separado le devuelvo el pliego del Silabario con las observaciones que su lectura me ha sugerido: usted puede aceptarlas o no, o modificarlas a voluntad.

Ruégole que cuando termine la impresión me haga remitir a cuenta unos cinco o seis ejemplares, de los cuales uno para mí, dos para dos amigos de Chile interesados en estas cosas, uno para el Gobierno y uno para Aldasoro, el joven mexicano que usted conoció y que ha recibido encargo de México para estudiar la Instrucción Primaria.

Las palabras *fonetismo* y sus derivados no aparecen en la edición del Diccionario de la Academia que yo tengo. En el de Littré aparecen entre otras *phonalité*, carácter de los sonidos de una lengua, *phonétique*, término que se aplica a la escritura que representa los sonidos por medio de signos, *phonétisme*, pintura de los sonidos, *phonique*, que se refiere a la voz, *pronographie*, o arte de representar los sonidos en el papel, *phonologie*, parte de la gramática o arte fonética. De estos términos se conforman a mi juicio muy bien con la índole del castellano y son a menudo usados *fonetismo* y fonético; también se pueden usar fonografía y fonología, pero fonalidad y fónico me disuenan. Sin embargo, en un caso de apuro nadie dejará de expresar una idea por falta de una buena palabra.

En las noticias del *Temps* hay mucha inexactitud. Ud. habrá visto en los diarios de Chile que Lynch había enviado como comisionado ante Cáceres a su secretario Armstrong y que la misión había tenido buen suceso. El objeto, según parece de ella, era traer aquel caudillo a un avenimiento con Iglesias. Posteriormente hemos sabido por telegramas de Chile a Buenos Aires, que Cáceres mandó dos comisionados a conferenciar con Iglesias; pedía que uno y otro renunciaran a sus pretensiones, entregaran el mando a La Puerta y se convocara a elecciones; pero Iglesias, según esos telegramas, no aceptó y los comisionados iban a salir de Lima. Naturalmente no hay nada de desconocimiento del Gobierno de Iglesias por parte del cuerpo diplomático.

El ministro de la Guerra, Antúnez, nos autorizó para contratar un maestro de esgrima y gimnástica militar y hemos contratado a un capitán del ejército alemán que era maestro de aquel arte en el Instituto Central de gimnástica y esgrima militar de Berlín. También el Ministro de Instrucción Pública nos ha autorizado por telégrafo para contratar el profesor de química, de Freiberg; pero la autorización ha demorado en llegar y no sabemos si Schulze aceptará, pues ahora está ocupado en Leipzig.

Don Guillermo se fué el 15 a Karlsbad, y hoy se han ido Pedro Montt y su señora, camino a Suiza. Bice corresponde atentamente el saludo de usted.

Suyo Afmo. A.,

Valentín Letelier.

Quando estaba ya todo convenido con un preceptor de Danzig y sólo faltaba la firma del contrato, me ha escrito que su mujer y su suegro se oponen al viaje y no puede irse. Habíamos cambiado como 30 cartas y perdido como tres o más meses cuando me sale con esto. Dávila me había ofrecido pasaje para él, su mujer y un hijo. Si le escribe a Augusto, hágale ver que no es culpa mía el atraso. Ya ando tras otro igualmente muy recomendado y casado y éste es de Berlín.

El informe sobre instrucción lo acabaré en cuatro o cinco días más; ya verá usted qué emplasto va a salir.

Santiago, Calle Bandera 16, octubre 14 de 1836.

Sr. Claudio Matte.

Muy estimado Claudio:

He recibido con particular placer la atenta de usted fecha en Londres a 26 de agosto. Hacía largos meses que no tenía yo noticias directas de usted, y ya le suponía corriendo en Norteamérica de ciudad en ciudad y sin tiempo para escribir a los amigos. Por la que acabo de recibir, veo al contrario que hacia fines de agosto estaba usted en Europa en la mismísima situación en que nos despedimos en Berlín hace año y medio, esto es, en vísperas de tomar el rumbo de Norteamérica.

Desde un mes atrás me tiene usted instalado con casa y estudio en la calle de la Bandera entre las de la Catedral y Santo Domingo, rodeado por el Congreso, la Biblioteca Nacional, los Tribunales, el Comercio, el Correo y el Mercado, es decir, por todos los establecimientos con que tengo que hacer. La casita, toda de altos, pertenece al doctor Valderrama y estamos Bice y yo muy contentos con la distribución y número de sus piezas. La hemos arrendado por cuatro años, así es que usted durante este cuatrienio puede dirigirme sus cartas a dicha casa. Por lo tocante a los años posteriores, ya anunciaré a usted oportunamente si continúo o no en ella.

