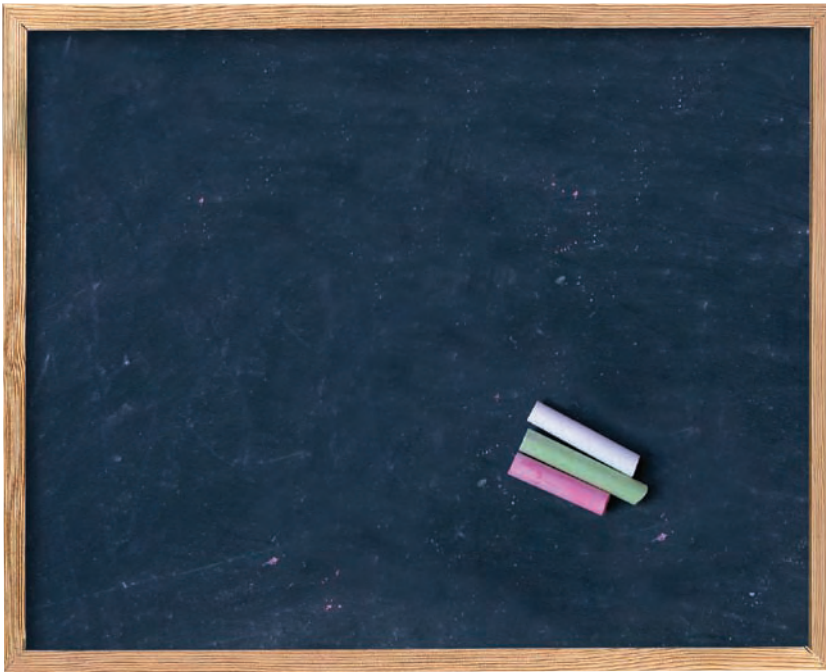




BASES PARA UNA POLÍTICA EDUCACIONAL

Amanda Labarca Hubertson



BIBLIOTECA FUNDAMENTOS DE LA CONSTRUCCIÓN DE CHILE

CÁMARA CHILENA DE LA CONSTRUCCIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
BIBLIOTECA NACIONAL

BIBLIOTECA FUNDAMENTOS DE LA CONSTRUCCIÓN DE CHILE

INICIATIVA DE LA CÁMARA CHILENA DE LA CONSTRUCCIÓN,
JUNTO CON LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
Y LA DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS

COMISIÓN DIRECTIVA

GUSTAVO VICUÑA SALAS (PRESIDENTE)

AUGUSTO BRUNA VARGAS

XIMENA CRUZAT AMUNÁTEGUI

JOSÉ IGNACIO GONZÁLEZ LEIVA

MANUEL RAVEST MORA

RAFAEL SAGREDO BAEZA (SECRETARIO)

COMITÉ EDITORIAL

XIMENA CRUZAT AMUNÁTEGUI

NICOLÁS CRUZ BARROS

FERNANDO JABALQUINTO LÓPEZ

RAFAEL SAGREDO BAEZA

ANA TIRONI

EDITOR GENERAL

RAFAEL SAGREDO BAEZA

EDITOR

MARCELO ROJAS VÁSQUEZ

CORRECCIÓN DE ORIGINALES Y DE PRUEBAS

ANA MARÍA CRUZ VALDIVIESO

PAJ

BIBLIOTECA DIGITAL

IGNACIO MUÑOZ DELAUNOY

I.M.D. CONSULTORES Y ASESORES LIMITADA

GESTIÓN ADMINISTRATIVA

CÁMARA CHILENA DE LA CONSTRUCCIÓN

DISEÑO DE PORTADA

TXOMIN ARRIETA

PRODUCCIÓN EDITORIAL A CARGO

DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES DIEGO BARROS ARANA
DE LA DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS

PRESENTACIÓN

La *Biblioteca Fundamentos de la Construcción de Chile* reúne las obras de científicos, técnicos, profesionales e intelectuales que con sus trabajos imaginaron, crearon y mostraron Chile, llamaron la atención sobre el valor de alguna región o recurso natural, analizaron un problema socioeconómico, político o cultural, o plantearon soluciones para los desafíos que ha debido enfrentar el país a lo largo de su historia. Se trata de una iniciativa destinada a promover la cultura científica y tecnológica, la educación multidisciplinaria y la formación de la ciudadanía, todos requisitos básicos para el desarrollo económico y social.

Por medio de los textos reunidos en esta biblioteca, y gracias al conocimiento de sus autores y de las circunstancias en que escribieron sus obras, las generaciones actuales y futuras podrán apreciar el papel de la ciencia en la evolución nacional, la trascendencia de la técnica en la construcción material del país y la importancia del espíritu innovador, la iniciativa privada, el servicio público, el esfuerzo y el trabajo en la tarea de mejorar las condiciones de vida de la sociedad.

El conocimiento de la trayectoria de las personalidades que reúne esta colección, ampliará el rango de los modelos sociales tradicionales al valorar también el quehacer de los científicos, los técnicos, los profesionales y los intelectuales, indispensable en un país que busca alcanzar la categoría de desarrollado.

Sustentada en el afán realizador de la Cámara Chilena de la Construcción, en la rigurosidad académica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y en la trayectoria de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos en la preservación del patrimonio cultural de la nación, la *Biblioteca Fundamentos de la Construcción de Chile* aspira a convertirse en un estímulo para el desarrollo nacional al fomentar el espíritu emprendedor, la responsabilidad social y la importancia del trabajo sistemático. Todos, valores reflejados en las vidas de los hombres y mujeres que con sus escritos forman parte de ella.

Además de la versión impresa de las obras, la *Biblioteca Fundamentos de la Construcción de Chile* cuenta con una edición digital y diversos instrumentos, como *softwares* educativos, videos y una página web, que estimulará la consulta y lectura de los títulos, la hará accesible desde cualquier lugar del mundo y mostrará todo su potencial como material educativo.

COMISIÓN DIRECTIVA - COMITÉ EDITORIAL
BIBLIOTECA FUNDAMENTOS DE LA CONSTRUCCIÓN DE CHILE

LABARCA H., AMANDA, 1886-1975

379.83 BASES PARA UNA POLÍTICA EDUCACIONAL / AMANADA LABARCA H.; EDITOR GENERAL,
L113 RAFAEL SAGREDO BAEZA. SANTIAGO DE CHILE: CÁMARA CHILENA DE LA CONSTRUC-
2011 CIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE: DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS,
ARCHIVOS Y MUSEOS, c2011.
XLIII, 138 p.: IL. RETRS. FACSIMS., 28 CM (BIBLIOTECA FUNDAMENTOS DE LA CONSTRUC-
CIÓN DE CHILE)
INCLUYE BIBLIOGRAFÍAS.
ISBN: 9789568306083 (OBRA COMPLETA) ISBN: 9789568306656 (T. LXXXIV)
1.- POLÍTICA EDUCATIVA I. SAGREDO BAEZA, RAFAEL, 1959-

© CÁMARA CHILENA DE LA CONSTRUCCIÓN, 2011
MARCHANT PEREIRA 10
SANTIAGO DE CHILE

© PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, 2011
AV. LIBERTADOR BERNARDO O'HIGGINS 390
SANTIAGO DE CHILE

© DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS, 2011
AV. LIBERTADOR BERNARDO O'HIGGINS 651
SANTIAGO DE CHILE

REGISTRO PROPIEDAD INTELECTUAL
INSCRIPCIÓN N° 202.805
SANTIAGO DE CHILE

ISBN 978-956-8306-08-3 (OBRA COMPLETA)
ISBN 978-956-8306-65-6 (TOMO OCTOGÉSIMO CUARTO)

IMAGEN DE LA PORTADA
PIZARRÓN ESCOLAR

DERECHOS RESERVADOS PARA LA PRESENTE EDICIÓN

CUALQUIER PARTE DE ESTE LIBRO PUEDE SER REPRODUCIDA
CON FINES CULTURALES O EDUCATIVOS, SIEMPRE QUE SE CITE
DE MANERA PRECISA ESTA EDICIÓN.

Texto compuesto en tipografía *Berthold Baskerville 10/12,5*

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR ESTA EDICIÓN, DE 1.000 EJEMPLARES,
DEL TOMO LXXXIV DE LA *BIBLIOTECA FUNDAMENTOS DE LA CONSTRUCCIÓN DE CHILE*,
EN VERSIÓN PRODUCCIONES GRÁFICAS LTDA., EN MARZO DE 2011

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

AMANDA LABARCA H.

BASES
PARA UNA
POLÍTICA EDUCACIONAL



SANTIAGO DE CHILE
2011



Amanda Labarca

AMANDA LABARCA: BASES PARA UNA PROPUESTA EDUCACIONAL

Nicolás Cruz, Paula Jiménez y Pilar Aylwin

I. NOTICIA SOBRE UN LIBRO

En el año 1943 Amanda Labarca publicó *Bases para una política educacional*, un libro en el que hizo un ácido diagnóstico de la situación de las sociedades iberoamericanas –tal es el término que utilizó– y propuso a continuación una serie de aportes que se podían hacer desde la educación para solucionar los variados problemas que se presentaban¹. En ese momento era una mujer de cincuenta y siete años, una educadora de reconocida competencia, una intelectual destacada entre los americanos, representante activa de las mujeres de los sectores medios que luchaban por tener una figuración en la vida social a través del estudio y cultivo de una profesión y militante del pensamiento radical². En los años inmediatamente anteriores a 1943 había trabajado con intensidad en el tema de la educación y su historia, entregando a la imprenta su *Evolución de la segunda enseñanza* en 1938 y en 1939 una *Historia de la enseñanza en Chile*.

Los tres libros publicados fueron el resultado de un proyecto original en el que quería “establecer los progresos, analizar las fallas y presentar un plan de mejoramiento de la segunda enseñanza (enseñanza media, decimos hoy) en Chile”³. Para este efecto se puso a la tarea de estudiar el desarrollo de la enseñanza en aquellos países cuyos modelos educativos habían tenido una influencia directa sobre los aplicados en diversos momentos en Chile. Investigó a continuación la forma en que esta influencia se había implementado en el surgimiento e implementación de

¹ La primera edición del libro fue publicada por Editorial Losada de Buenos Aires. Según nuestra información, esta nueva impresión del libro en la colección Biblioteca Fundamentos de la Construcción de Chile, sería la segunda edición de la obra.

² Para sus rasgos biográficos, véase Amanda Labarca: la educadora, en la segunda parte de este prólogo.

³ Amanda Labarca, *Evolución de la segunda enseñanza*, p. 1.

la educación secundaria chilena. Por último, fue acumulando una serie de informaciones, impresiones y reflexiones dirigidas a proponer medidas de mejoramiento en la enseñanza que presentó y sometió a discusión en varios escenarios docentes en América del Norte y del Sur. Lo que debió ser sólo una obra se convirtió en tres, dedicada cada una de ella a los grandes temas recién mencionados.

Hubo más cambios y uno de ellos fue de especial importancia, puesto que el último libro no estuvo dedicado a la segunda enseñanza, sino que a la básica o elemental. En algún momento hizo suya la idea de que la atención y las mejoras debían introducirse en la educación de los niños y que de los resultados obtenidos en ese tramo inicial de la vida podían derivarse los demás. Esta visión había sido planteada por varios educadores y se encontraba extendida en la sociedad desde hacía un cierto tiempo. Una segunda novedad, que también puede observarse con claridad en su *Bases para una política educacional*, fue la dimensión americana del problema presentado y las soluciones propuestas. En sus páginas observamos su creciente convicción de que el diagnóstico debía ser hecho teniendo en vista el panorama iberoamericano y que las proposiciones, respetando las particularidades de los diversos espacios geográficos, podían presentarse en términos generales dadas algunas similitudes importantes entre todas las repúblicas americanas. Más aún, los posibles logros o resultados sólo podían provenir del esfuerzo mancomunado de los diversos países.

Esta insistencia se explica porque desde la década de 1930 Amanda Labarca participaba de manera cada vez más activa en una red de educadores americanos, tal como señalaremos con mayor detalle más adelante al presentar los aspectos centrales de su biografía. Baste decir, por el momento, que conocía la situación educacional de muchos países a raíz de sus visitas, trabajos y redes sociales a las que pertenecía. Pocas personas en Chile habían viajado tanto como ella por América en esa época, al menos entre los que se dedicaban a cuestiones educacionales.

La evaluación de la situación en los términos recién señalados, así como la proposición de soluciones comunes para América, pueden ser consideradas como uno aspecto más novedosos y propios del libro que estamos prologando. La mayor parte de las otras ideas contenidas en la obra se habían planteado y difundido en las últimas décadas en el marco del pensamiento social y educacional chileno de fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. Algunas habían cristalizado en reformas importantes, tal como fue el caso de la ley que aprobó enseñanza obligatoria para los niños en 1920.

La primera parte de la obra contiene una evaluación negativa sobre la situación de las sociedades iberoamericanas que, luego de más de cien años de vida independiente, permanecían atrasadas y sin haber logrado consolidar procesos sociales importantes que les permitieran acceder al progreso y superar las marcadas desigualdades sociales. América –siempre excluida aquella del norte, que conocía bien y a la que consideraba de características muy distintas– vivía una forma de mestizaje inconcluso. Este término, con el que el lector se encontrará reiteradamente en la primera parte del libro, tuvo mucha aceptación entre algunos intelectuales americanos luego de que los acuñara y difundiera el mexicano José

Vasconcelos en su libro *Raza cósmica*⁴, quien señalaba que América era el resultado de la mezcla de indígenas con blancos –españoles o portugueses– y con los negros, a los que correspondía agregar los numerosos inmigrantes provenientes de latitudes distantes a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Este proceso tenía un carácter inconcluso porque, ahora en palabras de Amanda Labarca:

“la hibridación está lejos aún de esa meta de perfecta homogeneidad, de ese acrisolarse definitivo y completo que permite dar nacimiento a una nueva variedad humana”.

Poblaciones distintas –dirá José Vasconcelos primero y más tarde Amanda Labarca–, hábitos diferentes gestados en el transcurso de muchos siglos, formas de comprender y realizar el trabajo, tradiciones propias en relación con la familia, visiones divergentes respecto de la vida, todo esto se encontraba presente de manera simultánea en las sociedades americanas, sin llegar a formar un cuerpo social homogéneo. En parte, y sólo en parte, esto se explicaba por el carácter reciente de América a la luz de una comparación con los extensos procesos sociales y culturales vividos por Europa. Pero eso no era todo, y debían diagnosticarse las fallas estructurales de estas sociedades y la escasa disposición que se había tenido para adoptar las políticas remediales en los distintos niveles.

Los datos en este diagnóstico estuvieron cargados contra la conducción que durante el siglo XIX habían llevado adelante, sin contrapeso, las aristocracias locales. Pero algo comenzaba a cambiar puesto que se había venido gestando un grupo de sectores medios –clase media– que representaban “la más genuina elaboración del mestizaje”. Recién comenzaba a tener fuerza para imponer su peso y empezaba a decidir los comportamientos de los gobiernos (recuérdese que Pedro Aguirre Cerda, uno de los representantes más emblemáticos del radicalismo mesocrático había llegado al poder en 1938). Se trataba de un movimiento ascendente que adquiriría cada vez más peso en la administración pública, en el ámbito científico, cultural y educacional de las sociedades americanas. En Chile estos sectores medios adhirieron y se expresaron, en un primer momento, a través del Partido Radical e hicieron de las reformas educacionales una de las banderas de su pensamiento. Amanda Labarca, como ya tuvimos la oportunidad de señalar, fue una de las representantes destacadas de este grupo social, y activa promotora de sus actividades, y ella escribió sus *Bases...* desde esta tensión entre lo antiguo y lo que empezaba a consolidarse como nuevo, entre la mantención y el cambio⁵.

⁴ El concepto de mestizaje inconcluso se encuentra en la primera parte del citado libro de José Vasconcelos publicado en 1925, y antecede a las notas que tomó en su extenso viaje por los países de América y que constituyen el grueso de la obra. Visitó Chile y describió las tensiones sociales de la sociedad chilena que pudo observar, entre ellos el excesivo nacionalismo generado luego de la Guerra del Pacífico. Para la discusión en torno al mestizaje en Chile, véase Bernardo Subercaseaux, *Historia de las ideas y de la cultura en Chile. Nacionalismo y cultura*, tomo IV, p. 30 y ss.

⁵ Sobre los sectores medios y el radicalismo chileno conviene consultar el libro de Larisa Adler y Ana Melnick, *La cultura política chilena y los partidos de centro*, especialmente la primera parte referida a

La aristocracia, en la perspectiva de Amanda Labarca, había fallado gruesamente en la modificación de una estructura social desigual en la que una buena parte de los americanos, y por cierto de los chilenos, no tenían posibilidad de acceder a mejoras en su condición de vida. Había varios motivos y situaciones que podían explicar la situación, pero era el ausentismo físico y espiritual de la aristocracia con respecto a la sociedad el que permitía entender los restantes. La primera forma de no haber estado presente se había materializado en la residencia física de sus miembros en Europa, lugar donde habían gastado las fortunas logradas en el suelo americano. La antigua crítica de Blest Gana en su novela *Los trasplantados* volvía a emerger. El punto adquiriría una mayor profundidad cuando se advertía que esta lejanía los había llevado a restarse del trabajo por el progreso de las nacientes repúblicas de las cuales provenían.

Nacidos en América no habían estado en ella ni se habían comprometido con su destino, tal resultaba ser la sentencia con que podía resumirse la cuestión central del diagnóstico. La ausencia tomaba en el plano espiritual su segunda forma. Ellos nacieron y se mantuvieron a lo largo de sus vidas mirando el viejo continente. El resultado es que todo aquello que partiera del otro lado del Atlántico adquiriría un valor indiscutido, tal como se podía apreciar al dar una mirada a la cultura y al arte americano que siempre se había medido con los parámetros gestados en latitudes distantes. La paradoja radicaba en que el territorio, la población y las múltiples riquezas del suelo de los países de América habían sido descritos por extranjeros, mientras que los americanos se dedicaban a “sistemas, ideologías y métodos extraños”. En este último punto Amanda Labarca comparte un argumento que había adquirido mucha fuerza en años recientes y que había sido expresado con intensidad en 1925 por Vicente Huidobro⁶.

Mirar hacia París había implicado no hacerlo hacia sus propios países; tener la vista fija en Europa significó no posarla en América. Un aristócrata de estos países visitaba, en algún momento de su vida, las capitales del Viejo Mundo, cosa que no hacía con las ciudades americanas. De modo tal que se generalizaba un gran desconocimiento sobre las múltiples necesidades y posibilidades que se encontraban en lo más cercano a la tierra que lo vio nacer:

“Es que toda la clase culta del país y con ella los dirigentes, aún no se desprenden de la servidumbre mental hacia lo foráneo. Les cuesta convencerse de que estos países –nacidos del mestizaje– son fundamental y completamente distintos de las sociedades europeas”⁷.

los radicales. Un tratamiento especialmente interesante de las ideas de la clase media, sus ideas y la importancia atribuida a la educación, se encuentra en Patrick Barr-Melej, *Reforming Chile: Cultural Politics, Nationalism, and the rise of de Middle Class*, chapters 4, 5 y 6. Los intereses del radicalismo en la educación recibe una adecuada explicación en Ximena Recio, *El discurso pedagógico de Pedro Aguirre Cerda*.

⁶ Citado de manera completa en Mario Góngora M., *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*. Hay varias ediciones posteriores publicadas por Editorial Universitaria.

⁷ Amanda Labarca, *Bases para la política educacional*, 2ª ed., p. 32. Y a continuación señala: “Imitación, imitación. Se llega a pensar que esta tendencia simiesca –rasgo de la mentalidad infantil y adoles-

¿Qué era aquello que, según Amanda Labarca, habían dejado de ver los grupos dirigentes? No observaban que la mayor parte del territorio americano estaba poblado por clases populares que vivían en una miseria profunda, tanto en las ciudades como en los campos, excluidas de la riqueza y la cultura, y discriminadas étnicamente. En suma, explotadas por aquéllos que se beneficiaban de la extracción de las riquezas naturales que exportaban en condición de materias primas. Para esta actividad

“no requiere una clase popular con aptitud ni potencia adquisitivas. Por el contrario, mientras menos culto el pueblo, más bajos los jornales”.

El diagnóstico profundiza en cómo esta forma de extracción y comercio beneficiaba a los propietarios y a los países extranjeros,

“la clase adinerada se alía de este modo al comercio internacional para explotar al nativo”⁸.

El diagnóstico, como se puede apreciar, resulta marcadamente crítico y apuntaba a responsabilizar a las élites de los países de América, las que a más de cien años de la formación y conducción de las repúblicas, no habían abolido o al menos modificado las diferencias establecidas durante los tiempos del dominio español y portugués. Excluyendo a la mayor parte de los habitantes de las decisiones culturales, económicas y políticas, éstas habían construido regímenes que no podían llamarse plenamente democráticos. Sin lugar a dudas las tintas están cargadas hacia lo negativo, rasgo que se puede apreciar en la mayor parte de los ensayos escritos durante la primera mitad del siglo XX en tierras americanas⁹. En algún momento, resume todos los puntos de esta frustración americana:

“El mestizaje étnico y social, intenso y vario, del cual derivan: el tipo inferior de vida hogareña, la desintegración familiar, el complejo de inferioridad y el ausentismo; la población insuficiente para el área de que disponemos; el bajo nivel de vida de las masas, la economía de factoría y el régimen político de pseudo-democracia son características sociales específicamente ibero-americanas”¹⁰.

En este contexto, uno de los descuidos de mayor significado y alcance se refería a la educación. Si bien, señala la autora, se habían registrado avances en la

cente— no sea una de las características fatales del criollo. Imitar es más sencillo que detenerse a buscar soluciones propias a fenómenos diferentes. Durante todo el siglo XIX llevamos espejuelos europeos, ¿podremos ver alguna vez sin ellos?”, p. 32.

⁸ Ambas citas en Labarca, *Bases...*, *op. cit.*, p. 40.

⁹ Para la idea de crisis dentro de la sociedad chilena a inicios del siglo XX, cfr. Cristián Gazmuri, *El Chile del Centenario, los ensayistas de la crisis*, Pablo Toro, “Literaturas de la catástrofe: notas sobre el ensayismo de crisis educacional en Chile (c.1910-c.1940)”. Este trabajo contiene algunas interesantes referencias en torno a los diagnósticos críticos sobre el estado de la educación, y Subercaseaux, *op. cit.*, tomo III, pp. 33-64.

¹⁰ Labarca, *Bases...*, *op. cit.*, p. 59.

enseñanza universitaria, y otro tanto se podía destacar respecto de los liceos, nada de esto podía destacarse en relación con la instrucción elemental o básica, esto es, aquélla de los niños. En efecto, en más de algún país americano se podían encontrar universidades prestigiosas y liceos bien implementados, pero todos compartían los atrasos en la primera enseñanza. Desde el punto de vista social, se había invertido en la formación de las élites y se había dejado abandonado al pueblo.

Había pocas escuelas a lo largo del territorio y funcionaban muy por debajo de los estándares requeridos, por último, eran atendidas por maestros que carecían de la formación necesaria y que, además, debían desarrollar su trabajo en condiciones desventajosas. Los niños asistían escasamente a ellas y las abandonaban cuando las necesidades económicas apremiaban. Así, la escuela terminaba por mantener las condiciones sociales adversas de los pobres, más que servir como una vía para introducir cambios y mejoras.

El punto central radicaba en que los maestros y maestras se empeñaban en transmitirles a los niños una serie de conocimientos, más que formarlos en los hábitos y costumbres necesarias para aspirar a una mejor calidad de vida. Si bien nadie podía negar algunos cambios en las últimas décadas, muchas de las condiciones señaladas se mantenían hasta iniciada la década de 1940.

¿Cómo entender una crítica tan descarnada al estado de la enseñanza elemental si se tiene en cuenta que la ley de enseñanza obligatoria en este tramo había sido aprobada en Chile, por ejemplo, en el año 1920, luego de un extenso camino y debate, y los gobiernos a partir de ese momento habían seguido insistiendo en su importancia decisiva¹¹. Amanda Labarca entrega una serie de datos a este respecto en su obra *Historia de la enseñanza en Chile*, publicada en 1939, esto es, tres años antes de sus *Bases...* Allí señala lo siguiente:

“Las esperanzas que hizo concebir la aprobación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, sufrieron rudo cercenamiento por las sucesivas reorganizaciones del período caótico de 1927 a 31 y en seguida por el azote que significó, sobre todo para la clase obrera, la cesantía acarreada por la crisis de 1930 a 33. La nación misma hubo de reducir su presupuesto y sufrieron restricción especialmente dolorosa, los servicios educacionales”.

Y agrega una serie de problemas que van desde el desconocimiento de los maestros sobre los nuevos aspectos propuestos en las reformas con el objetivo de orientar la enseñanza básica o primaria, hasta la indiferencia con que los sectores dirigentes, y también los medios emergentes, estaban abordando el tema de la educación popular. Esto se había traducido en los pocos recursos destinados a revertir una situación deficitaria en todos los planos. Todavía hacia los inicios de la

¹¹ Los estudios posteriores respecto de la enseñanza elemental en el siglo XIX e inicios del siglo XX han matizado los aspectos señalados por Amanda Labarca. La obra más completa sobre el tema sigue siendo la de Loreto Egaña, *La Educación primaria popular. Una práctica de política estatal*. Recientemente Jorge Rojas, ha desarrollado varios de estos aspectos en su monumental *Historia de la infancia en el Chile Republicano 1810-2010*, especialmente en los capítulos 2 y 3.



Escuela Los Héroes, Yumbel.

década de los años 1940, no más de un 10% de las escuelas contaban con una infraestructura adecuada para desarrollar sus labores, mientras que el resto, señalaba la autora, no pasaban de ser “albergues mediocres o destartalados”. Aún en esos años, una proporción significativa de los alumnos no podía asistir a la escuela por falta de ropa y mala alimentación¹².

Realizado el diagnóstico, correspondía exponer su propuesta educacional que otorgaba una importancia central a la enseñanza elemental. Era su respuesta al reclamo por centrar la atención y fijar la mirada en lo propiamente americano. Cualquier cambio de importancia debía partir por los niños y esperar así que con el paso del tiempo se produjesen modificaciones de mayor alcance en las sociedades de esta parte del mundo. Esto implicaba, al menos en el caso de Chile, remarcar contra la corriente histórica que le había concedido mayor importancia a la enseñanza media que a la básica desde los primeros tiempos de la República¹³.

Hay varios aspectos que llaman la atención a la hora de comprender su pensamiento contenido en sus *Bases para una política educacional*. Intentaremos, a continuación, destacar aquéllos que consideramos centrales.

¹² Amanda Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile*, p. 303.

¹³ Amanda Labarca, *Historia de la enseñanza en Chile*. En esta obra, la segunda de las tres que publicó en directa relación con el tema entre 1938 y 1943, destaca que la organización de la educación chilena se hizo desde arriba hacia abajo, esto es, priorizando la educación media (humanidades) y la universitaria, descuidando la básica o primaria. Véase especialmente lo que señala en la p. 132. A este respecto, véase también a Nicolás Cruz, *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. El plan de estudios humanista*.

El primero de ellos es el espacio y papel que le concede a la escuela dentro de la sociedad. Ésta pasa a ser una de las instituciones centrales al quedar encargada de la formación integral temprana de los habitantes de un país. Un papel, el de la escuela, que se había venido potenciando en el último tiempo debido a la crisis de los tres agentes educacionales formativos tradicionales en la cultura occidental: la familia, el taller y la Iglesia, provocando el consiguiente debilitamiento de la formación afectiva, laboral y espiritual de los niños. Ante esta triple pérdida, la escuela se presentaba como el espacio que podía retomar estos aspectos, aunque teniendo en cuenta que su campo de acción más débil era el del desarrollo del sentimiento religioso de los niños, aspecto que puede entenderse en alguien que, como Amanda Labarca y tantos otros, estaban pensando en una escuela laica.

Una escuela que tomara a los niños a partir de una edad muy temprana y durante todo el año. Ésta era la manera de suplir la escasa educación que se le entregaba en los hogares, caracterizados por la ausencia del padre y la necesidad ineludible de la madre de trabajar fuera de su casa. En ese contexto la escuela debía comenzar su trabajo con los párvulos y no debía esperar que el niño llegara a los seis o siete años para integrarlo y empezar a enseñarle el abecedario¹⁴. A partir de la primera infancia debía darle una atención que se mantuviera constante en los años siguientes, llegando, incluso, a coordinarse con el primer ciclo de la enseñanza media.

Que los niños fueran a la escuela, pero también que ésta fuese donde los niños, esto es, hacia sus familias y sus barrios para realizar un trabajo conjunto de formación a través de los “centros de cultura familiar”. Ésta era la manera de evitar que aquello que se aprendía en la escuela fuese borrado de una plumada por un entorno social que desconocía y subvaloraba el aprendizaje:

“Conocidos estos datos, los núcleos de asistencia o de previsión tratarían de ayudar a la familia para que colaborase con el colegio, y éste a su turno se convertiría en un foco de actividades elevadoras para ella. Cada escuela, por remota y apartada que estuviese, debería contar con un centro de cultura familiar, que funcionaría en las horas vespertinas o dominicales”¹⁵.

Pero, ¿qué extensión le otorgaba al término cultura? Se la daba en un sentido amplio que iba desde el intercambio entre escuela y sociedad de las normas básicas de higiene y alimentación, hasta el apoyo brindado a los niños en su desarrollo intelectual, independiente de cual fuese la actividad que desarrollaban y el lugar en que lo hicieran. La escuela quería llegar a todos en

“aquel momento en que su mente, ya desarrollada, le permite comprender las inter-relaciones del complejo mundo moderno, en que la historia, la geografía, las

¹⁴ “Centros de párvulos, escuelas maternas, jardín de infantes, colegios tipo Montessori, no importa tanto el método como el hecho de que estén al alcance de los niños, con sus refectorios, sus patios y jardines, sus salas de reposo, ventiladas, amplias y pulquérrimas, sus juguetes y ‘mamás’ atrayentes”, p. 93.

¹⁵ p. 71.

ciencias, la literatura y la filosofía dejan de ser nombres o fórmulas para convertirse en realidades demiúrgicas, sillares en la construcción de su propio yo¹⁶.

Esta idea de la escuela presente en todos los espacios habitados por los niños y los jóvenes, en relación íntima con la familia y desarrollando un trabajo conjunto de educación, mantuvo su vigencia durante varias décadas y actuó como fundamento de varios proyectos educacionales y culturales hasta la década de los sesenta del siglo pasado. Todavía un eco importante se puede encontrar, para poner un ejemplo, en los inicios de la difusión de la televisión en Chile durante la década de 1960, ocasión en que hubo varios programas que buscaban establecer una alianza entre educación y familia, apuntando la mayor parte de ellos al papel educador de las mujeres agrupadas a través de los centros de madres u otras formas de organización. Fue a partir de la década de 1970, que se inició el proceso inverso mediante el cual los distintos actores –niños, jóvenes, padres y educadores– eran convocados a territorio físico de la escuela para el desarrollo de las actividades que les interesaban.

Y, ¿qué enseñar? Antes que todo a proteger la vida mediante el cuidado de la salud, la alimentación y el desarrollo físico, desarrollar los hábitos personales y cívicos y prepararlos para el trabajo¹⁷. Formar, entonces, un cuerpo sano que les permitiera un adecuado desempeño en las distintas circunstancias de la vida; formar desde temprano un ciudadano que participara y acrecentara los niveles de la convivencia democrática:

“...deben promoverse los grupos de estudio en común, para robustecer el hábito de la ayuda social: quien sepa más auxilie al que sabe menos y el que va a la vanguardia estimule al rezagado. Por medio de instituciones colegiales, es fácil, así mismo, enseñar a elegir ciertas autoridades y a obedecerlas motu proprio”¹⁸.

La escuela, por último, debía ser sensata y dar a los jóvenes las herramientas para su desarrollo laboral, abandonando la pretensión de educarlos sólo en el desarrollo de sus facultades intelectuales.

La preparación para el trabajo aparece destacada como fundamental en cuanto se convierte en la vía para abandonar la miseria:

“Estimular y ennoblecer toda forma de trabajo honrado debe ser uno de los lemas de nuestro sistema didáctico”,

¹⁶ p. 98.

¹⁷ “No obstante, lo fundamental, lo que es la médula de una adaptación real a las necesidades de los ambientes ibero-americanos sería la reestructuración del programa primario en base de cinco tareas fundamentales: 1º Actividades y conocimientos referentes a la salud; 2º Dominio de los instrumentos básicos de la cultura; 3º Observación y estudio del medio natural y social; 4º Dominio de los elementos básicos de la técnica económica y 5º Práctica de la convivencia (familia, vecindario, país)”, p. 95.

¹⁸ p. 80.

señala Amanda Labarca. Para esto resultaba necesario superar la herencia española que consideraba indigno ocuparse del trabajo artesanal y agrícola. Se había malgastado mucho tiempo en educar a los niños y jóvenes americanos como si fueran europeos, y resultaba necesario variar orientándolos hacia la tierra, la fábrica y el taller. Hacerlo implica empezar a pensar la educación a partir de las necesidades de estos lugares y sus habitantes¹⁹.

Una escuela con niños y jóvenes, en los barrios de las ciudades y pueblos, una escuela encabezada de manera activa por los maestras, maestros y profesores. El requisito fundamental de estos educadores era que amasen su actividad y se entregaran a un quehacer bien hecho y constante. Para esto resultaba indispensable que, partiendo de un buen conocimiento de sí mismos, se cultivaran de manera permanente a lo largo de los años de ejercicio docente, tal como lo hacían quienes se han dedicado a las profesiones mejor consideradas socialmente. El cultivo personal debía llevarse adelante en el plano moral y sería éste el que le permitiría enseñar la “frugalidad amable”, la “pobreza limpia”, la “vida sencilla, los afanes y entretenimientos simples”. En el aspecto profesional, los maestros debían conocer el país y la sociedad en el que enseñarían, promover una democracia más profunda e igualitaria y comprometerse de manera profunda con los niños, quienes eran el centro sobre el cual debía girar toda la actividad. Estas ideas formaban parte de una visión de la enseñanza normal que había empezado a abrirse camino desde hace algunas décadas y sobre las cuales ya se había dado un consenso entre los educadores. En el Congreso de Enseñanza Normal del año 1944, se llegaron, entre otras, a las siguientes conclusiones:

“declarar que el tipo de maestro a cuya formación tienden los esfuerzos de estos establecimientos [las escuelas normales] es el de un hombre altamente eficiente, abnegado, culto y práctico; tolerante, responsable y democrático, de sensibilidad sutil e inteligencia clara.

Las escuelas normales deben preparar a un maestro que pueda ser conductor de una comunidad nacional que busca nuevas formas culturales y económicas que aseguren la realización, la defensa y el perfeccionamiento permanente de la democracia”²⁰.

Los maestros y profesores aparecen convocados a una forma de labor apostólica, protagonizando la acción redentora de la escuela, término que la autora utiliza varias veces a lo largo de su texto²¹. Pero, ¿de dónde saldrían esta especie de

¹⁹ El presidente Pedro Aguirre Cerda había expresado esta idea en el año 1940 en los siguientes términos: “Propiciamos una Escuela Nueva que ponga el acento en las capacidades vocacionales y en las fuerzas de creación de nuestros niños. En las ciudades reemplazaremos las salas de clase donde se oye solo la voz del maestro, por los talleres donde se oiga el ruido del trabajo y donde los niños ejerciten sus capacidades creadoras. En los campos reemplazaremos la escuela semi alfabetizadora por otra que tienda al mejoramiento de las condiciones de vida del campesinado”, en Cristián Cox y Jacqueline Gysling, *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*, p. 118.

²⁰ “Primer Congreso de Enseñanza Normal”, p. 125.

²¹ Las palabras de Amanda Labarca son muy claras a este respecto y muestran la concordancia con las ideas que se exponían en su tiempo: importa, además, que el maestro esté bien orientado, que sepa cual

evangelizadores y quienes los formarían?²². De las escuelas normalistas, donde ya se habían formado varias generaciones, pero también resultaba necesario abrirse a otros grupos sociales y atraerlos a la labor docente. Si hasta el momento las escuelas primarias habían contado con maestras y maestros de extracción popular, ahora debía ponerse un énfasis especial en reclutar a los integrantes de la ascendente clase media, y dentro de este ámbito, convenía apostar decididamente por el sector femenino, tal como lo demostraba por esos días la experiencia que se había implementado en Argentina:

“...conviene a la obra redentora de la escuela que el maestro proceda de capas de más amplia cultura doméstica, social y cultural, para que después obre por presencia, sea espejo y modelo ante los niños, guía para las clases populares, y mantenga en la escuela ese tono vital noble, alto, culto que es menester para levantar el nivel de nuestras masas”²³.

Intentando resumir los puntos centrales de estas *Bases...* puede destacarse la necesaria insistencia para que la obligatoriedad de la enseñanza se implementara sin limitaciones y llegara hasta los niños de los campos más alejados, que la gratuidad se extendiera hasta la mejora de las condiciones que harían posible que los niños pudiesen llegar hasta las escuelas, para encontrar allí una educación centrada en ellos y sus necesidades reales. Todo este proceso podía ser garantizado por el papel desarrollado por el Estado.

II. AMANDA LABARCA, LA EDUCADORA

La vida de Amanda Labarca Hubertson ofrece la posibilidad de acercarse al debate educacional que inaugura el siglo XX chileno, a partir de la experiencia de una actriz de destacada participación en el contexto nacional e internacional. Sin embargo, al revisar la bibliografía existente sobre historia de la educación y sus actores, notamos la escasez de obras referidas a su vida, así como de tantos otros educadores de principios de siglo y de igual importancia. Considerando estas dificultades, estos rasgos biográficos que se han dividido en una exposición de los hechos más relevantes de su itinerario, para luego profundizar en aquellos aspectos que atraviesan su vida y obra, más claramente reconocibles desde la mirada actual.

es la base fundamental de su labor y como vivir para que su ejemplo no desdiga sus palabras y pueda, en verdad, arar profundamente en el medio social que ha de enaltecer. Que lo conozca en verdad, con sus trágicas indigencias, sus limitaciones y sus problemas, que se enturbian y complican en multitud de círculos viciosos. No basta conocer; ello es una etapa pasiva y hasta cierto punto estática. Es preciso que del conocer surja el amor a este pueblo, a esta tierra y a estas razas de promisión. Sólo así podrá extraer fuerza, perseverancia y técnicas ingeniosas para suplir con ellas la pobreza de los recursos y de los alicientes sociales.

²² Los profesores primarios hablaban de que la profundidad de la actividad magisterial resultaba “análoga a la del sacerdocio”. *Formación del Profesor Primario (Síntesis de las conclusiones aprobadas por las Asambleas de Directores y Profesores de Educación de las Escuelas Normales, marzo 1940)*, p. 121.

²³ p. 105.



Nació en Santiago de Chile, el 5 de diciembre de 1886, con el nombre de Amanda Pinto Sepúlveda. Fue la primera hija del matrimonio de Onofre Pinto, de profesión comerciante, y Sabina Sepúlveda. El ambiente familiar compuesto por sus padres y sus cuatro hermanos siguió las pautas sociales que regían en la época en materia de relaciones entre hombre y mujer, así como entre padres e hijos. Dichas pautas dictaban la sumisión de la mujer al marido en materia jurídica y económica, así como de los hijos a la potestad paterna. El desencuentro entre

Amanda Labarca y sus padres a instancias de su matrimonio con Guillermo Labarca, indujo a sus biógrafos a proponer una posible relación entre el ímpetu feminista que caracterizó su vida y su experiencia familiar²⁴.

Su educación transcurrió entre un colegio pequeño ubicado en la calle San Isidro, el liceo Americano, el Santiago College donde fue interna y el liceo de Isabel Le-Brun de Pinochet. En este último conoció a Manuel Guzmán Maturana (1876-1930), profesor de Castellano, a través de quien tomó contacto con el concepto radical de educación y docencia, además de desarrollar un fuerte interés por la literatura española.

Realizó sus estudios en un momento en el que la educación femenina formal recién empezaba a ser una preocupación propia del Estado. Hasta 1894, cuando se fundan los primeros liceos femeninos fiscales, la enseñanza de la mujer se desarrollaba de forma privada o en instituciones dirigidas por congregaciones religiosas o personas particulares. Una de estas últimas había sido Isabel Le-Brun de Pinochet, fundadora y directora del liceo del mismo nombre en el año 1875. Desde este cargo y con motivo de la petición elevada al gobierno para obtener la validez de exámenes para sus alumnas, Isabel Le-Brun influyó en la proclamación del llamado Decreto Amunátegui de 1876, que permitió a las alumnas egresadas de la enseñanza secundaria, que hubiesen aprobado los exámenes del bachillerato, acceder a un título universitario. A consecuencia de esta iniciativa Ernestina Pérez Barahona y Eloísa Díaz Insunza, obtuvieron en 1887, la Licenciatura en Medicina y Farmacia y el título profesional de médico cirujano, respectivamente. Ésta última fue, además, la primera mujer en obtener título profesional tanto en Chile como en Latinoamérica²⁵. Estos hitos, significados a partir de una educación femenina de muy reciente impulso y difusión, sitúan la vida y las obras de Amanda Labarca en esta misma línea de primeras conquistas y futuros logros tanto en materias de derechos cívicos femeninos como de educación.

²⁴ Emma Salas, *Amanda Labarca. Dos dimensiones de la personalidad de una visionaria mujer chilena*, p. 12.

²⁵ *Op. cit.*, p. 16.

Tras graduarse de Bachillerato en Humanidades en 1902, ingresó al año siguiente al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, para obtener el título de Profesora de Estado en Castellano. A pesar de esto, es de notar que no tuvo al principio un claro interés por la pedagogía. La decisión por la carrera a seguir osciló entre dudas sobre la Medicina o las Humanidades. Sobre tales dudas dominó finalmente el interés por la literatura universal cultivado en el liceo²⁶.

Egresó del Instituto Pedagógico en 1906 y asumió inmediatamente el cargo de subdirectora de la escuela normal N° 3 de Niñas de Santiago, con tan sólo veinte años de edad. Tres años más tarde, en 1909, se traslada como profesora de Castellano al liceo N° 2 de Niñas, en Santiago²⁷.

El mismo año que a comenzaba su carrera docente, ingresó en 1906 a la Asociación de Educación Nacional (AEN)²⁸. Esta organización creada en 1904, reunía a profesores de todos los niveles educativos y personas asociadas a la enseñanza sin que fuera requisito contar con el título de pedagogía, por lo cual había entre sus miembros profesionales de la universidad, los liceos o las escuelas nocturnas para obreros, empresarios, políticos, periodistas y escritores.

Por su misma naturaleza, la mencionada asociación se distinguió de otras agrupaciones gremiales en la medida que abordaba los problemas del sistema educacional como un conjunto de situaciones cuyas soluciones involucraban desde el kindergarten a la enseñanza superior. Mientras las otras agrupaciones tenían un carácter masivo, ésta defendió la selección de sus asociados, entre quienes se contaron personajes de relevancia en la arena de la política educativa, tales como: Nicolás Palacios, Darío Salas, Francisco Antonio Encina, Guillermo Subercaseaux, Luis Barros Borgoño, Eleodoro Yáñez, Armando Quezada Acharán, Tancredo Pinochet Le-Brun, Malaquías Concha, su profesor Manuel Guzmán Maturana, el futuro presidente de la república Pedro Aguirre Cerda y la destacada poetisa Lucila Godoy, conocida como Gabriela Mistral²⁹.

En sintonía con su tiempo y como un eco de su pertenencia a la AEN, participó posteriormente en la fundación de la Sociedad Nacional de Profesores, en 1909, que congregó a los egresados del Instituto Pedagógico. Esta institución, a diferencia de la AEN, tuvo como un objetivo el socorro mutuo dentro del gremio profesores, debido a los bajos salarios y la carencia de seguridad social³⁰.

²⁶ Salas, *op. cit.*, p. 18.

²⁷ Luis Humberto Mardones, *Las ideas educacionales de Amanda Labarca Hubertson (tesis exploratoria)*, pp. 142-143.

²⁸ Esta organización fundada en 1904 por el médico Carlos Fernández Peña, tuvo como modelo la National Association of Education formada en Estados Unidos, en 1857, por Thomas Saint Valentin a partir de la fusión de la Asociación Americana de la Escuela Normal, de Superintendentes de escuelas y el Central College. Entre los principios que dirigieron su acción se encontraba un fuerte nacionalismo la integración social, una de cuyas concreciones fue la discusión sobre la educación de la población negra. Para más detalles véase Marjorie, Murphy, *Blackboard Unions: The AFT and the NEA, 1900-1980*.

²⁹ Barr Melej, *op. cit.*, p. 155.

³⁰ Iván Nuñez, *Gremios del Magisterio: Setenta años de historia 1900-1970*, pp. 25-33.

En el año 1906, contrajo matrimonio con Guillermo Labarca Hubertson (1878-1954), profesor de Historia y Geografía, egresado del mismo Instituto Pedagógico, y un político radical y escritor. En un acto de rebeldía según sus biógrafos, adopta los apellidos de su marido, haciéndose llamar “Amanda Labarca Hubertson”, a modo de protesta contra la opinión de sus padres, por su matrimonio³¹. El matrimonio tendría una sola hija llamada Yolanda.

El sistema educacional en ese momento estaba referido y coordinado por la Universidad de Chile en colaboración con el Ministerio de Educación. El primer contacto de Amanda Labarca con la Universidad ocurrió en 1907, cuando participó en la primera Temporada de Extensión Universitaria organizada por el rector Valentín Letelier. Tenía como fin de abrir el campo de difusión del conocimiento a sectores externos al universitario, y se entendía en el contexto intelectual de los pensadores radicales y reformadores educacionales, quienes habían propuesto ya en el Congreso Pedagógico Nacional de 1889, la necesidad de ofrecer instrucción para adultos, mediante escuelas nocturnas sostenidas sobre la base de alianzas con organizaciones obreras. Dichas ideas fueron contenido esencial de las políticas educacionales sostenidas por los radicales en las décadas de 1930 y 1940, por ejemplo, en las escuelas de temporada organizadas por la misma Amanda Labarca a partir de 1936.

Participó en esta primera temporada como la conferenciante más joven, y la única mujer, presentando un trabajo sobre el escritor español Felipe Trigo y la novela hispanoamericana. Mediante este ensayo, apareció tempranamente como una mujer de carácter e ideas novedosas, sorprendiendo al público asistente con la exposición de un autor cuya visión sobre las relaciones entre hombre y mujer era causa de polémica en España. A partir de esta primera experiencia, iría estrechando el vínculo con la universidad al incorporarse años después como profesora y delegada en el Consejo.

Mientras tanto su actividad en las Temporadas de Extensión Universitaria se mantuvo, al ser delegadas en 1907 en la AEN con el nombre de Conferencias Populares, en virtud de la relación establecida entre la Asociación y organizaciones culturales y sindicatos obreros³². Como colaboradora activa de ellas, presentó en 1910 un documento de evaluación y propuesta sobre las mismas, la que fue aprobada e hizo posible la reorganización de las conferencias en un nivel univer-

³¹ Mardones, *op. cit.*, p. 143.

³² Estas temporadas consistían en programas de cursos y conferencias abiertas a todo público, dictadas por la noche y durante los fines de semana en locales de organizaciones obreras, por miembros reconocidos de la misma AEN como Pedro Aguirre Cerda, Francisco Antonio Encina, y Guillermo Subercaseux. El compromiso de la asociación con este proyecto así como su impacto quedan manifiestos en el hecho de haberse dictado ciento setenta y ocho conferencias entre 1907 y 1917; treinta y cuatro entre 1917 y 1920 y treinta y seis entre 1921 y 1925, estos últimos periodos con 31.050 y 36.750 asistentes, respectivamente. Mientras la extensión universitaria alcanzaba mil personas entre 1917 y 1925. Aunque el número de conferencias anuales fueron disminuyendo, las cifras manifiestan en gran medida el deseo de poner en práctica un concepto sobre educación extensiva y sistemática. Para más detalle véase Barr Melej, *op. cit.*, pp. 165-166.

sitario y otro secundario, respondiendo mejor a un público heterogéneo y sistematizándolas en ciclos dirigidos a profundizar más en un tema determinado. De este modo, se configuraron cinco áreas en 1911: Historia de Chile, Educación Cívica, Sociabilidad de trabajadores, Economía doméstica y Educación industrial³³.

En una dimensión distinta, respecto a su sintonía con el pensamiento educativo en el ámbito mundial, aparece como un singular puente de comunicación entre Chile y el resto del mundo. Tempranamente, en 1910, viajó junto a su marido a Estados Unidos donde realizó estudios en el Teacher's College de la Universidad de Columbia, en Nueva York, para luego trasladarse por un año a La Sorbonne de París, en 1912. Fue durante estos viajes, cuando entró en contacto por primera vez con las nuevas tendencias y corrientes pedagógicas, representadas en Estados Unidos por William Kilpatrick y John Dewey. Sus experiencias en estos años fueron puestas luego al servicio de la AEN y el país por medio de las conferencias populares dictadas por Amanda y su marido apenas regresados.

En junio de 1915 retomó su inquietud por el papel de la mujer en la vida pública, organizando el Círculo de Lectura en el Palacio Urmeneta. Esta primera sociedad estaba compuesta exclusivamente por mujeres a imitación de los *Reading clubs* que había conocido en Estados Unidos. Entre sus integrantes se encontraron Delia Matte de Izquierdo, Inés Echeverría, Delfina Pinto de Montt, Elvira y Marta Santa Cruz Ossa, Inés Santa Cruz de Pinto, Delia Rojas White, Carmen Santa Cruz Errázuriz, Delfina Montt Pinto y Esperanza Soto. Esta asociación de mujeres tenía como fin incentivar la defensa y reivindicación de los derechos jurídicos femeninos³⁴.