En mis anteriores, le he hablado a usted de la recopilación que me ha encomendado el Congreso de las sesiones parlamentarias anteriores al año de 1846; trabajo en que se me pagan mil pesos por cada tomo que preparo. He entregado ya dos y tengo bastante adelantado el tercero, pues he tomado el trabajo con el más vivo entusiasmo. Hace, además, tres o cuatro días ha empezado a imprimirse el primero de los que he entregado, que va a ser el segundo de la colección, y no me cabe duda alguna de que todas las personas entendidas en investigaciones históricas recibirán la publicación con sumo interés. Lo único que podría demorar en adelante la rápida publicación de la obra sería la tacañería de algunos congresales, que después de haberse quejado duramente de la negligencia con que se hacía el trabajo en los años pasados, empiezan a alarmarse de los excesivos desembolsos que la prisa con que lo llevo impone al presente.

Aparte de este trabajo, no dejo de la mano sino en los días más ocupados, el otro más original de ciencia política que usted en parte conoce. A este respecto, no sé si usted ha tenido por allá noticia de que don Federico Varela abrió ha meses un certamen en que ofrecía 200 ó 300 pesos a la mejor composición poética, y 600 pesos al mejor trabajo sobre el estado de la ciencia política en Chile. Ante este llamamiento, ganoso yo de conocer la opinión de personas doctas e imparciales sobre un trabajo que me ha costado largos años de estudio y observación, arreglé una memoria son-sacando los materiales de él y aunque con mucha desconfianza la entregué al jurado nombrado por el Consejo Universitario. Para aumentar aún más mi natural desconfianza, sucedió que de las personas nombradas para componer el jurado, a saber: don A. Covarrubias, O. Rengifo y Zorobabel Rodríguez, yo no podía tener confianza más que en el fallo del último, por más que éste milita entre los conservadores y los otros dos entre los liberales. Para abreviar el cuento, ello es que después de algunos días de ansiedad el fallo ha favorecido mi trabajo entre nueve competidores y ha sido para

mí tanto más halagüeño cuanto que el jurado declara no estar de acuerdo con las doctrinas que en la memoria sostengo. Lo que más me halaga en este triunfo es que merced a él adquiero un título y me abro una puerta para llegar a desempeñar en la Universidad una clase de ciencia política; cosa a que aspiro de tiempo atrás.

Próximamente escribiré a usted más largo: Reciba afectuosos recuerdos de Bice, escríbame seguido y mándeme.

Su Afmo. Amigo,

Valentín Letelier,  
1852

Santiago, C. Bandera 16, marzo 10 de 1887.

Sr. Claudio Matte.

Norteamérica.

Muy estimado Claudio:

Recibí ha días en los Baños de Cauquenes la atenta de usted fecha en Nueva York a 30 de diciembre, y quedo esperando la que me anuncia sobre impresiones en ese nuevo mundo y sobre proyectos de viaje. Por muy de carrera que ande usted, dudo mucho de que usted llegue por acá antes de año y medio si piensa pasar a México y otras repúblicas hispano-americanas. También falta saber si de California no se tienta a dar un paso más adelante e ir a rematar al otro lado del Océano, donde el diablo perdió el poncho.

De por acá, poco de nuevo tengo que contarle en lo relativo a mi vida y la de mi familia. La profesión por cuyo resultado actual me pregunta usted, sigue mejorando, pero muy lentamente. Mi deseo y mi propósito en este ramo son conseguir que algunas casas me nombren abogado a sueldo a fin de poder desprenderme de la parte menuda de los clientes y dejarme tiempo para dedicarme a mis estudios habituales. Usted sabe que a un abogado honrado los pleitos de mínima cuantía le imponen tanto trabajo y gasto de tiempo como los de mayor consideración, y entre tanto los resultados pecuniarios son muy diferentes. Por eso, al presente yo trato de sentar mi reputación profesional trabajando lo mejor posible en las causas que me vienen, esperanzado en que a la larga pueda venirme una situación semejante a la de todos los abogados honrados, en la que con menos trabajo ganan mucho más. Afortunadamente, el trabajo de recopilación que el Congreso me ha encomendado, me permite mantenerme sin zozobras por la lentitud con que va formando la clientela.

Don Guillermo debe llegar en el *Britania*, en diez o doce días más, y con este motivo Bice está de fiesta. Pero la alegría, según entiendo, le va a durar poco, porque el Gobierno piensa ofrecer al suegro la legación en Buenos Aires; y a causa del mal estado de fortuna de la familia, es muy probable que éste se vea precisado a aceptar.

De política, supongo que escribirán a usted sus hermanos. Balmaceda ha tenido varias conferencias con Augusto, además de una que había tenido antes con él mismo; y con Altamirano y Huneeus, y parece ser que trata sinceramente de reconciliar los elementos liberales dispersos y disidentes.