En esta línea, se integró en 1919 al Consejo Nacional de Mujeres, desde donde participó en la fundación del hogar universitario para estudiantes mujeres fundado en 1920, y a las propuestas para modificar ciertos artículos del *Código Civil*, aprobadas finalmente en 1925³⁵. Simultáneamente ejerció la dirección del liceo de niñas N°5, Rosario Orrego, cargo que desempeñó hasta 1928³⁶.

Fue comisionada por el gobierno, en 1918, para estudiar el sistema escolar estadounidense, cuyas observaciones fueron luego plasmadas en el trabajo titulado *La educación secundaria en los Estados Unidos*, publicado en Chile al año siguiente.

Tras estos servicios, en 1922 pasó a formar parte de la Universidad de Chile como profesora extraordinaria de la Facultad de Filosofía y Humanidades, siendo la primera mujer en postular a una cátedra universitaria. Se desempeñó durante ese año en la cátedra de Psicología, y asumió al siguiente la de Filosofía ahora como profesora ordinaria.

Es de notar que durante su carrera como profesora de la Universidad, mantuvo vivo el interés por el pensamiento pedagógico internacional. Fruto de ello publicó

³³ Salas, *op. cit.*, p. 29.

³⁴ Los reglamentos y objetivos de este Círculo fueron publicados en la revista *Familia*, N° 64, Santiago, mayo, 1915, p. 10. El artículo se encuentra reproducido en la www.memoriachilena.cl.

³⁵ Mardones, *op. cit.*, p. 145.

³⁶ *Op. cit.*, pp. 22 y 146.

en 1927 su trabajo *Nuevas orientaciones de la enseñanza*, como una continuación de aquel otro escrito a partir de su viaje a Estados Unidos, en 1918. En éste, explica las contribuciones de pensadores, tanto estadounidenses como William James y su maestro en Columbia John Dewey, como europeos, entre los cuales nombra a Georg Kerschenteiner, María Montessori, Ovide Decroly y Édouard Claparede.

Sin abandonar en estos años la causa feminista, se la encuentra participando en las Conferencia Interamericana de Mujeres en Washington de 1925, colaborando de manera activa en las siguientes. El mismo 1925, asistió al Congreso Internacional de Educación en Edimburgo, Escocia, presentando el trabajo “Educación femenina en Chile”.

Entre los años 1927 y 1931, el matrimonio Labarca Hubertson se vio fuertemente afectado ante el cambio del escenario político chileno con la llegada de Carlos Ibáñez del Campo al poder. Efectivamente, el gobierno persiguió duramente agrupaciones como la Asociación General de Profesores, que presidía Pedro Aguirre Cerda, y la Sociedad Nacional de Profesores en la que Guillermo Labarca participaba, mientras Amanda Labarca fue apartada de sus cargos estatales en educación, uno de los cuales era la cátedra universitaria en la Facultad de Filosofía y Humanidades, adjudicada en 1922³⁷. Este alejamiento del debate público adquiría especial importancia considerando la intensa actividad desarrollada entre 1926 y 1931 en materia de reformas educacionales³⁸.

Pasado este tiempo de crisis, y restablecida en sus funciones universitarias, en 1931, pasó a ser parte del Consejo Universitario como Directora General de Educación Secundaria, pertenencia que conservó al año siguiente al ser nombrada delegada del Presidente de la República en el mismo Consejo, cargo que mantuvo hasta 1941³⁹, situándola en una posición aventajada para participar del debate educacional y llevar a cabo sus ideas de experimentación y reforma. Desde este puesto, logró la aprobación del proyecto de establecimiento de un liceo experimental fundado en la comuna de Ñuñoa, en Santiago, el 28 de marzo de 1932. El liceo denominado Manuel de Salas tuvo como fin “la aplicación y experimentación de nuevas organizaciones, métodos y programas de enseñanza secundaria”, bajo el modelo de la coeducación⁴⁰.

Dentro de su dimensión política, su adhesión al Partido Radical no ha sido suficientemente investigada. En tanto, uno de sus biógrafos da cuenta de que en 1933, se retiró del grupo cívico denominado Unión Republicana, cuando se transformó en partido político. El ideario de esta organización habría tenido como objetivo armonizar los distintos grupos políticos y clases sociales para lograr la cooperación, proceso en que las mujeres tendrían destacada participación.

³⁷ Mardones, *op. cit.*, p. 146.

³⁸ Amanda Labarca, en su *Historia de la enseñanza en Chile*, describirá esta época como un período atravesado por decretos y reformas que se suceden, sin mucho resultado a causa de la inestabilidad política. Véanse pp. 260-270.

³⁹ Mardones, *op. cit.*, p. 146.

⁴⁰ Decreto oficial citado en Florencia Barrios Tirado, F., *El liceo experimental Manuel de Salas: un aporte de la Universidad de Chile a la educación nacional*, p. 14.

Puede señalarse el año 1934 como uno muy importante para el desarrollo y proyección de su carrera a partir de la realización de la II Conferencia de la Federación Interamericana de Educación, realizada en Santiago. En ella participó una Amanda Labarca que venía desarrollando un pensamiento propio, alimentado por las más recientes obras de importantes educadores, pero que también había retomado su posición en la Universidad de Chile y exhibía una interesante experiencia en la extensión universitaria. A partir de esta conferencia, tuvo la posibilidad de integrarse a un proyecto panamericano⁴¹.

Al término de la II Conferencia, y en el año 1935, el rector de la Universidad de Chile, Juvenal Hernández, planteó al Consejo Universitario la necesidad de concretar las conclusiones de los conferencistas sobre el intercambio cultural y la cooperación docente interamericana. Como integrante del Consejo, y en respuesta del proyecto de estatuto para la creación de una escuela de temporada en la universidad presentado por Amanda Labarca, la autora fue entonces comisionada en 1936 para presidir el Comité Ejecutivo de la Comisión Chilena de Cooperación Intelectual⁴².

Su obra más importante en este cargo fue la organización de las escuelas de temporada, proyecto que seguía la línea trazada desde 1907 por la AEN a través de las conferencias populares. Las escuelas de temporada retomaban la idea de que el papel de la universidad no acababa en las aulas, sino que debía alcanzar al resto de la comunidad. En otras palabras, la universidad debía estar orientada a la

“expansión cultural, no ya en conferencias fragmentarias sino en pequeños cursos que ayudaran de modo mucho más eficaz a quienes no podían continuar estudios superiores o desearan profundizarlos”⁴³.

Su compromiso con este proyecto se manifestó, por una parte, en su continua participación en las escuelas dictando conferencias entre los años 1936 y 1951. A lo largo de este período trató diversos temas entre los que se encontraban estudios sobre educación comparada, los problemas modernos de la segunda enseñanza, los conceptos fundamentales de la escuela rural, los problemas sociales latinoamericanos, la educación del adolescente y sistemas educativos modernos⁴⁴.

La dedicación a la propuesta política y pedagógica que significaban las escuelas de temporada, en términos de difusión cultura y colaboración internacional, la llevaron prontamente a una consagración simultánea a sus tareas universitarias tanto como a actividades en el extranjero. Pues sus experiencias precedentes como expositora vieron su continuidad en la invitación de parte de la Universidad de Panamá para dictar una clase en la Escuela de Verano en 1934, después de lo cual

⁴¹ La primera de estas conferencias había sido convocada en Atlanta, Estados Unidos, en 1929 por la National Association of Education con el fin de sentar las bases de una federación interamericana de educación.

⁴² Esta comisión había sido creada en 1930, por Francisco Walker Linares en 1930, y el año 1936 fue reorganizada. Sobre el reglamento presentado véase Mardones, *op. cit.*, p. 147.

⁴³ *Boletines del Consejo Universitario*, mayo, 1935, citado en Salas, *op. cit.*, p. 36.

⁴⁴ Mardones, *op. cit.*, p. 68.

fue enviada como delegada en la Misión Universitaria con el objetivo de organizar la Universidad de Costa Rica. Aprovechó el mismo viaje para dictar conferencias en México y Estados Unidos. En éste último país tuvo la posibilidad de conocer el proyecto de las escuelas de temporada de la Universidad de Berkeley, en California. En los años 1935 y 1936, volvió a ser invitada para dar conferencias en La Habana, Bogotá, Quito y Lima.

Tras cuatro años dedicada a la docencia en la Universidad de Chile, en los años 1939 y 1940, viajó nuevamente a Estados Unidos. En el primero de estos años, dictó dos cursos en la Universidad de California en Berkeley, y en el segundo asistió como delegada al Octavo Congreso Científico Panamericano en Washington. Al año siguiente, en 1941, fue invitada igualmente a dictar conferencias sobre educación en el Colegio Libre de Estudios Superiores en Buenos Aires, Argentina. No es extraño, en este sentido, que para 1943 haya conquistado una posición de autoridad y conocimiento desde la cual proponer sus *Bases para una política Educacional*.

En la década de 1930 había comenzado una época de fructífera producción literaria. Primer resultado de su docencia universitaria fueron sus *Lecciones de Filosofía para la educación secundaria*, (1931). En 1936 apareció publicado *Mejoramiento de la vida campesina*, seguido dos años más tarde por *La evolución de la segunda enseñanza* (1938) y *La historia de la enseñanza en Chile* (1939)⁴⁵. Entretanto, apareció en 1940 un folleto dedicado a *La educación del adolescente*, resultado de dos trabajos presentados en congresos internacionales sobre el mismo tema. El mismo año de publicación de las *Bases...* participaba con el capítulo dedicado a *La educación en Chile*, en la obra dirigida por Humberto Fuenzalida, *Chile, geografía, educación, literatura, legislación, economía, minería*, publicada en Argentina en 1946. En cuanto a la producción de material pedagógico, en 1947 publicó la serie de textos escolares para escuela primaria titulada *Juan y Juanita* y hacia 1960 el *Nuevo silabario americano* seguido en 1963 por el *Nuevo lector americano*.

A modo de epílogo de la trilogía compuesta por las obras escritas entre 1938 y 1943, hacia 1951 fue publicada la última de sus obras mayores, titulada *Realidades y problemas de nuestra enseñanza*, donde analiza el estado de la educación chilena desde 1930. La obra se basaba en dos trabajos sobre el sistema educativo nacional y la relación entre educación y condición de la mujer en Chile, presentados con anterioridad en el *Anuario Educacional* de Gran Bretaña y como aporte a la UNESCO, respectivamente. Junto con estas obras, escribió simultáneamente a lo largo de toda su vida, en diversas revistas y periódicos nacionales e internacionales, donde fueron publicados también algunos de los trabajos expuestos en congresos.

Mientras tanto, entre sus obras propiamente literarias se encuentran *En tierras extrañas* (1914), *La lámpara maravillosa* (1921) y *Desvelos en el alba* (1945); en relación con la causa feminista, fueron publicados: *Impresiones de juventud* (1909), *Actividades femeninas de los Estados Unidos* (1914), *A dónde va la mujer* (1934), *Feminismo contemporáneo* (1947) y *Evolución femenina* (1953)⁴⁶.

⁴⁵ A este respecto, véase el inicio de este prólogo.

⁴⁶ Las referencias a estas obras se encuentran en Mardones, *op. cit.*, pp. 130-134.

En el Primer Congreso Nacional de Mujeres celebrado en 1944, fue llamada a presidir la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (FECHIF). Esta federación había sido fundada aquel mismo año a partir de la unión de numerosas organizaciones feministas, con el objetivo de obtener el sufragio femenino para las elecciones parlamentarias y presidenciales⁴⁷. De esta forma, reafirmó su participación en el ámbito político y cultural nacional.

En forma paralela a su participación en la FECHIF, a través de sus *Bases para una política educacional*, participaba de la discusión sobre la reforma educacional. Este debate se tradujo en 1945 en el Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria. El objetivo de este plan era implantar en Chile las principales ideas de la pedagogía experimental. Para esto se crearon los liceos coeducacionales de experimentación Juan Antonio Ríos y Gabriela Mistral, además de fundarse cursos experimentales en liceos masculinos y femeninos de Santiago y en la Escuela Consolidada de San Carlos. Los principios orientadores de esta reforma consistían en la formación integral del educando y el papel central que debía tener el alumno en el proceso de aprendizaje. También se pretendía hacer de la escuela un espacio de integración, tanto de los estudiantes, profesores, padres y la comunidad en general. El liceo Manuel de Salas creado por Amanda Labarca, sería uno de los elegidos para poner a prueba la reforma⁴⁸.

El año 1946 lo pasó en el extranjero, distribuyendo su tiempo entre conferencias dictadas en Caracas y Lima, una visita al Cuzco y las ruinas de Machu-Pichu en Perú, su participación en la Asamblea en Portwright, el Congreso Internacional de Mujeres y su nombramiento como delegado plenipotenciario para la Primera Asamblea de las Naciones Unidas. Estas dos últimas actividades las desarrolló en Estados Unidos⁴⁹.

La causa feminista iba alcanzando dimensiones mundiales desde cuando en el contexto de la Organización de las Naciones Unidas se hizo un reconocimiento mundial del lugar ocupado por la mujer, especialmente a partir de la experiencia vivida durante la Segunda Guerra Mundial y las tareas que durante este período debió asumir. Se encontró como testigo activo en este proceso cuando en 1948 pasó a presidir la Delegación y fue nombrada jefa de la Sección Status de la Mujer en la misma ONU, por dos años. Dentro de este escenario, fue enviada por el secretariado de la ONU a la sesión del Consejo Económico y Social, celebrado en Ginebra, tras lo cual visitó también Francia e Italia. En 1949, se convirtió en delegada de la representación chilena permanente en la ONU y fue enviada por el Secretariado a la sesión de la Comisión Internacional de Mujeres en Beirut, Líbano, en cuya oportunidad recorrió también Palestina, Siria, Egipto y Turquía.

Dentro del ámbito nacional, en 1949, volvió a asumir la dirección del departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Chile que había abandonado en 1942, donde sugirió la creación del departamento de Estudios Generales del

⁴⁷ Salas, *op cit.*, pp. 72-73.

⁴⁸ Frey Soto, *Historia de la educación chilena*, pp. 86-87.

⁴⁹ Mardones, *op. cit.*, p. 151.

cual dependerán las escuelas de temporada. Su trayectoria en ellas como directora y conferencista dio pie para participar en una mesa redonda organizada por la UNESCO en Puerto Rico, en 1952, sobre las escuelas de temporada de América Latina. Del mismo modo, con motivo del Segundo Congreso Universitario Latinoamericano celebrado al año siguiente en Santiago, presentó un informe sobre sus “Labores universitarias de extensión cultural”.

Sin embargo, tras enviudar en 1954, dejó definitivamente la dirección de las escuelas de temporada, en el año siguiente. Durante los años siguientes continuó realizando viajes como delegada de la Universidad a la Asamblea General de UNESCO en Montevideo (1954). En 1958 dictó conferencias en Puerto Rico y Estados Unidos sobre el intercambio de estudiantes. También fue invitada al Congreso de la Libertad y la Cultura en París (1960), cuando visita nuevamente Italia y Estados Unidos.

Después de estos viajes se radicó finalmente en Chile, donde se dedicó en los años siguientes a promover la fundación de la Sociedad Chilena de Sociología, concretada en 1951. Diez años después, en 1961, era miembro del directorio de la Sociedad.

En 1964, fue recibida como miembro académico de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, y en 1969, igualmente en la Academia de Ciencias Políticas y Morales del Instituto de Chile. Finalmente, en 1971, la UNESCO la designó la directora honoraria de la Comisión Nacional Chilena de Educación. Estos reconocimientos vinieron a coronar una larga trayectoria de servicios mediante la docencia universitaria y el ímpetu en la promoción de la mujer.

Amanda Labarca Hubertson falleció en Santiago de Chile, el 2 de enero de 1975, a los ochenta y nueve años de edad.

A partir de su biografía pueden extraerse algunas líneas de interés que atraviesan su vida, y permiten comprender sus diversas actividades según ciertos principios de pensamiento que pudieron en parte orientar su acción.

En primer lugar, se encuentra la referencia constante a las nuevas ideas pedagógicas discutidas internacionalmente, y particularmente al pragmatismo estadounidense representado en este momento por John Dewey (1859-1952). Amanda Labarca entró en contacto con este educador durante su estadía en la Universidad de Columbia donde John Dewey ejercía como profesor desde 1904. A partir de entonces sus ideas pedagógicas tuvieron gran repercusión en el modo cómo Amanda Labarca planteó la docencia y la dirección escolar y universitaria.

Este educador estadounidense había inaugurado una personal teoría de la educación al comprender la escuela como un espacio social en sí, donde las relaciones entre profesores y alumnos debían seguir un modelo democrático, y el aprendizaje debía desarrollarse a partir de la participación activa del alumno de acuerdo a sus propias motivaciones⁵⁰. En este sentido, Amanda Labarca defendió el sistema de

⁵⁰ Miguel Catalán, “Una presentación de John Dewey”, pp. 127-134. Véase también Lorenzo Luzuriaga, *Diccionario de pedagogía*.

seminarios y la expresión espontánea de los alumnos, el que ponía en práctica a través de reuniones fuera de la clase o citando a sus alumnos a su casa. Aprovechó, por otra parte, sus relaciones con académicos extranjeros para dar a los alumnos la posibilidad de dialogar con educadores de quienes sólo habían podido remotamente leer algunas obras, según atestigua Luis Galdames⁵¹.

Todas estas ideas pedagógicas asimiladas por Amanda Labarca pueden rastrearse finalmente en el proyecto y la organización del liceo experimental Manuel de Salas, establecido en marzo de 1932. Como un reflejo de aquella escuela elemental experimental fundada por John Dewey durante su docencia en la Universidad de Chicago entre 1894 y 1904, ella defendió la necesidad de experimentar nuevos métodos pedagógicos que pudiesen luego ser extendidos al resto de los establecimientos secundarios del país. Entre sus propuestas novedosas se encuentra la organización semanal de los ramos obligatorios en clases más largas y de acuerdo con la relación entre ellos, con el fin de que el alumno no tuviera que distraerse en muchas materias en un solo día, mientras se intentó una aplicación de los ramos científicos. Por otra parte, la escuela pretendió educar la disciplina y responsabilidad mediante la asignación de tareas a la vez que intentó incluir a los apoderados en el proceso de formación mediante consejos.

Si bien el despliegue de lo proyectado en 1932 demoró más tiempo a causa de la falta del material didáctico y los recursos necesarios, el liceo Manuel de Salas se convirtió en un espacio de perfeccionamiento de profesores⁵². Efectivamente, se había visto un mayor despliegue de las ideas de las “escuelas nuevas” en la instrucción primaria más que en la secundaria. De aquí que parte de la obra de Amanda Labarca se enfocara a la creación de material pedagógico afín, mediante sus *Lecciones de Filosofía* así como la serie de *Juan y Juanita* y los libros del *Silabario* y el *Lector americano*. Su dedicación en estas últimas obras se entiende igualmente dentro del pensamiento de John Dewey, para quien el problema que buscara resolverse en la educación secundaria y superior, no podía entenderse ni abordarse independientemente de la primaria.

Por otra parte, la educación, según John Dewey, tenía fundamentalmente una función social, en cuanto era el proceso de transmisión de los conocimientos adquiridos por la comunidad con el fin de asegurar su propia existencia y desarrollo. Amanda Labarca intentó, en primer lugar, introducir la vida social al interior de la escuela. Sin embargo, esta concepción de educación como la transmisión de conocimientos que traspasaba las fronteras del aula, tendría una mayor expresión en relación con el papel que le adjudicó a la universidad. Efectivamente, ella ejerció la docencia tanto en las aulas del liceo y la universidad, como en las conferencias populares organizadas por la AEN y las escuelas de temporada donde participó posteriormente como conferencista, tanto en Chile como en el extranjero.

El concepto bajo el cual se comprendió en esta época la proyección de la universidad hacia la comunidad social circundante fue el de “extensión universitaria”,

⁵¹ Salas, *op. cit.*, p. 33.

⁵² Barrios Tirado, *op. cit.*, pp. 22-23.

utilizado tempranamente por Valentín Letelier en 1907 y superviviente a lo largo del siglo. Según el trabajo preparado por Roberto Munizaga sobre la Universidad Latinoamericana para la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina organizada por la UNESCO en 1962, se entendía como extensión universitaria todas aquellas actividades donde se encuentra “la universidad trabajando hacia afuera”, es decir, con el fin de “auxiliar frente al cambio social al público general”, mediante la educación en las nuevas ideas, el perfeccionamiento en las técnicas de trabajo y la reflexión sobre problemas urgentes regionales y nacionales⁵³.

Las escuelas de temporada organizadas por Amanda Labarca a partir de 1936 estuvieron orientadas por estos principios. Según el plan que la autora había propuesto el año anterior, los cursos tenían como objetivo ahondar el conocimiento de alumnos graduados o maestros; complementar a la especialidad de los alumnos; ampliar el radio de difusión de la cultura y ofrecer a los alumnos extranjeros cursos sobre historia, geografía y condiciones actuales de Chile⁵⁴. A este propósito se agregaba el que, a través del encuentro entre profesores y conferencistas extranjeros, alumnos y público externo a la universidad, las escuelas de temporada promovieran la integración social por medio de la extensión de la cultura, objetivo final de todas las políticas educacionales de la época.

En cuanto al contenido de dichas conferencias, resulta interesante notar que los trabajos expuestos por Amanda Labarca tienen como eje principal el análisis sobre el estado de la educación y la discusión de propuestas para sus problemáticas. En 1936 dictó un curso de Educación Comparada para médicos, dentistas y matronas de la Facultad de Biología y Ciencias Médicas de la misma universidad⁵⁵. En este sentido, las conferencias tenían como un tercer objetivo ofrecer al debate público el problema de la educación, en la medida que se comprendía este debate inserto dentro de los problemas sociales que atravesaban al país, y cuya solución, por tanto, no estaba circunscrito a la discusión de aquéllos más vinculados a este tema. De esta forma, aunque no se puede determinar a ciencia exacta el impacto de tales conferencias en la consolidación de una cohesión social mediante el efectivo alcance de dichas actividades a todos los sectores sociales, cabe decir que el tema de la educación se situó en el centro del debate político.

En relación con la figura del académico universitario y el educador colegial, la participación de Amanda Labarca en conferencias y seminarios significó la síntesis y proyección de sus experiencias como profesora e investigadora, por cuanto había una relación directa entre los contenidos expuestos en sus charlas y los estudios realizados en el extranjero o las reflexiones sobre problemáticas sociales chilenas y americanas. De esta forma se vinculaba la función de investigación científica que caracterizó desde el comienzo a la universidad, con la docencia y el impacto sobre el resto de la sociedad.

⁵³ Roberto Munizaga A., “La universidad latinoamericana”.

⁵⁴ Salas, *op. cit.*, p. 36.

⁵⁵ Mardones, *op. cit.*, p. 148.

Esta mirada de Amanda Labarca sobre la educación como una función social estuvo influida tanto por John Dewey como por el pensamiento político radical, que fue posicionándose dentro de la política nacional y el Ministerio de Educación a partir del último tercio del siglo XIX, y entró en la vida de la autora específicamente mediante su marido, Guillermo Labarca Hubertson.

Guillermo Labarca sostuvo una activa participación tanto en las organizaciones de profesores como en el Partido Radical. En relación con las primeras, fue miembro de la Federación de Estudiantes de Chile, la Asociación de Educación Nacional y la Sociedad Nacional de Profesores, además de ejercer como profesor secundario en un liceo femenino entre 1906 y 1910. Sin embargo, su actividad más destacada fue en la arena política como ministro de Justicia e Instrucción Pública en el primer gobierno de Arturo Alessandri, en 1924, y de Defensa Nacional y del Interior, durante el gobierno de Pedro Aguirre Cerda, en los años 1939 y 1940. Su compromiso con el partido lo condujo finalmente a ser nombrado presidente del Partido Radical en 1941⁵⁶.

A través de su marido, entró en contacto con el movimiento cultural conocido como criollismo, y del cual Guillermo Labarca fue un conocido exponente, mediante las obras *Luz y sombra* (1900), *Al amor de la tierra* (1905) y *Mirando al océano* (1911). Este movimiento de carácter nacionalista coincidía con el pensamiento político radical en su defensa de la propia tradición y una conciencia nacionalista como garantías del desarrollo económico y la democracia liberal, amenaza en aquella época por el surgimiento de modelos alternativos. Al rechazar la cultura afrancesada de las elites y ensalzar la figura del huaso antes que al obrero, el criollismo se identificó con la postura del radicalismo, entre conservadores y revolucionarios⁵⁷.

Amanda Labarca hizo explícita la adhesión a los planteamientos radicales al abordar el problema de la educación desde una mirada aterrizada a las condiciones nacionales, icono de lo cual fue la figura del mestizo, y enfocar las soluciones al problema de la educación hacia el establecimiento final de la democracia y la estabilidad social.

Estos ideales iluminan a la vez la persistente actividad desplegada por la autora respecto a la causa en defensa de la mujer y sus garantías políticas. El origen de esta inquietud es identificado por sus biógrafos en su juventud y en su familia, así como en la conferencia presentada en 1907 sobre la novela de Felipe Trigo, escritor español conocido por su polémica visión sobre la mujer. Emma Salas, por otra parte, hace hincapié en la probable influencia recibida en el liceo de Isabel Le-Brun de Pinochet. El activismo por la causa feminista así como la inquietud pedagógica de Amanda Labarca, decantan finalmente en un elemento esencial que atraviesa su biografía. Éste es la perspectiva panamericana desde la cual aborda ambas problemáticas.

⁵⁶ Para la figura y actividad de Guillermo Labarca, véase Armando de Ramón, *Biografías de chilenos: miembros de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial: 1876-1973*, vol. III, pp. 8-9.

⁵⁷ Barr Melej, *op. cit.*, pp. 77-101.

Esta mirada pudo desarrollarse a lo largo del permanente contacto con otros Estados, siendo Estados Unidos el país más visitado, primero como becada en la Universidad de Columbia, y luego gracias a designaciones del gobierno e invitaciones por parte de universidades extranjeras a modo de conferencista.

Un primer aspecto que puede recogerse es el sentir panamericano en cuanto referente constante para sus reflexiones. Pues, si bien en sus obras trata sobre métodos pedagógicos experimentados en diversas naciones –y particularmente en el caso de la *Evolución de la segunda enseñanza* donde analiza incluso el sistema educativo ruso– dentro de las propuestas de Amanda Labarca para el sistema educacional chileno destaca la inserción de nuestro país en el contexto histórico continental.

En este sentido, los tempranos contactos con otros países se tradujeron en una particular capacidad de entrar en el debate educativo nacional, desde una perspectiva a la vez comparativa y comprensiva de los procesos diferenciados que atravesó cada país. De esta manera fue capaz de valorar los aciertos y progresos del caso francés o el alemán, sin adoptar ciegamente sus itinerarios sino pasándolos por el cedazo de las particularidades de la realidad nacional. No por nada, hacia el último tercio de su vida participó en la fundación de la Sociedad de Sociología, prueba de un vivo interés por las características y el comportamiento de la sociedad chilena.

Por otra parte, este sentir es propiamente americano en el sentido de coincidir con un movimiento intelectual continental que promovió el desarrollo conjunto y simultáneo de Latinoamérica. José Vasconcelos, escritor mexicano (1882-1959) sirve como representante de una corriente de pensadores al desarrollar en su ensayo *Raza cósmica* (1925) la idea de una identidad latinoamericana y una misión común determinada a partir de ella⁵⁸. Del mismo modo, aunque Amanda Labarca reconoce las diferencias entre unos y otros países, particularmente en los ámbitos geográfico y económico, la visión de la autora descansa finalmente en el reconocimiento de condiciones semejantes susceptibles a ser comparadas.

En sintonía con tales ideas, y mediante organizaciones como la Federación Interamericana de Educación y, posteriormente, las Naciones Unidas y la UNESCO, los países latinoamericanos comenzaron a plantear políticas de cooperación para temas políticos, sociales, económicos, y culturales. En este contexto, extendió también los límites de sus iniciativas, al participar en los debates continentales y mundiales sobre la condición de la mujer y la educación, con el objetivo de recoger frutos ahora circunscritos en la esfera internacional.

Mientras en materia de promoción femenina los Estados trabajaban a través de conferencias y congresos, en temas de educación las universidades buscaron estrechar vínculos de colaboración. Recogiendo experiencias particulares que la misma Amanda Labarca había vivido como conferencista invitada, el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas celebrado en Guatemala, en 1949, acordó así la realización de cursos de temporada anuales donde participaran graduados y estudiantes de todas las universidades, y cuya sede iría rotando, partiendo por Guatemala comprometida para recibir a los invitados al año siguiente. Amanda

⁵⁸ Sobre José Vasconcelos, véase lo ya señalado al inicio de este prólogo.

Labarca presentaría en el segundo un informe sobre su labor en la dirección de las escuelas de temporada en Chile. Todavía en 1962, se reconocía como fin de la extensión universitaria dentro de la cual se comprendía esta iniciativa, el “pensar la realidad nacional y continental”⁵⁹.

De esta forma, en un equilibrio constante entre los problemas del ámbito nacional y el contexto continental y mundial, de donde se nutría el debate local y era simultáneamente el espacio donde proyectar nuevas metas a alcanzar, Amanda Labarca apareció como una mujer que trascendió las fronteras sin perder conexión con su labor docente, actividad que realizó hasta el final de su vida, incluso, después de alejarse de la universidad. En relación con la dimensión educativa de su vida, recogemos finalmente una cita de Luis Mardones cuyas palabras parecen aplicables a la vida y la obra de Amanda Labarca: en la docencia, la dirección educacional, su producción literaria y la extensión universitaria:

“El mérito de Amanda no lo constituye el haber estado al tanto de las nuevas ideas pedagógicas que conmovían a los sistemas escolares tradicionales, sino en haber sido capaz de redefinir y reestudiar la teoría de tal manera que fuera aplicable a nuestra realidad limitada y modesta, por un lado, en aplicar, sus nuevas conclusiones con éxito, por otro, y finalmente, divulgar a través de sus obras la teoría y la práctica de sus experimentaciones”⁶⁰.

III. APORTES DE AMANDA LABARCA

A LA EDUCACIÓN NACIONAL Y ACTUALIDAD DE ALGUNAS DE SUS IDEAS

Fue una representante de los cambios fundamentales de su época, tanto en relación con las posibilidades que le ofrecía como a las que le negaba la sociedad a una mujer, de clase media y profesional.

En palabras de María Teresa Rojas,

“Amanda Labarca destaca en el concierto femenino del siglo XX. Pero, a la vez, forma parte de un proceso social de profesionalización femenina. El acceso educacional, la consolidación de una clase media profesional y el surgimiento de un movimiento femenino que abogaba por la emancipación de las mujeres, hacen de Amanda Labarca una representante de un mundo de cambios en las mentalidades de la sociedad de aquel entonces⁶¹. En definitiva, fue, a la vez, un producto de la incorporación de las mujeres al mundo académico y una adelantada al ir ocupando los espacios que la sociedad le abría, siempre “haciendo camino al andar”.

Su brillante carrera profesional en el mundo de la educación se nutrió de ciertas particularidades que no siempre se conjugan: estudiar en la universidad y en

⁵⁹ Munizaga, *op. cit.*, pp. 27-31.

⁶⁰ Mardones, *op. cit.*, p. 34.

⁶¹ Rojas, *op. cit.*, p. 179

el extranjero, viajar a estudiar o a asesorar en otros países, trabajar en los distintos niveles del sistema educativo y tener la oportunidad de escribir. Es decir, su vida profesional se nutrió del estudio sistemático incluido un posgrado en Estados Unidos; de la observación de otros sistemas educacionales gracias a sus viajes; de una vasta experiencia laboral desempeñándose en diversos cargos en el Ministerio de Educación, como formadora de docentes, como directora y profesora de liceo, siempre liderando y promoviendo mejoras en el desempeño de los profesores e innovaciones en el sistema educacional; así como de la posibilidad de divulgar sus ideas a través de materiales didácticos y diversos escritos.

El aporte de sus ideas a la educación chilena de la segunda mitad del siglo xx es evidente en diversos ámbitos, abarcando desde la concepción orgánica del sistema educativo hasta la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lectura. Sus numerosas obras así lo demuestran. En particular, sólo de la lectura de la obra que estamos introduciendo, *Bases para una política educacional*, es posible encontrar propuestas relativas al sistema educacional como un todo orgánico, la importancia de la educación técnica, las características propias de la educación secundaria, el papel social de la escuela, la formación de profesores y la formación ciudadana, entre muchas otras. La diferencia entre éstas y otras propuestas, es que Amanda Labarca habla desde la experiencia: del Ministerio desde su labor en el mismo; de la educación secundaria, siendo profesora y directora; de la formación de profesores desde su cátedra en el Pedagógico, y así podemos mencionar varios ejemplos más. Eso hace que su obra no sea exclusivamente el fruto de una mente educada y avanzada, sino que revele siempre una clara relación de interdependencia entre la teoría y la práctica.

En este contexto, es posible suponer y probar que muchas de sus ideas educacionales influyeron en los avances e innovaciones en materia educacional en la segunda mitad del siglo xx, pero que también persisten hasta hoy, quizá con otros nombres, pero representando las mismas inquietudes o desafíos a responder, tal como se constata en las líneas siguientes.



Coordenadas de una política educacional

Según Amanda Labarca, toda política educacional debía considerar tres dimensiones que condicionaban y potenciaban cualquier innovación. Ellas eran: las características geográficas locales y regionales, los tipos de nivel de vida regionales y los planes políticos de la nación. Es decir, toda innovación debía estar sustentada y alimentada de las características y demandas de la región y locales, pero también de los objetivos de una política de carácter nacional. Con esto explicitaba su desprecio a la costumbre de copiar modelos foráneos y aplicarlos en Chile sin considerar las particularidades de su realidad. Al respecto, critica a lo largo de su obra que la visión nacional del papel de la educación en el desarrollo político, económico y social del país, es una ausencia permanente en nuestra historia educacional⁶².

La autora sostiene que, dadas las características de la sociedad chilena, que comparte muchos rasgos con la latinoamericana, la educación debe aspirar al logro de ideales permanentes que ayuden a los estudiantes:

- a *vivir*, es decir, todo lo relacionado principalmente con la salud física y mental, el desarrollo físico e intelectual, para lo cual la escuela debe generar redes sociales que garanticen la satisfacción de las necesidades básicas;
- a *subsistir*, vinculado con el desarrollo de habilidades y aprendizaje de técnicas que ayuden a los niños a mejorar la calidad de vida de la familia (por ejemplo, cultivos y bordados) y a los jóvenes a aprender un oficio y a desempeñarse en el mundo laboral;
- a *convivir*, esto es, todo lo relacionado con el aprendizaje de normas de convivencia de civismo y ciudadanía propias de una sociedad democrática;
- a *crear y a crecer*, referido al desarrollo de una capacidad innovadora y el crecimiento espiritual respectivamente.

No podemos dejar de mencionar la semejanza de la propuesta de Amanda Labarca con la realizada por Jacques Delors en 1996, respecto a los cuatro pilares de la educación del siglo XXI que han inspirado innovaciones y reformas educacionales en el mundo entero⁶³. Éstos son: *aprender a aprender*, relacionado con las

⁶² “Mi impresión al terminar este bosquejo, es que el desenvolvimiento de la enseñanza pública en nuestro país significa un esfuerzo formidable de una minoría culta para esparcir los beneficios de la educación a círculos cada vez más amplios. Digo de una minoría culta y no de una clase gobernante ni del pueblo, porque a ella le ha faltado, por muchas décadas, el íntimo convencimiento de que la escuela fuese indispensable al progreso del país, a la solidez de sus instituciones democráticas y a su expansión económica, y las masas, en su vegetar ignorante, no han sentido tampoco el urgente anhelo de adelantar su cultura.

A lo largo de los decenios de nuestra vida independiente, ha sido ese grupo el que ha dado el impulso, el que ha avivado la llama... Laboró siempre en pugna con la mayoría que desestimó a sus adalides, que erizó de tropiezos el camino de Manuel de Salas, se mofó de los Egañas, desterró a Lastarria y Vicuña Mackenna, depuso a Barros Arana y a Valentín Letelier. Juzgados como ejes de atracción de los esfuerzos de ese grupo, sobre ellos cayó el anatema de la clase gobernante y la indiferencia del público que no supo ni quiso defenderlos...”

⁶³ Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*.

habilidades requeridas para adquirir conocimientos durante toda la vida; *aprender a ser*, conducente a competencias que permitan el desarrollo personal integral, una buena autoestima y el autocuidado; *aprender a hacer*, que engloba las competencias específicas desarrolladas con un desempeño laboral y social; y *aprender a convivir*, que apela a la necesaria construcción de proyectos compartidos y de relaciones sociales respetuosas y tolerantes. Como se puede apreciar, en lo sustancial las semejanzas son evidentes, a pesar de la diferencia de lenguaje que se hace cargo de la evolución de la sociedad actual.

Por otra parte, cabe relevar de sus propuestas el foco explícito en el estudiante, razón por la cual aboga por la necesidad de conocer, a cabalidad, quién es el niño o adolescente, cuáles son sus características socioculturales, de qué se enferma, cuál es su nivel de desarrollo psicológico, con qué se entusiasma, qué necesita, qué quiere. A la vez que la escuela debe complementar y suplir lo que la familia otorga a sus hijos, para lo cual debe constituir redes sociales de apoyo. Según ella, se debía llegar a lo que se hace en países desarrollados donde los niños reciben dos o tres alimentaciones diarias.

Al respecto, la creación en la segunda mitad del siglo xx de la hasta hoy llamada Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas vino a satisfacer estas necesidades. Actualmente, las redes sociales acompañan a los niños considerados vulnerables desde aún antes de nacer hasta que terminan sus estudios superiores, utilizando diversos apoyos económicos y materiales (alimentación, transporte, útiles, asistencia médica y dental, etcétera).

El mencionado cambio de foco del profesor al estudiante, los múltiples intentos en las décadas siguientes de cambiar las metodologías y prácticas docentes revelan que, aparentemente, no tuvo mucha acogida en ese entonces. No obstante, en la actualidad sucede lo contrario, constituyéndose en uno de los principales paradigmas impulsado en gran parte del mundo y que se expresa, para decirlo sintéticamente, en la relevancia del aprendizaje que logran los estudiantes a través de la acción mediadora del docente.

Igualmente, la vinculación de la acción educativa con la realidad geográfica y económica de la región tiene respuesta actualmente en el hecho de que, si bien existe un marco curricular nacional, los establecimientos pueden hacer sus propios programas de estudio adaptándolos a las necesidades y características de su propia realidad y la de sus estudiantes.

La importancia de experimentar e innovar

Amanda Labarca consideraba fundamental experimentar permanentemente para ir comprobando de manera gradual la eficacia de una innovación antes de ampliarla a todo el sistema. Con este fin se fundó el, hasta hoy, llamado liceo experimental Manuel de Salas, vinculado al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.

Esta idea de gradualidad caracterizó todas las innovaciones realizadas hasta mediados de la década de 1960, fecha en que se realizó una reforma a todo el sistema escolar, y cuya gradualidad no respondía a la idea de experimentación –puesto que

recogía toda la experiencia anterior-, sino a la necesidad de ir asegurando las condiciones (establecimientos, equipamiento, becas, formación de docentes, entre otras) requeridas por la implementación de la reforma en los distintos cursos.

De las innovaciones promovidas por Amanda Labarca y probadas en los liceos experimentales, muchas de ellas persisten hasta hoy, pero ya implementadas en el ámbito nacional. Por ejemplo, la idea de establecer planes de estudio con carácter flexible, variable y diferenciado para hacerse cargo de las necesidades y aptitudes de los estudiantes, en oposición a los programas rígidos y homogéneos existentes en esa época. Actualmente, los planes de estudio incorporan la idea de flexibilidad en la distribución de horas, la electividad de algunos ramos, la diferenciación en la incorporación de determinados sectores de aprendizaje en la malla curricular y la elaboración de los planes diferenciados en los últimos años de educación media.

La incorporación de métodos de aprendizaje activos para contrarrestar la enseñanza memorística y enciclopedista que primaba en la época, también fue promovida por Amanda Labarca, fuertemente influenciada por la pedagogía estadounidense. Como decíamos más arriba, este desafío permanece hasta hoy.

La mirada integral sobre el estudiante tenía su correlato en una organización conducente a la formación de la personalidad, en un espacio donde se resguardara y ejercitara una sana convivencia, donde la orientación (probablemente inspirada en parte en el consejero educacional del sistema estadounidense) adquiriría una importancia que hasta entonces no tenía, así como la promoción de la participación de la comunidad. Todas estas propuestas se encuentran incorporadas hoy al sistema educacional nacional, evolucionando desde una familia que depositaba al hijo en la escuela a una que hoy es considerada corresponsable del aprendizaje de su hijo y del desarrollo del proyecto educativo del establecimiento; y desde un docente exclusivamente especialista en su materia a un profesor que educa, modela, acompaña y orienta⁶⁴.

La concepción del sistema educacional como un todo

Otra idea de gran alcance se relaciona con su concepción del sistema educacional como un todo que se extiende desde la educación inicial hasta la superior. En este contexto, le restaba impacto posible a las medidas aisladas que no consideraran el todo, incluyendo –particularmente– el sistema social en que se situaba, el cual podía destruir lo logrado por la escuela. En este sentido, sostenía que era necesario analizar previamente los problemas sociales que condicionan las cuestiones didácticas y que, luego de conocer la realidad, se podía formular una estrategia didáctica aplicable a esa realidad y que considerara los recursos existentes. Evidencia así lo inoportuno de copiar soluciones extranjeras sin considerar el contexto en que se van a aplicar.

⁶⁴ Cabe destacar la importancia que fue adquiriendo el llamado Profesor Jefe y la Orientación como tareas especializadas hasta originar incluso postítulos y posgrados desde la década de 1960 hasta la actualidad.

A raíz de su visión de la educación como un todo, cabe destacar que ya en los años de 1940 abogaba por la importancia de iniciar la escolaridad de los niños con la mayor anticipación, especialmente para que la escuela lograra complementar y suplir lo que el medio y la familia no daban a los infantes. Si bien el nivel de la educación parvularia estuvo considerado de manera explícita en la estructura escolar de la reforma de los años de 1960, no fue hasta fines de la primera década de 2000 que el acceso fue asegurado por el Estado a todos los niños de cinco y seis años de edad, aunque hasta hoy la asistencia a dicho nivel no es obligatoria. En cuanto a la educación secundaria, solo en 2003 fue declarada obligatoria, asegurando así doce años de escolaridad para los jóvenes de Chile. De este modo, la visión del sistema integrado que tenía Amanda Labarca, se traduce hoy en un continuo que garantiza la posibilidad de acceder al sistema escolar desde los cinco-seis años hasta culminar en educación superior.

Fiel a su idea de ver a la educación como un todo orgánico, abogó por la creación de un organismo superior de carácter técnico, que llamó estado mayor de la educación, para elaborar una estrategia educacional y establecer la forma de colaboración entre el sistema didáctico y los organismos auxiliares. Su planteamiento fue recogido posteriormente en la creación de la hoy desaparecida Superintendencia de Educación, pero cuya refundación es inminente.

El papel social de la escuela

Fue una gran impulsora del estudio de experiencias extranjeras, pero no para adoptarlas sin más, sino que para ver en ellas lo que podría servir a nuestra propia idiosincracia y realidad socioeconómica.

Así, visualizó algo que constatamos en la actualidad en todas las mediciones externas e internas a nuestro sistema educacional: la escuela tiende a perpetuar la desigualdad social. Por ello, sostenía que la escuela debía complementar y suplir a las familias, tanto en sus necesidades físicas (alimento y salud) como culturales. Ambas ideas son fundamentales para la búsqueda de estrategias que permitan el llamado valor agregado, es decir, que las escuelas logren un rendimiento superior a lo esperado para contextos socioeconómicos vulnerables. En este sentido, las escuelas, tanto ayer como hoy, deben ser ejemplos de una sociedad democrática que asegure una verdadera igualdad de oportunidades.

Sobre la educación secundaria

Abogó por la importancia de asegurar a los jóvenes una educación secundaria integral y común en los primeros años del nivel, para luego permitir la diferenciación conducente hacia la universidad o el mundo laboral. Promotora de los planes diferenciados en los últimos años de la educación secundaria, sostenía que con ello se respetaban las diferencias individuales y vocacionales de los jóvenes. Y su propuesta de una educación media diferenciada fue incluida en la reforma educacional de los sesenta y aún está vigente en el currículo actual por las mismas razones.

En cuanto a la división entre educación media humanística y vocacional, fue una fuerte partidaria de la educación técnica, idea que fue recogida en la reforma del 1965 al igualar ambas modalidades y asegurar el acceso igualitario a la educación superior. Actualmente, dado el notable aumento en la cobertura de educación superior, con la consecuente ampliación de la oferta educativa, la diferenciación entre enseñanza técnica y humanista científico se ha extendido a este nivel, pudiendo optarse entre carreras técnicas de menor duración y mayor oferta laboral o carreras tradicionales, más largas, caras y con un mercado laboral saturado.

De la influencia del sistema educativo estadounidense, recogió la idea que los establecimientos educacionales debían caracterizarse por el contacto personal entre profesores y estudiantes; la autonomía de los directores; la libertad de iniciativa de los profesores; la existencia de material técnico y de apoyo, de talleres y laboratorios, de trabajos en grupo y de actividades recreativas, todos los cuales tiene actualmente plena validez.

Los profesores hacen la diferencia

De que los profesores hacen la diferencia, frase que actualmente es lugar común a partir de los descubrimientos de la investigación educacional que vinculan la calidad del aprendizaje de los estudiantes a la calidad de sus docentes, estaba convencida. Por ello, criticaba fuertemente: la mala preparación de los maestros normalistas que no los prepara para todos los requerimientos de su papel social; lo enciclopédico de los profesores secundarios formados en los claustros universitarios, con poca experiencia práctica y contacto con la realidad; lo insuficiente de las remuneraciones a los maestros, que los obligan a hacer muchas clases en muchas escuelas sin dejarles tiempo para preparar sus clases ni para perfeccionarse; lo poco atractivo de la carrera docente, basada en la antigüedad más que en los méritos, entre otras carencias.

Muchos de estos temas persisten entre las preocupaciones de los chilenos. Por ejemplo, el tema de la formación inicial de docentes está de completa actualidad. La calidad de la preparación –con mayor énfasis en los contenidos o en lo pedagógico, así como las características de sus postulantes y egresados– es actualmente un problema que –a diferencia del tiempo de Amanda Labarca– hoy preocupa a toda la sociedad chilena y no sólo a los estudiosos de la educación.

Igualmente, varias medidas impulsadas por Amanda Labarca tienen su correlato en estos días. Por ejemplo, para lograr formar el profesor no sólo como transmisores de contenido sino, también, como orientadores, tutores, guías, ejemplos de civismo y de compromiso social, sostenía que

“sería necesario que en los institutos de maestros hubiese oportunidades de ejercitar prácticamente y, hasta cierto punto, formar a esa clase de profesor. Hoy día, lo único que cuida la universidad es la erudición. El postulante pasa sus exámenes y recibe su título. ¿Qué otra cosa hará de maestro? Repetir lo que la universidad, con su superior jerarquía, estimó lo mejor”⁶⁵.

⁶⁵ p. 118.

Aunque su idea de que la formación de profesores incluyera un fuerte componente práctico para adelantar así el contacto con la realidad escolar, no parece haber sido atendida en toda su extensión por sus contemporáneos, y esto sólo se logró tras innovaciones impulsadas desde el Estado a fines de la década de 1990, hasta el punto en que la casi totalidad de las instituciones formadoras de docentes han incorporado una línea de prácticas (inicial, intermedia y final).

Pensaba también que había que tomar conciencia respecto a que la formación inicial no podía hacerse cargo de todo lo que un maestro necesitaba saber y saber hacer. Con mucha visión, sostenía que es más útil si el futuro docente

“se da cuenta cabal de que apenas ha dominado los fundamentos de su especialidad y de las ciencias pedagógicas. Lo que importa es que no salga a enseñar sin conocer los problemas auténticos de su tierra y de su gente, sin la resolución de servirlos, aun a costa de sacrificios, y sin la convicción de que al enfrentarse con la realidad de la escuela es cuando va a aprender su oficio”⁶⁶.

En este contexto, se explica la importancia de la creación de las llamadas escuelas de temporada, en las cuales se impartían clases a los profesores en ejercicio, atendiendo así a la satisfacción de las necesidades derivadas de lo que actualmente se llamaría desarrollo profesional continuo.

También cabe mencionar que era una gran crítica del reconocimiento social de la labor de los profesores, relevando lo poco estimulante que de los contratos por hora, los sueldos tan bajos y su aumento por antigüedad y no por méritos, tres conceptos actualmente en discusión a la hora de reformular la llamada carrera docente.

Formación cívica y ciudadana

Pensaba que el espacio escolar debía ser una escuela de democracia, expresada en los contenidos seleccionados, las metodologías utilizadas, la incorporación de actividades extra programáticas, entre otras, que –en conjunto– favorecieran la formación en valores y habilidades democráticas.

Al respecto era muy crítica de lo que hacía la escuela entonces, encontrándolo claramente insuficiente:

“Se objetará que en todas se dan lecciones de civismo. Es prueba de que ellas no bastan. El civismo tiene varias fases: el del afecto instintivo por el sitio en que vivimos, por el paisaje que nos es familiar, por la patria cuya historia estamos haciendo en común; el del sentido de responsabilidad nacional, y la práctica de la colaboración honrada, del trabajo en equipo, enderezado a un bien común. Es fácil y dulce explayarse sobre el primero y de él se encuentran llenos los discursos escolares. Poquísimos se han cuidado los segundos, y es que no se pueden enseñar con palabras”⁶⁷.

⁶⁶ p. 118.

⁶⁷ pp. 89-90.

De esta manera, entraba en una de las grandes dificultades que enfrenta la educación actual, referida a dar una formación para la ciudadanía que conjugue los contenidos necesarios para ejercerla, así como las actitudes necesarias para preservarla y desarrollarla en una sociedad democrática.

La enseñanza de una ciudadanía lejana, reservada para unos pocos, basada principalmente en logros políticos y militares, era denunciada por Amanda Labarca:

“Las glorias del pasado, las tradiciones heroicas de los adalides, las gestas militares o navales son las que han servido casi exclusivamente para entonar el afecto patrio. Se silencia, muchas veces porque la ignora el mismo profesor, la epopeya de sus grandes comerciantes, industriales, mineros o agricultores que han abierto sobre los mares o las montañas, sendas de trabajo progresistas”⁶⁸.

Como se podrá apreciar, en el contexto de esta visión inclusiva, convocadora, que reconoce en los más diversos actores a sujetos que han contribuido a la construcción de la historia nacional y de nuestra sociedad democrática, Amanda Labarca se habría sentido muy satisfecha con la publicación de esta Biblioteca fundamentos de la construcción de Chile, cuyo principal sentido es, justamente, dar a conocer a esos muchos personajes –incluida ella misma– que sin ser héroes militares ni políticos destacados han contribuido –desde sus diversas ocupaciones– a la construcción de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, Recomendaciones y Resoluciones*, Guatemala, Imprenta Universitaria, 1949.
- Adler Lomnitz, Larissa y Ana Melnick, *La cultura política chilena y los partidos de centro. Una explicación antropológica*, Santiago, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Barr Melej, Patrick, *Reforming Chile: Cultural Politics, Nationalism, and the rise of de Middle Class*, North Carolina, University of North Carolina Press, 2001.
- Barrios Tirado, Florencia, *El liceo experimental Manuel de Salas: un aporte de la Universidad de Chile a la educación nacional*, Santiago, Ediciones Universidad de Chile, 1982.
- Catalán, Miguel, “Una presentación de John Dewey” en *Daimon: Revista de Filosofía*, N° 22, Murcia, 2001, pp. 127-134.
- Collier, Simon y William Sater, *Historia de Chile 1808-1894*, Madrid, Cambridge University Press, 1998.
- Cox, Cristián y Jacqueline Gysling, *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*, 2ª ed., Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, 2009.
- Cruz, Nicolás, “La educación chilena y las elites políticas de los sectores medios, (1900-1970)”, en revista *Mapocho*, N° 47, Santiago, 2000, pp. 1-17.

⁶⁸ p. 90.

- Cruz, Nicolás, *El surgimiento de la educación secundaria en Chile: El plan de estudios humanista: 1843-1876*, Santiago, Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, PIIE, Colección Sociedad y Cultura, 2002, vol. XXXII.
- Cruz, Nicolás y Alejandra Vega (eds.) *Historia de Chile*, Santiago, Zig-Zag, 2005.
- Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Madrid, Editorial Santillana, 1996.
- De Ramón, Armando, *Biografías de chilenos: miembros de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial: 1876-1973*, Santiago, Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile, 1999.
- Drake, Paul, “Chile 1930-1958”, en Leslie Bethell (ed.), *Historia de América Latina*, Barcelona, Editorial Crítica, 1991, vol. 15.
- Egaña, Loreto, *La educación primaria popular. una práctica de política estatal*, Santiago, Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Colección Sociedad y Cultura, 2000, vol. XXII.
- Formación del Profesor Primario (Síntesis de las conclusiones aprobadas por las Asambleas de Directores y Profesores de Educación de las Escuelas Normales, marzo 1940)*, citado en Cristián Cox y Jacqueline Gysling, *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*, 2ª ed., Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, 2009.
- Gazmuri, Cristián, *El Chile del Centenario, los ensayistas de la crisis*, Santiago, Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2000.
- Godoy, Hernán (ed.), *Estructura social de Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 1971.
- Godoy, Hernán, *La cultura chilena. Ensayo de síntesis y de interpretación*, Santiago, Editorial Universitaria, 1982.
- Góngora, Mario, *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*, Santiago, Ediciones La Ciudad, 1981.
- Johnson, John, “Atrincheramiento político de los sectores medios en Chile”, en Hernán, Godoy (ed.), *Estructura social de Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 1971.
- Labarca, Amanda, *Evolución de la segunda enseñanza*, Santiago, Editorial Nascimento, 1938.
- Labarca, Amanda, *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1939.
- Labarca, Amanda, *Bases para una política educacional*, Buenos Aires, Editorial, Buenos Aires, 1944.
- Labarca, Amanda, “Apuntes para estudiar la clase media en Chile”, en *Atenea*, año XXVII, tomo XCIX, N° 305-306, Concepción, noviembre/diciembre, 1950.
- Luzuriaga, Lorenzo, *Diccionario de Pedagogía*, 3ª ed., Buenos Aires, Losada, 2001.
- Mardones, Luis Humberto, *Las ideas educacionales de Amanda Labarca Hubertson (tesis exploratoria)*, tesis para optar al grado de Magister en Educación, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1976.

- Munizaga, Roberto, “La universidad latinoamericana”, trabajo presentado a la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina, organizado por la UNESCO, la Comisión Económica para América Latina, la Dirección de Asuntos Sociales de las Naciones Unidas, y la Organización de Estados Americanos, Santiago, Ed. UNESCO/ED/CEDES 21-A, 1962.
- Murphy, Marjorie. *Blackboard Unions: The AFT and the NEA, 1900-1980*, New York, Cornell University Press, 1990.
- Nuñez, Iván, *Gremios del Magisterio: setenta años de historia 1900-1970*, Santiago, Ediciones PIIIE, s.f.
- Nuñez, Iván, *Desarrollo de la educación chilena hasta 1973*, Santiago, PIIIE, 1982.
- Pinochet, Tancredo, *Bases para una política educacional: al frente del libro de Amanda Labarca*, Santiago, Editorial Alta Cultura, 1944.
- “Primer Congreso de Enseñanza Normal”, en *Revista de Educación*, N° 24, septiembre, 1944, pp. 335-338, citado en Cristián Cox y Jacqueline Gysling, *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*, 2ª ed., Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, 2009.
- Recio, Ximena, *El discurso pedagógico de Pedro Aguirre Cerda*, Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso, Facultad de Educación, Instituto de Historia, serie Monografías Históricas N° 10, 1998.
- Rojas, Jorge, *Historia de la infancia en el Chile Republicano, 1810-2010*, Santiago, Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2010.
- Rojas, María. Teresa, “Amanda Labarca: la participación femenina en la construcción de un discurso educativo. Chile (1900-1950)”, en *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 34, Santiago, 2004.
- Salas, Emma, *Amanda Labarca dos dimensiones de la personalidad de una visionaria mujer chilena*, Mar del Plata, Editorial Mar Del Plata, 1996.
- Serrano, Sol, *Universidad y Nación*, Santiago, Editorial Universitaria, 1994.
- Soto, Fredy, *Historia de la educación chilena*, Santiago, CPEIP, 2000.
- Subercaseaux, Bernardo, *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*, Santiago, Editorial Universitaria, 2004 y 2007, tomos III y IV, respectivamente.
- Toro, Pablo, “Literaturas de la catástrofe: notas sobre el ensayismo de crisis educacional en Chile (c.1910-c.1940)”, en *Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana. Actas del VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 2007. (CD-Rom).
- Vasconcelos, José, *Raza cósmica*, Madrid, Imprenta Helénica, 1925.
- Vicuña, Manuel, *La Belle Époque Chilena: alta sociedad y mujeres de élite en el cambio de siglo*, Santiago, Editorial Sudamericana, 2001.
- Vial, Gonzalo, *Historia de Chile*, Santiago, Editorial Zig Zag, 1996 y ss., 5 volúmenes.

AMANDA LABARCA H.

**BASES PARA
UNA POLÍTICA
EDUCACIONAL**



EDITORIAL LOSADA, S. A.

BUENOS AIRES

La señora Amanda Labarca es una de las educadoras más distinguidas, no sólo de Chile, su patria sino de Hispanoamérica. Profesora de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago y fundadora de las escuelas de temporada de la misma universidad, que tanto éxito alcanzaron, la señora Labarca ha dado cursos y conferencias en las principales instituciones docentes de Norte, Centro y Sudamérica. Al mismo tiempo es autora de importantes obras pedagógicas, entre las que se destacan *La evolución de la segunda enseñanza* y la *Historia de la enseñanza en Chile*, que la presente obra completa y afirma. En el libro actual se trata el problema de la educación como función social, exponiendo las características del medio social iberoamericano, tanto en lo que se refiere a las raciales, familiares y psicológicas como a las políticas, económicas y culturales. Se exponen las ideas esenciales de una política educacional, aplicada a la familia, la escuela, la población, y la democracia, y se desarrollan sus orientaciones de las instituciones fundamentales de la enseñanza, tanto en la escuela básica, primaria, como en la enseñanza secundaria, técnica y normal. Una selecta bibliografía completa la obra, que debe ser estudiada por todos a quienes preocupa el destino de la América hispánica.

EDITORIAL LOSADA, S.A.
ALSINA 1131, BUENOS AIRES.

PRELIMINAR

Termino con este volumen la serie prometida en 1938. Esperaba entonces que si el tiempo y la vida me daban su venia, ese libro que publicaba fuese el primero de tres. La *Evolución de la segunda enseñanza* constituía un examen retrospectivo del problema de la educación del adolescente; en el segundo, proyectaba estudiar su actualidad en Chile, y en el tercero, insinuar el plan de su reforma. El propósito inicial se ha ido ampliando a medida que la experiencia me enseñaba que induce a error considerar los problemas educativos del adolescente sin inquirir los de su base natural, que es la etapa primaria, ni los de su coronación, que es la vida plena del adulto, haya éste atravesado o no las aulas superiores. Me convencí también en el intertanto, que las cuestiones didácticas chilenas son muy similares a las de los países hermanos y que no pueden desentrañarse ni orientarse a mejores rumbos, sin analizar previamente los problemas sociales que las condicionan, aquí, como en el resto del continente.

De este modo, el segundo volumen fue algo más que el análisis de la educación secundaria; se amplió hasta constituir la *Historia de la enseñanza en Chile*, y en este último, *Bases para una política educacional*, al plan de reforma, se acompañan sus antecedentes socioeconómicos, lo que permite formular una estrategia didáctica, aplicable, en sus orientaciones generales, a todos los países nacidos bajo el signo de Colón.

Sus capítulos son el producto de meditaciones y observaciones expuestas, en parte, en los cursos sobre “Problemas sociales Latinoamericanos” y “Educación en Latinoamérica” que di, en 1939, en la Universidad de California, y en los que después de esa fecha, he examinado con mis alumnos en los seminarios del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y en su escuela de verano. El que analiza la situación socioeconómica de Indoiberia completa un estudio publicado en 1937 en la Revista Cubana y que se insertó después en Nueva Era de Quito. Los acápites sobre segunda enseñanza tienen su base en los trabajos que presenté a la Conferencia Interamericana de Educación, de Santiago de Chile (1934) y al Congreso Científico Panamericano, de Washington (1940), y gran parte de las Aplicaciones Generales formaron el núcleo de mis conferencias en el Colegio Libre de Estudios Superiores, de Buenos Aires, en 1941 y 1942.

Al entregar al público este volumen final, quiero dejar constancia de mi gratitud al rector de la Universidad de Chile, don Juvenal Hernández, y a mis compañeros del Consejo Universitario por las facilidades que se han servido conceder para ausentarme de mi cátedra y aceptar las invitaciones de instituciones y gobiernos amigos. Estas visitas a Norte, Centro y Sudamérica me han permitido observar de visu nuestros problemas comunes e intercambiar opiniones con estudiosos y educadores de casi todos los países.

Presento, asimismo, públicamente, mi gratitud a mis amigos, don Arturo Torres Rioseco y al Dr. Raymond D. Gettell que tuvieron la iniciativa de insinuar mi nombre como catedrática visitante en la escuela de verano de la Universidad de California, en cuyas aulas acopié gran parte del material de algunos de estos capítulos; a mi querida amiga Concha Romero James, de la Unión Panamericana de Washington, por sus excelentes indicaciones; a don Luis Reissig, secretario del Colegio Libre de Estudios Superiores, de Buenos Aires, y a mis amigos argentinos por las oportunidades que me han brindado para estudiar y enseñar en ese país. Sin el concurso de todos ellos, no habría podido recoger las informaciones que contiene este libro, ni completar la visión panorámica de los problemas sociales americanos, en los que el educacional está incluido.

A. L. H.

BASES
PARA UNA
POLÍTICA EDUCACIONAL

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN COMO FUNCIÓN SOCIAL

1. Definiciones. 2. Escuela y vida. 3. El por qué del cambio.

1. DEFINICIONES

Las reflexiones desarrolladas en este libro aspiran a llegar, a la vez, a los maestros y a los jefes de familia que consideran con tanta más atención los problemas educacionales, cuanto con mayor lucidez se dan cuenta de su responsabilidad en la orientación de las generaciones jóvenes. Abundan los comentarios, opiniones y críticas pedagógicas. Ante los enfermos graves, todos recetan; asimismo, no hay quien no aconseje en materia de educación. Se explica, porque en cuanto a adultos, todos somos responsables de la formación de los menores y del porvenir de nuestro conglomerado social. Cada uno, por acción u omisión, influye con leve peso sobre su destino.

Porque concedo beligerancia al gran público en estas cuitas, he de comenzar sentando algunas premisas que, familiares a los maestros, no son igualmente del dominio de las personas ajenas al oficio.

Educación es un proceso doble: estimula el desarrollo de las capacidades, aptitudes y vocaciones latentes y, al mismo tiempo, encausa su ejercicio para que sirvan a la conservación y fomento de aquellos valores éticos e intelectuales que, en la presente etapa de su evolución, la sociedad estima como los mejores. El filósofo de la pedagogía moderna norteamericana, John Dewey, explica: educación es el proceso por medio del cual los adultos transmiten a la generación joven los valores culturales heredados, para que ésta los comprenda, asimile y acreciente.

Tal definición entraña dos interrogantes: ¿qué es cultura? y ¿quién ha de educar sistemáticamente? A la primera, responden los eruditos: cultura es el producto de la actividad humana. ¿Actividad que tiene como único objetivo el ejercicio o que lleva en su seno una aspiración trascendental? ¿Para qué tal actividad? Las escuelas filosóficas y las religiones discrepan en sus respuestas. A mi parecer, el objetivo último es sólo uno: la consecución de la felicidad colectiva; no de la egoísta dicha individual que se aísla para no contaminarse con la miseria o el dolor

ajenos, sino de ese bienestar y ventura de todos en que las propias están incluidas como los sonidos en un acorde. Hay quienes cifran la bienaventuranza más allá de la muerte, en una Jerusalén celeste. Hacia esa meta encaminan sus esfuerzos de perfección. Otros creen que debemos propender hacia una mayor felicidad en este mundo, gracias a una más justa, más fraterna, más noble y depurada convivencia terrestre. Tan opuestos como semejan a primera vista tales derroteros, convergen, sin embargo, en un factor común: el de la disciplina individual con miras hacia “lo mejor”. Anhelamos el advenimiento de un mundo de menores crueldades, perversiones, injusticias y tragedias. Tal nos parece la meta de la humanidad, tal el sentido de la cultura, tal el de la educación, porque ésta ha de ser aprendizaje y preparación para la vida superior. Cuanto restringe, disciplina, permite o alienta en nombre de bienes más perdurables que el individuo, constituye, a la vez, un proceso de cultura y uno de educación.

No basta, sin embargo, transmitir los tesoros heredados en un acto de mera adquisición pasiva, ni tampoco satisface un simple acrecentamiento. Es indispensable que intervenga la facultad creadora. Todo progreso implica variación, intuición e hipótesis. Si no hubiera individuos capaces de descubrir relaciones ignoradas, de atisbar más allá del conocimiento, en los dominios de una especie de preadivinación, no habría posibilidad de progreso. Es de primera importancia que la educación las fomente en el joven y no cohíba ni menoscabe en ciernes sus genialidades.

Entendiéndola así, recordemos que cualquier comunidad, aún la más primitiva, ejerce labor docente, sea por el consejo de los ancianos, el adiestramiento de los efebos, la iniciación en ciertos cultos o por el ejercicio de artesanías rudimentarias.

Amén de la intencionada y sistemática, existe la educación refleja: la que proporciona en todo instante la tribu, la familia, el grupo, el ambiente, y que en orden cronológico, antecede a la colegial. La ejercitan en nuestros días la familia, la escuela, el ambiente social cercano, la iglesia, la universidad, no en el sentido de una institución académica, sino en cuanto vestal y *alma mater* de artes, ciencias y letras, es decir, como la depositaria del venero de cultura de cada nación. Y no influyen menos el sistema político del país, la organización económica y aún ese fluir vago e indefinido que los franceses llamaron otrora: “espíritu del siglo” y al que hoy es de moda referirse intitulándolo: clima espiritual.

Esta realidad es la que ha permitido al pedagogo vienés, Peter Petersen, escribir: “Todos educan a todos en todo momento”. Aforismo que, a mi juicio, habría que restringir: todos influyen en todos en todo momento. Sí. Educar, tal como la etimología de la palabra nos lo advierte, es conducir, guiar hacia una meta. El pícaro que muestra las tretas de sus fechorías a un muchachuelo; el vicioso que contamina con sus morbosidades a un menor, no educan: adiestran o instruyen, porque se puede enseñar e instruir en perversidades; solamente educa quien guía hacia lo que el grupo social reputa como “lo mejor”.

La sociedad asegura la supervivencia y progreso de sus conquistas, tanto materiales como culturales, por medio de la iniciación en ellas de la juventud. Para



Amanda Labarca.

esa transmisión de valores, la Iglesia, la familia, la comunidad y la escuela se distribuyeron el trabajo. La iglesia inculcó los objetivos infraterrenos, los que truecan de modo trascendental el dolor y la alegría, y dan una razón de ser a los sacrificios individuales, en nombre de realizaciones que se sitúan más allá de la muerte. Y a su evangelio, añadió mandamientos éticos. La familia, la adinerada como la campesina, la proletaria como la burguesa, crió al niño dentro de ciertas virtudes, normas morales, hábitos sociales y actividades productoras. La comunidad, el ágora, el foro, la asamblea o el parlamento le inculcaron normas de vida colectiva. Los colegios tomaron a su cargo aquellas tareas enseñantes que las otras agencias no realizaban con facilidad.

Esto es lo que hay que recordar: que los establecimientos escolares han ido apareciendo como complementarios y supletorios a las otras instituciones formativas. Su propósito inmediato fue proporcionar aquellos conocimientos que no ofrecían sistemáticamente ni la iglesia, ni la familia, ni el taller.

En los estados europeos, nacidos de la Edad Media, de la obra sistemática de “enseñar al que no sabe” se encargó casi exclusivamente el clero, aún en las “escuelas palatinas”, en donde los preceptores, por regla general, fueron sacerdotes. La intervención del Estado como autoridad docente se incorpora al derecho general sólo después de la Revolución Francesa. Desde entonces, los países católicos han sido campo de una beligerancia agria y continuada entre la iglesia y el estado docente, reclamando para sí la primera, el monopolio o la primacía indiscutible de que gozó en siglos anteriores¹.

Al hacer a la docencia sistemática el blanco de nuestras quejas, no olvidemos, para ser justicieros, que ella influye sobre un breve lapso de la existencia. Los otros agentes gravitan durante toda la vida.

2. ESCUELA Y VIDA

Escuela y sociedad, tomando ambos vocablos en su acepción más amplia, realizan una obra educadora que, para fructificar, ha de ser complementaria y armónica, es decir, han de colaborar teniendo en vista fines semejantes. Cuando entre ellas se abre un golfo de oposición o de discrepancia, una u otra se esterilizan. Cuando una evoluciona con mayor rapidez que la otra, la influencia dilatoria entraba el progreso general. Ambas tienen que coordinar sus procedimientos, fines e ideales, so pena de retardo, desintegración o caos.

Si difieren las condiciones sociales, las escuelas han de modificarse. A condición social distinta, tipo de escuela diverso. Esto nos lo confirma la historia del desarrollo pedagógico. Cuando declinaba la cultura feudal, la Escuela Palatina cede el paso a los colegios de tipo caballeresco, que florecen en Inglaterra a fines de

¹ Sobre esta lucha véase Valentín Letelier, *Filosofía de la educación*, 2ª ed., Santiago, 1912, cap. XVI, p. 687 y siguientes y Amanda Labarca H., *Evolución de la segunda enseñanza*, Santiago, 1933, p. 47 y siguientes.

la Edad Media y han continuado en ese país, más o menos con idéntico espíritu hasta ahora. De las escuelas conventuales salieron las escuelas de gramática y las universidades a principios de la Edad Moderna, con un carácter escolástico que acentuaba el estudio de la Teología, fundamento de la sociedad, nervio, raíz, y esencia de la vida espiritual de entonces.

Con la Reforma, aparecen las escuelas propias de los países protestantes. ¿Por qué? Porque desde entonces necesitaba el hombre de las primeras letras para comunicarse directamente con Dios, por medio de la lectura de los santos evangelios. La escuela popular de leer y escribir se propaga después de la Reforma. Con la corte de los monarcas y el predominio de una clase que podía gozar, cerca del Rey, de un ocio culto y distinguido, surgieron los liceos de tipo francés. De la Revolución Francesa deriva la escuela primaria común y obligatoria. Con el progreso de las técnicas fabriles surgen las escuelas de artes y oficios y las escuelas profesionales y, por último, con los adelantos de las ciencias, la importancia de éstas dentro de la escuela secundaria y la transformación de las universidades, sobre todo en los siglos XIX y XX, en centros de investigación científica.

3. EL POR QUÉ DEL CAMBIO

Dos instituciones fundamentales de formación juvenil: la iglesia y la familia, han sufrido menoscabo en su radio de influencia; la una desde fines de la Edad Media, la otra desde que la fábrica reemplazó al taller doméstico.

La reducción de la influencia temporal de la Iglesia es un proceso que se inicia a principios de la Edad Moderna, cuando los estados nacionales asumen funciones de formación y disciplina colectivas, en virtud de leyes emanadas de su propia autoridad.

En estos últimos siglos, el clero católico se ha visto impelido a identificar su suerte con la de los grupos aristocráticos. Las órdenes acumulan legados y donaciones cuantiosas: no mueren en cada generación; sus caudales no merman por impuestos de herencias, ni se fragmentan por divisiones de la propiedad como sucede en la sucesión familiar. Mantienen, por consiguiente, intacto el dominio de ellos por mucho más tiempo que ninguna familia. Acopian, así, ingentes riquezas que conservar y defender. Si por un lado son propagadores de una doctrina de humildad y de amor, la cuantía de sus haciendas les coloca al lado de las clases y los partidos conservadores. La Iglesia perdió la oportunidad de ponerse al frente y de iniciar las luchas sociales del siglo XIX en las campañas de redención proletaria. Cuando se decidió a participar en ellas y lanzó León XIII su famosa encíclica *Rerum Novarum*, ya los sindicatos se habían organizado sin la Iglesia y fuera de ella. Y en el otro extremo de la escala social, el positivismo y el escepticismo desviaron de igual modo a la generación del siglo XIX, sobre todo a la masculina, de las prácticas católicas.

Sobre la declinación, empequeñecimiento y pobreza del grupo familiar se han escrito volúmenes, y cualquiera que atisbe someramente los problemas econó-

micos no ignora las causas: antaño se necesitaba apenas del dinero para vestirse, abrigarse y alimentarse, porque la fuente de producción se concentraba en el hogar mismo. Todo ello cambió con la introducción en gran escala del artículo manufacturado en las fábricas, y la mujer soltera que, dentro de la familia, era una productora formidable de artículos de alimentación y de vestuario, quedó reducida, sobre todo en las ciudades, donde la evolución fabril fue más intensa, casi a la condición de un parásito. El hogar, compuesto antaño de veinte y más personas, se redujo en los departamentos minúsculos de las casas modernas, a la pareja con uno o dos vástagos.

Iglesia, familia, salón caballeresco, taller o gremio de artesanos y algunas veces, la escuela, fueron los agentes didácticos tradicionales. En declinación los dos primeros, prácticamente desaparecidos los dos segundos, la sociedad compendia hoy en la escuela todas las responsabilidades formadoras. Sin embargo, la tarea tradicional de los colegios fue casi exclusivamente la intelectual. A ellos se dirigía el niño para adquirir conocimientos abstractos, para raciocinar a veces, siempre y en todo caso, para ejercitar su inteligencia. Del cultivo de sus sentimientos se encargaban la Iglesia y la familia; de la destreza de su mano las innúmeras tareas en que participaba ayudando a su padre o a su madre en los oficios domésticos, cuando no se le enviaba de aprendiz a casa de un maestro artesano. Las necesidades físicas de su crecimiento eran atendidas por el padre, la madre, los hermanos, los tíos y parientes que convivían a la vista unos de otros, en la pobreza, en la mediocridad estimulante o en la ahogadora opulencia. Hoy, padre y madre obligados unos a laborar fuera de la casa, cogidos otros por el rodaje de una vida social o pública complicada, abandonan al niño a la calle si es pobre; en manos mercenarias, si es burgués, y con preceptores e institutrices si es acaudalado. Lo general es que le matriculen en un colegio, para que lo eduquen. Tal es el anhelo de la familia que tácitamente reconoce su ineptitud formadora.

Éste es el cambio fundamental: sin darse cuenta de las razones ni del por qué, la familia exige del colegio que vele por el niño, le discipline y transforme en el ser apto para triunfar decorosamente en las lides económicas y civiles, dentro de las normas éticas imperantes y de los hábitos sociales del grupo al cual pertenece o aspira a ingresar.

El colegio se convierte, así, en el responsable máximo de la formación de la juventud. Esto no lo comprenden, en general, los profesores, que todavía creen bien cumplida su misión si transmiten con justeza los conocimientos, si forman el hábito del estudio o del pensamiento lógico. Ésta fue tarea de ayer; para eso se fundaron *illo tempora* las universidades. Mas, tales objetivos se han ampliado considerablemente. Las necesidades a que se le pide responder son ahora mucho más complejas y la escuela no ha evolucionado todavía lo suficiente para satisfacerlas. El maestro mismo, si es tradicional, se opone a la reforma, porque está muy seguro de su verdad: no es fácilmente manejable por forasteros a su profesión, y porque dentro de su laboratorio, en el recinto sagrado de su biblioteca o en su estudio particular en donde le place filosofar, no repercuten con nitidez los ecos del trastorno exterior.

La tragedia pedagógica actual radica en que la gran masa de profesores no comprende por qué ha de variar fundamentalmente la función escolar, y en que el estadista no se atreve, sin el apoyo de los técnicos, a intentar cambios de tamaño envergadura. El tiempo se escurre veloz, los establecimientos quedan más y más rezagados, y la reforma modernizadora, cuando sobreviene, asume los caracteres de un terremoto! Y, sin embargo, si el sistema didáctico tradicional no se transforma o se reemplaza por otras instituciones, la sociedad declina en su médula vital: la juventud, el porvenir, la seguridad de su supervivencia.

El movimiento denominado de “las escuelas nuevas” en una respuesta a la necesidad de esa función integral; mas tales colegios son aún escasos y muy onerosos. Requieren maestros superiores y recursos didácticos muy completos para que, de simplemente intelectualizantes, lleguen a ser totales, en el sentido de la íntegra formación de la niñez. Tienen que velar por el desarrollo plural y complejo del ser: por su físico, su emotividad, su ética, su disciplina, sus manos, su corazón y su mente.

Un nuevo humanismo llaman a esta tendencia algunos pensadores modernos. ¿Humanismo? La palabra tiene muy estrechas concomitancias con elucubraciones e inquietudes meramente intelectivas: sugiere a Erasmo, a Tomás Moro, a individuos que vivieron y murieron en función de pensamiento puro. Más apropiado me parecería el nombre de un neohelenismo, porque ningún pueblo mejor que el ateniense comprendió la necesidad de una formación integral de la generación joven. Llámese como se le desee, el hecho es que múltiples pensadores vienen preocupándose de este problema desde que el mundo trocó la economía patriarcal por la fabril.

La mayoría de los países han experimentado la dificultad de llevar los postulados de las “escuelas nuevas” desde el campo de la educación privada al amplísimo horizonte de los regímenes fiscales. Los que lo intentaron en primer lugar fueron totalitarios. Comprendieron menos tardíamente que las democracias, la urgencia de extender su sistema didáctico hasta los límites de una función integral, y es así como lo vemos en Alemania, en Italia y en Rusia, de diversos modos, de acuerdo, naturalmente, con las condiciones ambientales, pero en el fondo con rara unanimidad. En esos países, el sistema docente nacional acepta como función propia la de la formación íntegra de las nuevas generaciones.

En este análisis de los trastornos que afectan a la docencia sistemática, no hay que olvidar que en las décadas últimas, el hombre inventa dos instrumentos formidables de difusión de la cultura: el cine y la radio, que han conquistado con rapidez de relámpago las mentes juveniles y las grandes masas populares. En los países democráticos, desarrollan su función al margen de los sistemas oficiales didácticos. Obrar por interés comercial, sin finalidad cívica ni educadora precisa. Y, sin embargo, tal como en siglos pasados las multitudes se congregaban para oír el sermón dominical, así hoy escuchan la transmisión de radio o asisten al cine². A su

² “Y ahora no podemos menos de lamentar y reprobar el lamentable descuido, los cines llenos de niños y los catequismos frecuentados sólo por un pequeño número”. Carta pastoral de monseñor José M. Caro, publicado en *El Mercurio*, de Santiago de Chile, los días 18, 19 y 20 de febrero de 1942.

influjo, canciones, *slogans*, modas y costumbres, atraviesan en unos instantes todo un continente y se popularizan al borde de todos los caminos.

En los países totalitarios, cine y radio son controlados. En otros, conservan aún su carácter de empresas comerciales. Los gobiernos los emplean como arma de propaganda política, escasamente con afán educador. Y, sin embargo, son medios potentísimos de enseñar, de transmitir conocimientos y de interesar en la cultura y en los sucesos palpitantes del mundo³.

Se torna más imperativa la ampliación de la obra escolar allí donde la evolución fabril es más intensa, vale decir: Inglaterra, Estados Unidos, Alemania, Rusia, etc. En América Hispana, el hogar patriarcal supervive en el interior, en las aldeas alejadas de las grandes capitales y dentro de los latifundios, residuos de la encomienda colonial. En las ciudades, el antiguo grupo doméstico viene a menos. Aun el vestido femenino deja de confeccionarse en casa para adquirirse en tiendas, y fábricas. La elaboración doméstica de conservas, confituras, dulces, cobertores, mantas, etc., ocupación de las señoras de la generación pasada, se dificulta hasta la imposibilidad en los departamentos minúsculos donde las sirvientas son escasas, la materia prima cara y las comodidades nulas. El salario de la mujer llega a ser, por lo tanto, tan indispensable como el del hombre para asegurar el nivel de vida apetecido. Los hijos son contados de acuerdo con los recursos. Y apenas hay un colegio al alcance de la mano o el bolsillo, se les envía allí para que los formen, los instruyan y los eduquen. Se repite, pues, el caso de la sociedad europea fabril, ya que la economía de estas ciudades gravita en la órbita del mundo industrializado. Situación, por consiguiente, varia: un tipo de hogar semipatriarcal en los campos; otro moderno en las ciudades.

Se complica el problema con la existencia de una gran masa proletaria de nivel de vida muy bajo, y otra porción que perpetúa sus costumbres indígenas y desconoce las normas de la civilización occidental. Coexistencia de etapas evolutivas bien diversas: el blanco en las ciudades, el criollo en el interior, el mestizo, fácilmente moldeable, siempre que se le coloque en condiciones socioeconómicas adecuadas, y el indio cuya educación continúa siendo un experimento. Las tentativas docentes misionales durante la Colonia y la escuela llamada "rural" en la República, se han mostrado muy lentas para elevar el tono de vida de las clases ínfimas, porque él depende de factores económicos y sociales, sobre los que la escuela no influye. Tan pronto como el alumno retorna a su grupo familiar, es absorbido por las costumbres tradicionales. Lo que aprendió en el colegio, incluso hábitos de vida, de aseo, de vestuario, de lenguaje, etc., adherido como una costra superficial, cae al menor roce de su autóctono medio.

Para facilitar el progreso de estas sociedades híbridas y hondamente diferenciadas en cultura, se precisa un tipo de organización muy diverso del europeo. ¿Sobre qué bases construirlo? ¿De acuerdo a qué normas? Este libro aspira a servir

³ Un ensayo de aplicarlos en gran escala a la culturización de las masas se efectuó en los años de la República española. Véase Alejandro Casona, *Una misión pedagógico-social en Sanabria*, Buenos Aires, P.H.A.C., s/f.

de incentivo a una revisión de conceptos educacionales; es una invitación a la controversia y en modesta escala, un proyecto de orientación en medio de esas cardinales dudas.

CAPÍTULO II

CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DEL MEDIO SOCIAL IBEROAMERICANO

1. Sus atributos esenciales. 2. El mestizaje inconcluso. 3. El caso de América Latina blanca. 4. La desintegración familiar. 5. El ausentismo a) el material; b) el espiritual. 6. Psicología de mestizaje. 7. Población insuficiente. 8. Miseria profunda de las clases populares. 9. La influencia industrial. 10. Economía de factoría o de colonia. 11. La política iberoamericana y sus falacias. 12. Aislamiento y celos internacionales.

1. SUS ATRIBUTOS ESENCIALES

Debe existir una congruencia de fines entre sociedad y escuela, para que la acción orientadora de ambas, combine sus fuerzas y no arroje al individuo al escepticismo y a la colectividad a la desintegración.

El ambiente en donde surgieron los sistemas didácticos que Indoamérica imitó a raíz de su independencia, fue el de los países europeos occidentales, en especial Francia y Alemania, medios sociales en extremo distintos de los nuestros. Sus instituciones docentes respondían lógicamente y adecuadamente a las necesidades suyas, a una cultura tradicional, laborada durante siglos en un medio geofísico y socioeconómico peculiar, y es preciso que nos demos cuenta de cuán profunda es la diversidad entre ellos y nosotros para operar a ciencia cierta sobre los elementos iberoamericanos.

Es verdad que aún no conocemos de modo científico ni las modalidades completas de la geografía humana de este continente, ni las características psicológicas de sus múltiples habitantes. El mapa completo de su sociabilidad espera a su artífice. Intentaremos aquí esbozar tan sólo los rasgos más acusados y generales, que, a mi parecer, se resumen en éstos:

- 1° Mestizaje étnico y social inconcluso, del que se derivan, entre otros fenómenos, algunos extremadamente importantes, como son: la heterogeneidad de clases acentuada por matices raciales; la desintegración familiar y el ausentismo material y espiritual.

- 2° Excesiva extensión de territorio para una muy escasa población.
- 3° Miseria profunda de las clases populares, especialmente de la campesina.
- 4° Economía de factoría o de colonia.
- 5° Como consecuencia de todo ello, un régimen político de seudodemocracia.

Naturalmente, estos atributos no se dan aislados, con separaciones netas, sino que, como todos los fenómenos económico-sociales, interrelacionan sus causas y efectos; se influyen mutuamente y crean una diversidad de gamas según predominen unos u otros.

2. EL MESTIZAJE INCONCLUSO

La característica básica de esta sociedad, es la intensidad y la complejidad de su mestizaje. América Latina se ha desarrollado a base de una mezcla de razas que durante la Colonia aportó elementos similares, y que más tarde, se ha integrado por múltiples y muy diversas corrientes inmigratorias. Esta amalgama es étnica y social. No se trata sólo de una transfusión de sangre, sino que implica, a la vez, mixtura de diversas y hasta opuestas costumbres, técnicas, normas, conceptos e ideales de existencia⁴.

En Europa, desde la invasión de los bárbaros, no se produce tal fenómeno en tamaña escala, y todavía hay que añadir que ese choque no mezcló allí razas diversas porque al fin y al cabo, latinos y bárbaros eran blancos. Convergieron caudales heterogéneos en Portugal y España con la presencia de árabes y judíos, durante los siglos medievales. Pero, ¿dónde y cuándo, en la época moderna, ha existido en Europa un fenómeno tan vasto y tan esencial como éste que ha presidido el nacimiento de nuestras repúblicas, este fenómeno del mestizaje en gran escala de dos, tres y más razas? El indio, el español o portugués y el negro. Ni siquiera Norteamérica escapa a este fenómeno, por más que la mezcla se haya evitado en gran parte a fuerza de leyes, prejuicios y tabúes.

En Indoiberia, el mestizaje es un proceso inconcluso. He aquí una calidad específica de estas sociedades, que no pesa en Europa moderna, que allí no influye para nada y que aquí lo fundamenta todo. Ella basta para diferenciarnos. La ligazón total no termina aún, ni siquiera en lo que se ha denominado “América Blanca”⁵: Argentina, Uruguay y Chile (hay que añadir Costa Rica). En Perú y Ecuador el elemento indígena puro alcanza al 40% de la población total; en Bolivia al 50%; en México al 25%. En Brasil, en Cuba, en Panamá, en las costas bajas de

⁴ Léase en *Formación de la nacionalidad chilena* de don Domingo Amunátegui Solar, el capítulo titulado: “El problema más grave de Hispano-América”.

⁵ “Los países que componen la parte meridional de América del Sur forman un grupo netamente diferente de los demás del resto de continente. El clima en ellos es más templado; las poblaciones se hallan en minoría; el desenvolvimiento económico está más avanzado. Por el aspecto y las condiciones de vida, estos países recuerdan Europa. Con ciertas reservas, podríamos llamar a esta parte del continente América del Sur Blanca”. Jacques de Lauwre, *La América Ibérica*, Santiago, Ed. Empresa Letras, 1937, p. 153.

Colombia y de casi todos los países tropicales, se complica con la mezcla africana. Diversos matices. Un problema fundamental: el mestizaje inconcluso.

En la mezcla, no interviene exclusivamente la sangre. Ello se discierne con extrema claridad cuando se observa el panorama total de América. Los otros elementos que concurren: hábitos seculares, técnicas de trabajo, tradiciones domésticas, temperamentos, ideales de vida, no difieren en la clase popular de los países llamados blancos, ni son muy diversos a los del resto del continente. Sobre esos factores predominó la madre autóctona. En Chile, era la india o la mestiza quien cuidaba del nuevo hogar y de la nueva prole, cuando sus ex hermanos, peleando en emboscadas, defendían palmo a palmo la tierra de sus mayores. Más conservadora, menos expuesta a las influencias venidas del contacto con técnicas de trabajo civilizado, sin instrucción sistemática durante la Colonia, es lógico que imprimiese su sello ancestral sobre cuanto crecía a su alrededor.

Por cualquiera de los países de la vertiente occidental de los Andes por donde deambulemos, llámense Chile, Perú, Ecuador, Panamá o Colombia, las formas de vida popular que se encuentran son esencialmente indígenas. En todas partes la habitación es la misma: rancho, choza o bohío de paredes de hojas, tallos o troncos, revestidos o no de barro, en que alojan hombres, mujeres, niños y animales domésticos. Este cubículo, esta técnica de vida, es supervivencia indígena, de la cual no nos damos cuenta. Quien haya visitado el interior de España y Portugal, las campiñas de Galicia, las estepas castellanas o las sierras de Andalucía y compare la vivienda de esos campesinos con la del peón americano, se da cuenta inmediatamente de que esta habitación no es hija de aquélla. Es el producto de la influencia femenina indígena que ha sobrevivido de igual modo en múltiples costumbres hogareñas, crianza de los niños, regímenes alimenticios, formación y disciplina de la familia, etcétera.

La estructura de la aldea, el caserío, la ciudad, son, en cambio, de puro tipo español. Maravilla viajar desde un poblacho de Colombia o de Chile hasta uno de Andalucía. La similitud es prodigiosa: el ancho uniforme de las calles, doce varas castellanas, la casa de portalón hospitalario y de patio, la forma de ornamentar las habitaciones, todo es un eco elocuente de la conquista hispana. Pero el peón campesino, el que viene del siervo indígena, ese debe más a su madre cobriza que a su progenitor europeo.

En la clase popular de toda Indoiberia, son iguales las supersticiones referentes a la salud, a las prácticas de ensalmos, conjuros, bebedizos y hechicerías; hay el mismo desaseo, idéntica inclinación a la borrachera: pulque, chicha, coca o aguardiente; igual subalimentación, fruto en algunas regiones, no de falta de alimento, sino de su inadecuado empleo; inferioridad sumisa en la mayoría; rebelión interior sólo en excepciones señeras; fatalismo y pereza en casi todos.

Y mientras la clase alta se supone blanca y tiende a lo europeo, las estratas ínfimas hunden sus raíces en lo primitivo autóctono.

Un observador sagaz: Jacques de Lauwe, afirma: "América Latina está poblada en la periferia". Ésta anhela ser cosmopolita o europea; el interior es indígena y las grandes distancias permiten que coexistan civilizaciones que todavía no concluyen de amalgamarse.

En Brasil, el fenómeno es el mismo; se diferencia sólo en el matiz étnico, pues lo que allí predominó, fue la influencia del esclavo negro que vivía lado a lado con sus amos y que en las casas grandes de los ingenios, servía, ella de ama de leche, cocinera, criada y barragana, y ellos, los muleques traviesos y prematuramente corrompidos, de compañeros de toda clase de aventuras⁶.

La hibridación está lejos aún de esa meta de perfecta homogeneidad, de ese acrisolarse definitivo y completo que permite dar nacimiento a una nueva variedad humana. En el siglo XIX, aportes considerables vinieron a sumarse a ese tricolor tradicional constituido por blanco, cobrizo y negro. Chinos, y en especial cantoneses, fueron traídos en gran número a las costas de México, Perú, Panamá y Cuba. Millones de italianos y españoles se derramaron por Argentina; los alemanes arribaron como colonos a Brasil, Patagonia y sur de Chile; cerca de cien mil japoneses se han instalado en el interior de Brasil, mientras que sirios, turcos y judíos, se han diseminado ante nuestros propios ojos por toda América. Razón le asiste a José Vasconcelos al apellidarnos: *raza cósmica*. ¡Todas las sangres, todos los matices de piel, todas las estructuras anímicas que han brotado en el globo, han venido a darse cita en esta tierra prometida!

Resultado: la existencia de capas sociales que, amén de diferenciarse por motivos de cultura y de riqueza, se sienten distanciados por complejos étnicos: arriba la que blasona de blanca inmaculada; abajo, la cobriza o la negra. Entre ambas una serie de matices entre los cuales es harto difícil trazar líneas divisorias, gradación que en ciertas regiones ha quedado estática y que en otras se anima de una tendencia grande hacia el blanqueamiento⁷.

La Conquista imprimió a esas capas sociales la conciencia de superioridad a unas, de inferioridad a otras. La Colonia elevó esa disparidad al rango de un dogma jurídico y extrajo de ellos consecuencias legales, económicas y políticas de toda especie. Las repúblicas en la letra de sus cartas, pretendieron abolirla; en el hecho han sufrido sus consecuencias, de tal modo que aún hoy las democracias, conciencia de relativa igualdad y de pareja distribución de los bienes culturales y económicos, no se asientan con amplia y leal base en ninguna.

La superioridad tomó formas de protección patriarcal en ciertos casos, de romántica piedad por el indio o por el pueblo en muy pocos; de indiferencia, desdén o explotación material en la mayoría. Por su parte, los grupos inferiores discutieron apenas su condición. Sometidos en la Conquista, sus hijos la han soportado sin rebeldías notables. Se exceptúan Chile, Argentina, Uruguay y también Costa Rica. Influyó la mujer en la vida familiar y el hombre creó instituciones públicas a la usanza europea. Las leyes, sin embargo, no pudieron aplicarse del mismo

⁶ Consúltese: *Casa grande y senzala* de Gilberto Freyre.

⁷ En toda la cuenca del Caribe, la situación es inversa; la raza negra es la que va predominando. Mientras la población total de Cuba ascendió desde 1919 hasta 1931 en un 37,2% los haitianos negros residentes crecieron en un 279%, parte por aumento vegetativo y parte por inmigración. Véase Moisés Poblete Troncoso, *Problemas sociales y económicos de América Latina*, Santiago, Ediciones de la Universidad de Chile, 1936, p. 16.



STO. ESC. SUPE. SALVADOR SANFERNANDES (Abril 1921)

Escuela superior Salvador Sanfuentes, 2º año D, 1921.

modo a la clase alta que a la ínfima, al indígena como al mestizo o al blanco y el pueblo se acostumbró a aceptar como naturales las desigualdades ante la ley, producto de ese mestizaje que acentúa la diferencia social con la de matices étnicos.

Conclusión primera: que el mestizaje inconcluso no ha permitido que en estos países se plasme un cuerpo social homogéneo; plebe y aristocracia, negros, indios y blancos, como entidades superpuestas carecen por lo general, de solidaridad. Les distancian sus intereses, costumbres e ideales dispares. Constituyen una amalgama y no una combinación perfecta, lo que retarda el brote de una conciencia nacional, vigorosa, con tal confianza en sus destinos, que a su conjuro fraternicen potentados y proletarios. Y la clase media, que va apareciendo como la más genuina elaboración del mestizaje, no es aún ni lo bastante numerosa, ni tan influyente en la cosa pública o financiera, como para señalar rumbos a las otras.

Somos todavía pueblos blandos a toda influencia, benéfica o nociva, del exterior, y, en general, gobernados por una clase que, con vestidos y ropajes ideológicos europeos, no ha podido ni deseado considerar nunca la heterogeneidad de su cuerpo social, como si aún sintiera la vergüenza de su madre india, complejo psíquico derivado del mestizaje y que afecta por igual a todas las aristocracias de los países hermanos.

3. EL CASO DE AMÉRICA LATINA BLANCA

En Argentina, Uruguay, Costa Rica y Chile, el mestizaje nutre, como el resto de América, la raigambre de los linajes, pero se ha dado con caracteres *sui generis*. En ellos, la familia autóctona era poco densa y seminómada. Se calcula que en Chile no habitaban más de 1.300.000 a la llegada de los españoles, contra diez millones a que ascendían los súbditos de la altiplanicie cuzqueña. No florecían, pues, aquí, razas compactas⁸.

En segundo lugar, el araucano como el indio pampano se sometió, y ello introdujo elementos únicos en el proceso de formación. Obligó al castellano a mantenerse en el reino de Chile durante tres siglos con el arma al brazo, a traer periódica y continuamente refuerzos de soldados blancos para la guerra, y a valerse de mestizos para las labores agrícolas y mineras indispensables.

Al empuje de los tercios españoles, el indio retrocedía, pero no acataba la servidumbre, ni permanecía adherido a la gleba de sus mayores. El elemento nativo que allí quedaba era la india, manceba del castellano, madre de los mestizos.

El primer cruzamiento en los años de la Conquista, se efectuó entre el español y la india, pero en el siglo XVII, al decir de todas las autoridades históricas⁹, ya no

⁸ Las cifras son aproximadas. Hay gran divergencia entre los historiadores acerca de ellas. Pedro de Valdivia, al hacer el primer repartimiento y encomienda en Chile, el 12 de febrero de 1544, supone que había sólo 60.000 nativos entre el Aconcagua y el Maule.

⁹ Véase *Síntesis geográfica estadística de la República de Chile*, 1933, p. 38.

había indios puros en el norte del Valle Central, ni se hablaban sus dialectos. Las nupcias se verificaban entre español o mestizo con mestiza. Y el nuevo soldado, traído a guerrear, intensificaba este proceso de blanqueamiento. A fines del XVIII, en Santiago de Chile, dice un escritor de la época

“no se encuentra a ningún indio vestido con su traje nacional, y la lengua castellana se habla aún por las últimas clases de la sociedad”¹⁰.

Siendo la frontera el límite de la tierra definitivamente arrebatada al nativo, y como éste retrocedía lustro a lustro, se formaba en el corazón de la tierra chilena una clase popular casi tan blanca como la superior. Ello explica la homogeneidad de la población chilena, el movimiento ascensional que siempre ha tenido y el por qué, a medida que nos trasladamos hacia el sur, el hombre del pueblo va tornándose más cobrizo. El antepasado indígena se halla más cercano en el tiempo y en el espacio. En los alrededores de Temuco y más al sur, el araucano convive con el blanco, en pleno proceso de hibridación.

En Argentina la lucha fue desde un centro: Buenos Aires, a un círculo que se iba ensanchando hacia el oeste, el norte y el sur, a medida que “la barbarie” cedía al impulso civilizador.

La continua traslación de “la frontera”, es un fenómeno similar al que se verificó en el otro extremo de América: en Estados Unidos. Allí también el europeo luchó con el indio, empujándolo hacia el oeste, al *Far West*. En Chile hacia el sur; en otros países hacia el interior. Las consecuencias sociales de la existencia de una “frontera” en que florecen el peligro, la aventura y la riqueza, acaso determinen rasgos del carácter chileno semejantes, a los del oeste norteamericano. Analizarlos nos llevaría, sin embargo, fuera del campo actual de las presentes meditaciones.

En Argentina y en Costa Rica el indígena perteneció igualmente al tipo rebelde. Y por ende, del mestizo se derivó por sucesivas cruzas con blancos, una raza menos cobriza que las características de México, Perú o Bolivia.