Con este objeto, ha prometido que en una próxima reorganización del ministerio dará entrada y participación a los liberales sueltos y a los radicales de oposición. Esta reorganización vendrá tan pronto como el Congreso despache una ley, ya aprobada por el Senado, que regla los ministerios, fija sus atribuciones y crea uno nuevo de fomento y obras públicas. También podría adelantarse el cambio de ministerio, si Valderrama, que acaba de sufrir un ataque grave de angina, queda impotente para el trabajo como creen algunos. Entre las personas de quienes se habla para ocupar los puestos de ministros por el lado de la oposición, se mencionan Mac-Iver y Aug. Matte con mucha y acaso con fundada insistencia. También conviene que usted sepa que, según se cuenta en los corrillos, sin que yo salga de ello garante, los nacionales que apoyan al gobierno se oponen a esta fusión de los elementos liberales por temor a ser suplantados. Parece ser, en efecto, positivo que ellos están incubando la candidatura de Edwards para presidente de la República; y si es así, muy fundadamente podrían temer que la vuelta al gobierno de la parte más granada y más prestigiosa del partido liberal mate aquellas aspiraciones en germen. No obstante, la reconstitución de la alianza liberal es una necesidad tan general y profundamente sentida que mucho dudo que pueda ser impedida por la influencia de algunos montt-varistas.

Ahora me voy a permitir hacerle un encargo, y es que me traiga consigo cuando se venga una cadena fuertecita, de oro de 14 quilates, para mi reloj de bolsillo y cuyo valor no suba de unos cien pesos. Desde luego usted puede girar a mi cargo por el valor respectivo.

Bice corresponde amistosamente sus buenos recuerdos. Lo mismo mein Herr.

Su Afmo. amigo,

*Valentín Letelier,*  
1852

Santiago, octubre 29 de 1887.

Bandera 16. C.

A don Claudio Matte.

Muy estimado Claudio:

He recibido la atenta de usted fecha el 18 de agosto en Bethlehem, White Mountains; y al paso precipitado con que viene acercándose a los patrios lares, es seguro que antes de nueve años esté de regreso entre nosotros.

La ida de don Guillermo a la Argentina fué a más no poder, pues teniendo él que cargar con la subsistencia de toda la familia, no podía permanecer aquí como lo deseaba vivamente. Tampoco deseaban las personas del Gobierno, a pesar de la estima sincera en que a don Guillermo tienen, dejarle por acá, pues están empeñados en disolver al partido radical sin combatir propiamente a los radicales, sino poniéndolos en situación de nulidad e impotencia política. La idea de Balmaceda es que no debe haber más que un sólo partido liberal; y yo voy más lejos; mi ideal es que no

debe haber más que un solo partido, una sola creencia, una sola verdad; pero no sé por qué ese solo partido ha de ser el llamado liberal y no el llamado radical; y creo que la manera de tender a unificar las diversas fracciones no es la de excluir a unas, sino la de hacerlas servir a todas en la consecución de propósitos comunes.

Don Manuel Montt quiso también que no hubiera en Chile más que un partido, y por eso bautizó al suyo con el nombre de *nacional*; pero su propósito fracasó por completo. Aun cuando el estadista desee como filósofo que no haya sino un partido, es más propio y lo más digno de él hacer servir a sus propósitos a todos los bandos que tienen afinidades entre sí. Si el partido radical está dispuesto a cooperar a los proyectos y a la política del Gobierno actual, ¿qué objeto tiene el convertirlo de fuerza cooperativa en fuerza de resistencia? No comprendo yo bien lo que pasa.

Por la introducción de la enseñanza manual en las escuelas he hecho todo lo posible; repartí oportunamente aquella hoja impresa que usted me remitió, y publiqué algún articulejo; y hablé con P. Montt cuando estuvo en el Ministerio de Instrucción Pública y acogió bien la idea; pero pronto salió, y todo volvió a caer en manos del jesuita disfrazado de educacionista Núñez, y no se ha podido conseguir el envío a Suecia de los normalistas que perfeccionan sus conocimientos en Suiza y Alemania.

Pero aprovecharemos la publicación del nuevo trabajo de usted para renovar nuestros empeños.

De la vida mía, sigo embadurnándome cada día más en la tinta de la profesión y enterrándome más y más en los papeles de la Recopilación parlamentaria de que estoy encargado. Una que otra vez hago un repentino aparecimiento en público con algún articulejo relativo a la enseñanza nacional. Pero estoy del todo separado de la política sin que deje de interesarme vivamente el rumbo que lleve. Me han ofrecido candidaturas de diputado por varios departamentos y las he rechazado porque creo deber de conciencia no contraer nuevas obligaciones y no distraer mi acción en la política mientras no tenga asegurada mi subsistencia independiente. Los pocos momentos que me quedan libres los dedico a la lectura abstracta para evitar que mi ocupación habitual de recopilador me convierta en simple erudito sin ideas generales.

Espero que entre sus libros norteamericanos, no haya olvidado usted de traer las leyes de Instrucción Pública de algunos Estados de la Unión. Tengo aún el propósito que una vez le manifesté de dedicarme a confeccionar un Código de Instrucción Pública, si bien no podré acometer la tarea con cierta persistencia exclusiva hasta no terminar la recopilación parlamentaria, en unos tres años más a lo menos. Mientras tanto, me voy preparando por medio de estudios y apuntaciones.

Hágame usted el favor de girar a mi cargo por el valor de la cadena que le pedí. Bice, Trumbull, Mein Herr le envían sus mejores recuerdos.

Su Afmo. amigo,

Valentín Letelier,  
1852