Hoy en Chile, en Uruguay, en Costa Rica, el indígena alcanza apenas al 2% de la población total. En Argentina al 3%. Son los países blancos de Latinoamérica. Ello explica por qué sus habitantes no advierten que influyen sobre su destino actual las consecuencias del mestizaje y tienden a considerar su raza “distinta” y “superior”¹¹.

En las provincias prósperas de Argentina, el fenómeno se ha acentuado gracias a la intensa inmigración neoeuropea de los años 1880 a 1910. La afluencia de italia-

¹⁰ Juan José de Santa Cruz, citado por don Domingo Amunátegui, *op. cit.*, p. 40.

¹¹ El informe Dragoni-Burnet, refiriéndose a la población chilena dice: “casi única en América del Sur, puede realmente ser llamada chilena: producto de la mezcla de la raza española y los indios aborígenes se ha desarrollado en el mismo país y su homogeneidad aumenta cada día. Allí encontramos el resultado de una evolución especial que se consumó en el periodo colonial, y en los tiempos que siguieron inmediatamente a la “independencia”, p. 320 del informe, inserto en el *Bulletin de l'organisation de Hygiène* de la Sociedad de las Naciones, vol. VI, N° 3, Genève, junio, 1937. Cifras relativas a la cantidad de elementos blancos e indígenas en los diversos países pueden encontrarse en: *Problemas sociales latino-americanos* de Moisés Poblete Troncoso y en la obra citada de don Domingo Amunátegui S.

nos y españoles ha blanqueado notablemente la población de Buenos Aires, Santa Fe, Rosario y, en parte, Córdoba y Mendoza. Mas, hacia el norte, en Tucumán y Salta, el mestizaje se da en idéntica forma que en los otros países iberoamericanos.

4. LA DESINTEGRACIÓN FAMILIAR

Otro resultado trascendental del mestizaje es la flojedad de los lazos familiares. Antes de la revolución española (1936), el porcentaje de hijos ilegítimos en España era el 6%, es decir, casi una anomalía. El teatro clásico y gran parte de la novela española lo confirman; su nudo es la tragedia del amor clandestino y de la mal querida. Contra él, las leyes, las costumbres, el sentido del honor se alza con crueldad acusadora y vengativa. En cambio, la cifra de ilegitimidad alcanzaba en esa misma fecha en México un 50%, en Chile al 29%, en las provincias del interior de Argentina, al 59%. ¿Qué indican? Que la poligamia está tolerada y aceptada. Más aún, como lo advierte Gilberto Freyre en su *Casa Grande y senzala*¹², estas tierras americanas se poblaron sobre la base de poligamia y mestizaje.

Esta generalización, como todas, peca de falsedad en los detalles, pues la verdad es que coexisten hoy, como en tiempos de la Colonia, diferencias grandes de apreciación moral entre clase y clase y entre hembra y varón. Las burguesas, en todas aquellas regiones donde existió o perdura el tipo patriarcal, viven casi como en un gineceo, perfectamente resguardadas por las costumbres, por el afecto celoso del marido, por los hijos que considerarían cualquier transgresión de la mujer un paso más allá del más estricto código ético, como un crimen sin perdón. Al mismo tiempo, el hombre blasona de su masculinidad en la poligamia y en la cantidad de hijos ilegítimos que va sembrando a su paso. El centauro, que describió Blasco Ibáñez, es un tipo que ha sobrevivido tanto en Argentina, como en Chile y en toda América Hispana.

La apreciación ética sexual es distinta, pues, según sean las posiciones y los sexos: hay una de la alta clase entre sí; otra entre ésta y la plebe; una diferente para el hombre y la mujer. En escala menor, esto es fenómeno general de la civilización blanca; en Europa, subrepticio y con sabor a misterio, en América agudizado por el que fue un imperativo colonizador en los siglos XVII y XVIII. Y todo ello influyó en el régimen familiar.

La cópula de hombre blanco con mujer de color reforzó la superioridad del varón y la total sumisión femenina. El hombre hispano, el superior, hacía valer en los latifundios feudales, derechos de pernada ya caducos en la propia Iberia. Y esa actitud de monarca absoluto, señor de vidas y haciendas, se propagó a todas las clases sociales e incluso a las familias legalmente constituidas, atemperada, a veces, por formas europeas de *politesse* o por la actitud de galantería hacia el sexo débil.

¹² La edición a que nos referimos es la de *Biblioteca de autores brasileños traducidos al castellano*, Buenos Aires, 1942. Los datos sobre Argentina están tomados de: *La República Argentina*, por Eduardo Acevedo Díaz, Buenos Aires, "El Ateneo", 1935.

Algunos matrimonios iniciados con amor y estimación recíprocos, se tornaron cárceles dominadas por el despotismo áspero y a veces sádico, del varón. La inferioridad de la mujer no se discutía: era la clave del régimen y ello ha determinado un complejo de superioridad en el hombre y de inferioridad en la mujer que aún hoy día, se hace sentir en gran parte de América.

La familia de tipo ibérico que trasplantaron aquí los conquistadores prendió en la burguesía urbana con esa variación: la absoluta libertad sexual del hombre. En los estratos ínfimos del campo o del suburbio persiste la poligamia indígena. La fuerza cohesiva doméstica es tan débil que apenas si puede hablarse de “lazos familiares”. En algunos sectores populares, la prepotencia del marido se vuelve crueldad hacia la mujer legítima. Su iracundia, sobre todo cuando está bajo la influencia del alcohol, amarga la vida de toda la prole. Es corriente, sin embargo, que después que ha desfogado sobre la esposa sus iras o sus lampazos de crueldad, ella exclame para excusarlo: “¡mi marido, no más, lo hace!”. Por el contrario, tampoco son excepcionales los casos de mujeres que rehuyan legitimar la unión para asegurarse la ternura de un trato cordial.

Los hijos habidos fuera del matrimonio no constituyen, por otra parte, una tragedia sino en las familias burguesas u opulentas. En las otras, el padre le propina una paliza a la hija “sin vergüenza” y después adopta al nieto: al “huachito”, que no recibe mejor ni peor trato que el resto de la prole. Los campesinos casaderos las prefieren con hijos varones, para que éstos les ayuden en el cumplimiento de las obligaciones hacia el terrateniente. Y no escasean las mujeres de la hacienda que tienen a honra el haber concebido hijos de su patrón. Los cuidan más y mejor que los legítimos: “tienen sangre de caballero”. ¿Y no presenciamos todos, sin admirarnos de ello, que cerca del 80% de nuestras sirvientas breguen por criar a un hijo, fruto ni siquiera de una efímera unión, sino de la embriaguez sexual, fortuita y anónima? Hay quienes las prefieren con hijos, porque así les pagan menores salarios, que ellos, las criaturas, crecen bien o mal de las sobras de la casa.

Añádase a ello la vivienda: ¡qué lejos se está allí del *home, sweet home!* La choza trasuda humedad en el invierno y pulgas, piojos y chinches en los días tórridos. Cuanto menos se habite en ella, mejor. Los hijos la abandonan en cuanto tienen alas y a menudo no se sabe más de ellos.

Un tipo ligeramente superior es la casa con corredores porche, se diría en España, donde se platica y se recibe, cuando el tiempo lo permite. Pero uno y otro son inestables, porque se basan en la voluntad del hombre que es tornadiza y polígama, y porque les falta una tradición de virtudes económicas, capaces de sobrellevar los altibajos de la pobreza. Viven al día y las más de las veces, miserablemente.

5. EL AUSENTISMO

Por casi todas las familias iberoamericanas corren hilillos de sangre autóctona. Más cierto mientras mayor su antigüedad en estas tierras; no hay familia de rancio abolengo que no cuente con alguna hija de cacique entre sus antepasados de los

siglos XVI y XVII. Y aun aquéllas que, por arribar a estos países en tiempos relativamente modernos, podrían jactarse de su pureza, son diferentes, sin que lo sepan y lo admitan, de sus parientes europeos; que no en vano se vive en un medio geográfico y social diversos.

Criollos y mestizos, somos todos, tal como son mulatos en tierras de Brasil, donde la influencia abundante del esclavo preponderó sobre la del indígena:

“Todo brasileño, aun el blanquísimo, de cabello rubio, lleva en el alma, cuando no en el alma y en el cuerpo, por lo menos, la pinta del negro. En la ternura, en la gesticulación excesiva, en el catolicismo en que se deleitan nuestros sentidos, en la música, en el andar, en la manera de hablar, en la canción de cuna, en todo cuanto es expresión sincera de la vida, llevamos el sello inconfundible de la influencia negra. De la esclava o ama que nos acunó, que nos amamantó, que nos dio de comer ablandando en la mano el bocado de comida; de la negra vieja que nos contó los primeros cuentos de animales o de duendes; de la mulata que nos extrajo del pie la primera nigua, librándonos de una buena comezón; de la que nos inició en el amor físico y nos transmitió la primera sensación completa de hombre; del muleque que fue nuestro primer compañero de juego¹³”.

La aristocracia es tan mestiza como la plebe, mal que le pese. Si en algunos terminó con sus abuelos la hibridación de sangre, conservan aún los rasgos psicológicos del mestizaje. Discrepantes. Contradictorios. Inquietos. Inconstantes. Orgullo del varón español; vergüenza de la antepasada india. Afán de singularizarse por su altivez aristocrática, para hacer olvidar el lado plebeyo. Sublimación idolátrica por lo europeo. Afán incontenible por lo lejano y desconocido: Europa. Desdén y olvido de lo próximo, lo nuestro, lo autóctono. Quieren vivir en europeo, a la moda de unas sociedades que imaginan conocer, porque han leído sobre ellas; de una civilización que les es ajena y que suponen el arquetipo de toda humana perfección. Cuando gobiernan, olvidan por lo general, las realidades nativas. Se ciegan voluntariamente a ellas. Legislan y pretenden dirigir como si la nación estuviera compuesta exclusivamente de la clase seudoblanca y seudoculta a la que pertenecen. Importan las instituciones de Francia, Inglaterra, Suiza y Alemania y si fracasan en el trasplante, vuelven de nuevo a buscar en el Viejo Continente el modelo con que reemplazarlas.

a) El ausentismo material

El plutócrata merece párrafo aparte. Ha existido en toda Sudamérica un grupo mucho más numeroso que lo que suponen los que nunca se apartaron del terruño, que, con anterioridad a la Segunda Guerra Mundial, vivía de sus rentas en Europa o Norteamérica. Se trasladaban más que en viaje de descanso, placer, estudio o negocio, para avecindarse allí: se imaginaban que era una mala jugada del destino el haber nacido a este lado del charco y aceptar como compatriota a la plebe mí-

¹³ Gilberto Freyre, *Casa grande y senzala*, pp. 145-146.

sera, mestiza o india. Esto es verdad tanto en Ecuador como en Argentina, tanto en Chile como en Guatemala. Así como los estratos ínfimos son parecidísimos en los países de América, de igual modo los altos no muestran diferencias notables.

Mientras más opulenta la fortuna del plutócrata, mayor su deseo de identificarse con la vida de las grandes urbes cosmopolitas del mundo. París fue su meta en el pasado siglo; Londres, con su inmensa feria de valores, en los comienzos del siglo xx; Nueva York en la actualidad. El volumen de sus negocios les lleva hacia esos mercados mundiales. El fausto, la rivalidad del lujo, el deseo de codearse con los poderosos de la tierra, les atrae como un imán, y al establecerse en París o en Nueva York, se convierten en ausentistas que extraen de la tierra lejana la mayor parte de sus rentas, escatimándole, junto con la inteligente colaboración que se necesita en ella y que sólo es ofrecida por quien allí vive y lucha, los intereses de su capital que, gastados en sus propias naciones, darían pábulo a mayores industrias, y a más variado comercio. Los hijos de este grupo reducido en número, pero muy importante por lo que representa de arquetipo, de modelo, de objeto de la envidia y de la secreta imitación de muchos, se educan en el extranjero y concluyen por mirar a sus connacionales como los consideran los europeos: nativos, punto menos que indios o bárbaros.

No importa que en París o en Londres pasen a ser un don nadie, el rasta despreciable, el meteco o el blanco de las explotaciones. Todo eso no importa. Les urge alejarse de la mediocridad nacional, absorber el hálito lujoso, el refinado bienestar, el reflejo de una cultura ajena. El creso se halaga con la ilusión de que es más afín con el europeo que con sus connacionales. No solidariza con el porvenir de su raza y la miseria de su pueblo no le quita un momento de sueño. Ingentes riquezas de estas Américas estuvieron y continúan estando en algunas partes, en manos de ausentistas. En otros términos, las fortunas máximas no han servido para costear el progreso de las regiones donde se dan, sino para incrementar el caudal económico extranjero.

b) Ausentismo espiritual

Este ausentismo de la plutocracia es un mal de todos los países pequeños, a quienes sus potentados empequeñecen más al restarles su presencia y la de sus hijos. No es, sin embargo, el que pesa más en su destino. El de los intelectuales ha minado más profundamente su salud. Alimentados en la ciencia, en la literatura y en el arte de ultramar y muchas veces educados por maestros extranjeros, los intelectuales, llámense literatos, publicistas, periodistas, y aun hombres de ciencia o de opinión respetable dentro de sus respectivos círculos, se han habituado, sin quererlo, a asimilar la vida, los problemas, las cuestiones sociales, los intríngulis políticos, las interrogantes didácticas indoibéricas al tenor de sus lecturas europeas. Su meta es también París o Londres, o Nueva York. Antes que meditar de acuerdo con la realidad ambiente, que por esto mismo desconocen, se dan a buscar soluciones en los libros de los grandes artistas, pensadores, científicos o filósofos, engendrados por los medios europeos tan fundamentalmente diferentes de los nuestros.

Las manifestaciones artísticas y culturales indoamericanas del siglo XIX están llenas de tal inclinación. Para que tuviesen lectores abundantes, las novelas habían de suceder en la *Rue de l'Opera*, entre duques y marqueses. Sólo a fines del siglo XIX se viene a encontrar un motivo digno de inspiración en lo criollo. Y mientras el artista europeo se afana por expresar el genio de su raza, por ser el vocero de los íntimos anhelos de su pueblo, el de aquí, sobre todo en el siglo último, se desvivía por imitar al francés, al español o al ruso. Ignoraba su tierra. Era, de modo diverso, un ausentista. Si no en la realidad, en la ficción, se afanaba por vivir en Europa. Hay excepciones naturalmente. En Chile, se llaman Pérez Rosales y Jotabeche; en Argentina, Sarmiento; en Perú, Ricardo Palma. Excepciones. Los intelectuales se suponían tanto más eruditos y refinados cuanto más desdeñaban el reducido medio suyo. Se plañían de estar desambientados; sufrían la nostalgia de los medios artísticos que les pintaban los libros y se imaginaban que en Europa, sí, les irían a comprender. Por otra parte, sin la consagración europea, tampoco les valorizaban sus connacionales.

Otro tanto en educación y en ciencias. Mientras los gobiernos encomendaban a sabios foráneos, como Gay, Phillippi, o Johow, el estudio de los recursos nativos, los universitarios criollos se daban a estudiar sistemas, ideologías y métodos extraños. Hay más tesis e investigaciones, artículos y conferencias escritos en América sobre fenómenos europeos que sobre los guaraníes, o araucanos. Siempre es más sencillo resumir libros extranjeros que abrir el corazón a la realidad ambiente y observar con los propios ojos. Para muchos de sus mentores intelectuales, todavía es América la “tierra ultra incógnita” pintada por los cartógrafos del siglo XVI. Los sociólogos mismos construían sus elucubraciones a base, no de la realidad nacional que ignoraban, sino de lo que se escribía en París o Washington. ¡Y en las discusiones pedagógicas cuando se trataba de implantar una novedad docente, lo primero que se inquiría era si ese ensayo había dado buen resultado con los niños franceses! La escuela, la universidad, sufren gravemente de esta clase de ausentismo. Los planes de estudio, calcados generalmente de Francia o de Alemania, han permitido que varias generaciones conozcan mejor la historia de Europa que la propia y que les sugiera más hondas emociones el paisaje de allende los mares, aureolado del prestigio estético que da el arte cultivado por centurias, que el nuestro¹⁴.

Algo se ha cambiado en lo que va de este siglo. La enseñanza, sin embargo, ha variado menos que la literatura. Aún sus procedimientos son imitados del exterior y los que buscan fórmulas nuevas, como los mexicanos en sus escuelas rurales, son la excepción.

Igual cosa en política. Impera la fascinación de lo europeo. Importamos en 1810 la república democrática y de sufragio universal en un medio 90% analfabeto;

¹⁴ Un destacado crítico literario, Hernán Díaz Arrieta (Alone), escribe no hace mucho en sus crónicas semanales refiriéndose a un lector de la clase culta chilena: “no puede, materialmente, no puede leer autores nacionales, porque, confiesa: cuando veo en una novela que los personajes entran por la calle Ahumada y salen por la Plaza de Armas, instantáneamente pierdo todo el interés por dichos personajes”. En *El Mercurio*, de Santiago de Chile, ed. dominical de marzo 21 de 1943.

después el liberalismo manchesteriano; más tarde la comuna autónoma; ahora el comunismo y sus contrarios¹⁵.

En América, los grandes sucesos de la política aria, han repercutido violentamente. No porque hubiera semejanza de condiciones, sino porque nuestras mentalidades oscilaban con esos cambios. Aquello que se aureolaba con el prestigio del triunfo era lo que aparecía lo mejor, lo que había que importar. No hay ideología, una hora triunfante en Europa, que no haya tenido aquí su eco; no hay doctrina política que no se haya ensayado infructuosamente. Hasta ahora la realidad ha puesto a prueba casi todos los regímenes que hemos copiado; pero en lugar de intentar algunos congruentes con nuestro medio, estamos dispuestos a imitar de nuevo la próxima vez.

Es que toda la clase culta del país y con ella los dirigentes, aún no se desprenden de la servidumbre mental hacia lo foráneo. Les cuesta convencerse de que estos países, nacidos del mestizaje y aún en pleno proceso de acomodamiento, son fundamental y completamente distintos en sus problemas esenciales de las sociedades europeas.

Las consecuencias de este ausentismo no serían tan lamentables si los escritos y opiniones de estos grupos no acrecentaran el complejo de inferioridad de los sudamericanos. La sobrestimación de lo europeo tiene un correlativo: la baja estimación de los valores de la tierra. Para motejar una grosería se le llama una “gauchada” o una “chilenada”. Se exportan las hierbas medicinales y vuelven de Europa convertidas en pociones con nombres extranjeros para curar exactamente las mismas enfermedades. Se desconfía de los productos, de las industrias y de las gentes del propio país y se recibe sin beneficio alguno de inventario a lo que llega “navegado”. Se supone de antemano que el nacional no es capaz de manejar grandes empresas ni explotar grandes industrias y cuando se tiene en la mano un descubrimiento o el hallazgo de un mineral, por ejemplo, la primera idea es venderlo al extranjero para su explotación¹⁶.

Imitación, imitación. Se llega a pensar si esta tendencia simiesca, rasgo de la mentalidad infantil y adolescente, no sea una de las características fatales del criollo. Imitar es más sencillo que detenerse a buscar soluciones propias a fenómenos diferentes. Durante todo el siglo XIX llevamos espejuelos europeos, ¿podremos ver alguna vez sin ellos?

Ausentismo en las clases más adineradas y más cultas, imitación servil de lo europeo en las dirigentes, divergencia entre las populares y las aristocráticas. Desconocimiento del propio país. Éste es el panorama general. Astringiría de pesimismo el ánimo, si no se advirtieran aquí y allá indicios esperanzados.

¹⁵ “Un doctrinarismo precoz, escribe Mariano Picón Salas, venido por el correo de Europa, trajo a nuestros países las luchas ideológicas de nacionalidades ya maduras y vistió la realidad criolla con el velo de fórmulas extranjeras”, *Hispano-América, posición crítica*, p. 8. Ed., de Santiago de Chile, 1931.

¹⁶ A los chilenos no nos enseñan nada la existencia de un Portales o un Rengifo que pusieron en orden la política y las finanzas del país con anticipación de, por lo menos, dos décadas sobre los otros países de América; para muchos somos aún incapaces de gobernarnos con honradez y seriedad. No nos basta que con Gabriela Mistral y Pablo Neruda se sostenga el cetro de los poetas hispanoamericanos de hoy; de todos modos, nos motejamos un pueblo falto de imaginación. Tan hondo ha labrado la desconfianza en nosotros mismos que son los extranjeros los que vienen a darnos cuenta de nuestros valores.

La reacción artística hacia lo nativo es decidida y apunta en toda América. *La Voragine, Don Segundo Sombra, Huasipungo, Los de abajo, Infierno verde*, son ejemplos erguidos. En México, la Revolución ha colocado lo autóctono en el primer plano de la conciencia nacional. El APRA peruano manifiesta tendencia semejante.

Al mismo tiempo, urgencias económicas del último decenio, están obligando a los pensadores, políticos y hombres de acción de estas tierras a echar la vista sobre su pueblo, descubrir lo que antes pretendían velar. Y en toda América han hallado pies y piernas hundidos en la miseria. Los más intuitivos se están dando cuenta de que existe, mal que les pese, una estrecha solidaridad de destinos entre el proletario y el aristócrata, y que de la comprensión entre ambos, de la justicia social para los dos, del bienestar y de la dicha de todos va a depender la cosecha futura de vida y haciendas. ¡Dichoso aquel país en donde este cambio de mentalidad de la clase dirigente, se efectúe sin revolución sangrienta! Por desgracia, esta aristocracia indoibérica, ausente de la realidad, habituada a no valorizarla, mira y no ve. Supone que como ayer y anteayer, el pueblo seguirá rumiando bovinamente su miseria.

6. SICOLOGÍA DE MESTIZAJE

Hay en la estructuración anímica de la raza hispanoamericana circunstancias que acaso determinen, juntamente con el mestizaje, características inconfundibles. Además de la lenta modificación, de esa evolución que se efectúa imperceptiblemente a lo largo de los siglos, ha habido rupturas profundas. El desarrollo de las razas vernáculas se interrumpió brusca y catastróficamente con la llegada de los españoles y portugueses. Los flamantes amos pretendieron imponer la totalidad de su bagaje cultural, borrar el pasado, principiar una vida nueva sobre el suelo americano. Y se empeñaron en ello, introduciendo religión, lenguaje, costumbres e instituciones. Lo ibero se superpuso a lo indígena, pero a pesar de todos los esfuerzos, no lo abolió. En cierta medida hubo interreacción y mezcla; en otras, lo indígena aflora aún como las rocas tectónicas en suelo de sedimentación. Sobrevino la Colonia con sus tres siglos de cultivo ibérico, y otra vez la catástrofe: dar la espalda al pasado, negarlo violentamente. Las nuevas repúblicas no quieren saber nada de lo español; se abomina de lo colonial; se desea suprimirlo por decretos y plumadas. El único que escapa a esta aberración es Brasil que pasa de colonia a imperio y enseguida a república por sus pasos contados. Los demás, agriamente, reaccionan en contra de lo hispano y ponen sus ojos en Francia. Y la verdad es que durante el siglo XIX pretendemos olvidar por completo que alguna vez lo español nos amantó. Lo ignoramos, como los españoles quisieron ignorar lo indígena; pero está aquí, todavía, en nuestras leyes, en múltiples costumbres, en el espíritu de nuestras ciudades y en la vestimenta de nuestros campesinos. La generación actual no sabe hasta que punto América Ibérica es aún peninsular. Y cuando estudiamos la realidad no podemos tampoco verificar si lo que creemos autóctono no lleva la pinta de alguna lejana región de España.

Esa ruptura con el pasado, esas catástrofes que sobrevienen en la evolución, determinan una inconsistencia tradicional. No es que seamos tan jóvenes como creemos, es que varias veces en el curso de nuestra historia hemos roto con el pasado.

Los iberoamericanos tenemos un aire de familia que advierten inmediatamente los observadores europeos. Mientras el chileno, el argentino o el colombiano lo primero que ve en la comparación con otro de los países hermanos, es la diferencia, diferencia que en su fuero interno está seguro que les favorece en desmedro del vecino, los extranjeros se asombran de las semejanzas. La soberbia de los plutócratas, la inconsistencia de la clase media, el pauperismo de los estratos populares, sobre todo del campesino, son rasgos endémicos. Y ¿no derivarán a la vez, del mestizaje, del régimen económico de encomienda que prevaleció en todos estos países y de la inconsistencia tradicional que impidió que se perpetuaran hábitos tronchados en pleno crecimiento?

En la sicología popular abundan los rasgos, caracteres y tipos que se dan casi iguales en estos países y que, encontrando parentesco en lo español, difieren radicalmente de sus otros congéneres europeos.

Hay un personaje familiar en los medios criollos, especialmente del interior, que resume el mestizaje iberoamericano con sus virtudes y vicios: el cacique lugareño. Solapado, ladino, marrullero cuando le conviene, malabarista de las palabras; no enfrenta las dificultades, las sortea; no trata de influir en asambleas, porque no es capaz de guiar ni de prever el futuro de su pueblo, ni siquiera el de su partido político y, por lo tanto, no intenta hacerlo progresar. Sufre la gula del poder y quiere satisfacerla a toda costa. Su influencia es subterránea, hecha de argucias, de triquiñuelas, de menudencias. No es el conductor, sino el manejador de hombres. En el fondo, tiene la intuición de su inferioridad y sabe que no puede vencer frente a frente. Es cruel y de valentía cerril cuando las circunstancias le obligan a adoptar un “gesto heroico”, pero dentro de sí mismo, acaso, tiembla de cobardía. Es el tipo del “ladino” de nuestra vida política.

Ahora, ¿por qué su éxito? (pues no podemos negárselo). Porque siente a su pueblo, participa de la psicología de sus masas y actúa con preciencia instintiva, con la intuición de influir en seres que se parecen mucho a él.

Las gentes del pueblo imaginan tonto al “gringo”. El gringo, que para los chilenos es especialmente el sajón, representa una espiritualidad distinta; carece de la complejidad anímica, de la infinita trastienda del latinoamericano; parece ingenuo, porque dice enteramente lo que es y lo que siente. Los iberoamericanos, rara vez nos entregamos por entero. Hay siempre en nuestra psicología algo que reservamos, por orgullo, por pudor, casi siempre por temor de que el que está delante de nosotros nos juzgue mal o advierta nuestra inferioridad. Y a ése le acontece otro tanto. También él es reticente y franco a medias, y sincero hasta cierto límite. Se aspira a ser siempre más listo, suspicaz y astuto que el interlocutor; para lo cual hay que guardarse alguna carta en la manga. Postura fatigosa, que a la postre no engaña a nadie, pero que en América Ibérica es la dominante. Para vivir su propia verdad, sin escamoteos ni jactancias, se necesita una serena confianza en la propia personalidad, que es muy escasa entre nosotros.



Grupo de alumnas, escuela normal N°1 de Santiago, 1954.

¿Hasta qué punto esta infinita trastienda, es producto de una psicología de mestizaje?

La mezcla inconclusa engendra, por último, el complejo de inferioridad que sufren por igual casi todos estos países. Acaso el único que se esté liberando de su influencia sea México, cuya política, letras, artes y actitud vital acusan una independencia más altiva y un orgullo de su propio mensaje que no se advierte en los demás: “por mi raza hablará el espíritu” proclama enfáticamente el escudo de su universidad nacional.

En los demás, el complejo de inferioridad se muestra en los más diversos aspectos: en la arrogancia de algunos que se afanan por hacer de su patria una “nueva Europa”. Quieren convencerse a ellos mismos de que no son indoamericanos; desdénando todo lo cobrizo, ignorando la vida de sus hermanos de América, incluso los porcentajes indígenas de su propio pueblo. En otros, es lo inverso: se exalta sin medida lo autóctono y se califica a Europa de enferma desahuciada. Hay que reintegrar este suelo americano a sus primitivos poseedores: redimir a la raza cautiva; caballeros andantes del indigenismo, olvidan que no en vano la sangre ibera, sus instituciones y su cultura, se vaciaron en este continente por más de tres siglos.

En las clases más altas de estos países es donde el observador extranjero ve más claro el complejo de inferioridad racial: el aristócrata europeo, si está bien educado y se precia de tal, juzga de mal gusto alardear de su calidad. Vive para sí y para los demás de igual manera, y extiende su cortesía, su mano o su amistad sin preocuparse del que dirán. Acá es común que la clase haya que mostrarla en el fausto estridente, en el desprecio por la plebe, en el desdén por lo criollo, en la descortesía y aun la crueldad para los que suponen inferiores. Tal como existen “nuevos ricos” asimismo en América abundan los “nuevos aristócratas” con todas las jactancias del advenedizo.

Si el complejo de inferioridad se muestra así en los estratos acaudalados, en el común de las gentes aparece como una ciega valorización de lo extranjero. Para éste, la amplia aceptación; para el nacional, la desconfianza y las puertas cerradas, así sean artículos comerciales, doctrinas, arte, letras o simplemente personas.

7. POBLACIÓN INSUFICIENTE

La congestionada población de Asia y Europa gravita sobre sus problemas de la paz y de la guerra, de su política nacional e internacional y, sobre todo, hace más áspera y cruel la lucha de clases. La densidad de la población europea, llegó en la década tercera de este siglo a 46,3 habitantes por kilómetro cuadrado contra 4,9 en América. En Argentina, Chile y Colombia esa cifra apenas oscila entre 6 y 7 habitantes. En Alemania asciende a 135,2; en Gran Bretaña a 194,3 para no hablar de Bélgica cuya densidad era de 280,¹⁷

¹⁷ Moisés Poblete Troncoso, *Problemas sociales y económicos de América Latina*, Santiago, 1930, pp. 26 y 27.

Ocupando el continente americano el 15% del área terrestre, sus pobladores no llegan al 6% del total. La diferencia entre Norte y Sudamérica es igualmente desventajosa para ésta. Sus 82 millones viven en un área que es doble en tamaño que Estados Unidos.

Todos los autores europeos que han estudiado los problemas sociales iberoamericanos, André Siegfried, por ejemplo, en su *América Latina* se refieren, casi con pavor, a los efectos de la desperdigada población. Siegfried los llama: “esos vastos continentes vacíos”.

Al europeo, le impresiona casi como una orfandad la inmensa soledad de nuestros campos y montañas; ellos nunca dejan de divisar desde la ventana de una casa, el tejado de otra. Aquí se puede marchar horas y horas sin encontrar una sola vivienda.

Quien haya viajado por la campiña francesa o por la inglesa advierte de inmediato la diferencia. Su vida rural, su sociabilidad aldeana, las virtudes de trabajo, ahorro, frugalidad y vicios derivados del reducido espacio en que se traba la lucha diaria, sus tradiciones de festividades, bailes y cantos regionales, nacidos de la vecindad del campesino, se desconocen aquí. Nuestro labriego de las grandes haciendas vive en soledad y en ausencia de elementos civilizados.

Este relativo aislamiento del hombre americano, esta soledad deja a muchos alejados del límite del ojo vigilante de la ley y de las instituciones; los recluye, los aísla, los hace más individualistas, más serranos y más ásperos.

Las vías de comunicación son más difíciles y muchísimo más caras, porque transportan menos gente y menos productos. Las enormes porciones del territorio no poblado impiden la agricultura científica e intensiva que remunera sólo cuando existen densos mercados cercanos.

En esta desnudez, el latifundio halla su razón de persistir. Aun ahora, de acuerdo con los estudios de Mark Jefferson, el término medio del tamaño de las haciendas argentinas es de 1.297 acres lo que es nueve veces más que en Estados Unidos. Y en Brasil, según el censo de 1920, era de 5.281. Hay haciendas en manos de un solo poseedor que son más extensas que Inglaterra entera¹⁸.

Creado por la encomienda castellana o la concesión portuguesa, por ley fatal e inexorable de las circunstancias propicias, cimentó en estos territorios nuevos un feudalismo semejante al europeo medieval. El encomendero fue la mayor de las veces un soldado valiente, sufrido, audaz e ignorante. No sabía nada de historia ni de determinismos sociales. Cuando tuvo en sus manos ávidas tierra y siervos indios, cuando se vio apoyado por el clero a quien daba, en cambio, ofrendas y almas que redimir, sin proponérselo, se convirtió en señor feudal¹⁹. Veremos cómo repercutió semejante estado de cosas en la república cuando nos refiramos a nuestra seudodemocracia.

La retención de inmensas fuentes de riqueza agraria o minera en muy pocas manos, determinó el advenimiento de una clase alta, opulenta, y una baja de prole-

¹⁸ *The Republics of South America*, Londres, The Oxford University Press, 1937, p. 195.

¹⁹ Sobre el neofeudalismo americano léanse: cap. IV: El Feudalismo, pp. 243-253, en *El indio ecuatoriano* de Pío Jaramillo Alvarado, Quito, 1925, tomo I.

tarios, parias, peones o indios. Su ascensión se dificultó por la carencia de clase media²⁰, de artesanos, industriales y comerciantes, indispensable cuando se acumula una gran población. De aquí que la pequeña burguesía americana naciera en las ciudades desarrolladas en el siglo XIX y que en el campo, en el interior, prevalezca aún hoy el sistema feudal.

Por otra parte, los latifundios no permiten acrecer la población con el ritmo normal que alcanza donde la tierra está en manos de pequeños o medianos granjeros. “En los latifundios del sur de Brasil, el aumento vegetativo es de 6,9%, mientras que en las mismas regiones colonizadas por pequeños agricultores sube a 23,9%²¹.”

Argentina y Brasil son los que por mayor número de años han sostenido una política de fomento intensivo de la inmigración. Hasta 1935 se calculaba que cada uno había recibido cerca de 5.700.000 almas, lo que explica el blanqueamiento y riqueza de las provincias que las acogieron y el penoso atraso de las otras.

La inmigración del último tercio del siglo XIX no ha sido, sin embargo, capaz de quebrar el sistema latifundista en el interior. Mientras los colonos agrícolas neoeuropeos se radican en “la tierra de nadie”, en los distritos lejanos e inexplorados, los comerciantes y pequeños industriales vienen a acrecentar las ciudades o sus alrededores. El agro que fue abierto desde los tiempos de la conquista forma todavía hoy el patrimonio, la fuerza, el poder y el prestigio de los vástagos de los antiguos encomenderos. El valle central de Chile los atestigua. En Santiago, sesenta familias poseedoras de haciendas de más de 5.000 hectáreas son dueñas de las dos terceras partes de la superficie agrícola de la provincia²². Desde la frontera al sur, se extiende un nuevo Chile, porque hasta allí no había alcanzado la influencia colonial. En Argentina sucede otro tanto: la provincia de Buenos Aires es aún hoy el reduto de los grandes feudos. ¡Allí cincuenta familias son dueñas de 4.663.575 hectáreas!

Es natural que no sean cultivados directamente por sus dueños, sino dados en arrendamiento o en medias. Según datos censuarios, la aparcería es la condición del 67% de la propiedad agrícola argentina.

Las dificultades de conseguir tierras allí, de cambiar el sistema de cultivo extensivo por el de pequeñas propiedades, ha tenido como consecuencia que la clase media busque refugio en las urbes. El fenómeno del crecimiento de la gran ciudad, visible en Europa en el siglo XIX, ha sido mucho más fuerte aquí por las razones apuntadas. En una población de 12.200.000 habitantes en Argentina, Buenos Aires acapara 2.250.000, es decir, cerca del 17%. Montevideo tiene el 25% de la población total de Uruguay.

Congestión en las ciudades, anemia en el interior. Allí la familia obrera se hacinaba en habitaciones insalubres; en el otro, vegeta en una miserable y semibárbara

²⁰ En el territorio agrícola, dividido en vastos dominios feudales no había sitio para una casta intermedia entre los señores y el inquilinaje vasallo.

²¹ *The Republics of South America*, pp. 201-202.

²² Moisés Poblete Troncoso, *Problemas sociales y económicos de América Latina*, p. 94.

autarquía. Allá el alimento escasea; acá abundaría, si supiese cultivar todo aquello que necesita.

8. MISERIA PROFUNDA DE LAS CLASES POPULARES

Durante el siglo XIX, los países nacidos del mestizaje basaron su riqueza en la extracción minera o agrícola. Ricas vetas, yacimientos carboníferos o salitreros, café en las hondonadas tibias, cacao en las tierras bajas y calientes, maderas preciosas en las selvas tropicales, caucho, bananas, caña de azúcar, cereales, en Argentina; lanas de Uruguay o de Tierra del Fuego. Materias primas que, remitidas a países fabriles, volvían transformadas en herramientas, telas, comestibles y utensilios.

Un país que obtenga la mayoría de sus ingresos por concepto de exportación de materias primas, no requiere una clase popular con aptitud ni potencia adquisitivas. Por el contrario, mientras menos culto el pueblo, más bajos los jornales. Si la clase productora de materias primas es la dirigente, no se preocupará, sino por excepción, de corregir la miseria popular. Si es extranjera, le tendrá muy sin cuidado. De esa condición ínfima extrae pingües ganancias: diferencia entre lo que se paga por la extracción, y el precio en que se vende el artículo en los mercados cultos extranjeros. La clase adinerada se alía de este modo al comercio internacional para explotar al nativo.

Tal es, en brevísima síntesis, la condición económica sobre la que se funda gran parte del retraso social de las masas indoibéricas. El fenómeno se repite en todos los países. Cambia un poco el matiz nada más. En Chile, los recursos mineros complementaron a los agrícolas. Las circunstancias de hallarse las pampas del salitre en el desierto y de requerir, en los comienzos de su explotación, de un tipo de trabajador muy fuerte, obligó a sus amos a ofrecer altos salarios. Mas, como no se les acompañara de una educación adecuada para mejorar los hábitos de vida, el beneficio económico no cuajó en frutos permanentes de progreso.

La civilización industrial y capitalista moderna deja al lado de su magnificencia un margen de trágica miseria. Es el *East End* de Londres, son los barrios bajos de Nueva York o de Chicago. Sí, pero ellos constituyen un porcentaje que no desentraña tanto la influencia de la riqueza de la burguesía y alta clase, de tal manera que el índice general de las rentas nacionales arroja sumas que permiten costear el progreso. En nuestra América, la gran masa popular, la campesina, la mestiza y sobre todo la indígena son paupérrimas y, lo que es peor, carecen de los medios culturales y técnicos indispensables para redimirse de su indefensa servidumbre.

Llena está la literatura moderna de Indoiberia de los relatos de la explotación del nativo por el extractor de riquezas. Las caucherías establecieron en la hoya del Amazonas una forma de esclavitud más despiadada que la del Congo. Grandes y trágicas masas de servidores del cacao, del algodón, del café, de la caña de azúcar viven, aún hoy día, en cubiles de hojas de palma o de cañas, durmiendo en jirones inmundos, faltos de toda comodidad, defendiéndose con prácticas bárbaras contra la malaria, la anemia y la tuberculosis, como si no existieran la higiene y la medicina preventiva en el mundo.

Si la tuberculosis diezma a las familias urbanas de los arrabales, si nos afrenta el tifus exantemático, hijo de la mugre y de la miseria sin remisión, en Panamá, la uncinariasis debilita a un 80% de la población campesina. Otro tanto en Colombia, con el añadido de que la lepra se cierne aún como maldición de Jehová, sobre ciertos estratos ínfimos. En las costas bajas del Pacífico, desde Centroamérica hasta Arica, el paludismo desvitaliza a poblaciones enteras²³. Y en todas partes, excepto en las provincias prósperas de Argentina, el pueblo languidece bajo los efectos de una alimentación defectuosa. Parece increíble que aun allí, donde los frutos de la tierra se hallan al alcance de la mano, en Cuba, por ejemplo, en Panamá o Venezuela, el obrero urbano o rural no sepa, y en algunos casos no pueda, obtener una perfecta nutrición.

El “Informe Roberts”, de Panamá, el titulado *Problemas de la nueva Cuba*, firmado por los expertos de la Foreign Policy Association, señala la deficiente nutrición popular como un serio obstáculo del progreso.

“Nos vemos obligados, dice este último, a establecer la conclusión de que la dieta de las clases pobres del pueblo cubano fue sólo el mínimo para mantenerse”²⁴.

El informe Dragoni Burnet, técnicos de la Sociedad de las Naciones, estudiando los salarios y la alimentación de los campesinos chilenos, comprobaron que regiones enteras de las provincias sureñas sufrían de subalimentación crónica. “Nosotros no hacemos nada bien, exclama Afranio Peixoto, porque estamos a dieta perpetua”. Y el eminente sociólogo y doctor brasileño, Belisario Penna, en la Conferencia Panamericana de 1929, se refería con estas amargas palabras a la población rural de su país:

“desnutrida y andrajosa, torturada por la sífilis, la tuberculosis y la lepra, y condenada a la pereza por la verminosis y la malaria”.

Ni aun Argentina se exime de tal debilidad²⁵. El doctor Mario Scheingart en su obra *Alimentación y dietética* se expresa así:

“Santiago del Estero. Esta provincia, conjuntamente con algunas del norte de la república, constituyen las regiones más pobres y peor alimentadas. La alimentación

²³ Los problemas sanitarios son en extremo serios en las costas bajas y en las regiones tropicales ribereñas, donde la malaria, la tuberculosis, las enfermedades venéreas, la lepra, enfermedades causadas por el agua impura como el tifus y la disentería son generales. La viruela, el tifus, y la fiebre amarilla todavía significan amenazas considerables en algunas regiones. *Looking at Latin America*, p. 50.

²⁴ *Op. cit.*, p. 89.

²⁵ *Op. cit.*, p. 242. Sobre las condiciones alimenticias de la capital en *La Prensa*, de Buenos Aires, el Sr. Dr. Jorge Eduardo Coll, ex ministro de Instrucción, se expresaba así: “En las provincias del interior, el obrero del campo vive resignado a su miseria, cuando no pervertido en hábitos de indolencia y alcoholismo; o degenera enfermo de paludismo o anquilostomiasis. En las provincias del norte se cierran durante dos meses muchas escuelas, porque los niños de ambos sexos deben ir a trabajar en el corte de caña para los ingenios”.

es deficiente tanto cuali como cuantitativamente. Es la provincia que consume menor cantidad de carne (43 gramos diarios por habitante). Se consume carne de cabra de preferencia, maíz cocido y batatas. Poco consumo de leche y sus derivados. Ausencia completa de legumbres y frutas frescas. Esta deficiencia alimenticia repercute en el estado psíquico y físico de sus habitantes, comprobándose un desarrollo físico deficiente, tanto en los niños como en los adultos, caracterizados por la mala nutrición en general, trastornos óseos y dentarios, carácter y temperamento apático y desarrollo intelectual deficiente²⁶.

Añade:

“La base de la alimentación del obrero (del interior) la constituyen la carne y el vino que se consumen en cantidad exagerada; la complementan la papa, la batata y el pan. Es una alimentación muy defectuosa cualitativamente, cargada de albúminas animales y de alcohol, y deficiente en el consumo de alimentos vegetales frescos²⁷.”

Raquitismo, incuria, ignorancia, miseria, en todas partes. Más dolorosa en los países templados. Quien la sufre no es el zambo ni el mulato, ni el indio pasivo, estático, de las altiplanicies andinas, sino el mestizo casi blanco, nuestro hermano, inteligente, rebelde, dotado de un inextinguible impulso de ascensión. Más dolorosa, porque el clima le obliga a absorber mayor número de calorías para nutrirse y usa más ropa para abrigarse. Por desgracia, lo que resta del sueldo vital, después de costear la alimentación y la vivienda es tan poco, que apenas alcanza para mal cubrirse.

Mientras en Canadá y Estados Unidos esos dos ítems cubren sólo el 65% del abundante salario, y quedan para vestidos, educación de los hijos, entretenimientos, etc., un 35%; en Chile, después de costearse primitivamente la subsistencia elemental, resta sólo un 16% para abrigo y los otros gastos de la familia. En Colombia, Brasil, incluso en las provincias del interior de Argentina, el fenómeno es similar.

Examinemos si no esta tabla:

²⁶ Dr. Mario Scheingart, *Alimentación y dietética*, Buenos Aires, Aniceto López, editor, 1935, pp. 243 y 244.

²⁷ *Op. cit.*, p. 242. Sobre las condiciones alimenticias de la capital federal (Buenos Aires) se expresa en esta forma:

“a) La alimentación general para el obrero y empleado de salario satisfactorio y gente de posición acomodada, es abundante con una ingestión calórica que responde ampliamente a las exigencias del gasto.

b) El obrero de salario bajo, hace una alimentación defectuosa, tanto cualitativa como cuantitativamente.

c) Debido a la carestía de ciertos artículos alimenticios se ve privado del consumo de ciertos alimentos indispensables para la buena nutrición.

d) Cualitativamente, la alimentación de Buenos Aires es defectuosa por exceso de ingestión de sustancias albuminoideas.

e) La alimentación del trabajador argentino es, por lo común, menos abundante y menos variada que la del elemento extranjero”.

En porcentajes

<i>Países</i>	<i>Alimentación</i>	<i>Habitación, incluyendo luz, mobiliario y arriendo</i>	<i>Vestuario</i>	<i>Diversos, educación, etcétera</i>
Chile	63	21	14	2
Brasil	48,3	25,4	10,1	16,2
Argentina (prov.)	60,31	23,12	6,94	9,63
Argentina (capital)	56,92	24,40	10,34	8,34
Colombia	63,9	24,1	1,3	10,6
Estados Unidos	36,7	28,6	11,1	23,6
Canadá	31,2	33,8	11,5	23,5 ²⁸

Añádase a ello la falta de aseo, y se comprenderá el por qué del andrajo y del apodo de “rotos” dado por los peruanos a los soldados chilenos de 1879 y extendido después a la clase proletaria. El cargador de los puertos peruanos es, por lo general, un zambo sin mayor lujo de musculatura, pero va calzado y vestido. Una camisa de lienzo y un pantalón. No requieren más los campesinos del trópico. Su buen poncho, sus polleras de lanas multicolores, la india serrana. En dondequiera que se vaya en Perú, en Bolivia, en Ecuador, el indígena conserva su tradición de tejedor. Huelga que compre nada para vestir, pues la llama, la vicuña o la oveja de su huertecillo, le suministran la materia prima. Los campesinos de los países del sur olvidaron esa tradición; se han habituado a comprar las telas para sus trajes, y el salario actual no les permite, como dijo una amiga costarricense, que presenciaba las fiestas populares del 18 de septiembre en Chile, en el parque Cousiño, ni siquiera bailar con ropa limpia!

Consecuencia de la subalimentación en las clases populares, es la embriaguez. Excepto en las provincias prósperas de Argentina y Uruguay, en que el campesino está mejor nutrido, en las demás regiones, indios y mestizos se emborrachan: con coca, alcohol, chicha, etcétera.

Los estudios recientes sobre alimentación permiten aseverar que el hombre tiende a embriagarse con más frecuencia cuando está menos alimentado, porque necesita de esa euforia momentánea que da al alcohol. Contra este vicio, generalizado en las clases populares, se estrellan muchos de los programas de redención social. Los sindicatos, las asociaciones obreras, las células comunistas exigen y logran alzas de salarios, pero el aumento, que no va aparejado con una mayor cultura, sirve de poco. La necesidad de beber continúa; el obrero trabaja menos y se emborracha igual, y la familia no recibe los beneficios que pudiera, si la mejoría de los ingresos fuera acompañada de una educación correspondiente en lo que se refiere a la vida misma: a la forma de nutrirse, de alimentarse, de mejorar la vivienda y la educación de los hijos.

²⁸ Moisés Poblete Troncoso, *El standard de vida de las poblaciones de América*, p. 129, vol. II de *Problemas sociales y económicos de América Latina*, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile, 1942.

9. LA INFLUENCIA INDUSTRIAL

Brasil meridional, las provincias fecundadas por la inmigración en Argentina, y Chile, están pasando, de países exclusivamente exportadores de materias primas, a semindustriales. Las guerras, las crisis económicas mundiales, los altos muros aduaneros, la pérdida de los mercados de ultramar, el descenso del precio del maíz, del café o del cobre, durante la depresión de 1929-33, etc., obligaron a los países iberoamericanos a cambiar el giro de producción.

Generalmente, la industria comienza por desarrollarse en escala nacional. Sólo después que ha pasado su período de ensayo dentro del país sale a competir a suelos lejanos. Esa novel producción se estrella contra la estrechez del mercado interno: falta de poder adquisitivo del pueblo y escasa población, es decir, comienza a entrar en conflicto el interés de la clase terrateniente con la industrial y comerciante. A la primera, le conviene pagar estipendios reducidísimos; la segunda se paraliza si esos salarios no aumentan. Es cuestión de vida o muerte para la industria contar con un pueblo de capacidad adquisitiva. El movimiento social de los últimos años, en que desde muchos sectores se clama por un mejoramiento de vida en los estratos populares, es, en parte, la consecuencia de una necesidad industrial. No importa cuál sea el producto elaborado: diarios, libros, medias de seda o sombreros de paños, la necesidad de un número considerable de gentes para adquirirlos, es la misma.

Argentina, Brasil y Chile con dificultades parecidas se han ido esforzando, sin embargo, para crear sus propias industrias²⁹.

De acuerdo con las estadísticas argentinas de 1938, de 5.560.000 individuos de la población activa, 2.600.000 laboraban en industrias y sólo 1.050.000 en agricultura y ganadería. El resto se ocupaba en comercio y profesiones. En 1939 los productos fabriles igualaban en valor, a los agropecuarios³⁰. Hay que advertir, sin embargo, que un ancho margen de estos productos industriales cabe en el rubro de “carnes congeladas” y sus derivados; que se exportan casi totalmente a Europa.

En Chile, un cuarto de la población activa está empeñada en trabajos industriales. Sin embargo, ese 25% recibe, en total, salarios más altos que los del 50% que trabajan en agricultura. (Datos de la Sociedad de Fomento Fabril).

Durante estos últimos años, la industrialización de Brasil ha sido intensísima y ayudada por Estados Unidos que le proporcionó en 1940 un empréstito ad hoc de 20.000.000 de dólares, seguido de otros auxilios técnicos y financieros de variada índole.

En los tres países, los centros industriales se encuentran en las regiones más densamente pobladas; cerca de Buenos Aires, en Argentina; en Santiago, Viña del Mar y Concepción, en Chile; en São Paulo y Rio de Janeiro, en Brasil.

²⁹ Aunque ya un poco retrasado, porque fue escrito en 1933, es muy útil para el conocimiento de estas materias el libro de Óscar Álvarez A., *Historia del desarrollo industrial de Chile*, Santiago, 1933.

³⁰ Joan Raushenbush, *Looking at Latin America*. Serie de los *Headline books*, N° 27, editados por la Foreign Policy Association de Nueva York, noviembre de 1940, p. 20.

Chile se halla en situación más fácil que sus repúblicas hermanas del Pacífico para franquear el paso de país productor de materias primas al de industrial, no sólo porque la naturaleza ha colocado a su alcance los anchos caminos comerciales del mar, la fuerza de las caídas de agua y los grandes depósitos minerales, sino porque, gracias a su política educacional durante el siglo pasado, a ese afán busquilla de sus habitantes y al poder ascensional de los estratos populares, añade una clase media ágil y relativamente abundante.

Pero estrecha y dificulta su desarrollo, a la vez, lo escaso de la población, su miseria y la incompreensión de la clase gobernante, que hasta hace poco se generó en el latifundio. Atenta a su provecho inmediato, ha sometido al campesino a ración de desnudez y de ignorancia. De este modo se ha colocado, sin darse cuenta de ello, en conflicto con la naciente clase industrial y con la nación que antes que todo requiere hombres sanos, fuertes, bien dotados económicamente para marchar con el ritmo presuroso del progreso moderno. Los hacendados que desde sus puestos de ministros, senadores, diputados, no propician una política de mejoramiento de la vida campesina y escatiman los caudales que necesita la íntegra educación rural: tienen agonizante la gallina de los huevos de oro: el pueblo. Le menguan salario y le facilitan alcohol: le regatean viviendas y escuelas y han de abrir numerosas casas de salud, cárceles, hospitales, refugios para tuberculosos, asilos para niños abandonados y huérfanos. Con miras muy cortas se encolerizan por la prédica comunista, forjan un mártir perseguido y un apóstol de cada demagogo, y al mismo tiempo crean un estado de pobreza, de rencor y de sentimiento de injusticia que nos puede llevar, desgraciadamente, a un trastorno revolucionario.

Esto no es problema chileno exclusivamente; lo es de casi toda América Hispánica. Con excepción de unos cuantos núcleos pequeños en los centros ricos e industriosos de Brasil, Argentina y Costa Rica, la producción apenas subviene a las necesidades de la alta clase; las masas desconocen el bienestar, el goce de vivir sano, la salud espiritual que engendra las esperanzas de un mejoramiento cierto, la alegría del que se alimenta bien y tiene fe en sus propios destinos. Impresionan estos países como si sufrieran de parálisis infantil. Piensan, poetizan, escriben, viven con el cerebro, pero apenas si pueden moverse. Les faltan músculos, piernas robustas para avanzar por el adelanto del mundo, para vivir la vida amplia a que América está invitando desde que las reveló Colón.

10. ECONOMÍA DE FACTORÍA O DE COLONIA

Otro de los rasgos que diferencian de modo fundamental a la sociedad indoibérica de la europea, es la subyugación económica. Pocos la mientan en estos países; la silencian los textos escolares y la ignoran casi todos los discursos de los caciques políticos. Hay como un acuerdo tácito para evitar comentarios sobre asunto tan deprimente para el orgullo nacional. ¿En qué quedan independencia y libertad cuando las mayores fuentes de riqueza se han entregado a manos extrañas?

Un comentarista realista y estudioso de nuestros problemas: Frank Tannenbaum, en su libro *Wither Latin America*, informa:

“Prácticamente todos los ferrocarriles [de Iberoamérica] que no son propiedad del Estado y construidos a base de empréstitos externos, están poseídos, manejados y dirigidos por extranjeros. Las más importantes minas, todos o casi todos los yacimientos petrolíferos están en manos extranjeras; casi todos los servicios de telégrafos, teléfonos, radio y comunicaciones aéreas pertenecen a compañías extranjeras; tanto el agua potable, como los servicios de tranvías están igualmente en manos extrañas. Las mayores industrias, *verbigratia* la de frigoríficos en Argentina y las textiles mexicanas son extranjeras. Los amos de una proporción considerable de la agricultura de mercado internacional, especialmente la de bananas, algodón, azúcar, naranjas, lanas y ovejas, son extranjeros. De hecho, se estima que en un país como México, los poseedores del 80% del capital invertido en industrias (sin tomar en cuenta las minas) son extranjeros y tal proporción puede ser aproximadamente verdadera para todas las otras áreas de América Latina. Hay que añadir que las minas, los transportes, las comunicaciones y manufacturadas se encuentran, asimismo, bajo control foráneo. Importaciones y exportaciones, el comercio al por mayor y hasta cierto punto, el detallista, se hallan en idénticas condiciones”³¹.

La succión de la vitalidad económica de estos países se viene efectuando desde comienzos del siglo XIX de tres maneras, siempre con su consentimiento y a veces con su gratitud:

- a) empréstitos colocados en ultramar;
- b) concesiones para la explotación de servicios públicos o de materias primas
- y
- c) venta de las fuentes de riqueza.

a) Es bien difícil establecer el límite después del cual el empréstito deja de ser provechoso para quien lo solicita: si el pago de sus intereses y amortización no grava mayormente los ingresos ordinarios del estado, y si se le utiliza para facilitar el comercio, la industria o la vialidad, tal operación, es, sin duda, irreprochable.

Pero, ¿qué decir cuando su cancelación empobrece a varias generaciones y absorbe hasta la última gota de las entradas ordinarias de la nación? El autor a que antes nos referíamos, comentando estos hechos, dice:

“En Perú la deuda externa subió un 283% entre 1919 y 1928; en Colombia en 397%. En 1927, en Perú, el pago del interés de esa deuda absorbía el 22,80% de los ingresos ordinarios del Estado; en San Salvador, de un presupuesto de ingresos de 19 millones de colones, 11 había que dedicarlos al pago de intereses de empréstitos extranjeros. Durante los años 1927-28 prácticamente todos los ingresos importantes de Bolivia estaban afectos al pago de la deuda externa”³².

³¹ Franck Tannenbaum, *Wither Latin America*, Second Printing, New York, Thomas J. Cowell Co. 1935, p. 20.

³² *Op. cit.*, pp. 24 y 25.



Desfile del liceo de niñas N°1 de Valparaíso, 21 de mayo de 1950.

Y añade:

“Empréstitos se han colocado para todo. Más de algún gobierno los ha utilizado para fines diversos de los declarados: en vez de una empresa productora, una improductiva; en vez de un ferrocarril, armamentos. Ha habido empréstitos para ayudar a ciertos gobiernos a mantenerse en el poder; otros para perpetuar una dictadura”.

Una falacia, entre las más engañosas en que han caído estos países, es la de suponer que una balanza comercial favorable indica la ruta segura de la prosperidad. En ella se anotan las exportaciones y las importaciones, pero no el dinero que emigra para cancelar intereses, dividendos y amortizaciones.

“Chile tuvo siempre una balanza favorable en su comercio internacional desde 1920 a 1929. Su mayor rubro era el salitre, que en 1913 alcanzaba al 77% de sus exportaciones. Las finanzas del Estado se basaban enormemente en sus derechos de exportación, que por medio siglo proveyeron a más de un 50% y a veces hasta el 66% de las rentas fiscales. La declinación del salitre chileno en el mercado mundial afectó la estabilidad del fisco. Sin embargo, hasta 1929, Chile extrajo de él, un 25% de sus ingresos, que junto con los derechos aduaneros de internación sumaban el 45% de sus rentas. Desde 1909 a 1926, la balanza comercial fue favorable y, sin embargo, hubo 13 años de déficit presupuestarios. ¿Cómo se cancelaban? ¡Recurriendo a nuevos empréstitos!”.

“Cada dólar de interés y de amortización de la deuda externa, incluyendo los servicios de la caja de crédito hipotecario, y los ferrocarriles se costearon con nueve empréstitos”³³.

Pese a la favorable balanza, su economía fue debilitándose más y más. Sin trastornos revolucionarios ni conflictos bélicos, su moneda ha disminuido de valor tanto como las de Bolivia y Paraguay, desangrados por la Guerra del Chaco.

Naturalmente, queda el camino abierto a la falencia, y a ella acudieron todos estos países, a excepción de Argentina, durante la crisis mundial de 1929-33. Recurso vergonzoso y de doble filo, porque paraliza toda clase de negociaciones externas, incluso, las productivas y necesarias.

b) Las concesiones han sido estipuladas por plazos hasta de 100 años a compañías foráneas con el propósito de explotar ferrocarriles, servicios de locomoción, de fuerza y energía eléctrica, etc. Tannenbaum, refiriéndose a esta faz del problema, señala como impresionante el caso de Perú.

“Los ferrocarriles principales del país son propiedad de una compañía británica; las minas mayores son norteamericanas. Los grandes ingenios de azúcar y algodón, la industria de las botellas, las cervecerías, los hilados de medias, están exclusivamente en manos extranjeras. Los muelles que manejan los negocios en los

³³ Tannenbaum, *Wither...*, *op. cit.*, p. 51.

puertos mayores de Perú son concesión extranjera. El alcohol, el tabaco, la sal y el guano son estancos concedidos a extranjeros. Y por añadidura, entre 1922 y 27, el gobierno creó 75 nuevos monopolios diversos³⁴.

El público ilustrado de estos países no para mientes en estos fenómenos. No agrada constatar que financistas de Londres o Nueva York dicten los precios de los artículos que producimos y consumimos. Y que nuestra independencia política sea algo de prestado y por favor. Puede aplicársenos con justicia aquello que Goethe decía, en los años napoleónicos, refiriéndose a los minúsculos principados germánicos: “tanto nos explotan nuestros amigos como nuestros enemigos”.

c) Llegados estos países jóvenes al concierto universal cuando había comenzado ya el proceso de industrialización de las grandes potencias, base del fantástico progreso material de fines del siglo XIX y de principios del XX, naturalmente desearon participar del bienestar que tal progreso entrañaba. Los gobiernos, haciéndose eco de ese impulso normal, comenzaron a tender ferrocarriles, abrir puertos, construir palacios, a cargo de empréstitos o concesiones. Si era una población reducidísima la que tenía a la postre que pagarlos, y el dinero escaseaba, se vendían o empeñaban los recursos naturales o se gravaban las rentas de los habitantes. Por una imprevisión que si no fuera el fruto de la inexperiencia, habría que denominar criminal, ninguno de estos países, en el siglo XIX, defendió con leyes protectoras las riquezas de su suelo o de sus yacimientos mineros, que los particulares vendieron, a veces por un plato de lentejas al mejor postor. Así se entregaron el salitre y el cobre en Chile, los bananales y los ingenios de azúcar del Caribe. Mientras hubo posibilidades de empréstitos y de enajenaciones, el país pareció florecer, pero, cuando llegó el momento de la cancelación fue “el llanto y el crujir de dientes”.

Los países se empobrecieron más y más, a medida que aumentaba su natural afán de bienestar. En algunos, como en Argentina, la inmigración en gran escala de obreros hacendosos, con poder productor y adquisitivo, fue un recurso salvador. En otros, hubo un proceso de inflación que desangró lentamente al país, haciendo más penosa aún la situación de las clases bajas.

La renta “per capita”, es decir, lo que recibe cada persona en virtud de emolumentos, salarios, intereses de capitales, de acciones, de bonos, etc., era en Estados Unidos, en 1936, de 310 dólares anuales. La cifra se había derrumbado después de la gran depresión del año 1929, porque antes llegaba a 794 dólares por persona³⁵. En Chile en esa misma época era de 33 dólares anuales. En Argentina, alrededor de los 100.

Traducidos a pesos chilenos, esos 30 dólares son 1.000 pesos anuales por persona, lo que significa menos de 100 pesos al mes. ¡Esto no es ni siquiera la pobreza: es

³⁴ Tannenbaum, *Wither...*, *op. cit.*, p. 32. Ese lapso coincide con la dictadura de Leguía.

³⁵ Harry L. Hopkins. Secretario de Comercio de Estados Unidos, en su informe financiero del estado de Nueva York de 1938 da las siguientes cifras: la renta total sumaba 10.500.000.000, o sea, \$822 dólares por persona. Desde 1929 hasta 1933, declinó desde \$1.130 hasta \$665. De allí volvió a ascender hasta alcanzar \$822 en 1938. Sin embargo, el estado de Nueva York no representa el término medio de Estados Unidos, porque alojando sólo el 10% de la población total, acumula el 16% de las rentas nacionales.

la miseria mendicante! (He aquí, entre paréntesis, el por qué de la falacia de importar teorías políticas de otros continentes. Al hablar en lenguaje europeo de lucha de clases y distribución de la riqueza, se subentiende que existe un acervo que reparar, pero cuando ella está aún por hacer, el problema es básicamente distinto).

Sentimos una gran admiración por Gran Bretaña, Francia y especialmente por Estados Unidos, las virtudes y calidades intelectuales de cuyo pueblo nos parecen prodigiosas. Pero eso no nos impide ver que sus banqueros son nuestros amos³⁶.

Tampoco pretendemos acusar a las naciones llamadas imperialistas, de esa absorción lenta e inexorable de nuestra riqueza. ¡Si de culpa pudiera hablarse, habría que decir que es más culpable quien vende su propia tierra! No. El sobrante de dinero europeo o estadounidense ha buscado por ley tan fatal como la de los vasos comunicantes, las inversiones sudamericanas que le ofrecían pingües dividendos. Y estos países desunidos, desarticulados, recelosos de sus hermanos, no pueden defenderse, en una política continental, de aquellos negociantes que, so capa de explotar sus recursos, les sumen en el endeudamiento y la miseria.

En 1940, las inversiones estadounidenses en Iberoamérica sumaban 4 billones de dólares.

“Regulan y administran la industria del cobre en Chile, México y Perú; el petróleo de Venezuela, Colombia, México y Perú; la plata de Perú; el salitre de Chile; el tungsteno de Bolivia, el vanadio de Perú; la bauxita de Guayanas, el azúcar y las frutas tropicales de las Antillas y América Central, los teléfonos, los tranvías y la fuerza eléctrica de casi todas las capitales”.

“Gran Bretaña, antes de la Segunda Guerra Mundial, tenía invertidos 2 billones de dólares en ferrocarriles y otras empresas de utilidad pública en Argentina; cerca de 775 millones en Brasil, fuera de otras ingentes sumas en Venezuela y México³⁷”.

Mientras el capital inglés regula el comercio de los países iberoamericanos del Atlántico, Estados Unidos predomina en las finanzas del Caribe y del Pacífico, siendo sus principales acreedores: Cuba (700 millones), Chile (600 millones) y México (480 millones de dólares)³⁸.

Por concepto de utilidades del capital invertido, salen de América ríos de oro que van en aumento del poder, la fuerza, la cultura y el arte de las potencias capitalistas, dejando siempre exhaustas y vacías las arcas iberoamericanas.

The South American Journal de Londres en su edición de enero de 1943, da las siguientes cifras referentes a Bolivia:

“Las inversiones británicas allí suman 4 millones y medio de libras, que produjeron en 1942 un millón y un tercio de interés, o sea, el 31,6%³⁹”.

³⁶ Más detalles pueden encontrarse en *El Frente Americano*, Duncan Aikman, cap. XIV: Los semi-coloniales, Buenos Aires, Edición “Claridad”, sin fecha.

³⁷ *Looking at Latin America*, p. 24.

³⁸ *Op. cit.*, pp. 24 y 25.

³⁹ Las cifras exactas son: inversiones £4.402.817; dividendos: £1.397.500. El total de las inversiones británicas de América Latina cotizadas en la Bolsa de Londres fue en 1942 de £910.598.088.

Naturalmente, en ello influye la guerra y esos intereses han ido a consumirse en los campos de batalla, pero, ¡qué habrían podido significar para Bolivia si hubiesen quedado en el país!

El hecho de que los intereses obtenidos de la explotación de fuentes de recursos nacionales pasen íntegramente a los dueños del capital extranjero, indujo a Venezuela a establecer un sistema de distribución obligatoria de las ganancias entre los empleados de las firmas, y a Chile a estipular derechos de exportación sobre sus materias primas. ¡Soluciones tímidas que no aseguran la independencia definitiva! Ni siquiera México con sus expropiaciones ha podido ir mucho más lejos, por falta de técnica de la explotación, y de elementos para distribuir los productos en los mercados mundiales⁴⁰.

¡Libertad civil! Sí, la ganamos con sacrificios cruentos en 1810; la hemos ido perdiendo a lo largo del siglo XIX a trueque de gozar, del fausto europeo, y de parecer civilizados. Y ahora es del caso preguntarse con perplejidad si no pagamos excesivamente caro ese afán, que desvitaliza el fondo de nuestra vida económica, hasta convertirnos en factorías de las grandes potencias.

El dilema estaba: ¿se vive rústica y pobremente mientras se acumula el capital necesario para progresar, a base de los propios medios? ¿O se hipotecan bienes por largos años, o se conceden al extranjero las fuentes de recursos para costearlo rápidamente? Hay una senda de prudencia política y de salvaguardia previsora entre esos dos extremos. ¡Cuán difícil de seguir! Fue la de Chile antes de la Guerra del Pacífico, cuando las minas de carbón y de plata, el desierto del caliche, ya caído por los bravos pioneros chilenos y los barcos que navegaban por el Pacífico, estaban en manos nacionales. La guerra contra Perú y Bolivia se ganó a expensas de la sangre y el empuje chilenos; las provincias en que existía el salitre y donde más tarde se descubrieron los inmensos yacimientos cupríferos pasaron a figurar en los mapas bajo los colores de Chile. ¡Apenas cincuenta años y ya ha podido escribir un autor: “Chuquicamata, estado yanqui!”.

No es éste el mal de una sola república; lo es de casi todas las de Iberoamérica con diferencia de detalles y matices. Cuando la fuente de riqueza nacional, como es el caso de Argentina con sus ganados y sus praderas, se conserva en manos nacionales, gran parte de los intereses quedan en el país, tonificando su nivel de vida⁴¹). Cuando esos recursos se hallan en manos extranjeras, como sucede con las minas de cobre y salitre en Chile, parecen muy lejanas las esperanzas de que fecunden alguna vez la economía nacional; por el contrario, el país se acostumbra, como algo fatal e inevitable a vivir de las migajas del banquete de los extraños.

La clase opulenta, muy reducida en número y los dirigentes, en su mayoría agricultores, han vivido en estos países con relativa holgura, basando sus entra-

⁴⁰ Véase *México, the making of a nation*, de Hubert Herring. New York, The Foreign Policy Association, 1942.

⁴¹ Sin embargo, don Jorge Eduardo Coll, en sus artículos ya citados, dice: “La economía argentina no permite el bienestar y mucho menos la elevación del obrero dedicado a labores de campo, no obstante que en éstas se sustenta la vida de la nación”. En *La Prensa* de Buenos Aires, enero 19 de 1942.

das en los productos del escaso mercado interno: trigo, cereales, lanas, lechería, carnes, etc. Se ha costeado con ello el lujo de ese grupo pequeño, la pobreza de la clase media y la profunda y trágica miseria de las masas. Por conceptos de tarifas aduaneras, estancos, impuestos, contribuciones y exportación de materias primas, los gobiernos han percibido sus rentas. Bien o mal administradas, siempre han sido minúsculas para costear el progreso. En Europa y Estados Unidos, éste ha sido gigantesco, porque se combinaban para levantar el trabajo, la riqueza y el ahorro de grandes grupos humanos con poder adquisitivo y consumidor. Más que los recursos fiscales, es la acumulación de la riqueza privada de muchos, lo que permite su florecimiento. Porque el progreso es caro. Compárese si no lo que significa en mayor suma de esfuerzos, energía, inteligencia y dinero una carretera asfaltada que reemplaza a un camino de herradura. Son más onerosos los servicios de agua potable y de alcantarillados que los pozos; cuesta más construir una casa de cemento armado que una de barro; pagar maestros y abrir excelentes escuelas que vegetar en la ignorancia. En suma, es mucho más barato vivir en la barbarie.

Resultado: que nos acontece, en cuanto a nación, lo que al peón de la caucheras: ique nace, vive y muere endeudado! De nada sirve tampoco lamentarse. No saldremos de esa subyugación, porque el partido tal o cual ascienda al gobierno, o porque se predique en contra del imperialismo, o se vocifere en la plaza pública contra los burgueses y capitalistas. El único camino es robustecerse económicamente, trabajar, producir y ahorrar más, asegurándose de que los intereses de ese esfuerzo no salgan a reforzar a otros, sino que se aprovechen en prepararnos para una independencia real. Mientras no rescatemos las fuerzas de producción y formemos técnicos capaces de manejarlas, distribuir las y transportarlas, mientras no produzcamos lo suficiente para redimirlas y seamos lo bastante cultos y honestos para que no se paralicen bajo nuestras manos, no habremos logrado la verdadera independencia.

11. LA POLÍTICA IBEROAMERICANA Y SUS FALACIAS

Con intermitente libertad política y una solapada servidumbre económica, las repúblicas de estos países han tenido que sortear, no sólo las estrecheces derivadas de su posición de satélites de las grandes potencias, sino lo que es más difícil, las incongruencias de su propia e interna condición socioeconómica.

Tal como el conquistador delineó las ciudades a la usanza castellana, asimismo trató de establecer aquí las instituciones jurídicas de sus mayores, y, en efecto, las relaciones ciudadanas entre blancos se rigieron por tales leyes; mas, en el corazón de las haciendas, en el monte, cordillera arriba o en el borde de la selva, el derecho consuetudinario indígena supervivió en contubernio ilegal con el español, al igual que sobrevivieron sus costumbres, de puertas adentro, en los nuevos hogares.

Más tarde, en la República, el europeísmo de las clases dirigentes, la irresistible tendencia a la imitación, característica del periodo de la infancia y de la adolescencia, y que en los pueblos acaso revele falta de madurez étnica, ha inducido a toda Indoiberia, a imitar las teorías sociales de ultramar.

Nacimos a la independencia bajo el signo de la Revolución Francesa. ¡República contra monarquía! Libertad contra vasallaje! Muy pocos se dieron cuenta entonces, de que obraba en los próceres el deseo de libertarse, asimismo, de un yugo más importante: el económico. Ese acicate, apenas confesado en las proclamas patriotas, incitaba calladamente a la revuelta, porque la colonia sufría, como ahora, de opresión económica, y ansiaba dar vuelo a las iniciativas legítimas de sus hijos.

Repugnaba la monarquía que nos había avasallado despóticamente. Importamos la república democrática y de sufragio universal, que nos pareció un ideal precioso, “la última moda” en ideologías redentoras, sin cuidarnos de que estuviéramos o no aptos para crecer ordenada y progresivamente al amparo de su enseñanza.

No supimos o no deseamos ver que el feudalismo cimentaba nuestra vida continental⁴², que para salir de él y llegar a la toma de la Bastilla, Europa había necesitado más de cuatro siglos. La República francesa, con su grito de libertad, igualdad y fraternidad, la injertamos aquí sobre un tronco feudal. Resultado: la lucha de decenios de los hijosdalgos, caudillos y encomenderos por obtener el poder máximo. De esta antinomia entre un régimen político importado desde fuera y una estructura económica interna, surgieron las revoluciones que asolaron a Indoamérica en el siglo XIX. De ahí también la causa de que las repúblicas convergieran rápidamente y en casi todas partes hacia la dictadura, que no podía defender la democracia un pueblo gobernado en la contradicción entre un régimen político, ideado por los intelectuales a la usanza europea y voceado así en los artículos de sus constituciones, y otro “de facto”, hijo legítimo de la realidad económica y social.

Cuando se logró salir del período de caos que demostró, con el argumento irrecusable de la realidad, que habíamos adoptado un régimen para el cual no estábamos preparados, realizamos una clase de república que, a pesar de cuanto afirmaban los caudillos, no pudo ser otra cosa que un gobierno de la oligarquía, por la oligarquía y para la oligarquía. Lo expreso sin reproche, porque no pudo ser de otro modo. Carecíamos de masa y burguesía conscientes, con espíritu igualitario y orgullo de sus fueros republicanos. Nuestra república chilena fue algo que no se parecía en nada a lo que habían pensado forjar los jacobinos franceses. Si con algo tuvo semejanza fue con la ateniense, a base de una minoría culta y plena de derechos y de una gran masa de ilotas⁴³.

Importamos después a Chile, la comuna autónoma, porque en Suiza daba espléndidos resultados y se nos presentaba como lo más avanzado y lo mejor. Fruto de la bella y libre iniciativa de las comunas en la Suiza democrática, acentuó en nuestros campos, donde el latifundio abunda, el feudalismo del hacendado que,

⁴² Los que tuvieron una visión realista y clarividente: San Martín y O’Higgins, fueron tachados de monarquistas.

⁴³ Este fenómeno se observó aun en Estados Unidos en Virginia, en el primer tercio del siglo XIX, donde los caballeros blancos de las plantaciones aspiraban a la formación de una república de esta especie. Véase *El desarrollo de las ideas en Estados Unidos*, de Vernon Louis Parrington, Pa., U.S.A., Biblioteca Interamericana, The Lancaster Press. 1941, vol. II, cap. I.

gracias a su ayuda, dispone, además de la influencia del rango y del dinero, de una autoridad política sin contrapeso.

En la última década han fascinado a la juventud el comunismo y el fascismo. Importaciones las dos que son producto de estados de beligerancia de clases y de situaciones políticas absolutamente ajenas a nuestra realidad.

No hay individuo ni conglomerado humano que no ansíe superarse. Es, por felicidad, la característica de nuestra especie. Pero lo que es mejor para el niño no lo es para el hombre; lo que es excelencia en el japonés no significa lo mismo para el norteamericano. Lo mejor es aquello más adecuado al propio desarrollo, lo más fecundo para el porvenir de la raza, y aquí es donde residen las falacias de la política de estos países indoibéricos. Sus clases dirigentes (incluyo en ella a los intelectuales) han creído que “lo mejor” era “lo mejor europeo”. Que precisaba luchar por lo que allí se requería y combatir a lo que allí hacía daño.

Nuestra política se caracteriza por la divergencia entre la teoría y la realidad. Ha abierto sus “Cartas fundamentales” con el signo de la democracia. No la hay. No porque los dirigentes la impidan. No. Porque dadas las condiciones económicas, vegetan aún hoy grandes masas sin conciencia política alguna, y porque, a consecuencia del mestizaje, existen diferencias étnicas tan violentas entre los individuos, que la igualdad, el derecho y las oportunidades se reparten entre las gentes que están más o menos en la misma clase, pero no a toda la nación. Políticamente, Hispanoamérica vive en la falsedad: no digo en la mentira, porque ello significaría que atribuyo a esa falsía el carácter de voluntaria y consciente. No es tal mi ánimo. Es equivocada, porque no concuerda con los hechos tales como se dan en estos países, y porque, a pesar del siglo y tercio que llevamos de experiencia, ignoramos nuestra realidad, en el empeño de vivir ideológicamente como si fuéramos europeos.

No se requieren ojos zahoríes para observar que hoy la aristocracia latifundista y con una educación más escolástica y un empuje menos robusto, está colocándose en pugna con la clase profesional y los hombres nuevos de las empresas industriales. Mientras los primeros se aferran con más tozudez que inteligencia por obtener de sus privilegios históricos tan pingües rendimientos que la nación entera se debilita a causa de ellos, los otros se afanan por participar en el gobierno y despejar de obstáculos la senda que les permita prosperar. Y como para conseguirlo es indispensable la existencia de una clase media más culta y una popular con mucho mayor poder adquisitivo, estos hombres se colocan, naturalmente, al lado de los descontentos, prestándoles el apoyo de su inteligencia y de sus recursos. De este modo, la agitación social llega a ser profunda.

A tal movimiento, le apellidan, partidarios como enemigos, lucha de clases, y las gentes se abanderizan bajo los pliegues de fascistas, comunistas, etc. Nombres que en Europa significan otra cosa y avizoran otros fines.

Allí el comunismo tiende a la distribución más equitativa de la riqueza y, como un medio para lograrlo, a la dictadura del proletariado. ¿Cuáles se distribuirían en América del Sur? Dijimos en párrafos anteriores que las estadísticas hechas por diversas autoridades, de tiempos bien distintos, estaban de acuerdo en concluir que

si se repartieran todas las entradas de estas naciones entre los habitantes del país, en Chile recibiríamos diez centavos de dólar diario cada uno. Y parecidos son los guarismos en Ecuador, Colombia, etcétera.

Y en cuanto a la dictadura del proletariado, olvidan los que la preconizan que, en los tres quintos de América Hispana ello significaría la prevalencia del indio, o la de esos grupos que aún no concluyen su primera etapa de hibridación, y que en su aspecto espiritual (costumbres, técnicas de trabajo, ideales de vida) no han asimilado todavía el progreso occidental. En México, después de la Revolución, el elemento blanco ha sido supeditado por el mestizo y el autóctono. ¿Para bien o para mal? La historia lo dirá.

Eso, pues, que es punto céntrico, el núcleo, el alma misma de las divergencias políticas europeas, la lucha de clases, no se presenta aquí con caracteres similares. Aquí no hay todavía una perfecta trabazón, una fusión completa de los elementos étnicos y culturales; existen grupos en distintas etapas de mestizaje, con ideales y modos de vida desacordes. Allí, la lucha se libra entre gentes que étnicamente son afines, pero separadas desde hace siglos por privilegios sociales y económicos. Aquí no. En el estado llano campesino y el indígena apenas alborea una conciencia de clases. Lucha el individuo por mejorar su existencia, cuando no es un ente pasivo, encenegado en la indigencia, en la ignorancia, en la estupefacción alcohólica o en la subalimentación. Las sociedades, sindicatos o partidos campesinos son apenas novedad de última hora.

Hay que distinguir entre lucha individual por el mejoramiento (la lucha por la vida), de la lucha con conciencia de clase. Aquí la aceptación pasiva de inferioridad de parte de los elementos autóctonos, fue la norma general hasta bien entrado este siglo.

No son dos fuerzas antagónicas que compiten para obtener las ventajas inherentes al dinero, a la situación social, al manejo de técnicas de civilización que ambas conocen y saben aprovechar. Aquí el afán natural y necesario al progreso, no se presenta en la forma de lucha sino de integración a la clase superior. El pueblo aspira a la clase media: ésta a participar en esas formas de cultura, libertad económica y ejecutoria política que permiten medirse de igual a igual con las familias históricas.

La nación tiende a la unidad en un plano más alto. Ésta es la trayectoria de su progreso, y a la postre, su íntimo instinto de perduración. Ayer pudimos sobrevivir sin necesidad de esa cohesión de todas las fuerzas nacionales. Hoy, tenemos enemigos dentro y fuera del país contra los cuales es imposible luchar si no nos hacemos solidarios del destino de nuestros estratos olvidados; si no nos engrandecemos valorizándolos; si no nos robustecemos, robusteciéndolos, si no se crea, en verdad, una libre, plena y justiciera democracia.

¡Enemigos externos e internos! Si los unos enflaquecen la economía, los otros disminuyen la cohesión y vitalidad.

Las contiendas partidistas y las reivindicaciones sociales de las clases pretéritas, incluyendo en algunas regiones, la indígena, aumentan de agresividad. Con ligeras diferencias de matices, cruzamos en América Latina por un período en que los vástagos de la aristocracia del siglo XIX, hijos del terrateniente y nietos del en-

comendero colonial, y que durante la última centuria empuñaron la dirección de la cosa pública, no concluyen de conformarse con el ascenso de la clase media y de la popular a las esferas administrativas.

La clase media es de formación reciente: apenas si de las últimas décadas del siglo pasado. Carece de tradiciones de servicio público y de la experiencia del manejo de ingentes problemas financieros. No es tampoco dueña de la gran riqueza ni de la tierra. Los antiguos poseedores luchan por mantenerse en sus privilegios; los recién venidos por afianzar y extender sus conquistas.

El orgullo de casta, la soberbia de la sangre, más que las diferencias democráticas de cultura y dinero, ensañan las relaciones sociales. El aristócrata se supone él mismo de pura sangre blanca. No ignora que mientras más antigua sea su familia en América, mayor la certidumbre de que entre sus antepasados fluya la sangre autóctona, pero a él le deprime recordarlo y no admite ser tan criollo o mestizo como su peón. La clase media es la resultante, en un par de generaciones y a veces en una sola, de los brotes más airosos del pueblo, al cual no hace cincuenta años todavía se le miraba poco más que siervo. Entretanto, en la clase popular de ciertas regiones, el indígena está presente y el pueblo es casi del todo cobrizo. El aristócrata los mira a ambos: masa y burguesía, como a individuos de razas inferiores, a quienes puede estimarse como se estima a un sirviente, pero nunca codearse de igual a igual. Su desprecio por el criollo, el “roto”, el “pelado”, llega hasta negarles la posibilidad de progreso.

Es natural que en una democracia en formación, existan hondas diferencias de cultura, de dinero, de pensamiento político, y de credos religiosos. Ello es legítimo e indispensable para su pleno desarrollo. El mal nace cuando entre esas diferencias se yerguen los muros de la intolerancia de castas, la obcecación de los fanatismos y la obstinación de los prepotentes.

Sobre el otro enemigo interno: el debilitamiento físico de estas razas, se ha escrito considerablemente, mucho a base de apreciaciones; poco con acervo de estadística. Nos acercaríamos a conclusiones más precisas si contásemos con datos de largos años sobre resultados de la conscripción militar: porcentajes de aceptados y rechazados, y, entre los primeros, índices de estatura, peso, volumen torácico, etc. Aun así, no podríamos saber si es un fenómeno general o particular de un país, puesto que incluso en Inglaterra el índice de los rechazados para el servicio militar fue en aumento en las últimas décadas, llegando hasta el 52% en la conscripción militar a la actual guerra⁴⁴.

12. AISLAMIENTO Y RECELOS INTERNACIONALES

Por último, en el terreno de la política internacional, tendemos a la disgregación y el aislamiento. La Colonia había separado acuciosamente sus virreinos, idividir es

⁴⁴ Véase James B. Reston, *Prelude to Victory*, New York, Pocket Book Edition, 1st. Printing, 1942, p. 167.

reinar!, dificultando las relaciones jurídicas, económicas y sociales entre ellos. Aislados los distritos y gobernaciones por distancias dilatadísimas y faltos de vías expeditas de comunicación, todos convergían al camino del mar, hacia la metrópoli, fuente última de todo bien. Los grandes próceres: Bolívar, San Martín, O'Higgins, hubieron de sufrir la experiencia derrotadora del aislamiento en sus fracasos primeros, superarlo enseguida y afrontar, al fin, campañas continentales, únicas en asegurarles la victoria. Mas, apagado el fuego revolucionario, cada país volvió a sus antiguos hábitos reclusos, a su política de campanario y a mirar hacia Europa, seducido a la vez por sus luminarias y por el comercio de materias primas, a base de la vía marítima que, a la postre, resultaba menos onerosa que el cruce de las pampas, los desiertos y los estrechos y arriesgados pasos cordilleranos. Con el aislamiento, el recelo y el temor. Durante todo el siglo XIX, el intercambio entre los países americanos no limítrofes fue escasísimo⁴⁵, Chile y Venezuela, por ejemplo, Brasil y México apenas si conocieron sus valores espirituales y sus productos económicos respectivos. De espaldas unos a otros, y todos reverentes, sumisos, y con los ojos puestos en Europa. Y no faltaron quienes azuzaran a los vecinos para que se fueran a las manos por territorios que tenían por suyos, porque así figuraban en las cartas geográficas coloniales.

El militarismo, en parte nacido de esas suspicacias recelosas y en parte fomentado por el caudillaje, se alió consciente o ciegamente a los intereses económicos foráneos para ahondar la animosidad. Hemos arribado a la época de las dos grandes guerras mundiales, aislados, engreídos y débiles. Tratamos de reaccionar. Lo anhelamos, incluso por instinto de conservación. Nos faltan, sin embargo, los medios prácticos para borrar de los ánimos las desconfianzas seculares y cercenar las influencias de los intereses internos y externos que, hasta ahora han usufructuado de esas discordias. Llegar por una unión aduanera hasta la federación política, parecería lo indicado. ¡Y aún esa meta está distante!

Nos hemos desviado de la senda de los caudillos epónimos. Su obra de independencia está inconclusa. Aún el continente iberoamericano sufre de vasallaje. Urge de nuevo escuchar el mensaje de Bolívar e incorporarlo a las enseñanzas de esta guerra actual, en que no hay merced para las naciones pequeñas. Las máquinas, la radio y las vías aéreas se burlan de las minúsculas fronteras. Y, ¡ay de quiénes no viven al compás de la evolución progresista⁴⁶!

⁴⁵ Aún en 1940, el comercio de los países iberoamericanos entre ellos alcanzaba apenas al 8% del volumen total. *Looking at Latin-America*, p. 32.

⁴⁶ Sobre estos temas, léanse los cuatro últimos capítulos de *La tierra del porvenir* por Julio Vega, Santiago, Editorial Cervantes, 1941.

CAPÍTULO III

LAS COORDENADAS DE UNA POLÍTICA EDUCACIONAL

1. Tres dimensiones. 2. Ideales permanentes. 3 El tercer factor: el niño.

1. TRES DIMENSIONES

En los capítulos anteriores tratamos de probar que el pedagógico es uno de los múltiples problemas sociales, difícil de resolver con propiedad, si no se le considera en conjunto y en función con los otros. Los colegios han de responder a las necesidades auténticas, presentes, imperativas de una sociedad determinada para que sean capaces de influir en la morigeración, desarrollo y destino de tal sociedad. Los organismos didácticos que complementan o corrigen la obra formativa del ambiente, se esterilizan si no guardan con él una armonía de fines y una colaboración de medios. La organización docente europea respondió a dos exigencias: la humana y la nacional. En cuanto es humana, nos ajusta en cuanto regional, no, porque, como lo hemos venido aseverando, los pueblos americanos son esencialmente diversos de los de Europa occidental. El mestizaje étnico y social, intenso, y vario, del cual derivan: el tipo inferior de vida hogareña, la desintegración familiar, el complejo de inferioridad y el ausentismo; la población insuficiente para el área de que disponemos; el bajo nivel de vida de las masas, la economía de factoría y el régimen político de seudodemocracia son características sociales específicamente iberoamericanas. No se han dado semejantes desde hace muchos siglos en Europa occidental, de donde obtuvimos las normas de nuestras escuelas.

Con miras hacia un armónico consorcio entre la sociedad y la didáctica, en cada país iberoamericano habrá que añadir al panorama que hemos bosquejado indicaciones más prolijas: trazar, por así decirlo, su mapa socioeconómico, que debería incluir:

- a) Características geográficas de las diversas regiones y la posición del hombre en ellas; datos sobre las faenas productivas, comercio e industrias actuales, aquellas susceptibles de fácil desarrollo o que se hallen incluidas en el plan de fomento de la nación; medios de transportes, vías de comunicación, servicios de utilidad pública, etcétera

- b) Los tipos de nivel de vida en las diversas regiones y en los diversos estratos sociales, sus características, sus defectos, sus cualidades y sus posibilidades de progreso.
- c) Los planes políticos de la nación en conjunto: cuáles son los anhelos del país como entidad soberana, qué destino tiende la raza, qué papel característico puede, desea o debe desempeñar en el concierto de las naciones organizadas.

Hasta aquí, una de las dimensiones del problema; la segunda, son los objetivos permanentes de la tarea educadora, y la tercera, el propio sujeto enseñado. Es decir, la política educacional ha de afianzarse en estos tres sillares: sociedad, ideales de vida (que son idénticos a los de la educación) y condiciones sicofisiológicas de esta niñez, adolescencia y juventud. ¿Qué precisa nuestra sociedad de su generación joven? ¿Qué necesita vitalmente? ¿Y qué puede esperarse de la reacción juvenil?

2. IDEALES PERMANENTES

Educar es un proceso doble: implica, por una parte, ayudar a desenvolver la personalidad, la clásica tarea de Sócrates, auxiliar a que los espíritus den partos al mundo que, si “no le colmen de maravilla y de contento”, por lo menos le faciliten el camino de la belleza, el bien, la justicia y la verdad. Por otra, es colocar al individuo en posesión de todo cuanto le ayude a una vida mejor, que conserve, acreciente y depure los valores espirituales y técnicos heredados. Es, en otras palabras, incorporarle a la cultura en todo cuanto ésta encierra de fecundo porvenir para la especie humana.

Cultura, educación y mejoramiento humano convergen, por lo tanto, a idéntico fin. La sociedad necesita que la escuela se incorpore en ese conjunto de aspiraciones, que colabore en perpetuar, mejorar y ennoblecer la especie. Dentro de este criterio los objetivos docentes podrían resumirse así: la escuela debe ayudar al hombre a crecer, multiplicarse y progresar, para lo cual, fundamentalmente es preciso habilitarse para vivir, subsistir, convivir, crear y crear.

a) *Vivir*. Antes que nada y más importante que todo, es que el niño crezca psicológica y fisiológicamente sano, capaz de un íntegro desarrollo normal. ¿De qué valen los mejores planes y los más adecuados métodos, si el niño enferma, vive medrosamente o muere? Lo fundamental es que llegue a ser un hombre o una mujer cabal.

Un trabajo intelectual que se anticipe a su posibilidad de abstracción, o a su comprensión del mundo, la disciplina escolar, cuando es opresora, el recargo de tareas, la mala distribución de las horas de descanso y de labor intelectual y, sobre todo, el obligarle a memorizar o repetir nociones que no puede comprender dada su edad, llevan a lesionar y deformar su espíritu⁴⁷.

⁴⁷ Sobre la importancia del cuidado de la salud, véase el Discurso de incorporación a la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, de don Maximiliano Salas Marchán, “Reflexiones educacionales



Museo Pedagógico de Chile. Parte de las colecciones del museo, mobiliario perteneciente a la sala de clases, c. 1945.

Egresamos de las aulas a la vida adulta y no nos percatamos de cuán honda ha sido su influencia en nuestros hábitos cotidianos. Quién se reconoce poltrón, a pesar de que intelectualmente ha aprendido la necesidad de frecuentar los ejercicios físicos, y se conforma con referir su trato para un “mañana” que sabe sinónimo de nunca. Quién descuida su higiene personal, por más que no ignora las deletéreas consecuencias. Quién es ligero y superficial en su manera de atacar los problemas urgentes de la vida, malogrando su inteligencia que le previene los escollos de tal actitud. ¿Hasta dónde esos hábitos son fruto de tendencias heredadas o adquiridas, y hasta qué punto es responsable el colegio?

La salud completa: física y espiritual es la única fuente de juventud que está al alcance de la mano más humilde. En algunos, es un don de los antepasados. En otros, es el producto de una serie ininterrumpida de pequeños y constantes esfuerzos a lo largo de muchos años. Si la escuela ha de ser una preparación para la vida íntegra, ha de comenzar por facilitar tal plenitud al educando y tener ése como su primer deber y fundamental objetivo.

b) La segunda finalidad es ayudar al niño a subsistir en un determinado medio físico y en esta sociedad basada en el trabajo y en la producción económica. Vivir y subsistir se complementan, porque no se alcanza una existencia sana y plena, si faltan los recursos materiales para subsistir con decoro, higiene y decencia. Tan fundamental como enseñar a cuidar la vida es iniciar en el uso de las técnicas que ayudan a subsistir decorosamente.

Dicho en otros términos: vida y trabajo honrado son fundamentales en nuestra sociedad moderna. La escuela ha de atenderlos desde que ingrese el niño, enseñándole a estimarlo y ennoblecerlo cualquiera que sean sus manifestaciones y ejercitándolo en aquéllas compatibles con su edad, su ansia de juego y con el vuelo ilusionado de su imaginación.

Imaginando y jugando ha de aprender, pues, junto con las letras, los rudimentos de la ética social, los del dibujo y de esas faenas manuales a que después nos referiremos más extensamente, cuando nos ocupemos de la escuela y la familia.

c) El tercer objetivo fundamental de la educación sería el de ayudar al hombre a convivir normalmente, dentro de un determinado medio físico y social. Convivir dentro de este terruño, este paisaje, estos horizontes invitadores, y dentro de un grupo que es la familia, el haz amistoso, el conglomerado cívico o la colectividad nacional.

Se alcanza una feliz convivencia con la naturaleza, cuando la conocemos y la amamos, utilizándola generosamente en beneficio individual y colectivo; cuando de sus frutos se nutre y vive bien todo un pueblo y no unos cuantos privilegiados. Ese nexo de utilidad y de amor que se produce entre el hombre, sus instituciones y su hábitat: montaña, río, mar y valle, es el que engendra la floración de las culturas; del Nilo surge el esplendor de los faraones, y de sus nupcias con el mar y la tierra helénica, Palas Atenea, Afrodita, Platón y Fidias. Esa armonía del hombre con su

en torno de nuestra situación social”, revista *Atenea*, tomo LXVII, Concepción, marzo de 1942, p. 30 en adelante.

ambiente natural y social crea, en la plenitud gozosa de la existencia, el arte y la filosofía. Si el pueblo descuida los recursos de su hábitat es casi como un extranjero en él; si la población es rala, el individuo tiene la sensación de que su labor es pequeña y solidaria ante la magnitud de la tierra inmensa: si hay sobrepoblación, sufrirá la inquietud, la desazón de que, por más que se esfuerce, jamás alcanzará a proveerse de cuanto aspira. Ese equilibrio entre la naturaleza y el hombre se ha perdido en los países congestionados de Europa; tampoco se ha logrado en nuestros pueblos de mísera densidad. Sin embargo, en nosotros está la esperanza. Creemos que, multiplicándose las generaciones, y conociendo mejor nuestro mundo, llegaremos a realizar ese equilibrio entre lo humano y lo universal, intercambio nacido del daca y toma amoroso entre el hombre y sus cosmos.

El estudio, la observación e investigación de los fenómenos naturales que nos cercan, es lo que ayuda a extraer de esta convivencia los frutos máximos. Es en este sentido donde cobra vigor el aforismo de Bacon: ciencia es potencia.

La convivencia social ha sido posible gracias a la observancia de dos tipos de códigos fundamentales: los morales y los políticos. Podemos dudar del origen divino de ambos; lo que es irrefutable es que sin ellos perecería la especie en el fragor desatado de sus pasiones y de sus apenas acallados instintos de homicida barbarie. Mientras la familia y la iglesia han tenido como normas fundamentales la de imbuir principios éticos, el ágora, el parlamento, la asamblea, el partido político han influido sobre la inculcación y propaganda de los otros.

No pretendemos disminuir la importancia de familia e iglesia, sea ésta de cualquier denominación: así budista como mahometana o católica. Pero el hecho es que su poder sobre la disciplina interior, la del hombre consigo mismo, la del hombre en lo más recóndito de su yo, se ha debilitado enormemente, aun entre aquellos que superficialmente acatan sus rituales. Penosa experiencia la del hombre de este siglo xx. Cruel destino: sufrir las consecuencias, a la vez, de una declinación de la familia y de las religiones, porque entre ambas ayudaban a sostener el embate diario entre la ferocidad egoísta y la dulce fraternidad. La inmensa masa proletaria en Rusia como en Alemania, en Italia como en Inglaterra, espera mucho menos del púlpito que del ampliado del partido. Y en las Américas está ocurriendo parecido fenómeno.

Es imposible que la escuela dé lo que la sociedad no tiene. Su órbita no alcanza hasta crear una nueva religión o una nueva moral o un purificado tipo familiar. Y ha de confrontar el problema más difícil: señalar una orientación ética a una generación desprovista de lazos familiares recios y de principios religiosos y morales firmemente asentados en la sociedad. Generación huérfana y tambaleante, que hay que dirigir para que no naufrague en el hundimiento de un tipo ya caduco de civilización, y permita la esperanza de que el hombre ético se renueve en otro continente tal vez al amparo de otras normas. En estos periodos de declinación de toda una cultura, acaso la filosofía nos brinde, como aconteció en las postrimerías del mundo antiguo, una lección de paciencia y esperanza, epicúrea o estoica, resumen de cuanto mejor destile el pensamiento humano desprovisto del amparo que se dieran las religiones clásicas.

Lo único que no debe hacer la escuela es cerrar los ojos a este problema máximo. Ni cruzarse de brazos, ni vivir como si no acechara la esfinge, porque está allí a cada paso, monstruo mal oculto por el manto superficial del bienestar, pero que puede de repente abrir sus fauces para tragar en el espanto de la guerra y el odio, a naciones y razas enteras.

Predicadores ingenuos y de buena fe, creen que es posible guiar a la juventud mediante clases de moral religiosa. ¡Eso es lo que falta en los colegios del Estado!, claman. Si fuera verdad, ¡qué fácil el remedio! Desgraciadamente, el padecimiento es más hondo y muchísimo más vasto. La fraternidad humana, el amor al prójimo como a sí mismo, el no hacerle lo que no quisiéramos que hicieran con nosotros, eso no se enseña con sentencias y declamaciones, sean ellas tan elocuentes como las de Bossuet. Hay que crear un ambiente ético propicio, apelar a los sentimientos y al efecto, convivir en el ejemplo de seres moralmente superiores. Cuando se ha llegado a la edad del raciocinio, después de los veinte años, es posible moralizarse por medio de la inteligencia; antes son los sentimientos y los ejemplos los que priman.

El medio ideal para que se produzca una feliz convivencia con la sociedad política, es, sin duda, el de la democracia, a base de una depurada justicia social. Los regímenes democráticos se desarrollaron en el siglo XIX paralelamente con la industrialización y el capitalismo, que, acentuando la desigual distribución de los medios de vida, dificulta la ascensión de las masas proletarias y encienden las luchas de reivindicación. En Europa, el comunismo y el fascismo encandilaron a pueblos enteros con la esperanza de curar para siempre las desigualdades opresoras. La democracia fue más remisa. Habló mucho de libertad, y poco de justicia social, y ha estado a punto de sucumbir. Ya se dan para la posguerra bases nuevas de convivencia democrática: en Inglaterra, Beveridge; en Estados Unidos Roosevelt, prometen una estructura social que asegure a todos, por el hecho de ser hombres, su porción de salud, trabajo, bienestar, previsión y cultura. Es darles a las democracias la esperanza que les faltaba y evitar, ¡quiera el cielo que por largo tiempo!, la locura de una hegemonía mundial económica o política, que desata sobre el haz de los continentes los demonios apocalípticos: guerras, hambres, pestilencias y muertes.

Aun la más cruel realidad, no amarga tanto como la ausencia de esperanzas. Aquélla nunca es cabal, porque suspiramos siempre por algo mejor. El papel de la educación ha de ser, entonces, el de ofrecer los medios para asegurar y robustecer la confianza humana en más claros destinos, gracias a una fraternidad social menos egoísta, a una más adecuada distribución del trabajo, hábitos de vida ordenada, disciplina, cooperativismo y solidaridad. Por cierto, que tal programa es ilusorio si el régimen político en que se vive ahoga las iniciativas o no da cauce a las legítimas ansias de superación. De aquí que en esta educación para un feliz “convivir” sea indispensable enseñar todo cuanto ayude al hombre a mejorar, por vías evolutivas, su ambiente político, que tampoco éste se perfecciona por arte de *fiat lux*, sino por el sistemático cultivo de la moral y la honradez ciudadana. Hay, pues, que aprenderla desde la escuela, habituando a la cooperación y el respeto hacia los altos

valores públicos, de los cuales tienen que emerger los líderes; so pena de que la democracia decline, se corrompa y caiga pulverizada.

Las Letras, la Historia y la Educación Cívica, dan contenido al programa teórico de estas actividades.

Hay, por último, una que acaso sea la más importante de todas: la convivencia feliz con nosotros mismos. Somos los humanos, querámoslo o no, seres metafísicos. Aspiramos a darnos cuenta del por qué y del para qué. Tenemos que respondérselo “provisoriamente”, ya que nos sabemos rodeados de infinito misterio. Seres ciegos, arrastrados en una constelación de luz y de sombras, de alegrías y de dolor, de vida y de muerte. Nos impelan sus fuerzas sin que alcancemos a vislumbrar el objetivo. Buscamos para apoyarnos un andamiaje, con ayuda del cual construir una felicidad más duradera, una teoría que nos permita ilusionarnos con compensaciones para nuestras debilidades y miserias. La religión. La filosofía. O aceptamos con sabia humildad una de sus fórmulas o, rebeldes contumaces, la creamos a la medida de nuestra inteligencia. Lo importante es que la vida armonice con ella, de suerte que no nos sintamos abatidos por un destino incomprensible, ni acosados hasta la locura por remordimientos, celos o espantos, ni zarandeados por el cinismo. La religión de Cristo, como evangelio de amor, de esperanza, de gracia y de perdón, se maltruce a veces en un arraigo de persecuciones interiores, de pavores ante un infierno de venganzas eternas. La fe en la gracia divina o la confianza en que nuestros actos no han de atraer el dolor o el mal sobre nosotros ni nuestros semejantes, es parte a conferirnos esa feliz convivencia con nosotros mismos, hermana de la serenidad.

Porque mientras exista beligerancia, hay un camino que recorrer. La lucha, incluso, la lucha por la vida, es un medio, no el fin mismo de la existencia. Es una etapa indispensable y previa a la armonía, que ésta, sí, que es el objetivo máximo y superior: bienandanza del hombre consigo mismo y con el cosmos, ya porque se sienta una criatura en el seno infinitamente bondadoso de Dios o una porción de energía viva y obediente a las leyes universales. ¿Qué sabemos si en su arcano recóndito no son nombres diversos para una sola verdad? ¿Qué sabemos de la esencia del mundo o de Dios?

Alba indispensable a ese camino de perfectibilidad es el equilibrio entre lo físico y lo espiritual: ausencia de complejos; estar limpio de acritudes y de odios. Y en esto, la educación doméstica y preescolar tienen una amplia tarea: higiene mental; más que eso, limpieza de alma que no puede enseñarse con palabras sino que ha de fluir en la grata convivencia cotidiana, como un perfume, de la personalidad del maestro, de la madre, de los adultos que rodean al niño. ¡Vivir sin miedos ni rencores, sin acritudes y sin soberbias, qué fácil enunciarlo, qué difícil su realización! En la vida sencilla de la escuela, en la alternación del trabajo y del juego, de la libertad y de la disciplina, del estudio y la recreación, estas finalidades de “convivencia” no deberían jamás perderse de vista. Constituyen la base misma del progreso, del bienestar y de la dicha colectiva.

d) La obra escolar debe tender a habilitar al hombre para crear, ya sea alegría sana, ya sean técnicas, artes, ciencias, letras, adelantos cívicos y una filosofía propia y superior de la vida.

Ser capaz de crear alegría sana, significa tener dentro de sí una fuente de recursos espirituales con que entretener los ocios o saborear la soledad. El niño o el hombre, habituados a recibir el entretenimiento hecho, en forma de juguetes, de teatro, de compañeros, de cine, de radio, etc., cuando están privados de ellos se aburren, fastidian y el mundo se les torna gris. No son agradables compañeros consigo mismos. Quienes llevan dentro de sí una fuente de recursos espirituales, quien posee el hábito instintivo o adquirido de recrearse en la contemplación de la naturaleza, en el ejercicio de su propia imaginación, en un arte superior o modesto, en la destreza de sus dedos para el juego o algún oficio, que sea a la vez vocación y entretenimiento, ése, no importa dónde esté, se halla liberado del tedio. La literatura, el arte; el deporte, el amor a la naturaleza son compañeros que, una vez frecuentados, jamás se abandonan.

Nuestra enseñanza tradicional rara vez alienta las tendencias individuales creadoras. El colegio suele ignorar las *hobbies*, las aficiones, las aptitudes juveniles. Y en ellas, precisamente, reside el secreto de las posibilidades creadoras del adulto.

e) *Crear*. El individuo no asume sus íntegras proporciones si no toma su puesto en el universo y en la humanidad. Es disminuido y precario afán el de vivir al día: se necesita una mística, algo en que creer y, apoyarse, que sirve para polarizar los esfuerzos y dar significado a los sacrificios. Si no, se hunde en la pendiente del menor esfuerzo, cuando no en el craso egoísmo. Esa creencia la han dado las religiones: Confucio, Buda, Mahoma o Cristo, a pueblos enteros; los filósofos: Sócrates, Platón, Kant y Comte a algunos grupos ultra cultivados. Hoy se los trata de reemplazar por evangelios de redención social: anarquismo, comunismo, racismo, etc. El adolescente, sobre todo, aspira a hallar la fórmula que le revele el secreto de sus cuitas, y de pábulo a sus ansias heroicas. La educación de un país debe tener un contenido de creencia: terrenal o divina, ya lo hemos dicho anteriormente, capaz de levantar hasta un plano de eternidad el pasajero minuto del hombre. Si lo olvida, ha desperdiciado las fuerzas más hondas, más potentes de su ser: la fe que remueve las montañas.

3. EL TERCER FACTOR: EL NIÑO

No concluye aquí el establecimiento de nuestro problema: por un lado existen condiciones sociales propias, características y distintas; por el otro, los objetivos educadores permanentes. Faltan, para asentar las bases de una política didáctica en estos países iberoamericanos, investigaciones científicas sobre el sujeto enseñado, es decir, sobre el niño y el adolescente. ¿Qué sabemos de cierto sobre su desarrollo sicofisiológico? Hemos hecho estudios de la talla y el peso, sólo en determinados sectores escolares y exclusivamente en algunas capitales. Faltan aún muchísimos datos para aseverar: éste es el niño normal iberoamericano, o así crece normalmente un niño en Chile, Colombia o Nicaragua⁴⁸.

⁴⁸ Las investigaciones del Dr. Carlos Menge, en Perú, sobre el hombre del altiplano permiten colegir que el niño y el adolescente que habitan en el aire enrarecido de las altas mesetas deben estar sujetos en su crecimiento a trastornos específicos.

Ignoramos su resistencia a las enfermedades y su morbilidad. ¿De qué enferman con mayor frecuencia? ¿A qué edad y por qué? ¿Qué dolencias les atacan sin matarles? ¿Cuáles concluyen por quitarles la vida?⁴⁹.

Tampoco hemos profundizado en su desenvolvimiento psicológico. La mayor parte de las mediciones efectuadas a base de promedios, escalas y de índices europeos, son inaplicables aquí, porque aquellos niños tienen un ritmo de desarrollo diferente.

Es un fenómeno visible a ojo desnudo, la detención del desarrollo intelectual entre nuestros adolescentes iberoamericanos. De niños, hasta los 10 o 12 años, parecen extraordinariamente vivos e inteligentes. A los 21 o antes, mucha, muchísima de esa vivacidad intelectual ha desaparecido. ¿Qué hay en el fondo? ¿Es que confundimos la vivacidad con la inteligencia al juzgarlos en la infancia? ¿Es que una inadecuada nutrición los ha detenido en su desarrollo? ¿Es que han abusado de sus impulsos sexuales en una edad prematura? Hay una indulgencia casi criminal entre los hombres para apreciar la aparición de los fenómenos sexuales en los muchachos y a incitarlos, burla burlando, a que den rienda suelta a su “hombría”. ¿No radicará allí la causa? La verdad es que sobre la vida y desarrollo del niño y del adolescente de estos países no poseemos aún sino estudios fragmentarios, conjeturas, anticipaciones, observaciones empíricas. Datos científicos, rigurosamente exactos y completos, están por acumularse.

⁴⁹ Estudios efectuados en Chile por la Dra. Luisa Pfau, jefe de la sección educación sanitaria del Ministerio de Salubridad, en los escolares de uno de los barrios suburbanos de Santiago han dado estas cifras: sufren de desnutrición el 30%; de caries dentales el 70%, de enfermedades cardíacas el 2,5%, de afecciones a la piel el 30%; de los ojos el 10%, de los oídos, nariz y garganta, el 18% de defectos óseos el 5%, de T.B.C. en evolución el 20%. Faltaría comparar estos datos con los recogidos en otros barrios y en otras ciudades.

CAPÍTULO IV

APLICACIONES GENERALES

1. La escuela y la familia.
2. Escuela y matices étnicos.
3. Consecuencias y remedios del ausentismo.
4. Población y escuela.
5. Miseria y escuela.
6. Factoría y educación.
7. Democracia y escuela.

Para trazar un proyecto de política educacional, podríamos partir de los objetivos didácticos permanentes y aplicarlos de consuno a las condiciones del educando y a su medio socioeconómico, o basarnos en este último para teorizar menos y arraigar más en la realidad. Es lo que intentaremos en los próximos acápite.

1. LA ESCUELA Y LA FAMILIA

Dijimos que el rasgo fundamental de nuestro medio social: el mestizaje étnico y social inconcluso, produce entre otros resultados la existencia de muy diferentes tipos de convivencia doméstica. Cuando hablamos de población insuficiente, llamamos, además, la atención sobre el contraste entre el tipo de cultura de las capitales y el del interior: una especie de gama que va desde lo civilizado-cosmopolita en la ciudad-puerto, pasa por lo colonial-criollo en la aldea y en el campo, y llega hasta lo indígena en el profundo interior.

Estos matices están condicionados por dos líneas: una horizontal en el espacio, mientras más hacia el interior, mayor presencia autóctona⁵⁰. Una vertical en la sociedad: a más ínfimo estrato, más influencia indígena. Se torna preponderante allí donde coinciden lo interior con lo bajo. En cambio, las razas proletarias de Sao Paulo, Buenos Aires, Santiago de Chile, son más blancas en sus aspectos y costumbres que las del interior de su propio país.

Hemos insinuado asimismo que la familia, que las leyes y costumbres ibéricas crearon a imagen de la europea occidental, sufre en los medios populares

⁵⁰ En Chile, no es hacia el interior sino al sur; en Argentina al norte. En México, en Bolivia, en Ecuador y Perú, el indio supervive por dondequiera.

americanos de debilidad cohesitiva. Aun cuando en la burguesía poblana conserva rasgos patriarcales, en los estratos pobres del agro o del suburbio, los hijos desertan del hogar tan pronto como pueden campar solos por el ancho mundo, y ruedan los años sin que la madre sepa de ellos, ni la mujer del esposo, porque también es endeble el vínculo conyugal. En Chile, es común que el labriego acuda allí a donde abunde el trabajo, y a donde vaya funde una familia nueva, olvidando la anterior, aunque ésta se halle legalmente constituida. Esto es verdad, incluso en la pequeña clase media, donde la deserción paterna es, por desgracia, hartamente frecuente.

La progenie popular, raíz y savia de la nación, se incrementa gracias a la madre, que rara vez abandona al hijo y que se hace cargo de él como si ella fuese la sola responsable de que llegara al mundo. Ni siquiera resiente su fardo. El hombre que la ha tomado para calmar su sed sexual, la contagia con su cómoda filosofía de que él no es responsable del hijo. Es ella quien, por debilidad, ha cedido al instinto. ¡Qué ella sufra la consecuencia! Si su trabajo no alcanza para subvenir a los cuidados de la criatura, si su salud le veda amamantarla, si el crío muere, ¡qué importa! Y como de estas teorías participa un buen número de dirigentes, en gran parte de estos países, la impunidad legal del hombre es completa; la madre soltera no recibe protección eficaz y los niños ilegítimos llenan las cifras de mortalidad infantil. El índice de crecimiento vegetativo de la población, que en estas tierras abiertas y hospitalarias pudiera ser muy alto, se merma día a día con la contrapartida de los decesos prematuros. En México, donde la ilegitimidad asciende al 50%, la población demoró 71 años en duplicarse⁵¹. Chile pudo hacerlo en 40 años entre 1835 y 75; pero ese valioso ritmo decreció en las décadas siguientes y ha requerido sesenta para doblarse de nuevo⁵². Entre tanto, Costa Rica, sin inmigración, pero con situación socioeconómica y familia mucho mejor⁵³, ha duplicado su población cada 28 y 32 años⁵⁴.

La sociedad necesita de la familia como agencia de formación juvenil. La escuela, al aceptar al niño, da por supuesto que ha recibido ya cierta dirección y disciplina: principios éticos, hábitos higiénicos y aun algunas técnicas de trabajo; lo imagina involucrado a un grupo doméstico con lazos de amor y devoción, y con cierto sentido de disciplina, responsabilidad y solidaridad. Desgraciadamente, en

⁵¹ Desde 1861 hasta 1932 con 8.395.521 y 16.800.000. Verdad es que en el intertanto las revoluciones asolaron México y le restaron potencialidad humana.

⁵² Las cifras correspondientes a los años 1931-35 nos dan cuenta de la pérdida enorme de vida que sufren estos países, y muy en especial Chile.

⁵³ En Costa Rica, el cultivo de un café de alta calidad que necesita prolijos cuidados, induce a perpetuar la pequeña propiedad. Según datos de 1933 sus habitantes eran 552.000 y las propiedades 300.000. Es uno de los países americanos donde la tierra se halla más subdividida.

⁵⁴ No se toma en cuenta a los países de gran inmigración. Brasil, en 1932, ostentaba una población de más del doble que 22 años antes (de 23 había pasado a 44 millones). Argentina la ha duplicado cada 25 años durante los 75 últimos, no obstante que su mortalidad infantil es muy alta en las provincias del interior. El diputado Juan Antonio Solari da para San Juan la cifra de 14,8%. En relación con la mortalidad general, la de menores de seis años llega a 47,1% en Jujuy y a 51,3 en Tucumán, contra 15,6% en la capital federal. Juan A. Solari, *Trabajadores del norte argentino*. Debates e iniciativas en la Cámara de Diputados, Buenos Aires, 1937.

hogares que no son tales, porque falta el progenitor o en uniones amorfas, primitivas y bastardas, el niño queda huérfano de lo mejor de esas influencias. La labor escolar deviene, así, mucho más difícil, porque ha de suplir, primero, la carencia de principios esenciales y, enseguida, cultivar hábitos que el medio no posee. Y, ¿cómo hacer para que éste no destruya las enseñanzas? Ésa es la tragedia de la escuela proletaria: que en cuanto el niño regresa a su ambiente, no sólo olvida gran porción de lo que aprendió, sino que se sumerge otra vez en la semibarbarie de la cual se le quería extraer. La influencia didáctica ha pasado por la superficie, ha resbalado como agua que no logra nutrir fecundamente la raíz de una nueva condición social. ¿Cuál es la deducción? Que la escuela rural y popular sirve de muy poco si está aislada; ella no alcanza a influir en un medio social tan exento de tradiciones y de hábitos progresistas. Ha de completarse con centros de cultura familiar y con núcleos de auxilio social.

Iniciaciones esporádicas de tales obras existen en todos los países, pero les falta conexión metódica con la escuela. Habría que extenderlas y establecer entre ellas una estrecha colaboración.

Recibiéndolo, lo primero que haría la maestra sería trazar la ficha, no sólo sico fisiológica sino, también, socioeconómica del niño. Indagaría, por medio de la visitadora adjunta, cuáles son los recursos de la familia, ya que sería ridículo si no trágico, inducirle a que se nutra bien, si el hogar es del todo miserable. El salario, ¿alcanza, mínimamente, para las necesidades familiares? o ¿está mal empleado?, porque ambos factores concurren.

Aterra el mal empleo del salario. El obrero chileno, urbano e industrial, gracias a la sindicalización, ha logrado alzas apreciables, mas no por ello mejora la condición familiar. El sueldo se escurre por canales improductivos. Es corriente que lo dilapide íntegro el sábado y domingo en juergas, en chicha, o juegos de azar.

En Chile, en 1939, se jugaron en los hipódromos la suma de 288 y medio millones de pesos; en bebidas alcohólicas: se consumieron 516 millones. La suma de los dos guarismos se acerca al $\frac{1}{3}$ del presupuesto nacional. Impútese siquiera, la mitad a viviendas, a higienización, a entretenimientos pulcros, a escuelas populares, a obras de previsión para los menores y el progreso del país sería manifiesto⁵⁵.

La escuela necesitaría saber cuál es el salario, si está bien o mal empleado, si puede complementarse con labores auxiliares, efectuadas por miembros de la familia, y si ésta puede o no garantizar la salud física y moral de su prole.

Conocidos estos datos, los núcleos de asistencia o de previsión tratarían de ayudar a la familia para que colaborase con el colegio, y éste a su turno se convertiría en un foco de actividades elevadoras para ella. Cada escuela, por remota y apartada que estuviese, debería contar con un centro de cultura familiar, que funcionaría en las horas vespertinas o dominicales.

Desarrollaría un programa práctico de cultura y entretenimientos instructivos. Allí concurrirían la madre, el padre, y especialmente los hijos mayores, después

⁵⁵ Las cifras exactas pueden verse en Moisés Poblete Troncoso, *El estándar de vida de las poblaciones de América*, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile, 1942, p. 248 y siguientes.

del trabajo, para participar en clubes, escuchar la radio, recibir lecciones de crianza y beneficios de animales domésticos, de horti, flori, seri o selvicultura, según los casos, de pequeñas industrias, en otros, y siempre de nutrición, economía doméstica y cuidados del hogar.

En contra de la cantina, bodegón o taberna, deidad fascinadora y perversa de los solaces populares, se opondría en todas partes este club rural, auspiciado por los “centros de cultura”, con su teatro al aire libre, sus deportes campesinos, sus coros, sus grupos de excursionistas y sus bailes en las grandes festividades poblanas o nacionales. El objetivo sería doble: entretener honesta y provechosamente para contrarrestar el sortilegio de la taberna, y a la vez servir de ejemplo para una convivencia hogareña menos sombría. Es profundamente verdadera la observación de un obispo:

“hay que extirpar en nuestro pueblo muchos vicios y una virtud, afirmaba, la virtud de la hospitalidad”.

Allí donde materialmente malviven hacinados en montón harapiento hijos y animales domésticos, los padres aceptan como huésped al primer transeúnte que pide alojamiento o aceptan como uno más de la familia a los ahijados huérfanos que el azar les depara. Es verdad, pero hay que añadir: el hogar no es nada más que eso, cubil, donde se come y se duerme. Sin embargo, ¿cómo podría esperarse dentro de la agobiante miseria, que sirviera de reparo acogedor a la ternura y al placer de la humana compañía?

Hogar y escuela, hermanadas, se conocerían y complementarían. Dejarían de vivir a espaldas una de la otra, como si su labor no debiera converger en todo instante. Hoy, cuando un niño no cumple sus deberes escolares, no los trae o los ejecuta a la diablo, se le regaña o se le rebaja con una mala nota. La maestra ignora si la causa es apatía, indiferencia, falta de interés o exceso de trabajo, porque es posible que el alumno tenga que efectuar una serie de quehaceres domésticos: arreglar habitaciones, cuidar al hermano menor, etc. Si ésta fuera la causa, el regaño de la maestra lo desvincularía de la familia. Se debe saber lo que ocurre con el niño dentro de la casa y alentarle a que ayude, robusteciendo, así, el sentido de la responsabilidad familiar.

Entre las obras de asistencia socioescolar, las más importantes son las que tienden a conservar la salud del niño.

No olvidamos que al hogar le compete, en primer término; es su derecho natural y su deber, y no reporta beneficios eximirle de cumplirlos. Al contrario, le resta iniciativa y responsabilidad. Se acostumbra a recibirlo todo del Estado y tiene un aliciente menos para su saludable actividad. Por desgracia, ya lo dijimos, gran proporción de nuestros niños: más del 30% en Chile, son ilegítimos, lo que significa que carecen de los beneficios de un hogar cabal. Algunos, sin embargo, viven en casa de parientes que suplen con su devoción afectuosa, los elementos hogareños ausentes. Quedan los abandonados, indigentes los más, y propensos a la vagancia hoy, al delito mañana. El Estado que los necesitará indispensablemente, en cuanto



Alumnos en clases. Curso VI B, escuela Federico Errázuriz, 1930.

ciudadanos íntegros, en cuanto masa productora y fuente inicial de prosperidad, ha de velar porque crezcan sanos, honestos y capaces. El Estado ha de vigilar íntegramente a los desvalidos. Para todos los demás, la escuela ha de completar y suplir la obra doméstica.

Resumiendo podríamos establecer que: en la ancha gama de la colectividad existe un margen de familias que carecen, a la vez, de recursos y de conocimientos para el cuidado infantil; otras los poseen a medias; un tercer grupo tiene los conocimientos, mas no los recursos y, por último, hay quienes gozan de ambos.

(Esta posesión es, sin embargo, relativa, porque los progresos de la higiene de la nutrición han sido estos años tan concluyentes, que han trastornado muchos de los conceptos tradicionales aceptados por las familias cultas).

Labor integrante de los “centros de cultura familiar” sería la de repartir a todos los padres cartillas confeccionadas por las autoridades médicas, para servir a las distintas edades y condiciones infantiles. Establecerían en lenguaje muy claro y preciso las horas de reposo, de sueño, de ejercicio, de trabajos, la serie de alimentos que hay que proporcionar, y una tabla de peso y de crecimiento.

La escuela supliría a las familias que no poseen los recursos necesarios, para dar al escolar la alimentación adecuada. Una cantina, mejor aún, un pequeño departamento de nutrición infantil, podría servir, no en calidad de refectorio de medio pupilaje, sino como minúsculo restaurante, donde, a ciertas horas, los niños adquiririesen los alimentos prescritos, mediante, el canje de cupones. Los padres pudientes costearían esa adquisición: los que no lo fueran, los recibirían de parte de la dirección escolar, para que no se advirtiese ninguna diferencia entre los alumnos y no hubiera separación mortificante para la susceptibilidad de quienes reciben tratamiento de pobres.

El desayuno y el almuerzo escolar están incorporados ya a la rutina de varios países, faltan estudios científicos sobre nutrición popular a base de los productos naturales de cada región. Se está perdiendo una serie de tradiciones alimenticias, substituidas por alimentos a la moda o extranjeros. Daré un ejemplo chileno. En la Colonia, era frecuente que se sirviera a los niños algo que llamaban “caña dulce”, (que no tiene nada que ver con la caña de azúcar, que acá no existe); se trataba de trigo o de maíz a medio germinar, que según las indagaciones modernas, es uno de los alimentos más ricos en vitaminas y utilísimo para el crecimiento. Su empleo se ha perdido casi por completo.

Es probable que en todas partes de América existan sustancias nutritivas al alcance de la mano, hierbas, frutas y animales silvestres que ahora descuidamos o que desconocemos. De estudiarlas, acaso podría cada país conquistar su autarquía alimenticia, y realizar el desiderátum de extender a todas las clases sociales alimentos sanos, sabrosos, abundantes y baratos.

No es costumbre surtir leche a los niños y adolescentes en las clases populares, en muchas regiones, después de abandonar el seno de la madre, no beben más leche en su vida. Médicos eminentes, entre ellos el doctor Eduardo Cruz Coke de Chile, sustentan la teoría de que esta ausencia de alimentación láctea durante el periodo de la infancia y de la adolescencia, influye en la sexualidad prematu-

ra. Afirman que su carencia permite que glándulas reguladoras de la vida sexual maduren en forma más apresurada, y que son los países bebedores de leche los que conservan de modo más normal la duración de los periodos de la infancia y adolescencia.

Existe todo un programa de corrección biológica que investigar: ¿no habrá una alimentación más adecuada que otra para corregir el alcoholismo, como la hay para evitar la precocidad sexual? La abulia, la tristeza, la flojera, ¿no son acaso formas síquicas coexistentes con la desnutrición crónica?

En los países occidentales europeos, la escuela primaria comienza con el A, B, C. Entre nosotros, debe iniciarse antes. La mejor explicación de esto es el relato de la impresión que le produjo a una maestra norteamericana una escuela del interior, de no diré el país, porque pudo haber sucedido en cualquiera. Visitaba una escuela de las más progresistas de la comarca; su maestra enseñaba, de acuerdo con los métodos más modernos, los sistemas hidrográficos europeos, en un tercer o cuarto año primario. Los muchachos entre tanto, mal lavados, mal trajeados, tenían el cabello infectado de parásitos y en la sala pululaban las moscas. La maestra norteamericana quedó impresionadísima. ¿Qué era lo más indispensable? ¿Haber enseñado a vivir en forma higiénica o aprender la hidrografía europea?

Anteriormente, o cuando más en coexistencia con el A, B, C, hay que enseñar a vivir con higiene, con decencia, con cultura, con civilización. ¡Qué importa que los niños sepan o no la hidrografía europea! ¡Vestirse, nutrirse y vivir higiénica y civilizadamente es mucho más importante!

Ya lo predicaba, hace cerca de un siglo atrás Sarmiento en su *Civilización y barbarie*. Pero lo hemos desoído, porque siempre pusimos los ojos en las formas educativas francesas e inglesas, que responden a un tipo social que ha hecho su aprendizaje de cultura durante muchos siglos de convivencia en su suelo y en el seno de instituciones trabajadas, por una paciente evolución.

La distribución del ejercicio físico es algo que hay que enseñar, a la vez, a padres y maestros. Ciertos chicos ayudan en los quehaceres de su casa; otros tienen que andar a pie grandes distancias antes de llegar a clase. No pueden ser equiparados a los demás. Un estudio de esas circunstancias, al comenzar el año, permitiría a los maestros racionar lógicamente las actividades gimnásticas metódicas, mientras que las otras, derivadas naturalmente de los juegos, son aceptadas o rechazadas instintivamente por el propio niño.

Involucrado en este problema está el de la jornada escolar única o doble. Se la ha discutido casi siempre desde el punto de vista del horario, del plan de estudios y no de la realidad del niño. En los campos, donde lo más frecuente es que tengan que recorrer largas distancias para asistir al colegio, la jornada doble es sencillamente devastadora de las energías infantiles. En los pueblos pequeños, con vecindario reducido, no importan los cuatro viajes de ida y regreso a casa. En ciudades grandes, con deficientes servicios de locomoción, obligar a los niños a un cuádruple viaje diario es casi asesino. Para los chicos débiles, nerviosos, demasiado sensibles, aunque la locomoción no entrañe mayores dificultades materiales, es una fuente de fatiga, sobre todo después del almuerzo de las 12 del día. Los hora-

rios y los planes son los que deben acomodarse a las circunstancias de la realidad infantil y no viceversa.

En los barrios pobres, en que padre y madre trabajan, el regreso a mediodía suscita dificultades. El niño debería estar cuidado por la escuela, durante todo el tiempo que no puede ser atendido por su familia. ¿Qué esto significa prolongar el horario desde las nueve de la mañana hasta las seis de la tarde? Pues bien, el colegio debería proveer juegos, reposo y alimentación adecuados, además de las clases para que tales chicos fuesen llevados por sus padres en la mañana y recogidos en la tarde.

2. ESCUELA Y MATICES ÉTNICOS

Otro resultado de la hibridación inconclusa es la diversificación de los estratos sociales por matices étnicos que van desde el indio, el negro o el amarillo hasta el blanco. En América colonial, como en Europa, ha sido enérgica la superestimación de lo blanco y el desprecio por lo cobrizo y negro; ahora, en México y Perú se sublima lo autóctono en una forma que en sí es no es romántica, ya que la capacidad intelectual de las razas aborígenes para asimilar una cultura ajena, florecida, en convivencias históricas europeas, es aún una incógnita. Aquéllos que demarcan la frontera en la parte norte de Argentina, en las provincias del cercano austral chileno, en Bolivia, Perú o México, ¿son capaces de promover ese progreso?, ¿decaen por obra de desintegración interna, o porque su situación socioeconómica les condena a consumirse en el fondo de miseria y de inercia a donde están arrojados?

Mucho se ha hablado de la inferioridad mental del mulato o del mestizo, suponiendo que toda hibridación significa desmejoramiento. Y es común entre sociólogos y políticos superficiales señalar como factor de decadencia de algunos de estos países el arribo de las clases populares menos blancas al poder. No hay comprobación precisa para tales aseveraciones, y ejemplos tan destacados como los de Benito Juárez, Mariano Egaña y aun Bolívar parecen desmentirlos.

“Las investigaciones científicas modernas sobre las diferencias genéticas entre los grupos humanos muestran que no existe actualmente ninguna raza ‘pura’ y sin mezcla, o que los descendientes mezclados sean inferiores a sus progenitores; no hay ninguna clasificación racial segura a base del color de la piel; las diferencias culturales tampoco corresponden a diferencias raciales”⁵⁶.

En Estados Unidos se han realizado en estos últimos años investigaciones prolijas sobre el negro, cuyo problema es similar al del indio. En el sur, un blanco estimaría un soez insulto o una majadería afrentosa el suponer que un negro se asemeja en calidades intelectuales o morales a un blanco. Estudios hechos en la Universidad de Chicago sobre el coeficiente intelectual de muchachos negros, libe-

⁵⁶ *The Republics of South America*, p. 73.

rados de las condiciones socioeconómicas del sur y poseedores de recursos técnicos y culturales más crecidos, revelan que no sufren de inferioridad notoria.

En realidad, ignoramos el detalle de las diferencias entre blancos e indígenas vivientes en idéntico plano socioeconómico. Mas, ciertos aspectos son visibles a ojo desnudo. Por ejemplo, la intuición artística del indio mexicano, su sentido del color y de las formas, su facilidad maravillosa de decoración⁵⁷. No hay país donde lo decorativo se integre tan substancialmente en la vida cotidiana. Los indios mexicanos decoran, incluso hasta los cuernos de los bueyes de sus carretas! El instinto artístico del indio del Altiplano es magnífico también; cualquiera que haya visitado los museos arqueológicos de Lima convendrá en que revelan facultades creadoras prodigiosas. Y, ¿qué diremos de la resistencia de ciertos indios para los trabajos físicos, para las largas y dificultosas ascensiones cordilleranas?

¿Cómo aprovechar estos dones biológicos? Siempre se pretendió educar al indio como si fuera europeo. Las misiones coloniales, tanto jesuitas como franciscanas, que infatigablemente trataron de redimirlos, fracasaron utilizando esas normas. Es probable que sus facultades de abstracción sean bajas y que, en cambio, su habilidad manual y la agudeza de sus sentidos sean superiores. Que no son inhábiles para el progreso lo demuestra la obra magnífica del comisario Rondon en Brasil:

“Durante cuarenta años el general Cándido Rondon combinó las exploraciones y los trabajos de ingeniería con un cuidado continuo de las tribus nativas, en cuyos territorios trabajaba. El gobierno de Brasil le dio amplia autoridad para tratar con los indígenas, con resultados admirables. Les enseñó a criar ganados y a cosechar cereales mientras les asignaba territorios, sitios de caza y sitios de pesca para permitirles continuar en sus hábitos seminómades”⁵⁸.

En los valles chilenos, en las pampas argentinas, en las praderas uruguayas no se trata ya de indios, sino de criollos, productos de mestizajes, en proporción variable, de elementos autóctonos y neoeuropeos. En Brasil se añade en corriente caudalosa, el negro. Sobre estos niños mestizos, ágiles, vivos y precoces, pero cuyo desarrollo se aminora apenas iniciada la pubertad, no se han completado aún estudios tan vastos como para asegurar que los conocemos científicamente. Ignoramos, por lo tanto, cuales son los mejores caminos para influirlos rectamente, y lo único que puede asegurarse es esto: que las condiciones económicas favorables son un *sustratum* indispensable a su elevación social y cultural y que, por lo tanto,

⁵⁷ La revolución, desentrañando lo autóctono, ha dado a la luz la originalidad de su raza. En lo artístico, ahí están Diego de Rivera, Orozco y sus émulos para demostrarlo. En lo político, he aquí una opinión: “Algunos ven en México, dicen los autores de *The Republics of South America*, a una nación que, guiada por jefes de sangre indígena, está encontrando para sus problemas sociales y políticos, soluciones a la vez más esencialmente americanas y más apropiadas a las necesidades reales del pueblo que las dictadas por los políticos criollos”, *op. cit.*, p. 73.

⁵⁸ *The Republics of South America*, p. 65. Véase, además, *The Rondon Mission en Pan American Magazine*, vol. xxv, N° 4, New York, August, 1917, p. 187

hay que darles a todos esa enseñanza que les coloque en vías de tal progreso; en otros términos: que la escuela debe insistir en la práctica de los trabajos manuales-técnicos con fines de utilidad para el niño y para la familia.

3. CONSECUENCIAS Y REMEDIOS DEL AUSENTISMO

La hibridación inconclusa trae como consecuencia el ausentismo: material y espiritual. El material es el de los plutócratas que se trasladan a vivir a los países de alta cultura, sin detenerse a pensar que con ello empobrecen a su país y no cumplen sus deberes de solidaridad económica con la sociedad en que nacieron y de la cual extraen su riqueza. Si permanecen en su país de origen, suelen desdeñar los colegios que su propio gobierno ha creado y envían a sus hijos a colegios extranjeros de moda: San Ignacio, los Sagrados Corazones, etc. Se reputa lo más distinguido o propio de una familia de viso que los muchachos asistan a escuelas inglesas o alemanas; que las niñas se eduquen por monjas francesas en el *Sacre Coeur* y que salgan de allí ignorando el castellano o empleándolo en forma sumaria y vulgar. ¡De adultas imaginan que el castellano es un lenguaje plebeyo! ¡Cómo se puede comparar con la exquisita sutilidad de la lengua de Lutecia! ¡Rezan en francés y no han leído jamás a santa Teresa ni a san Juan de la Cruz! Conocen las intimidades de las cortes de los Luises y apenas han oído hablar de un Sarmiento, un Jotabeche o de un Rómulo Gallegos. Aunque presentes en su tierra de origen, se alimentan de lo extranjero y continúan ciegas y desdeñosas frente a la auténtica realidad nacional.

Este ausentismo espiritual trae algunas veces aparejado el desdén por la cosa política. Es de mal gusto; huele mal o empuerca el acercarse a las asambleas. Abandonan así el timón. Y como el país, de todas maneras, ha de tener gobernantes, políticos, y clase dirigente, le restan el contrapeso de su opinión, que unida a otras, podría corregir las deficiencias colectivas.

Aparejada con ese desdén, existe, sin embargo, una sensibilidad mórbida por lo patriotero, distinta del patriotismo auténtico y del verdadero civismo. Sensibilidad mórbida que dificulta la unión de los países americanos, y pone obstáculos a la realización de los proyectos de nuestros próceres de unir a estos pueblos, en una federación solidaria. Cuando los habitantes de cada país se consideran superiores a los otros, en el fondo de su corazón no se tratan como a iguales y dificultan el advenimiento de una verdadera democracia de naciones. Y sin unirnos no podremos jamás robustecer nuestras fragmentarias producciones, ni libertarnos a la postre y andando el tiempo, de los resultados opresores de la condición de factoría o de colonia.

Tarea de las escuelas es dar a conocer, no sólo la historia política, sino también la económica y las condiciones sociales de cada nación; robustecer la sensibilidad cívica de los alumnos por medio de sociedades, instituciones, actividades que enseñen en la práctica a convivir política y democráticamente. En nuestros establecimientos, se perpetúa una jerarquía individualista: el maestro manda, el niño

obedece. Tiene que estudiar y dar su lección aisladamente; si acaso “sopla” a algún compañero, en su afán de solidaridad, es castigado. Conviene que este tipo de disciplina y de trabajo que fomenta el individualismo, desaparezca: no incita a la democracia ni a la solidaridad. En cambio, deben promoverse los grupos de estudio en común, para robustecer el hábito de la ayuda social: quien sepa más auxilie al que sabe menos y el que va a la vanguardia estimule al rezagado. Por medio de instituciones colegiales, es fácil, asimismo, enseñar a elegir ciertas autoridades y a obedecerlas *motu proprio*.

Interesa y es de gran valor educativo, que el colegio sirva directamente en algo a la comunidad. Recuerdo dos casos ejemplares: estuve años atrás en una escuelita de Vermont, Estados Unidos, en una isla muy pequeña, donde por condiciones históricas y económicas peculiares, no había pobres. Cada cual era pequeño propietario; labraba su minúscula granja y calafateaba su balandro en el que salía a pescar salmones para el invierno o róbalos para toda época. La escuela, sin embargo, no podía dejar de ayudar a la colectividad. ¿Qué había inventado? Como en las veredas de los caminos lucen muy bien las flores, los colegiales tomaban a su cargo la tarea de engalanarlos.

En Constitución, pueblo chileno al lado del mar, y a la desembocadura del Maule, sitio bellísimo, pero en parte invadido por las dunas, un maestro progresista ideó que era posible mantener un vivero de pinos cuidado por los propios niños. Gracias a ellos, se están arbolando los arenales. Los colegiales velan porque prendan y crezcan, no sólo en el día de fiesta sino durante el año, porque en muchos países hay una fiesta del árbol, en que en un día invernal, al son de pífanos y tambores, se los planta con gran solemnidad y con igual solemnidad se los deja morir, porque nadie vela por ellos después.

Los clubes, las sociedades, incluso los equipos de deportes, pueden constituir viveros de civismo, siempre que cultiven las virtudes de la honradez, el juego limpio y la competencia leal. Nuestros equipos de fútbol son, generalmente, nocivos para el espíritu de confraternidad, porque su gran objetivo es ganar a toda costa. Y cuando se juega exclusivamente por vencer, se ha perdido el sentido de caballerosidad con que el deporte fue creado.

4. POBLACIÓN Y ESCUELA

La segunda característica de las sociedades americanas es la excesiva extensión del territorio dada la escasa población.

A su influjo se perpetuó aquí en América el sistema del latifundio, nacido de la encomienda y supervivencia del estado feudal, prevaleciente en la Colonia.

La población muy rala induce a los habitantes a dedicarse al cultivo extensivo, al pastoreo o a la crianza de ganado, formas sociales típicas de gran parte de América del Sur. Dificultada la mediana o pequeña propiedad, se establecen estratos sociales extremos, con casi carencia de clase media. Arriba, el gran hacendado que no hace más de 30 o 40 años, todavía conservaba los rasgos del señor feudal, casi

omnipotente; que tomaba la ley en sus manos, y era capaz de enfrentarse con ella, cosa que no ocurrió solamente en las décadas republicanas del siglo XIX sino que, incluso, bajo la monarquía absoluta peninsular, dentro de esa colonia tan sumisa a la voluntad de Iberia y sus monarcas. Recordemos si no aquella famosa fórmula de las autoridades criollas: “Acato pero no cumpro”.

Y abajo, el peón; en Argentina se llama “gaucho”, en Chile “huaso”; “el pelado” dicen en México. Distintos nombres para una sola clase social que es el proletario campesino, semisiervo o siervo por completo.

La esclavitud ha asumido sus formas más téticas en la hoya amazónica y en el Chaco, donde todavía se heredan las deudas. Es decir, que el individuo a quien se le escatima el salario suficiente para protegerse él y a su familia para darle de comer y vestirla, se ve forzado a contraer deudas con su patrón, el que las cobra de los hijos cuando el peón muere, es decir, que el hombre viene al mundo en estado de servidumbre económica.

No nos transportemos tan lejos: en la opulenta Argentina, en Chile que goza de una de las más completas legislaciones de previsión social, la situación económica del peón, aunque exenta de los tributos impuestos por un régimen de servidumbre, es de desconsoladora penuria.

Los informes de Dragoni y Burnet, los estudios de Palacios y de Solari lo atestiguan si no lo dijieran igualmente las estadísticas.

¡Y merecerían nuestros campesinos mejor suerte! Este gaucho, este huaso o este roto al lado de su ignorancia y de sus vicios, posee innumerables virtudes. Los argentinos las han cantado magníficamente en el *Martín Fierro*. Toda la sabiduría intuitiva, la sabiduría del hombre frente a las estrellas, del hombre junto a la tierra, ante los elementos, vibra ahí, porque en realidad es la única sabiduría que el hombre puede alcanzar solo, aislado, muchas veces atribulado, acongojado, acorralado por la ley, por una ley que no ha sido hecha en realidad para él, ni en cuya ejecución ha tomado parte, pero que tiene que sufrir.

La obra del sistema escolar frente a este problema, parecería que fuese, en primer lugar, proteger la vida y la salud del niño, porque un ser viviente más es un vacío menos, es un átomo más que se aglutina, es una fuerza que está cohesionando a una sociedad muy laxa, y, segundo, ayudar a la independencia económica mediante la extirpación de vicios como los del alcoholismo, creación de hábitos de frugalidad y ahorro, y conocimientos prácticos que permitan, utilizando mejor los recursos naturales, procurar rentas complementarias a las del jefe de familia. El peón usufructúa de una porción de tierra, la pequeña parcela que el hacendado le entrega para su cultivo. Lo hace rutinariamente; no sabe cosechar verduras y frutas secas en todas las estaciones, y su alimento, que podría beneficiarse con ello, no mejora. En medio de la pradera argentina, ante la inmensidad de la pampa, el peón no come sino carnes y papas. La fruta y la verdura las desdeña. Otro tanto ocurre en Chile y Uruguay.

Para procurarles renta complementaria que ayude a mantener la familia, insistimos en la importancia de las pequeñas industrias y oficios, que tiendan, primero a cubrir las necesidades familiares y que vayan después a mercados cercanos.

5. MISERIA Y ESCUELA

La soledad, el desamparo y la lejanía intensifican aquélla que colocamos como tercera característica de las sociedades iberoamericanas: el pauperismo de las clases populares. Los estudios que sobre la materia se han publicado son innumerables: Bunge y Palacios en Argentina, Jaramillo en Ecuador, Allende y Zañartu en Chile, para no mencionar sino a los más conocidos. Poblete Troncoso, que los ha citado a casi todos, y que ha estudiado el problema por indicación de la fenecida Sociedad de las Naciones, subraya las aseveraciones del doctor Pablo Arturo Suárez, en su *Contribución al estudio de las realidades entre las clases obreras y campesinas*, editado en Quito en 1934:

“Los ingresos, dice, suman 17,50 sucres al mes y los egresos imprescindibles, sólo en alimentación y vestuario, 20,50 sucres al mes. No queda un centavo para gastos extraordinarios, sino que, por el contrario, un déficit mensual de 3 sucres por familia, déficit que se interpone como una cadena que esclaviza al peón con su patrón, además de las deudas contraídas anualmente por otros gastos extraordinarios: utensilios de casa, gastos de enfermedad, etc., suma que sólo puede adquirir comprometiendo más y más su libertad y la de sus descendientes. Dentro de un círculo de hierro se encuentran encadenados la mala alimentación y la vivienda, en la depresión orgánica más absurda, con la esclavitud, la degeneración física y moral y el escaso rendimiento. Cada uno de estos eslabones se influyen mutuamente”⁵⁹.

De esta miseria profunda, tendríamos que señalar causas múltiples: incuria, ignorancia, explotación, etc. Los salarios insuficientes provocan la subalimentación, con su secuela de embriaguez y disminución de capacidad de trabajo: a menos salarios, menor alimentación y más bajo rendimiento. A menor rendimiento, menor salario. Trágico círculo vicioso que comienza con el sueldo insuficiente y concluye también con la disminución del mismo.

En esa etapa, faltan incentivos para una vida mejor, al alcance de las esperanzas, y si a ello se suma el aislamiento, el retorno a la barbarie es casi inevitable⁶⁰.

Los obreros urbanos logran salarios más altos, gracias a la sindicalización y al acicate del ejemplo de niveles de vidas más refinadas.

Recuerdo, a propósito, una conversación con el jefe de una gran mina de carbón de Chile:

“No podíamos, me contaba, estimular a los mineros para que vivieran mejor, hasta que un día les acondicionamos un salón de baile, al que acudieran los sábados con sus familias. Primer resultado fue que hombres y mujeres llegaron con sus trapitos bien lavados y ellas ¡hasta con medias de seda! Naturalmente había necesidad de ahorrar un poco más, o exigir un poco más de dinero y este incentivo para una convivencia deleitosa, se tradujo poco a poco en un nivel de vida menos desgreñado”.

⁵⁹ Pablo Arturo Suárez, citado por Moisés Poblete Troncoso, *El standard de vida de los pueblos*, p. 89.

⁶⁰ Sobre la vuelta a la barbarie, léase la novela *Canaima* de Rómulo Gallegos.

Sin embargo, el hombre de la clase ínfima divisa la meta de su mejoramiento tan remota como una estrella; está situada tan fuera de sus posibilidades cotidianas que ello ahoga, al nacer, sus esperanzas. Cuando sabe, por ejemplo, que, dados sus ingresos, es imposible que ni en un año ni en dos, sus ahorros le permitirán comprar una cama decente, se deja estar y lo más probable es que olvide su anhelo emborrachándose, porque eso le da, siquiera, un remedo de euforia, lo conduce a paraísos artificiales donde sueña con una vida mejor.

¿Qué puede hacer la escuela ante tamaños males? Alojada en pésima casa, sin otros materiales que unos bancos mal tenidos y con maestros igualmente abandonados, es casi impotente. En cambio, si pudiera servir como ejemplo de una vida frugal y culta, si tuviera aulas amplias y bien aseadas que sirvieran en las tardes, en las noches, a fin de semana, a los obreros, para esparcimientos honestos, serviría de acicate constante para un mejoramiento de vida. Si, a la vez, ofreciera cursos de nutrición popular barata, talleres para enseñar a fabricar muebles a poco costo y cursos de complementación técnica para los hombres, su radio de influencia sería notable.

La escuela primaria, reducto de la infancia, debe ser la natural complementación de la familia. Su labor, por intermedio del niño, tendrá por objetivo, a la vez que estimularla, elevar y mejorar la condición doméstica. Por lo tanto, encaminará sus actividades técnicas a servir al hogar, único conglomerado social que el niño de 6 a 12 años es capaz de comprender y amar.

Decíamos que el salario paternal podría incrementarse mediante pequeñas industrias u oficios, realizables dentro del hogar por otros miembros de la familia. Tales actividades deberían ser enseñadas por la escuela, especialmente por la rural, ya fuese en su sección infantil, ya en la de adultos. Su objetivo sería doble:

- a) dotarla de abrigos, vestidos, implementos domésticos y de labranza y
- b) procurarle una fuente de ingresos.

Esto último es infructuoso, si no hay en las cercanías mercados remunerativos o si no se establecen centrales de compra y venta. El sistema didáctico debe considerar este aspecto del problema y tratar de solucionarlo, si desea ayudar con eficacia a la elevación de la familia, y por intermedio de ella, a la colectividad.

La escuela rural de México, la Oficina de Educación Campesina del Ministerio de Agricultura de Estados Unidos y el Instituto de Información Campesina, anexo al Ministerio de Agricultura de Chile, efectúan tareas encomiables. La primera abrió un nuevo derrotero didáctico a sus hermanas de América; su papel de experimentadora nunca se podrá elogiar bastante. La segunda cuenta en su haber con la mayor obra de difusión de nociones agrícolas y domésticas, y el tercero, junto con propagar conocimientos útiles, de facilitar al hogar campesino, a precio de costo, a plazos, y sin interés, instrumentos de producción como telares, máquinas de coser, etc., recibe los productos elaborados para exportarlos o venderlos en gran escala⁶¹.

⁶¹ Véanse mayores detalles en *Mejoramiento de la vida campesina* de Amanda Labarca H., Santiago, Ed. de la Unión Republicana, 1936.

6. FACTORÍA Y EDUCACIÓN

Hemos señalado como la cuarta característica de nuestros países su estado económico de factoría o de colonia.

Su riqueza estuvo basada hasta hace muy poco y casi exclusivamente, sobre la exportación de materias primas o de productos agropecuarios no elaborados, que no necesitan una masa consumidora dentro del país; van a los mercados extranjeros, de suerte que no importa la condición económica de la masa nacional. Mientras menos poder adquisitivo tiene, menos salario recibe y mayor es la ganancia del tráfico de exportación.

Esto no es propio de un solo país sino del continente. Sus medios de producción, o están hipotecados o concedidos al extranjero, o se concentran en manos de un reducidísimo número de nababs que poseen demasiado para ellos, tanto que pueden darse los lujos más ostentosos, y queda muy poco, demasiado poco, para el resto de la población.

En Bolivia y el interior de Perú se agudiza el problema económico de las masas con la explotación del indígena; en el norte de Argentina con la impunidad de los grandes señores del algodón y la caña; en el agro cubano con la lucha entre los plantadores y las “centrales” de elaboración del azúcar; en Chile con los desequilibrios crónicos provocados por el largo predominio del latifundio, las dificultades de explotación de un territorio abrupto y las ansias naturales de bienestar de un pueblo emprendedor, oprimido por la falta de oportunidades y de incentivos sociales de progreso. No se trata, pues, de la condición popular únicamente, sino de una pobreza general y crónica. Remito a mis lectores al libro de don Francisco Encina, *Nuestra inferioridad económica*; al de Carlos Keller, *La eterna crisis chilena*; al de Moisés Poblete Troncoso, *Problemas sociales y económicos de América Latina*; a los estudios sobre economía publicados en los boletines de la ex *Unión Republicana*, por don Adolfo Ibáñez.

No sólo ahora sino desde la Colonia, cuando se miraba llegar de Perú, como un maná celeste, el “real situado”, para remunerar a las guarniciones y empleados civiles; Chile no ha producido lo suficiente para costear sus ansias de progreso. El “quiero y ahora no puedo” ha sido un acicate para los fuertes, un obstáculo insuperable para los menos dotados. Aquéllos han surcado todos los mares y creado de la nada una marina mercante cuando apenas la República se afirmaba en sus instituciones legales; los otros, que son la masa, han ensayado infructuosamente abrirse paso hacia un bienestar decoroso. La lucha contra la pobreza general está aún en sus comienzos.

Una errada política económica, más bien dicho, la falta de una visión clara y patriota para dirigir las finanzas para mejor provecho de todos y no solamente de un escaso grupo de detentores de la fortuna, ha traído por consecuencia el empobrecimiento general. Los plutócratas chilenos son, ahora, pobres de solemnidad al lado de los argentinos, y hay que confesar también que éstos quedan muy por lo bajo de los ases estadounidenses. En una democracia, aunque esta minoría sea la que pesa y dirige, desde los escritorios de los banqueros y de los grandes terra-

tenientes o industriales, a esos políticos venales que suelen ser sus peeles, lo que importa superiormente es la gran masa, raíz y futuro de la nación. Según los datos de 1941, sólo había 35.823 personas en Chile que contaran con una renta anual superior a 20.000 pesos moneda nacional⁶².

Pobreza heredada de la Colonia icuando Chile no producía ni siquiera para costear el sueldo de sus empleados públicos!, pobreza santa, seguramente para fomentar algunas virtudes, y desastrosa para convertir a Chile, en esta era, en un país de importancia en el continente.

Virtudes hemos tenido, y muy grandes, nacidas de esa madre venerable. No es la menor la honradez de la administración pública. Fuimos una república de pulcra tradición burocrática; honradez acrisolada desde presidente a portero. En nuestros esmirriados caudales públicos era muy difícil que pasaran inadvertidos el fraude o la malversación.

El afán busquilla y aventurero es otro buen hijo de la pobreza. Nos desalamos en pos de un bienestar soñado. Cogidos más de la esperanza que de la realidad, nos lanzamos en hora temprana a cateadores de minas, a navegantes, a colonizadores de zonas bravías.

Al lado de esas virtudes, icuántos defectos colectivos! Revelador estudio sería para un sicólogo éste de ahondar en la maraña de nuestro subconsciente. Acaso él nos pruebe que nace de la pobreza ambiente ese complejo de inferioridad que induce a los chilenos a vivir una existencia desacorde con sus medios económicos, a ostentar, sumiéndose en las deudas, una fortuna que falta. O se es avaro o despilfarrador. El término medio parece extraordinaria excepción. Somos, por lo general, implacables para atacar al individuo que va camino hacia arriba: dudamos que consiguiera su triunfo en buena lid. ¡Es tan difícil para todos hacer dinero, que cuesta mucho suponer que alguien logre honradamente lo que fue imposible para muchos! La riqueza fácil ofende el sentido de justicia de la masa paupérrima.

La tristeza incurable de las clases bajas ¿no será antes que resultado de la mezcla étnica, el producto de la subalimentación continua y de una vida de privaciones? ¿Cómo va a sonar alegre la carcajada de un ser fundamentalmente miserable? ¡Quién sabe si la antigua y bien cantada alegría popular francesa no fuese obra de aquel caldo de gallina con el que Enrique IV deseaba que se regalara todo ciudadano el día domingo!

⁶² Datos suministrados por la Dirección General de Impuestos Internos. El detalle es el que sigue:

De	\$ 20.000	a	50.000	21.679	contribuyentes
"	\$ 50.000	a	100.000	8.075	"
"	\$ 100.000	a	150.000	2.603	"
"	\$ 150.000	a	200.000	1.203	"
"	\$ 200.000	a	250.000	661	"
"	\$ 250.000	a	300.000	423	"
"	\$ 300.000	a	500.000	633	"
Mayores de	500.000		196	"	
Total			35.823	"	

Hubert Herring en su libro *Good Neighbors* afirma:

“En Argentina los distintos grupos sociales, desde el punto de vista económico, se dividen en ricos, que gozan de *comfort*, que son en primer término los terratenientes, luego los profesionales, comerciantes, etc., y en los pobres que comprenden las nueve décimas partes de la población”.

Y añade:

“que no tiene ningún *comfort*, ni seguridad, que no están bien alojados ni bien alimentados”.

Dificultan el paso de un régimen de factoría al de potencia industrial, la ausencia de una masa consumidora en el interior, de medios de transportes fáciles y propios a los grandes mercados, y por sobre todo la carencia de capitales. Toda gran industria supone ingentes sumas ahorradas; si éstas salen del país nunca estaremos en condiciones de iniciar una verdadera independencia económica.

¿Cuál es el papel de la escuela ante ese problema? Ennoblecere y estimular toda forma de trabajo. Heredamos de España el prejuicio de suponer serviles, (propios de siervos y por lo tanto deshonorosos para el hidalgo) ciertos tipos de labores manuales. La legislación sobre los trabajos durante la Colonia es reveladora de cómo, en virtud de la necesidad, se elevó el rango de su importancia social. Los monarcas españoles declararon por ley que tales o cuales oficios dejaban de ser serviles. Pero no se cambian de una sola plumada las costumbres, y durante muchos años, hemos considerado indignos de una persona culta, de una persona que se estima de cierta prosapia y linaje conocido, una cantidad de oficios básicos para la riqueza del país. Y esos, naturalmente, han sido acaparados por los extranjeros.

Estimular y ennoblecer toda forma de trabajo honrado debe ser uno de los lemas de nuestro sistema didáctico. Estimularlo por su propia y auténtica perfección, y crear el orgullo de la obra bien hecha. El artesano de dedos mágicos, poseedor de técnica maravillosa para hacer zapatos o sombreros, riendas o cualquier objeto de utilidad o de embeleso, debe recibir en la escuela una estimación especial, y el que trabaja honradamente la tierra un galardón mayor, porque es nuestra gran fuente de riqueza. Que concluya aquel desdén injusto, insocial y contraproducente que induce al maestro a proferir, cuando ve a un muchacho que no cumple sus tareas o que no tiene facilidad para barajar ideas abstractas: ¡váyase a sembrar papas! o ¡métase a chacarero!

¡Meterse a chacarero o sembrador de papas significa mucho más para el progreso del país que copiar documentos a costa del presupuesto fiscal!⁶³.

El maestro debería, además, estudiar a fondo la situación económica del país. En las escuelas normales y en las instituciones pedagógicas, se enseñan métodos,

⁶³ Véase sobre este problema *Bosquejo de una política educacional*, de Julio Vega, Santiago, Imp. Universitaria, 1933.



LICEO VALENTIN LETELLIER. S.T.G.O. 1967.
FOTO CARREÑO.

Grupo de escolares, 4º año B, liceo Valentín Letelier, 1962.

historia de la educación, filosofía, etc., cosas muy importantes, pero secundarias ante lo primordial: conocernos a nosotros mismos, alfa y omega de toda sabiduría real.

7. DEMOCRACIA Y ESCUELA

Consecuencia de todos los factores históricos y sociales ya apuntados, es el régimen político de seudodemocracia. Por su influencia, las distancias entre los estratos sociales se acentúan, porque, además de separarlos la fortuna, los alejan la cultura y el grado de mestizaje diferente. Recordemos, además, que el latifundio perpetúa, el régimen semifeudal; que el pauperismo impide que las masas tomen conciencia de su importancia cívica; que la situación de factoría nos hace plegables a las influencias extranjeras y que el raquitismo económico general nos veda ofrecer a todos nuestros conciudadanos un decente nivel de vida.

Son formidables, pues, las circunstancias que se confabulan en contra de las democracias americanas; pero no hay duda que es su bajo nivel económico y cultural el que las deprime y dificulta mayormente. Las más depuradas y auténticas del mundo: Suiza y Dinamarca, por ejemplo, florecieron en suelos pobres, en donde cada familia goza de un relativo bienestar, gracias a sus virtudes, sus tradiciones de frugalidad y ahorro, su educación y la posibilidad de añadir a la labor agropecuaria el producto de industrias domésticas refinadas. La relojería en Suiza, la quesería en Dinamarca, etc., que permiten aumentar los ingresos y ahorrar lo suficiente para subvenir a los gastos estatales y para que todos, absolutamente todos los individuos vivan con independencia económica, en un nivel de cultura social y cívica que permita elegir, a conciencia, para gobernantes a los mejores y más aptos.

Entrabadas por tamaños obstáculos, las democracias indoibéricas progresan tan dificultosamente que el hombre de la calle, el hombre término medio, o llega a una absoluta indiferencia cívica, se desentiende de la política que supone un mal inevitable al que hay que someterse de grado o por fuerza para seguir viviendo, o cree, razonando ingenuamente, que cuanto de malo ocurre es obra de los gobernantes: ¡hato de ineptos, holgazanes, deshonestos, traidores a la causa del pueblo!, y que bastará cambiar a los de este partido por los de aquél para que se verifique el milagro del bienestar anhelado. No percibe las relaciones que hay entre el país y sus habitantes, entre la riqueza y la producción, entre sus derechos y sus deberes ciudadanos.

¿Y la escuela? Nuestro sistema escolar, como todos, refleja las condiciones socioeconómicas circundantes. Lo deplorablemente fatal es que entre nosotros las perpetúa y es su mayor agente de conservación. Tal como se ha dicho que los pueblos tienen los gobiernos que merecen, así podría concluirse que los pueblos tienen las escuelas que merecen.

Se objetará que en todas se dan lecciones de civismo. Es prueba de que ellas no bastan. El civismo tiene varias fases: el de afecto instintivo por el sitio en que vivimos, por el paisaje que nos es familiar, por la patria cuya historia estamos

haciendo en común; el del sentido de responsabilidad nacional, y la práctica de la colaboración honrada, del trabajo en equipo, enderezado a un bien común. Es fácil y dulce explayarse sobre el primero y de él se encuentran llenos los discursos escolares. Poquísimos se han cuidado los segundos, y es que no se pueden enseñar con palabras.

Las glorias del pasado, las tradiciones heroicas de los adalides, las gestas militares o navales son las que han servido casi exclusivamente para entonar el afecto patrio. Se silencia, muchas veces porque la ignora el mismo profesor, la epopeya de sus grandes comerciantes, industriales, mineros o agricultores que han abierto sobre los mares o las montañas, sendas de trabajo progresista.

La responsabilidad de ser ciudadano de un país al cual es indispensable engrandecer por el esfuerzo, las virtudes y el trabajo de todos, sólo puede enseñarse de verdad por medio del ejemplo y la experiencia: enseñar haciendo. Interesar a los educandos en el trabajo y en aquellos servicios de bienestar o progreso comunal, compatibles con sus afecciones, entendimiento y edad: confección en los colegios de objetos de utilidad familiar o social, colaboración en ciertas horas o días con las agencias de asistencia o auxilio local, plantación de árboles, cuidado de algunos jardines, etcétera.

Para infundir el hábito democrático de colaboración, precisa organizar, bajo la vigilancia muy discreta y apenas perceptible de la escuela, clubes, sociedades, asociaciones, en que los muchachos practiquen el gobierno de sus propios asuntos y aprendan a seleccionar cuidadosamente a sus autoridades, respetarlas, obedecerlas y trabajar de consuno en obras provechosas. Nada de lo que es de mi pueblo o de mi comunidad es ajeno a mí, debería ser el santo y seña de todo plantel educativo.

Hay que superar, además, el patriotismo aislador y agresivo por otro que considere a la patria queridísima como parte solidaria de una unidad mayor: el continente que requiere imperativamente de la colaboración, la comprensión, el conocimiento y el trabajo en común. Las debilidades de estas repúblicas son semejantes; los esfuerzos aislados para combatir a sus enemigos de dentro y fuera, infructuosos hasta ahora; la población de cada uno insuficiente para impulsar las industrias. Para acercarnos a la independencia económica, a ese bienestar colectivo que permita un nivel de existencia más digno, y que es la única base firme de una democracia, tenemos que aunar las fuerzas de todos, auxiliarnos mutuamente, abatir los muros aduaneros que dificultan el intercambio de productos, complementar, en una palabra, la obra americanista de Bolívar, San Martín y O'Higgins.

Ya no es del dominio de unos pocos profesores, el conocimiento de ciertos métodos que ayudan a la inculcación de las virtudes inherentes a una democracia. Los de enseñanza en grupos, los que enfocan las materias en centros de interés y en proyectos de investigación, reaccionan en contra de una pedagogía individualista y súper intelectualizada que se desarrolló en la fenecida centuria y para un período de *laissez-faire*.

Tampoco es desconocida de los maestros la importancia de las actividades extraprogramáticas tendientes a cultivar la sociabilidad, el civismo, el servicio al-

truista, y a formar líderes juveniles encauzados democráticamente. Todo ello es conocido. ¿Por qué no se lleva con más abundancia a la práctica? Porque implica presupuesto de gastos un poco más generosos, orientación más precisa en las autoridades escolares, y una vocación leal, una consagración más constante, una devoción casi apostólica de parte del maestro. Otro maestro, otro espíritu, otra respuesta de la sociedad a la obra escolar es lo que necesitamos.

La reforma tiene que empezar en el Ministerio de Educación y en la Universidad para que ellos la inspiren a las escuelas normales, y al Instituto Pedagógico, a los cursos de verano o de perfeccionamiento a que concurre el magisterio en ejercicio. Ha de ser una orientación tan convencida, tan leal a los principios democráticos, tan hondamente labrada en la inteligencia, en la voluntad y en la vocación, que sea capaz de imprimir un nuevo espíritu a las generaciones de maestros.

Sicología infantil, métodos, mediciones, sí, todo eso es necesario y está bien que lo cultiven los profesores en su deseo de progreso. Mas, no basta. Huelga, podríamos decir, si no nos colocamos frente a la realidad que hay que corregir, si no se empieza por el *gnosce te ipsum* fundamental, y partiendo de este conocimiento, se llega a ajustar la obra educadora a las urgencias de este tipo especial de sociedad. En este conglomerado de razas, en esta economía raquílica, en esta incipiente democracia, hay que trabajar. Éste es el punto de partida. De aquí adelante, el camino de superación.

CAPÍTULO V

LOS ORGANISMOS FUNDAMENTALES

1. La escuela básica. 2. Primera y segunda enseñanza. 3. Articulación de la enseñanza técnica especializada. 4. El problema de la Escuela Normal.

Expuestas estas aplicaciones generales de una política educacional consonante con el medio iberoamericano, añadiremos algunas sugerencias que ayuden a llevarlas a cabo en sus distintas etapas.

1. LA ESCUELA BÁSICA

¿A qué edad debe iniciarse la obra escolar? Si recordamos que ésta ha de ser siempre función supletoria y complementaria a la del ambiente, comprenderemos por qué la respuesta ha de ser múltiple. Si el niño carece de familia, o la suya es endeble, o si ambos padres trabajan fuera del hogar y no cuentan con parientes que permanezcan allí, ha de atraérsele a “centros parvularios” tan pronto como sea posible: a los 2, 3 o 4 años.

Centros parvularios, escuelas maternas, jardín de infantes, colegios tipo Montessori, no importa tanto el método como el hecho de que estén al alcance de los niños, con sus refectorios, sus patios y jardines, sus salas de reposo, ventiladas, amplias y pulquérrimas, sus juguetes y sus “mamás” atrayentes.

Si la familia es normal y sana, el papel del Estado es sólo el de velar porque los padres conozcan y practiquen aquellas normas de puericultura que crea indispensable divulgar para beneficio de todos. Es decir, una “sección parvularia”, anexa a las escuelas completas en los pueblos, independiente en las grandes ciudades, o sujeta a la “inspección de escuelas” en el campo, tendría la doble tarea de establecer centros parvularios allí donde se necesitasen y divulgar entre las familias una puericultura racional.

Parecería que tales instituciones se necesitaran sólo en los congestionados barrios obreros, donde la calle es la única atracción de los niños y donde escapan a la vigilancia de ambos padres, retenidos por la fábrica. Es verdad que allí son más

indispensables. Ocurre, sin embargo, que en la pequeña clase media, más urgida a veces que la obrera del auxilio de los estipendios femeninos, los niños quedan igualmente abandonados. Toda vez que el hogar sea incapaz de dirigirlos, un centro parvulario o un jardín infantil debe permanecer abierto todos los días del año, invierno y verano, temporada escolar o de vacaciones.

¿Cómo crearlos con un mínimo de costo y un máximo de aprovechamiento? En los solares eriazos de los pueblos, de clima temperado, bajo una pérgola rústica de ramas entrelazadas, con sillas de totora y muebles de madera natural, se pueden improvisar “centros” al aire libre. La pulcra y bella modestia del equipo ha de ser fundamental para que se pueda extenderlos a todos los ámbitos.

A continuación, la etapa primaria.

En Chile, como el resto del continente, la escuela primaria común no se ha generalizado. Coexisten hasta cuatro tipos diversos:

- a) la rural para el campesino o el indígena, pésimamente alojada, ayuna de materiales y textos; servida comúnmente por una sola maestra sin más recursos que los que extrae de sus propias aptitudes;
- b) una urbana o aldeana que va saliendo lentamente de la miseria, gracias a la atención de algunos partidos políticos, a la divulgación pedagógica y a los modernos edificios escolares. Constando de múltiples cursos, reúne a un grupo de maestros que, aunque modestamente dotados de bibliotecas, textos y material, por lo menos pueden luchar mejor contra la incultura, gracias a la colaboración y al entusiasmo de algunos;
- c) la escuela anexa a los establecimientos fiscales o municipales de segundas letras, “preparatorias” a las humanidades, adonde concurren los vástagos de la clase media que proyectan continuar estudios superiores. Los padres de los alumnos costean los materiales y textos, lo que facilita la tarea de enseñar y de aprender;
- d) la escuela privada, nacional o extranjera y a veces confesional. Entre estas últimas, las hay parroquiales y conventuales para indigentes y otras generosamente provistas, para la clase rica. Los colegios privados extranjeros atraen sobre todo a los pudientes y a los retoños de las familias foráneas.

Aunque, en general, casi todas las legislaciones estipulan que estos planteles primarios deben ajustarse a idénticos planes y programas que las escuelas públicas, en el hecho no existe severa fiscalización, ni siquiera en las preparatorias fiscales, donde, poco a poco, los planes se diversifican para satisfacer exigencias de los profesores de segunda enseñanza, o de grupos de padres de familia. Tampoco ajustan el curso primario a los seis años reglamentarios. En los colegios privados, se hace el mismo trabajo en cuatro o cinco, o reteniendo a los niños un mayor número de horas, u obligándolos a un trabajo más intensivo o facilitándolo, gracias a mejores maestros, métodos o materiales.

Las tentativas de establecer una base común de educación para todos los futuros ciudadanos, en un colegio que los reciba sin distinciones antidemocráticas, apenas si ha podido prosperar. En Argentina misma, donde la escuela común fue

la obra máxima de Sarmiento, al lado de ella existen las privadas y congregacionales que atraen a la clase oligarca. En los otros países, el bajo nivel de las masas, la miseria de los presupuestos escolares, y la ausencia de un verdadero sentido democrático en la sociedad, han esterilizado los intentos de establecerla. Una escuela de la igualdad, común para pobres y para ricos, resulta utópica allí donde las clases sociales se diferencian hondamente y donde el régimen imperante es el de una seudodemocracia, ¡Hace falta primero democratizar la nación!

La tendencia humana es desear “algo mejor” para los hijos, y el aspecto desaseado, negligente y a veces miserable de los locales, aleja y repele. La pobreza pulcra, aseada, bien oliente a jabón y agua abundante, no es común. Ni la persona del maestro demuestra, por desgracia en casos harto frecuentes, que imperen esos hábitos. En los propios edificios modernos, llenos de sol, la mugre se ostenta a veces con audacia más insolente que en los viejos tugurios de antaño.

¿Qué hacer frente a la realidad? ¿Y cómo ir corrigiéndola junto con democratizar la escuela? Es imposible y antinatural pretender que los que han adquirido hábitos de vida culta, de higiene, aseo y bienestar se resuelvan enviar sus hijos allí donde éstos faltan. Hay, pues, que elevar a la escuela y al maestro. Ambos han de ser exponentes de un más decoroso nivel de vida. ¿Cómo aprender y enseñar la frugalidad amable, la pobreza limpia, la vida sencilla, con afanes y entretenciones simples? Parecería imposible si no supiéramos cuán hondamente labora el afán de superación en la juventud. Es, pues, en las escuelas normales donde debe comenzarse esta reforma y en donde tales problemas han de encararse para que sean trasladados después a las aulas.

Éstas necesitarían reajustes en el espíritu y orientación del magisterio, en los planes de estudios primarios, en sus materiales y textos; en la ordenación de las actividades y asignaturas, en la distribución del día escolar, y en el edificio. No obstante, lo fundamental, lo que es la médula de una adaptación real a las necesidades de los ambientes iberoamericanos, sería la reestructuración del programa primario a base de cinco tareas fundamentales:

- 1° Actividades y conocimientos referentes a la salud;
- 2° Dominio de los instrumentos básicos de la cultura;
- 3° Observación y estudio del medio natural y social;
- 4° Dominio de los elementos básicos de la técnica económica y
- 5° Práctica de la convivencia (familia, vecindario, país).

En las actividades referentes a la salud, se incluirían la práctica de la higiene personal, la alimentación, el canto coral (compañero de la alegría), los ejercicios físicos y deportivos (juegos, danzas, rondas, excursiones, natación, andinismo, etcétera).

El aprendizaje de la lectura, escritura y aritmética hasta dominar sus elementos constituyen la segunda tarea.

La observación del medio natural es anterior a la Geografía y a las Ciencias Naturales, como la del medio social y de sus servicios colectivos, es anterior a la Teoría Cívica y a la Historia. Por ellos, se llegaría al estudio de las ciencias naturales por una parte, y a la historia y geografía patria, por otra.

Bajo el nombre del dominio de los elementos básicos de la técnica económica, entendemos algo más que los trabajos manuales. Éstos fueron muy bien concebidos en Suecia como educación de la mano, del ojo, de los sentidos en general, pero sin carácter utilitario. El objetivo en nuestros países de economía familiar incipiente, ha de ser muy otro: ha de estar siempre y en todo momento encaminado a mejorar ese ambiente que el niño es capaz de comprender y amar: la familia y el hogar. La destreza de sus manos y sus ojos, el ejercicio de sus sentidos en forma agradable, sin ofensa ni desmedro de las peculiares ansias de juego y diversión, han de verificarse con la mira puesta en que el resultado sea algo que le ayude a él y a los suyos a vivir con mayor decoro, alegría y bienestar.

Entendemos, por consiguiente, que los trabajos manuales-técnicos han de ser parte integrante del programa educativo de todo niño, desde la escuela primaria hasta finalizar el primer ciclo del liceo. No ha de hacerse como hoy en escuelas vocacionales separadas; no. Ha de formar un todo con el programa de estudios abstractos, porque es indispensable que demos al trabajo productivo su sitio de honor al lado del ejercicio intelectual y porque ambos son indispensables a la mejor subsistencia y progreso humanos. En los cuatro primeros años de la escuela, es decir, desde los siete hasta los once, estos trabajos manuales-técnicos sólo han de diferenciarse por causa de sexo. El dibujo es básico y general para todos. A los varoncitos se les inicia en la manipulación de la madera o de la fibra para construir objetillos de necesidad u ornamentación hogareña. A las chicas, en la costura, el remiendo, el tejido, lavado y alimentación en su aspecto más simple: sándwiches, sopas, ensaladas, refrescos, más como juego de visitas que como actividad sistemática⁶⁴.

A partir de los once o doce años, en el segundo ciclo de la etapa primaria, podría diferenciarse el programa de acuerdo con las regiones, y siempre dejando un margen de opción para las vocaciones y aptitudes. Cualquiera que sean las especialidades elegidas, el factor fundamental, que jamás debe echarse al olvido, es que puedan ejecutarse en los talleres escolares con relativa economía, con utilidad manifiesta para el hogar o la pequeña comunidad, y con cierto grado de distinción, para crear el orgullo de la obra bella y bien acabada, aunque sea modesta y muy pequeña.

Dentro de esas especialidades, serviría la escuela de modelo a las familias circundantes. Horti, avi, selvi, apicultura, jardinería, en las rurales; talabartería, cerámica (ollas, platos, fuentes), tallado en madera (cucharas, tenedores, escudillas); herrería, platería, tejido de fibras para muebles; costura, sombreros, tejidos, hilería, encajería, cocina, repostería para niñas; sastrería, tapicería, fabricación de escobas y escobillas, carpintería, ebanistería, mecánica, tonelería, electricidad, artes gráficas para los muchachos.

⁶⁴ Cómo enseñar estas nociones en forma de juego, dentro de centros de interés, de modo atractivo y adecuado, es cuestión de metodología. Lo que importa es que los niños dominen los elementos básicos de esas técnicas y mediante su ejercicio, ayuden, aunque sea mínimamente, a elevar el nivel doméstico.

Por cierto que de esta larga e incompleta enumeración, la escuela no puede adoptar sino muy pocas: dos o tres, para las cuales se halle mejor equipada de recursos naturales y de maestros competentes, y de cuyos productos el medio ambiente reciba mayor beneficio. La diversidad se lograría permitiendo que cada colegio se especializara en tres o cuatro distintas, de suerte que en conjunto se abarcaran casi todas.

Insistimos: lo importante es que la técnica se nutra de los recursos naturales nativos, que su elaboración sea simple y económica y que el pequeño taller o huerto escolar entregue producto de calidad, ya sea por su belleza o por su provecho. Si gracias a ello pueden echarse las bases de una cooperativa, tanto mejor, porque así se vincula al estudiante con el ex alumno y la familia, y se aprende, a la vez, la técnica de la labor cooperativista. Y si, por añadidura, con ello se beneficia, además del hogar, al vecindario, magnífico, porque se crea un nuevo vínculo amistoso entre éste y la escuela, y los niños se dan cuenta de la importancia de corresponderle con obras que lo enaltezcan.

Sin embargo, el vecindario y la colectividad son más bien la meta de la etapa siguiente: la secundaria. Dentro de la escuela primaria, el objetivo principal tiene que ser la familia, porque es el grupo que está al alcance de los sentimientos y de la comprensión infantil, y porque interesa a la sociedad que el hogar se vivifique, robustezca y eleve.

El quinto objetivo, el de la convivencia, ha de tener igualmente como centro el grupo familiar. De él se parte para la comprensión de los servicios públicos y para darse cuenta de los diversos planos de vida colectiva. Como todo lo anterior, esto ha de aprenderse en la práctica, por medio de clubes, sociedades, obras y cooperativas de servicio. ¿Qué falta al vecindario que pueda proporcionar la escuela? ¿Un sitio de recreo, un patio cerrado en que se solacen los pequeñuelos, un recinto en donde puedan reunirse los adultos después de la cotidiana faena? ¿Un servicio rudimentario de agua potable? ¿Un obrador con máquinas de coser o un banco de carpintero? ¿Un vivero de plantas? Allí está la escuela para servir a la medida de sus fuerzas. Dejará de ser extraña o parásita sobre su ambiente. Actuará dentro de él, con él y para él.

Se distribuiría el horario en tres grandes periodos: la sesión matinal, la de la tarde, ambas de cuatro horas más o menos, y la vespertina, de dos. Los dos maestros con que, por lo menos, debería contar aun la escuela rural más apartada, trabajarían tomando cada uno dos, de los tres periodos, que podrían turnarse, ya fuese reuniendo en uno de los ejercicios de índole manual-técnica y en el otro las actividades abstractas teóricas, o dedicando la mañana a unos cursos y la tarde a otros. La sesión vespertina siempre estaría dedicada a los adolescentes y adultos. Lo esencial es que la escuela se acomode a las costumbres y necesidades del vecindario y ayude de modo eficaz a solucionar sus dificultades.

Una visitadora se encargaría de los servicios de previsión de todo un distrito o de un grupo escolar, mientras que un profesor, altamente especializado en las técnicas, supervigilaría la obra de los maestros de una comuna, enseñándoles a mejorar su labor e incluso a organizar cooperativas de adquisición de materiales o de venta de los productos.

Así podría asegurarse que la escuela no está aislada, que la previsión general la secunda y que los esfuerzos por levantar el medio ambiente no se esterilizan por falta de método y colaboración.

Aunque un programa tal está concebido tomando en cuenta, sobre todo, las necesidades culturales de las masas, en el hecho sirve muy bien a las clases más favorecidas, porque proporciona una educación completa, dando al niño oportunidades para descubrir sus aptitudes y elegir mejor su carrera, que no siempre ha de ser la de estudios abstractos. Le asegura, además, contra los riesgos de una época en que el régimen capitalista y la acumulación de la riqueza particular se están debilitando.

Naturalmente, toda escuela, todo local escolar, donde quiera que esté, en la ciudad o en el campo, ha de utilizarse también como “centro de cultura”. No se podrá destacar bastante la importancia de la obra didáctica sobre el adolescente y el joven. Es allí donde está el material más plástico para el progreso. Cuando el muchacho, después de su primer choque con la realidad, se da cuenta de las dificultades de la existencia y ambiciona superarse para lograr la meta de sus anhelos, se halla bien dispuesto al esfuerzo y al sacrificio. No importa dónde se ocupe: en la fábrica, en la hacienda, sobre un barco pescador o en un aserradero montañés, sus energías ebullescentes son tan pletóricas, que sobrepasan la fatiga. Es el momento en que su mente, ya desarrollada, le permite comprender las interrelaciones del complejo mundo moderno, en que la historia, la geografía, las ciencias, la literatura y la filosofía dejan de ser nombres o fórmulas para convertirse en realidades demiúrgicas, sillares en la construcción de su propio yo. Los centros de cultura, las escuelas vespertinas y nocturnas, más que sobre los hombres o mujeres maduros, deben actuar sobre los jóvenes. Para ellos deben acomodar sus planes, sus métodos, sus horarios y sus atracciones.

Hay que sobrepasar la etapa de los cursos de alfabetización, muchas veces repelentes, porque el obrero, fatigado, rehuye un esfuerzo considerable. Es preciso aprovechar del cine y de la radio, del altoparlante, de talleres para sus aficiones, teatro, música instrumental o vocal, pequeños orfeones y estudiantinas, clubes de deportes sencillos como los bolos, atrayentes como el basquetbol y el fútbol, de sociedades de madrecitas para las mujeres, etc. En un hogar grande y culto, interesante y acogedor, hay que transformar el local que hoy cierra sus puertas en cuanto han terminado las clases y permanece sordo, mudo e indiferente a la vida que se desarrolla en sus afueras.

2. PRIMERA Y SEGUNDA ENSEÑANZA

¿Dónde termina la etapa primaria y empiezan las segundas letras? ¿En qué difieren fundamentalmente? Allí donde las clases sociales se hallaban estratificadas por un régimen aristocrático y monárquico de siglos, y cuando el avance de las clases populares no era un fenómeno primordial dentro de la evolución socioeconómica y política, la respuesta era sencilla. La escuela primaria ofrecía a las masas los

elementos indispensables para subsistir modestamente en calidad de herramientas puestas al servicio del régimen económico y político imperante. La clase media conquistó la entrada a la segunda enseñanza después de la Revolución Francesa. Antes la frecuentaban la clerecía y la aristocracia: las elites. Los idiomas clásicos y modernos marcaban su diferenciación con la primaria. ¿Hoy? Tales distingos sociales, económicos o políticos han desaparecido de la mayoría de los países occidentales europeos y del todo en América. Se suele repetir que la escuela primaria mira hacia la vida del obrero del que no proseguirá estudios más completos, y que el liceo tiende a la universidad. Ya tal afirmación resulta anticuada y desmentida por las estadísticas y los hechos. El país que lleva el más alto porcentaje de alumnos a la enseñanza superior es Estados Unidos con un 0,7% de la población total⁶⁵. Tanto en Chile como en Francia, en Argentina y en Inglaterra, el porcentaje bordea el 0,3%. El resto, sale del liceo a la vida, tal como sale el muchacho de la primaria al trabajo. El movimiento de ascenso y descenso social es tan rápido, tan frecuente, que niños que empezaron sus estudios creyendo que sus recursos les permitirían continuarlos hasta la universidad, se ven de pronto ante obstáculos económicos insuperables. En cambio, en familias ayer modestas, florecen éxitos tan rápidos, que el niño que creyó que jamás pasaría de la calidad de obrero, prosigue estudios secundarios.

No poseemos otro cartabón para diferenciar ambas etapas que la edad del alumno. Y aceptamos la definición que dieron por primera vez los pedagogos norteamericanos: educación secundaria es la que recibe el adolescente.

Reorganizada la primaria en la forma como lo insinuábamos en el párrafo anterior, habría que asegurar la continuidad de fines entre ella y el primer ciclo de la segunda. Porque la reciben adolescentes y no infantes, se diferenciaría en planes, programas y métodos. Pero los objetivos permanecerían exactamente los mismos. Aquí también, el primer cuidado sería el de asegurar el crecimiento normal, sano y alegre, tarea tan indispensable como en la infancia y acaso más difícil desde el punto de vista psicológico, por los trastornos emotivos de la pubertad. Y el segundo, el de profundizar en las técnicas manuales que hubiesen comenzado en la etapa primaria, como preparación a la “subsistencia”.

Sin perjuicio de que más adelante nos preocupemos detalladamente de ello, adelantaremos aquí que estos colegios deben abandonar de una vez por todas la pretensión de impartir conocimientos enciclopédicos, tarea hoy imposible, dada la vastísima red de la cultura científica. El objetivo debe ser el de poner al niño en posesión de los instrumentos, las técnicas, los métodos útiles para adquirir y ampliar indefinidamente su cultura. Métodos de aprender y de investigar, en vez de lecciones que repetir. Incitación al estudio; placer de descubrir, en vez de memorización tediosa que suele engendrar aborrecimiento a los libros y a las ideas. Por cierto que esos métodos no pueden ejercitarse en el vacío, y hay, por lo tanto, que seleccionar un programa de materias susceptibles de servir con mayor eficacia

⁶⁵ En 1939, Estados Unidos contaba con 6.435.703 alumnos de escuelas secundarias y con 1.208.207 estudiantes universitarios. “La educación en Estados Unidos de América”, en *Boletín Misc.* N° 4, Dpto. del Interior, Oficina de Educación, 1939.

a esos fines y que se compadezcan mejor con las aptitudes, aficiones y limitaciones del adolescente.

El estudio del medio natural y social, ciencias físicas y naturales, geografía, historia, civismo, tendría que cubrir un margen más amplio de tiempo, porque la edad permite ya comprender la interdependencia de los fenómenos humanos y las leyes del determinismo natural. El círculo de los afectos, intereses y preocupaciones sobrepasa ya los límites de la familia para extenderse hacia el ancho mundo.

La práctica de la convivencia cívica, en forma de participación en servicios comunales, en sociedades estudiantiles, en grupos de deporte y excursionismos, en brigadas de *scouts* acompañará al conocimiento teórico. El adolescente bulle de inquietudes generosas; quiere ser promotor, ilusionarse de que significa algo para su grupo y la colectividad. Hay que darle ocasiones normales para que ejercite esos impulsos antes de que sirvan de instrumentos a pasiones fanáticas.

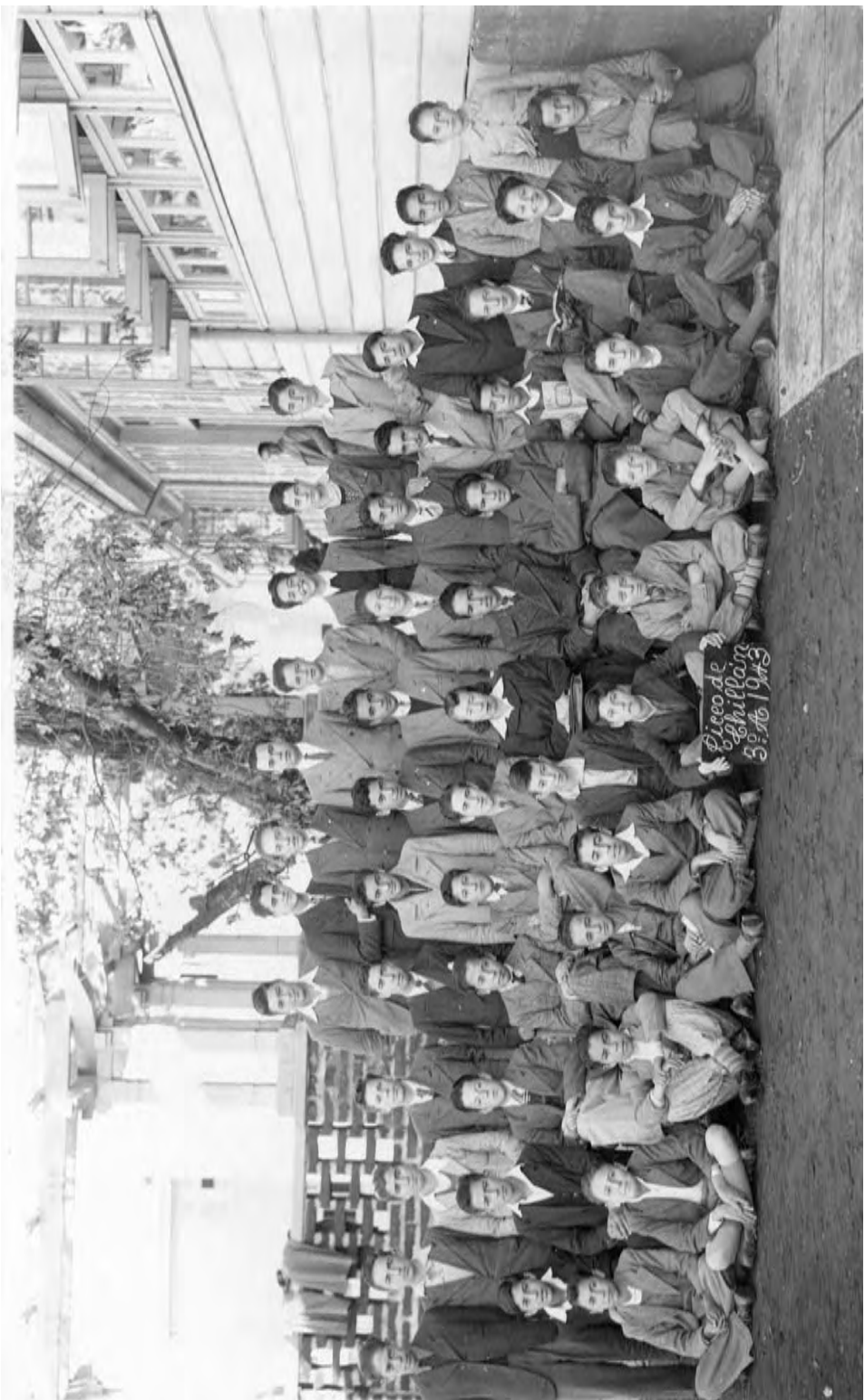
La ejercitación de las actividades técnicas no avizoraría de modo exclusivo al hogar; tendería a servir a la comunidad o al propio alumno, dejándole en aptitud o de trabajar inmediatamente de concluido el primer ciclo o de continuar especializándose en algún plantel de tipo exclusivamente técnico.

En resumen, esta primera etapa continuaría la obra de educación integral de la escuela y dejaría al joven apto para: salir a la vida premunido de los hábitos, destrezas y conocimientos fundamentales para cuidar su salud, convivir fraternalmente con sus semejantes, participar en la vida colectiva, incrementar por sí mismo su cultura e ingresar, en calidad de aprendiz o principiante, a empresas productivas, de estudiante de técnicas u oficios o menesteres comerciales, por una parte, y de candidato a futuro estudiante universitario, por otra⁶⁶.

3. ARTICULACIÓN DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA ESPECIALIZADA

Si la primera enseñanza y la segunda, en su ciclo inicial, han de permitir que se frecuenten a la vez las letras, las ciencias, las artes y las técnicas, ¿cuándo se comenzará la especialización? Idealmente, no antes de los catorce o quince años, límite ínfimo para el ingreso a talleres, fábricas, comercios u oficinas, según casi todos los códigos americanos de trabajo. Coincidiría con el término del primer ciclo secundario, siempre que el niño hubiese comenzado regularmente sus estudios a los seis o siete años y no hubiera sufrido retardos en su prosecución. Lejanía de las escuelas, falta de recursos, enfermedades, retardos de crecimiento mental, todo eso influye para que muchos alumnos apenas si concluyan a los catorce o quince la etapa primaria. Para aquellos cuyos recursos les permiten continuar estudios, no hay problema: llegan un poco más tarde a la meta del final del primer ciclo secundario y allí comienzan su especialización. Los otros, los que deben ingresar de inmediato al ejército de trabajadores, necesitarían dos cosas:

⁶⁶ Tesis muy semejante sustenta el profesor Dr. Julio Vega. En su *Bosquejo de una política educacional*, Santiago, Imp. Universitaria, 1938.



Liceo de hombres de Chillán., 3° A, 1943, profesora T. Manríquez.

- a) que una ley les protegiese, impidiendo que la jornada de trabajo fuera de más de cinco o seis horas, con el fin de darles tiempo para continuar su educación en los cursos especiales, vespertinos y
- b) que tales cursos se hallasen al alcance de todos.

Habría, pues, una doble vía entre el término de la primaria y el comienzo del segundo ciclo de la enseñanza media: una más importante y normal, para todos los adolescentes que se especializarían sólo al final del tercer año de esa enseñanza, y otra, supletoria y de carácter vespertino para aquellos que, por causas excepcionales, no prosiguieran la vía general.

Funcionarían estas escuelas vespertinas con cursos libres, a la vez culturales y técnicos, para comprender los fundamentos científicos o artísticos de la faena, o alcanzar una pericia superior.

Por su parte, los institutos técnicos, de artes y oficios, profesionales, comerciales, etc., tampoco ocuparían íntegramente el día del joven, sino que le dejarían margen para que se iniciara prácticamente en las actividades de su preferencia en la vida real.

Los establecimientos que hoy se llaman vocacionales, de artesanos, de comercio, en su primer grado, pasarían a integrar los talleres indispensables a todo plantel de primera o de segunda enseñanza. Solamente funcionarían como entidades independientes, aquéllos que recibieran alumnos al término del tercer año secundario. Concluidos los estudios en los planteles de segundo grado, de nuevo encontrarían la puerta franca hacia el trabajo o hacia la universidad, ya para convertirse en técnicos altamente especializados, o para servir de maestros en las respectivas profesiones.

Entre las especialidades nuevas que convendría crear al final de ese primer ciclo secundario, hay dos muy importantes: la de administración doméstica, familiar o colectiva para mujeres, que incluiría no sólo todo cuanto atañe a la crianza y cuidado de los niños, alimentación familiar y colectiva sino, también, nociones de educación preescolar. Madre o cuidadora, ayudante o empleada en hogares colectivos, la mujer tiene que poseer las bases de la muy difícil ciencia y técnica de educar a los chicos, especialmente entre los tres y los siete años, edad fundamental en la creación de hábitos y formación de la personalidad.

La otra sería el servicio civil para cuantos aspiran a servir en la administración pública. Ingresan ahora fracasados de otros estudios o jóvenes que, por circunstancias económicas, los abandonan en pos de un sueldo. Salta a la vista la conveniencia de abrir al final del tercer año secundario una vía para formarlos, seleccionándolos por su capacidad organizadora, su carácter, etcétera.

Las puertas ordinarias que conectarían con las necesidades del trabajo serían tres: al final de

- a) la etapa primaria;
- b) del primer ciclo de secundaria y
- c) del segundo ciclo.

En las tres, los servicios de “orientación profesional” ayudarían a dirigir al alumno, a apartarle de sus falsas vocaciones y a conocer sus propias aptitudes. Este mismo servicio sería el que indicase a quién y cuándo debería ofrecer el Estado becas de especializaciones superiores.

A continuación, damos un esquema de la organización general de la enseñanza:

<i>Edad</i>	<i>Cursos</i>	<i>Universidad y cursos superiores</i>								
18		<i>Escuela Normal</i>	<i>Administración doméstica, familiar y colectiva</i>	<i>Agricultura</i>	<i>Comercio</i>	<i>Industrias y oficios</i>	<i>Servicio civil</i>	<i>Escuelas militar y naval</i>	<i>2° ciclo liceos</i>	Cursos libres y colegios vespertinos para adolescentes y adultos.
17										
16										
15	III	Primer ciclo del liceo o escuela secundaria, integral, con opción a especialidades técnico-manuales.								
14	II									
13	I									
12	VI	Escuela primaria ciclo intermedio integral, con opción a iniciarse en especialidades técnico-manuales.								
11	V									
10	IV	Escuela primaria ciclo básico integral, y sin especialidades.								Cursos de grado primario.
9	III									
8	II									
7	I									

4. EL PROBLEMA DE LA ESCUELA NORMAL

En Chile, ha sido tradicional que el normalista se reclute entre los alumnos aventajados de las escuelas primarias. En el hecho, en esa selección a los 14 años, rara vez influye la vocación. La escuela normal chilena, con internado gratuito, atrae, sobre todo, a los hijos de familias pobres que la ambicionan por consideraciones económicas. En Argentina, donde generalmente la normal es un externado o medio pupilaje, sus alumnos provienen de un medio socioeconómico similar al de los

colegios secundarios. Ítem más, como los liceos femeninos fueron escasos hasta bien entrado este siglo, las niñas poblanas burguesas acudían a la mejor escuela del contorno, que lo era casi siempre la anexa a la normal. De allí, naturalmente, continuaban en los cursos magisteriales, algunas con ánimo de abrazar la carrera y ganar más tarde una decorosa subsistencia; muchas para redondear allí su cultura.

La enseñanza normal con sus programas de pedagogía, psicología y paidología, responde mejor a las actividades básicas de la mujer: madre y educadora de los niños, que la enseñanza más abstracta, menos realista y nada diferenciada de los colegios secundarios. Y, por ende, la sociedad argentina ganó con abrir para las mujeres esa utilísima vía.

En Chile, las vicisitudes de la carrera normalista han sido múltiples. Se han ensayado desde 1920, varios tipos, incluso el de basarla en el bachillerato. Últimamente se ha vuelto a la práctica del siglo pasado y se exige para el ingreso sólo el certificado primario⁶⁷. En los seis años que duran sus cursos, se pretende infundir a los jóvenes espíritu pedagógico, cultura general y conocimientos profesionales. El resultado ha estado sujeto a críticas de toda índole, entre las cuales son unánimes la de adocenamiento, de seudoerudición y de falta de armonía con el ambiente.

El señuelo del internado era útil cuando la profesión no atraía postulantes. Ahora, es posible reclutarlos sin dificultad al final del primer ciclo de humanidades y prepararlos fundamental y sumariamente para sus tareas en dos o tres años.

No hay conveniencia social ni pedagógica en seleccionar a los alumnos al final de la escuela primaria y apartarlos de su ambiente, recluyéndolos en internados en la edad plástica de la adolescencia; por el contrario, conviene a la obra redentora de la escuela que el maestro proceda de capas de más amplia cultura doméstica, social y cultural, para que después obre por presencia, sea espejo y modelo ante los niños, guía para las clases populares, y mantenga en la escuela ese tono vital noble, alto, culto que es necesario para levantar el nivel de nuestras masas.

Importa, además, que el maestro esté bien orientado, que sepa cuál es la base fundamental de su labor y cómo vivir para que su ejemplo no desdiga sus palabras y pueda, en verdad, arar profundamente en el medio social que ha de enaltecer. Que lo conozca en verdad, con sus trágicas indigencias, sus limitaciones y sus problemas, que se enturbian y complican en multitud de círculos viciosos. No basta conocer; ello es una etapa pasiva y hasta cierto punto estática. Es preciso que del conocer surja el amor a este pueblo, a esta tierra y a estas razas de promisión. Sólo así podrá extraer fuerza, perseverancia y técnicas ingeniosas para suplir con ellas la pobreza de los recursos y de los alicientes sociales.

Por lo demás, es imposible que el maestro, como cualquier otro profesional superior, egrese de la normal o de la universidad premunido de todas las armas. No hay que pretenderlo. Lo que importa es que no haya errado la vocación; que la ame cada día más; que lleve en sí el apasionamiento por el estudio y el hábito de

⁶⁷ Véase Gertrudis Muñoz, "El desarrollo de las Escuelas Normales en Chile", en *Revista de Educación*, año II; N° 8 y A.L.H., *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, 1939, caps. XI y XII.

trabajar constantemente. El gran profesional, llámese maestro, médico, ingeniero o agricultor, llega a serlo, porque jamás ha dejado de estudiar, porque su vida entera ha sido un largo y fecundo aprendizaje.

Son, pues, sus desvelos ulteriores y la práctica inteligente, abnegada y prolija, los que convertirán al maestro en un elemento valioso. Las facilidades actuales para perfeccionarse mediante cursos de vacaciones o de otra índole, y los estímulos de una carrera bien estructurada, abren horizonte amplísimo a su carrera. Lo que urge darle es orientación social y capacidad para actuar en cuanto impulsor de la cultura ambiente.

CAPÍTULO VI

LA SEGUNDA ENSEÑANZA

1. Carácter. 2. Su estructura. 3. Orientaciones. 4. Planes, programas y métodos. 5. Su ambiente. 6. El profesorado.

He aquí el punto neurálgico de la educación moderna: el que suscita mayores críticas y preocupa a mayor número de laicos y de maestros. Todos concuerdan en que adolece de algo que no se ajusta al espíritu del tiempo ni a las necesidades urgentes del país. Todos discrepan en sus remedios. Y es que su esencia misma, junto con su estructura orgánica, responden a condiciones sociales de un periodo aristocrático ya supeditado por el formidable e irresistible empuje de las masas. Y lo que requiere no son modificaciones de detalles ni pequeños cambios de planes u horarios. El mal es mucho más hondo y la reforma que necesita, ha de otear vastísimos horizontes. En armonía con las orientaciones formuladas en capítulos anteriores, analizaremos aquí sus necesidades fundamentales⁶⁸.

1. CARÁCTER

Los establecimientos de enseñanza media en América Latina han sido de dos clases:

- a) institutos, colegios o liceos que continúan la tradición de las “humanidades”, más o menos como las entendieron franceses y alemanes, y que en algunos países son los únicos en apoderarse “secundarios” y
- b) planteles de tendencia vocacional o profesional en sus diversos aspectos: industrial, de artes y oficios, minero, agrícola, comercial, técnico-femenino, etcétera.

⁶⁸ Gran parte de este capítulo reproduce un trabajo presentado a la Conferencia Interamericana de Educación de Santiago de Chile, en septiembre de 1934 y al Congreso Científico Panamericano de Washington de mayo de 1940. Se publicó como apartado en la revista *Atenea*, tomo LXVII, Concepción, octubre 1940.

No se ha generalizado el tipo cosmopolita o integral, que acoge a todos bajo una misma dirección, o bien porque, creados en décadas diferentes, suelen depender de autoridades distintas, o bien porque se estima difícil disponer de directores capaces de supervigilar a la vez y con igual eficacia los estudios liberales y los de industrias o comercio. La tradición social los colocó, por otra parte, en niveles distintos de estimación. Hasta hace quince o veinte años atrás, las condiciones socio-económicas de sus alumnos eran diversas.

Para corregir el excesivo intelectualismo de los programas de los liceos científico-humanistas de Chile se introdujeron los trabajos manuales para hombres y las ciencias y artes domésticas para mujeres, como parte obligatoria de su programa; desde 1929 se han ido creando algunos cursos vocacionales en los liceos de niñas y de comercio en liceos de ambos sexos, y liceos técnicos con tendencia integral.

Los colegios nacionales y liceos conducen al bachillerato, mediante estudios a base de 4, 5, 6 y hasta 7 años de primaria, más 5 o 6 de secundaria.

Los establecimientos de carácter técnico, creados a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX por entidades privadas o públicas, de fomento fabril, y colocados en Chile, bajo la tuición del Ministerio de Educación hace apenas algunos años, no se han articulado de modo satisfactorio con los planteles humanísticos. No conducían tampoco a estudios de rango universitario. Sólo en 1936 la Universidad de Chile creó tipos especiales de bachillerato para ellos, abriéndoles la carrera de ingeniero comercial o industrial.

Tal como lo expresábamos en el capítulo anterior, la evolución de estos países permite ya variar a fondo el carácter del primer ciclo del liceo, haciendo obligatoria la prosecución de un aprendizaje técnico. Lo que insinuamos es algo más que la inserción de una especialidad técnico-manual en el estrecho margen en que se arrinconan hoy los trabajos manuales o la economía doméstica. Es la introducción de una actividad tan importante como la de los estudios abstractos, tendiente a cumplir el importantísimo objetivo de enseñar a “subsistir”. ¿Qué técnica? Aquéllas que convengan a la región y a las condiciones sicofisiológicas del adolescente. No más de 3 o 4 en los planteles que acogen a menos de 200 alumnos: mayor variedad en los más numerosos. De ellas, el joven elegiría una. Comercio, agricultura, mineralogía, mecánica, carpintería, electricidad secretariado, nutrición, dietética, modas, artes aplicadas, dibujo aplicado, etc. Las autoridades los distribuirían entre los colegios de acuerdo con las necesidades, los recursos y los maestros disponibles.

Las actividades técnico-manuales que aconsejamos para la etapa primaria tienen como orientación general la de auxiliar al niño como porción integrante de un hogar: llegar a influir en la elevación del nivel doméstico por intermedio del niño. En este segundo peldaño, el objetivo se amplía a la comunidad. Las técnicas deben servir para su mejoramiento, bienestar, alegría, ornato o belleza.

Bien entendido que son de carácter utilitario y educador a la vez. No están reñidas ambas aspiraciones; por el contrario, las virtudes del trabajo son tan necesarias como las excelencias del raciocinio y la claridad del intelecto. En estas Américas, no faltan los hombres y las mujeres de capacidad intelectual aguda; lo que no se encuentra con igual facilidad es gente que trabaje con honradez, sin escamotear

tiempo ni esfuerzos, y con el orgullo constante de realizar una obra bien acabada y lo más perfecta posible.

El espíritu de servicio público ha de ir hermanado con el de la honestidad, limpia y bella, del trabajo bien hecho. Nada de chapucerías, ni de mediocridades, ni de obras a medio terminar. Continuidad en el afán, anhelo de perfección dentro de lo posible, y siempre sencillez amable, modesta, sin ornamentaciones superfluas ni alifafes costosos. Porque en la ejecución de las técnicas ha de estar presente una aspiración ética, un anhelo de superioridad que se transfunda del hombre a la obra, y la marque con el sello de su calidad. ¿De qué sirve la pericia del artesano o la técnica del artífice si nadie puede confiar en su honradez, ni en los plazos a que se comprometa, ni en los materiales que emplee?

Por el ejercicio de las técnicas, ha de alcanzarse la moral del trabajador y de su obra, la faena concienzuda, sin hurtar el esfuerzo, sin alteración de materias primas, sin derroches inútiles, sin afán de suplantar materiales mediocres o falsos por superiores y genuinos. Que el hombre se mire en su obra como en un espejo que refleje la pericia de sus manos, la exquisitez de su gusto, las bondades y la honradez de su espíritu.

En el primer ciclo, por lo tanto, el colegio secundario tendría siempre carácter integral.

2. SU ESTRUCTURA

La enseñanza media es una de las partes de que se compone un sistema didáctico. Por lo tanto, no puede considerársela aisladamente. Sus orientaciones, objetivos inmediatos, planes y programas deberán delinarse de acuerdo con los de la escuela primaria completa que es su base, con las múltiples actividades productivas que introduce o da acceso, con las ocupaciones y estudios superiores que pueden ser su coronamiento.

No debo exigir más requisitos de ingreso que los derivados del nivel de desarrollo físico e intelectual del adolescente y de su posesión de esos conocimientos y técnicas fundamentales que se adquieren en la etapa primaria.

Sus cursos deben comprender dos grandes ciclos: el primero común e integral, y el segundo, orientado hacia las posibles ocupaciones futuras del joven. Paralelamente a ambos, con carácter de suplementarios o de complementarios, deberían funcionar cursos opcionales, vespertinos, tanto técnicos como humanistas, para quienes se hubiesen retirado del colegio antes de terminar los ciclos regulares. Además de ayudar a los jóvenes y adultos a redondear sus conocimientos, servirían de mecanismos de reajuste para quienes, habiendo prematuramente elegido una especialidad, desearan proseguir otra.

3. ORIENTACIONES

Dentro de las coordenadas que fijamos en capítulos anteriores, los objetivos inmediatos de la segunda enseñanza podrían resumirse así:

Ayudar al adolescente para:

- a) orientar su vida de acuerdo con ideales superiores, encauzando o sublimando sus impulsos y dirigiendo sus esfuerzos hacia la realización de esos ideales;
- b) adquirir conocimientos fundamentales sobre la naturaleza y el hombre y aprender el uso de los métodos e instrumentos para ensancharlos por sí mismo;
- c) iniciarse en un oficio, industria, comercio, arte, empleo o profesión remunerativa, provechosa para él y la sociedad;
- d) realizar, en cuanto hombre o mujer adulta, el tipo de padre o madre que mejor ayude a la sana crianza y a la recta formación espiritual de la generación futura;
- e) colaborar en el mejoramiento de la cultura, en el progreso de las instituciones políticas y sociales de su país;
- f) sentir los deberes de la nacionalidad; comprender la solidaridad nacional e internacional, llegando a ser un agente activo en la integración social de su propio país y en la fraternidad y unión del continente;
- g) ocupar sus horas de solaz en entretenimientos sanos y alegres que acrecienten su capacidad de apreciación estética, estimulen su bienestar, y renueven sus fuerzas para el trabajo y
- h) continuar por sí mismo su educación y perfeccionamiento.

Al revisar estas aspiraciones, surge una pregunta inquietante: ¿están los maestros preparados y seleccionados para despertar los valores individuales de los adolescentes en la medida y calidad deseada?

Según ha aumentado la edad de la obligación escolar y crecido el impulso de las masas para llevar a sus hijos hacia las aulas secundarias, el ejército de profesores ha ido creciendo también. En Chile, tenemos, desde 1889, un instituto pedagógico, que funciona bajo los auspicios de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Chile, el primero en su género en Latinoamérica y del cual ha egresado el 90% del personal que hoy trabaja en los liceos. Son especialistas e instructores de primer orden, por lo general; mas no puede decirse que su función orientadora, de formación del carácter, implantación de ideales superiores sea de idéntica calidad.

¿Se debe ello a una selección errada de los postulantes, a su desorientada o defectuosa preparación universitaria o a una mala organización de la carrera? Creemos que concurren las tres causales, y, dado que ello es de vital trascendencia para la obra formativa del adolescente, le dedicaremos más adelante un párrafo especial.

Hay otra explicación que añadir. Todos los maestros coinciden en aceptar que el colegio debe orientar la vida del adolescente de acuerdo con ideales superiores. El conflicto empieza cuando se pregunta cuáles deben predominar. La Iglesia y una gran porción de los elementos conservadores estiman que los únicos postulados capaces de servir de base a una ética superior son los derivados de la doctrina católica. Para ellos, sin religión no hay moral. El gran caudal de gente que, aun es-

tando de acuerdo con casi todo el contenido moral del cristianismo, no adherimos a los dogmas y carecemos de la gracia de la fe religiosa, consideramos que tales ideales deben buscarse en una doctrina que valore aquellos principios morales básicos para la convivencia humana y que conducen a un superior humanismo, sin concomitancias de ritos, mandamientos absolutos, ni proselitismos de ninguna iglesia. Ésta, en general, se muestra intolerante hacia tales actitudes, y el conflicto que está planteado, incluso en los partidos políticos y en el seno mismo de la sociedad, repercute en las aulas.

Ahora bien, cuando los jóvenes reciben las consecuencias de ese choque continuo y no son capaces de crearse su propia ideología, tienden a substraerse a ambos contrincantes y adoptar la postura del escéptico, del egoísta, del ególatra cómodo o del cínico. Y crearse una doctrina propia en el fragor del conflicto y en la hipersensibilizada etapa de la adolescencia, implica un esfuerzo doloroso. Algunos profesores, por evadir el conflicto entre aquellas dos actitudes rivales, querrían excusarse de fomentar ninguna orientación moral, dejando esta parte de la educación a cargo de la familia y de la sociedad. ¡Ay!, tampoco éstas se hallan siempre dotadas de aptitud orientadora. La educación del joven queda trunca, huérfana y vacía de su contenido primordial. Así no se educa. No se acrecientan las potencias espirituales del joven: se las ignora. Se deja el campo abierto a las influencias de la pandilla anónima, del azar muy pocas veces afortunado, de la prédica interesada.

Urge que en los países en que el problema se plantea con caracteres beligerantes en la sociedad, se busque para la escuela un común denominador, aceptado por la mayoría. Sin la orientación que imprime un ideal superior, la vida espiritual y cuanto nace de ella: cultura, arte, bienestar y justicia colectiva, hermandad, solidaridad fraterna entre los pueblos, paz social e internacional, devienen valores caducos. No ayudar al adolescente a arraigar en sí mismo una norma superior, es inducirlo a ser presa fácil de todos los fanatismos de la fuerza, de la atracción voraz del poder o del dinero.

El maestro no puede excusarse de resolver esta antinomia. Ello es un crimen de lesa educación. Tiene que vivir su credo católico, cristiano o simplemente de una filosofía mellorista, de tal modo que su conducta devenga una fuente de inspiración para el muchacho. Cualquier convicción, cuando es noble, profunda y valiente, atrae el respeto de quienes la contemplan. Y si el maestro no ha resuelto su posición ante el problema ético y él mismo vive a la deriva, puede ser un instructor, pero jamás un educador.

Al cerrar los ojos ante el problema ético, se pierde, además, una oportunidad fecunda de encauzar el impulso emocional de la adolescencia. Todos conocemos el periodo en que el muchacho o la niña siente dentro de sí ilimitadas potencialidades, una exaltación tan embriagadora que juzga angosta para su ancha corriente los caminos ordinarios de la vida. Aspiran a ser santos, héroes, poetas, misioneros en lejanas tierras, monjes de caridad, conductores de pueblos. La mayor parte de las veces, el joven no comunica tales impulsos: se siente cohibido ante el maestro rutinario cuya indiferencia ya ha sufrido o del ingenioso de cuyas burlas ya ha sido objeto, o de su compañero que se jacta de su prematura hombría y que no tiene

otro ideal que el del don Juan, o del campeón de deportes, o del matón de barrio. La misma familia utilitaria cohibe al muchacho para expresar estos impulsos que, lastimosamente, concluyen por atrofiarse, faltos de desarrollo y de expresión.

Todos sabemos que los regímenes educativos totalitarios pulsaron en un grado casi doloroso esta cuerda sensible de la adolescencia, y que sus “uniones de muchachos” como vanguardias de esos sistemas políticos, dieron resultados de valor: *la política captó al muchacho prematuramente, porque la escuela dejó de hacerlo a su tiempo y sazón.*

Cuando “encauzamos y sublimamos nuestros impulsos”, estamos ejercitando un control sobre nuestros impulsos inferiores, nos estamos sometiendo a una auto-disciplina. Mucho se ha comentado en los últimos años la tendencia de la escuela nueva de dar al niño oportunidades para su pleno desarrollo, pero, ¿no es esto una fórmula ambigua? Llevamos todos en el subconsciente tanto buenas como perversas inclinaciones. Ya se ha repetido muchas veces, que somos asesinos y santos, demonios y ángeles. Al desarrollar íntegramente los impulsos, ¿no estamos fomentando también aquellos que son antisociales y aberrantes?

No participo en absoluto de la teoría disciplinaria formalista, pero creo que debe ayudarse a la convicción interna, dándole ciertos puntos de apoyo psicológicos para que arraigue y se robustezca, hasta el punto en que el deber pase a ser una segunda naturaleza y, si es posible, una fuente de contentamiento interior. Sólo aquella actividad que fundamentalmente nos realza, que ayuda a la expresión y al mejoramiento propio y colectivo, es en verdad ética. *El secreto de la educación moral estriba en convertir el ejercicio del deber en un goce, un goce puro y altísimo que entone las fuerzas espirituales.* De otro modo, concluye el individuo por cansarse del sacrificio continuo y rebelarse oculta o abiertamente en su contra.

Si nos preguntamos cómo hacer para que el niño se interese por las instituciones políticas y las condiciones sociales de su país sin caer en el proselitismo de ningún partido, nos hallamos de nuevo frente a una severa interrogación: ¿cómo se le va a enseñar? ¿Por medio de palabras, de ejemplos o de actividades educativas? Si sabemos que las primeras no tienen mayor importancia cuando son contradichas por los hechos, llegaremos a convencernos de que sólo la práctica puede ofrecer la clave. Los ejemplos son discordes y no abundan tampoco en las aulas. El maestro se halla tan encajonado dentro de los prejuicios sociales, que le es muy difícil cultivar una personalidad independiente. Mientras todos los pedagogos están de acuerdo en que se de al niño innumerables posibilidades para desarrollar su personalidad, las autoridades escolares las escatiman minuciosamente a sus subordinados. No han de mezclarse en política ni participar activamente en los partidos. ¿En virtud de qué experiencias reales han de enseñar, entonces, a colaborar dentro de un medio progresista y a capacitarse para imprimir un mayor impulso a su adelanto?

En general, la gente se divide en dos clases: la que se somete al medio y la que reacciona independientemente. Recordemos que el progreso es posible sólo gracias a la variación. Los que no proceden como todo el mundo, los inconformistas, entran en lucha con el medio que, o los ataca, o los acepta a regañadientes. Aunque la genialidad sea menuda y de poca monta, siempre habrá quienes la critiquen, y si

el profesor, por ser capaz de crear variación y progreso, sufre, dificulta su carrera y aun ha de temer por el pan de mañana, lo más probable es que se convierta en un individuo apocado o cínico, y, sometido, por lo menos en apariencia, al imperio de la crasa rutina.

4. PLANES, PROGRAMAS Y MÉTODOS

Casi todos los países iberoamericanos, siguiendo la tradición francesa y después la germánica, han mantenido programas únicos e inflexibles en los establecimientos humanistas, siempre con el criterio de que ha de enseñarse todo cuanto es indispensable para adquirir una cultura general, desarrollar el espíritu del joven y cimentar los estudios universitarios.

Todas éstas son fórmulas muy vagas y elásticas. Admiten cuanto se quiera colocar en ellas. ¿Se llama culto y no ha leído jamás la Eneida?, exclamará un filólogo. ¡Ignora la diferencia entre un voltio y un amperio, dirá horrorizado un físico. Y el buen burgués que se ha tenido por muy culto toda la vida y alternado con la gente docta del lugar, concluye fastidiado: “¡por qué han de atiborrar a mi hijo con conocimientos que tiene toda la vida para aprender, si le da la gana!”.

No hay cuestión más manoseada por pedagogos y extraños que ésta de los programas. Se ahorrarian muchísimas divergencias si se conviniera en ciertos puntos fundamentales: *no se busquen planes que convengan u obliguen a todos*. A la sociedad, naturalmente, le conviene que cuantas formas y conquistas de la cultura existen, sean adquiridas por la nueva generación; lo que no implica que lo sean por cada persona. Que aprendan cosas diferentes, que haya distintos planes con menos asignaturas, pero estudiadas más a fondo, de tal modo que el conjunto de la sociedad resulte dominándolas todas y mejor.

Es verdad que el sistema del plan único y obligatorio es menos oneroso para quien administra los establecimiento: municipios, Estado o congregaciones religiosas, y que los programas a base de asignaturas optativas implican mantener más profesores. La solución podría buscarse en una adaptación de la experiencia inglesa: permitir a los establecimientos sus planes propios, siempre que cumplan con determinados requisitos.

De este modo, la enseñanza media podría contar con tantas pautas diferentes como necesidades culturales y económicas a que tuviera que responder, de acuerdo con el ambiente.

Ya nos hemos referido a la conveniencia de que el primer ciclo del liceo continúe la enseñanza primaria y tenga como ésta carácter integral. Su programa se diferenciaría con la introducción de los idiomas extranjeros, que unánimemente se consideran ajenos a la materia primaria. ¿Uno o dos? ¿Clásico alguno? Si los programas son distintos, si cada establecimiento lo forma de acuerdo con los recursos de bibliotecas, laboratorios, talleres y maestros con que cuente, tampoco hay problema. Acontecerá lo mismo con las actividades técnico-manuales. No todos los colegios enseñarán las mismas.

Es aconsejable que los dos ciclos de la segunda enseñanza se den en locales separados. El desarrollo sicofisiológico entre los 12 y 18 años, edad de asistencia a la segunda enseñanza, es tan violento, tan trastornador, que no hacen buenos compañeros muchachos o niñas en etapas tan diferenciadas de evolución. El primer ciclo, por otra parte, necesitará numerosísimos implementos, dado su carácter integral, que no continuará en el segundo, ya que para entonces los jóvenes ingresan a establecimientos especializados.

El hecho de que se ofrezcan en el primer ciclo cursos de humanidades en el mismo nivel de estimación que los de oficio, y técnicas, amén de proporcionar al estudiante una educación más completa y más adecuada a las circunstancias vitales modernas, ayuda a eliminar el prejuicio, ahora bastante disminuido, de considerar el trabajo intelectual como signo aristocratizante, y las ocupaciones técnicas y manuales como propias de personas o de clases socialmente inferiores. Aunque la supervigilancia sea menor, aunque la calidad de los estudios se resienta un poco, la posibilidad de que todos los muchachos ensayen sus vocaciones y desarrollen sus habilidades democráticamente, abre un campo fecundo a la adecuada elección de sus ocupaciones futuras y es un seguro contra el fracaso que sufren los que las abrazan en desacuerdo con sus propias aptitudes.

En lo que se refiere a la enseñanza humanístico-científica, repetimos lo que in-sinuábamos en el capítulo anterior: hay que abandonar la tendencia enciclopédica; reducir los programas a aquello susceptible de *servir para continuar estudiando*, sin necesidad de maestro. Aprender a investigar, a llevar a cabo una observación bien hecha, una encuesta bien organizada, una estadística clara y cierta; familiarizar al joven con los instrumentos matemáticos, con los científicos, con los diccionarios y las enciclopedias. Junto con estos métodos que estimulen el interés, la capacidad de iniciativa y las actividades creadoras del adolescente.

5. SU AMBIENTE

Para educar con eficacia, toda escuela necesita crear un ambiente, una atmósfera de alta moralidad y de alegre compañerismo.

La necesidad de admitir a un crecidísimo número de alumnos en los colegios secundarios, ha ido llevando, poco a poco, a aceptar como buenos a los que agrupan a miles de educandos. Si las grandes universidades han estimado ya indispensable cambiar el sistema de grupos numerosísimos por el de pequeñas unidades, a cargo de un tutor, parece que el tiempo ha llegado, asimismo, de aconsejar que los establecimientos secundarios no agrupen más de 500 o 600 alumnos. Aquellos que forzosamente han de recibir más, podrían idear un sistema que los separe en unidades de tipo familiar, en que un profesor actúe como inspirador, consejero y guía, una especie de padre o de hermano mayor.

El trabajo escolar asumiría cinco formas principales: informaciones, estudio dirigido, individual o por equipo; investigaciones, trabajo de taller y organizaciones



Escuela de hombres N°12, 2º año, 1928, profesora Domitila Mardones.

extraprogramáticas. Para las informaciones se utilizarían de preferencia el cine y la radio y se impartirían a grupos mucho más abundantes que los que corrientemente se reúnen en una sala de clase. El estudio dirigido, a cargo de profesores con dotes especiales para servir de guía intelectual a los muchachos, complementaría el trabajo comenzado con la impartición de informaciones. Las investigaciones se diferenciarían del trabajo en los laboratorios y talleres en que pueden, y hasta cierto punto conviene, que sean ejecutadas en equipo. El trabajo, aunque tenga como objetivo una obra en que las partes sean ejecutadas por diversas personas, requiere ser vigilado personal e individualmente. Las organizaciones colectivas de tendencia educadora, de mejoramiento físico, de sana alegría, de formación del carácter, de realización de ideales superiores, de servicio a la comunidad, son una de las actividades más importantes de todo establecimiento: las que ofrecen las oportunidades de aprender en forma práctica las virtudes de la solidaridad social, de vinculación con el medio, y de formación de la personalidad del educando.

6. EL PROFESORADO

Cualquiera que sean las conclusiones aprobadas por los congresos científicos y las recomendaciones pedagógicas, la segunda enseñanza continuará dentro de su rutina libresca y meramente instructiva, mientras no se modifiquen el tipo de maestro secundario y la organización de su carrera.

En la mayor parte de los países de este continente, el maestro es un profesional: abogado, médico, ingeniero, agrimensor, a quien una vocación muy intensa, en contadas ocasiones, o los vaivenes de la política o de la necesidad económica, la mayoría de las veces, les arrojan al servicio de la enseñanza. Chile es una excepción. Gracias a su Instituto Pedagógico, tenemos profesores especializados que pudieron haber servido de grandes impulsores, si las autoridades escolares y los regímenes administrativos no los mantuviesen en una mediocridad pasiva y libresca, convertidos en pequeños eruditos de segunda mano.

La obra del profesor no es simplemente la de trasvasijar conocimientos; los textos, las conferencias, la radio y el cine imparten informaciones en forma más efectiva, amena y aun más impresionante. Tampoco es la de asegurarse que los alumnos repitan o memoricen esas informaciones. Si no están involucradas a sus intereses, incorporadas a su yo, se olvidarán mañana. Es la de ser guía, consejero y alentador. Conocer la materia, saber impartirla clara, bella y metódicamente son prerrequisitos, indudablemente. Pero hay que ir más allá: suscitar un interés vital por seguir estudiándola y hacerla provechosa a una personalidad en formación, a la cual precisa dirigir en servicio de ideales superiores.

En consonancia con los diversos tipos de trabajos en los liceos: informar, dirigir el estudio, guiar las investigaciones, supervigilar y enseñar individualmente las técnicas de laboratorio y taller, organizar instituciones o actividades extraprogramáticas que ejerciten las virtudes necesarias a la autoeducación y a la convivencia en sus múltiples aspectos, se requerirían diferentes tipos de profesores. Ninguno

puede exceder en todo, si no es un gran talento o una personalidad señera. ¿Qué se dan esos ejemplares prodigiosos? Sí, por excepción. Lo normal es que se tenga aptitudes para una u otra de esas actividades. Al director del establecimiento, le concerniría la tarea de colocar a cada cual en aquélla a que pueda responder mejor.

Mas, antes que eso y para eso, sería necesario que en los institutos de maestros hubiese oportunidades de ejercitar prácticamente y, hasta cierto punto, formar a esa clase de profesor. Hoy día, lo único que cuida la universidad es la erudición. El postulante pasa sus exámenes y recibe su título. ¿Qué otra cosa hará de maestro? Repetir lo que la universidad, con su superior jerarquía, estimó lo mejor.

Entramos aquí a un terreno delicado. El catedrático, por el hecho de haber logrado tal ejecutoria, es un erudito, un especialista, y todos sabemos cuánta dedicación, cuántos desvelos y estudios infatigables supone el dominar alguna de las ciencias, las artes o las letras. Tantos, que apenas si queda tiempo para convivir. No puede exigírsele que, a la vez, se haya aplicado a estudiar a fondo su medio social y sido capaz de fijar rumbos a las nuevas generaciones. Para él, lo más importante de todo es la especialidad a que dedica su vida. Y cada uno, según reza la frase cervantina, engendra su semejante. Los discípulos mejor dotados continuarán cultivando las preferencias del maestro. Los otros, apenas si copiarán sus limitaciones. Habrán aprendido ciertas técnicas, fórmulas o datos eruditos, la letra. Se les habrá escapado el espíritu: ese apasionamiento fecundo que incita permanentemente a la investigación. Muchos profesores de enseñanza secundaria llevan esa característica. Repiten y reciben lecciones como otros copian documentos en una oficina. No se sacrifican, ni por aprender más, ni por servir mejor a la adolescencia entregada a sus cuidados.

Lo expresábamos ya en el capítulo anterior: el profesor, como todo profesional, no puede salir formado íntegramente de las aulas universitarias. No hay que pretender que al graduarse sea un erudito, ni conviene que él suponga que lo es. Al contrario, es muchísimo más útil que se de cuenta cabal de que apenas ha dominado los fundamentos de su especialidad y de las ciencias pedagógicas. Lo que importa es que no salga a enseñar sin conocer los problemas auténticos de su tierra y de su gente, sin la resolución de servirlos, aun a costa de sacrificios, y sin la convicción de que al enfrentarse con la realidad de la escuela es cuando va a comenzar a aprender su oficio.

Enseguida, incumbe a las autoridades escolares el organizar la carrera de tal modo, que le abra en todo instante facilidades y estímulos para proseguirla en una senda de progreso incesante y provechosa para la sociedad y sí mismo.

Entre nosotros no acontece así. No existen estímulos para el perfeccionamiento. El sueldo se incrementa por antigüedad y del aumento goza por igual el abnegado, como el mediocre y el inerte. Tampoco dispone el profesor de tiempo para dedicarse a proseguir estudios más profundos, porque trabaja y recibe sus emolumentos de acuerdo con las horas de clase que ejecuta, y para reunir un salario decoroso, muchas veces ha de ir de un barrio a otro, ¡qué digo!, de un pueblo a otro!, de prisa y corriendo, para impartir una lección y salir de nuevo atropelladamente a otra parte, a completar la tarea. Regresa al hogar cansado físicamente y

harto de barajar conceptos, de repetir palabras, de ver rostros de niños que apenas conoce, de entenderse con diferentes directores. ¡Cualquier cosa menos estudiar! La mala organización de la carrera le va triturando lentamente. ¡Y es verdad que se requiere una disposición anímica, una voluntad, un afán de superación extraordinarios para resistirla!

Mientras se le pague por “hora de clase”, el profesor continuará considerando el trabajo instructivo como el más valioso de su tarea; y descuidará la obra educadora que el Estado hoy no valoriza. Y si tampoco se le conceden oportunidades de iniciativas de importancia, porque todo lo recibe ordenado, hasta en los más pequeños detalles, a los maestros, como gremio, les será muy difícil llevar a cabo una reforma seria de la segunda enseñanza, influir, a través del adolescente, en el progreso social y cívico de la comunidad.

CAPÍTULO VII

RESUMEN Y SÍNTESIS

1. La inquietud. 2. El punto álgido. 3. Vigías. 4. El sistema que anhelamos. 5. Mensaje.

1. LA INQUIETUD

Una estructura es siempre una forma. Su esencia es el ideal que se propone realizar. Hay en vista unos objetivos; si la organización los traduce con fidelidad, la función se ejerce adecuadamente. Igual ocurre en educación. El sistema escolar, con sus leyes y reglamentos, es un medio de que el gobierno se vale para ejecutar sus propósitos culturales.

Decimos gobierno en vez de nación, porque aquél se identifica con el grupo director, la clase y los partidos que lo sostienen. En una república representa a la nación entera, siempre y cuando los rodajes democráticos funcionen honesta y cabalmente. Mas, en los países indoibéricos que aún no incorporan a la ciudadanía a porciones considerables de sus masas populares, el gobierno ha representado al estrato culto y pudiente, cuyos intereses no han armonizado a menudo con los de toda la nación.

De esa discrepancia, surgen fallas que trascienden de lo político al campo educacional y que han determinado la existencia de un sistema de colegios para las clases altas y otro de escuelas populares, por lo general, pobres, incompletas y desambientadas. Sobre ambos proyecta su influencia esta sociedad carente, como ya lo hemos expresado en capítulos anteriores, de aquellas tradiciones, hábitos, virtudes y condiciones económicas de una verdadera democracia.

Contra tal sistema docente, que no mejora sino que perpetúa nuestros males, se han levantado voces patriotas dentro y fuera de la clase gobernante. Llenos están libros, folletos y artículos de excelentes sugerencias para una reforma y mejoramiento. Los que se oponen, por temor a que se lesionen sus intereses, no hablan. Actúan, dificultan, escatiman los dineros necesarios, levantan los muros del silencio alrededor de los generosos voceros. Y la verdad es que no se ve alborear la acción bien orientada, decidida y capaz de vencer todos esos obstáculos.

No culpemos íntegramente al gobierno. Él no es el único dispensador de la enseñanza sistemática. La Iglesia y algunas instituciones laicas, católicas o liberales, influyen en la formación de ciertos grupos: unas seleccionan a las clientelas pudientes, porque exigen estipendios elevados; otras, a los vástagos de familias muy católicas que miran con recelo la educación estatal, y no faltan aquellas familias obreras o campesinas que son atraídas por las escuelas parroquiales gratuitas. En Chile, la enseñanza privada incluye al 25% de la matrícula total en la etapa primaria y al 33% de la secundaria humanística.

Numerosas como son, no han ayudado, sin embargo, a elevar el tono ético o económico del país. Interesadas en forjar prosélitos o en satisfacer las inclinaciones de sus clientes, han sido blandas a su influencia y no se han preocupado de reaccionar en contra de los defectos de nuestras sociedades. Se han sometido a ellas en vez de ser sus mentoras. Sus maestros, extranjeros en buen número, participan de la general ignorancia de la realidad indoibérica, y las orientaciones socioeconómicas que ofrecen son tan erradas o más que las de los establecimientos estatales.

La didáctica chilena, como en general la iberoamericana, ha progresado evidentemente desde los tiempos de “la letra con sangre entra”; ha perfeccionado sus métodos y se ha acercado más cordialmente al alma del niño; textos, material, edificios, han ido saliendo de la roída casaca colonial; pero con todo ello no cumple la tarea de orientar, morigerar y ennoblecer estos pueblos en el grado que lo necesitan para marchar al paso del mundo. Continúan sujetos a los moldes escolares de una sociedad europea desarrollada a base de un ambiente cernido por una tradición secular de disciplina ética, de cultura, de economía perseverante y de una lucha muy áspera en regiones superpobladas. Su aplicación en América ha conllevado frutos de desadaptación. En estas democracias incipientes, de feudalismo no extirpado totalmente, de masas heterogéneas y mestizas, trasminadas algunas de hambre y desnudez, de sociedades disgregadas por enemigos externos e internos, la escuela ha vivido un poco en las nubes. Se dijera que maestros, escritores y universitarios, yo soy uno de ellos, perteneceríamos a un monasterio de escribas, aislados de éste, de este mundo palpitante, sufriente y esperanzado que nos cerca. Por dominar una cantidad de erudición ajena, descuidamos nuestras obligaciones vitales. Engañamos nuestro afán de progreso dilucidando problemas que no nos afectan. ¿Y por qué no nos entregamos con igual empeño a los nuestros? En parte, porque de tanto verlos, hemos dejado de percibirlos; en parte, porque son mucho más complejos y difíciles, y porque, formando parte de nuestra carne y sangre su análisis nos duele, cuando no nos deprime.

En Chile, el empuje democrático de las masas populares ha sido irresistible en los últimos treinta años. El gobierno ha venido representando cada vez a porciones más amplias de la población y hoy son los partidos de izquierda: radical (que incluye a la clase media), demócratas y democráticos (que representan a ciertas fracciones de la clase obrera y la pequeña burguesía), socialistas y comunistas, los que forman la mayoría del Parlamento y están representados en el Ejecutivo. Por esto es que cada día se advierte más el golfo que separa los avances político-

democráticos del sistema educativo estatal. Todos lo hacen blanco de sus críticas. Ninguno se pone de acuerdo en cuáles son las reformas indispensables.

2. EL PUNTO ÁLGIDO

¿Qué falta a nuestro sistema educacional? En mi modesto entender: orientación y rumbo, una política educacional, una carta de navegación entre los escollos étnicos, sociales, económicos y políticos característicos de nuestro continente. Nos sucede con estos hechos una suerte de espejismo. Sin advertirlo, los asimilamos a los fenómenos naturales, e imaginamos que se producen con la misma objetividad, con idéntico determinismo que la salida del sol o el giro de las estaciones, fatalmente y ajenos por completo a la voluntad humana.

Sin embargo, el fenómeno social es muy diverso: es un fluir perpetuo sobre el que gravitamos, porque somos parte de su masa y de su fuerza. Puede ser independiente de la voluntad de un hombre; no del hombre, en general. ¡Desde Plutarco acá se ha discutido si el largo de la nariz de Cleopatra afectó el destino del Imperio Romano! ¿Forjan los pueblos sus líderes o expresan éstos lo que el pueblo piensa, anhela o requiere en un momento dado? ¿Robustecen, dan voz, o crean nuevas tendencias? No es el momento de discutirlo aquí. Lo que vemos de cierto es que próceres como Alejandro Magno o Napoleón, Mahoma o Buda, Colón o Magallanes, Pasteur o Santos Dumont, han hecho variar el camino del hombre sobre el mundo.

No es posible, por otra parte, separar lo social de lo económico, ni esto de lo político. De suerte que, si anhelamos que nuestro sistema didáctico influya sobre el devenir de estas naciones, es indispensable que sus dirigentes conozcan aquellos factores económico-sociales y políticos que las están construyendo o socavando.

Los profesores, que han estudiado bastante bien la historia política de su país, ignoran, generalmente, los problemas económicos y casi es tabú comentar en público algunas de las fases de nuestra realidad social. No es posible desarrollar obra educativa valedera colocándonos una venda sobre los ojos y sin mirar directa e imprejuiciadamente la sociedad que nos rodea.

Si no conocemos sus características esenciales, si no las tomamos en cuenta, si escuelas y maestros las silencian y en algunos casos ni siquiera osan examinarlas, estamos viviendo un literalismo artificial que no resiste al más ligero choque con la realidad. Para que haya la posibilidad de una cultura profunda, verdadera y con capacidad creadora, es indispensable un maridaje estrecho entre el habitante, su tierra y sus instituciones, conocimiento y amor por su geografía: aire, montaña, flora, fauna, amplios horizontes de océanos y por su estructura orgánica como nación.

Es verdad que carecemos de datos completos para trazar con absoluta perfección el mapa socioeconómico de Indoiberia. Ignoramos cuáles son los *loci minorae resistentia* de nuestros cuerpos sociales; no se ha hecho su diagnóstico, ni elaborado una terapéutica. Nos falta una política educacional.

3. VIGÍAS

¿Quiénes han de formularla? En primer lugar, los grandes estadistas, los pensadores, los filósofos, los sociólogos y también, a su peculiar manera, los artistas que intuyen el porvenir de su raza. Porque auténticamente la aman, por su boca hablan las cuitas, los anhelos, y desesperanzas de su pueblo. Los otros las aprehenden de un modo lógico y racional. Desde lo alto de sus puentes de mando, premunidos de todos los instrumentos necesarios para navegar, deben avizorar el derrotero y enseñar a los soldados del magisterio, a los maestros todos, qué deben hacer para que la escuela produzca la clase de sociedad y de patria que anhelamos.

Indiscutiblemente, para ello se requieren datos científicos, investigables en instituciones eruditas, académicas o magisteriales, y, en parte, en los seminarios de las universidades.

En segundo lugar, deberíamos tener en estos países algo, que para apodarlo de algún modo, llamaría “estado mayor de la educación”, aceptando casi literalmente el término en el sentido militar. Un cuerpo que se encargue de estudiar y establecer la estrategia en la lucha cotidiana contra la ignorancia, y señale para esquivarlos, todos aquellos factores socioeconómicos que retardan nuestra evolución.

Lejos estarían de su incumbencia, nombramientos de profesores, horarios o programas. Fijaría solamente la orientación general de la política cultural y prescribiría la forma de colaboración entre el sistema didáctico y los organismos de previsión, auxilio y economía. Sería, por consiguiente, otra cosa que la superintendencia de que habla la Constitución, o quién sabe si uno de sus organismos auxiliares. Su tuición se extendería sobre aquellos sistemas que inciden con el escolar, porque los problemas educativos de estos países americanos, en mucho mayor grado que los europeos, se relacionan íntimamente con todos los demás del complejo socioeconómico-político, y no es posible resolver los primeros sin influir sobre los otros.

Mientras que ese cuerpo colegiado formule una política educacional, es indispensable fijarla provisionalmente, dando un norte y un derrotero común a nuestras dispersas, aisladas y discontinuas agencias educadoras. Cada país ha de elaborarlo por sí mismo; ningún extranjero, por más ilustre y talentoso que sea, puede darlo a una sociedad que no sea la suya y que no conozca íntima y cabalmente. Cada cual ha de buscar la salvación en sí mismo, según la antigua frase de la escritura.

4. EL SISTEMA QUE ANHELAMOS

¿Cómo hay que concebir el colegio? Como el sitio donde el niño y el adolescente crezcan sanos, alegres, disciplinados, trabajadores, cultos y generosamente solidarios con su medio y su país, Sano, porque es la primera condición de la vida; alegre, porque para convivir fecundamente, para realizar una obra sin prejuicios, ni amarguras, necesitamos llevar dentro de nosotros mismos una fuente de renovadas energías, que nos aleje de la voluptuosidad de considerarnos eternamente víctimas o mártires. El dolor forma parte de la existencia; es tan correlativo a la alegría como

la sombra a la luz, mas hay que aprender a superar los desengaños, a transmutar las penas; la vida no se detiene con ellas. Hay que seguir andando con el alma y el rostro lavado de rencores.

No se alude, ya lo hemos dicho en otra parte, a una disciplina formalista; la que necesitamos es la que frene los impulsos trogloditas y polarice nuestros esfuerzos hacia un ideal ético de fraternidad superior. Sin un contenido moral, no existe obra de auténtica educación.

Trabajador: junto con vivir, hay que subsistir, y para lograrlo no hay otro camino que el trabajo productivo. Escuela, liceo, han de ser sitios donde no sólo se hable, memorice o raciocine sino en que se venera todo trabajo honrado y donde, al practicar algunos compatibles con las modalidades de cada edad, se aprenda a transformar la materia en belleza o bienestar.

En países donde la economía general es deficiente, y el caudal de todos no alcanza a cubrir el subido costo del progreso, es indispensable que al lado de la educación ética e intelectual exista, con carácter general y obligatorio hasta los 14 o 15 años, el ejercicio de alguna técnica de utilidad familiar en la escuela primaria y de servicio al individuo y a la comunidad, en los años siguientes.

Debe ser el colegio, otro sí, un sitio en el que se aprendan a manejar los instrumentos de adquisición de la cultura. Es tan vasta, tan complicada, tan universal, que ya es imposible pretender inculcarla en los años escolares, so pena de desmenzarla en una epidérmica superficialidad. El enciclopedismo viste la barbarie con una capa de papel impreso que imaginamos cultura, sin darnos cuenta de que la esencia de ésta no son los conocimientos, sino una actitud espiritual a la que se llega sólo después de que han sido decantados por la propia experiencia y convertido en cimientos de nuestro yo interior.

Adquisición de instrumentos de cultura quiere decir métodos para observar, investigar y aprender; habilidad para manipular y compulsar libros, diccionarios, enciclopedias; confrontar opiniones y criticarlas, desarrollar un sentido crítico para averiguar la verdad y la inquietud de no reposar hasta desentrañarla.

Un sitio en que por medios prácticos, pueda sentir su solidaridad estrecha con la nación y coadyuvar, no de mentirijillas, sino real y verdaderamente al progreso moral, democrático, económico y cultural de la familia y el vecindario.

Robusteciendo el hábito de participar en el trabajo progresista de la comunidad, estimulamos el sentimiento de responsabilidad cívica, que es una de las virtudes que nos hacen falta. Son pocos los que sienten que están en deuda de gratitud con su propio país, al cual le deben lo que tienen y lo que son. Muchos de ellos, educados gratuitamente por el Estado, protegidos por sus instituciones, enriquecidos por toda la plusvalía que trae aparejada el progreso nacional, se sienten tan poco obligados económicamente a sus conciudadanos, que no vacilan en ir a fecundar otras tierras con sus riquezas y sus actividades.

Los trabajos escolares de índole social y económica no son del gusto de literatos y académicos que continúan creyendo que la cultura de un pueblo es obra de puro y desinteresado esfuerzo intelectual. El tiempo para gozar señorialmente del producto del trabajo de otros, ha pasado; nadie puede vivir permanentemente en

un ocio culto; el de hoy es el tiempo del progreso basado, a la vez, en principios éticos, en la producción y el cooperativismo. No cometemos un sacrilegio, ni rebajamos la escuela, cuando la deseamos con talleres en que se aprenda a subsistir, a vivir mejor, a levantar a nuestro pueblo de la profundidad de su miseria, y a la nación de su postración de factoría económica de las grandes potencias industriales.

El taller escolar puede ser pequeño, austero casi, limpio y pulcro en su pobreza, y, sin embargo, convertirse en orgullo de la comunidad a la que dé un ejemplo de esfuerzo perseverante, de producción o de buen gusto. Él ha de revivir la preclara fama de artesanía de ciertas comarcas: honrar y dar dignidad de artífices a los loceros de Talcamávida, de Talagante o de Chillán, a las primorosas tejedoras de chamantos de Doñihue, a las pacientes hilanderas de Linares, de Temuco o de Castro, para no nombrar sino unas pocas industrias regionales, y crear otras con los productos que estén a la mano, imprimiéndoles como norma, el sello de alguna particular belleza o una calidad superior.

El sistema didáctico actual, el del Estado como el de los particulares, prácticamente sin reformas de substancia en lo que va de este siglo, responde al tipo de enseñanza intelectualista propio de y adecuado a los países del occidente de Europa, especialmente Francia y Alemania que no necesitaban exigirle obra de elevación familiar y social, porque ésta se venía efectuando desde siglos, por medio de conquistas económicas y políticas, y gracias a virtudes de frugalidad, trabajo, ahorro y previsión, indispensables para subsistir en medios superpoblados.

Aquellos maestros más observadores y estudiosos de la realidad nuestra, se dan cuenta de que en estos países de Indoiberia urge proporcionar en la escuela una educación integral que supla y complemente la influencia del medio y la familia; pero carecen del sistema y de los recursos para llevarla a cabo. No hallan tampoco el eco necesario en el ambiente, incluso de los estratos cultos, porque éstos mismos, educados a la europea y con mentalidades ausentistas, desdeñan las necesidades reales y las características específicas de estos medios, y se obstinan en asimilarlos a los europeos de que les hablan los libros.

Las autoridades escolares, a pesar de que pudieran estar convencidas por el fracaso de más de un siglo, no ven o no quieren convencerse de que la escuela aislada, en un medio social primitivo, no basta como núcleo civilizador, porque su influencia no alcanza a disipar la de las familias y los padres que continúan con sus prácticas semibárbaras. En estos países hay que acompañar la escuela de “centros de cultura familiar” que influyan a la vez sobre el niño, su familia y su ambiente.

En retorno, la escuela debe ofrecer talleres o campos de cultivo, donde los adolescentes y adultos encuentren medios de mejorar su condición económica, porque es muy difícil, por no decir imposible, que las enseñanzas arraiguen en la miseria y, de otra parte, la mejoría económica que no va acompañada de estímulos educacionales para levantar el propio nivel de vida, suele dar resultados contraproducentes.

Para tal transformación se necesita otro tipo de profesor (de primera como de segunda enseñanza). En nuestros institutos magisteriales nos enseñan una cantidad de doctrinas, métodos y técnicas pedagógicas que, sin duda, conviene frecuentar;

pero todos ellos son medios y herramientas: no son fines. ¿Y cuál es el máximo objetivo? Hacer del individuo un agente de progreso en este tipo especial de civilización. Aumentar en toda forma, la capacidad creadora de la nación, cosa que no podremos hacer jamás si no conocemos nuestra propia tierra, y este peculiar ambiente, y no nos avergonzamos de él, pese a todas sus miserias, taras y desventajas. De su realidad partamos a la conquista de un porvenir verdaderamente nuestro, que no sea una imitación de vida soberana, ni una independencia que nos concedan por gracia las potencias que nos han vendido, a precio bien elevado, nuestro precario progreso.

Como síntesis final, desearía subrayar esto: nuestro tipo de escuela (y cuando hablo de escuela no me refiero solamente a la primaria, sino a la de todos los grados, incluso a la universidad) conducen hoy por hoy, a perpetuar la anemia económica y la desadaptación de nuestros países. Y no nos hagamos ilusiones de que América será la salvadora de la cultura decadente de Europa, si seguimos por los derroteros, por los que nos estamos perdiendo. Si somos incapaces de salvarnos a nosotros mismos, menos salvaremos a los demás. Nos falta, primero, arribar a esa etapa en que el hombre, vigorosa, valientemente, se enfrenta consigo mismo, con sus miserias, sus inferioridades, sus limitaciones y sus ansias, y no tiene miedo de mirarlas cara a cara.

5. MENSAJE

La existencia de nuestras naciones está amenazada desde el interior como desde fuera. Los enemigos interiores son: la mortalidad precoz, hija en gran parte de la irresponsabilidad paterna, del bajo nivel de higiene general, del alcoholismo, de la desnutrición que acarrearán de consuno la miseria y la ignorancia, y que nos veda crecer con rapidez semejante a los pueblos vigorosos del continente; (contra la cantidad de sus habitantes ni siquiera podemos oponer la calidad superior de los nuestros); la tozudez y la corta visión de los detentores de la riqueza que, temerosos de disminuir su caudal, no ajustan las explotaciones de sus tierras o de sus minas a un ritmo que los enriquezca a ellos juntamente con sus obreros, ¿para qué seguir en la enumeración? Y los exteriores: la organización, el espíritu de empresa, la mayor cultura, el trabajo más perseverante, la mayor producción de los pueblos que conquistan nuestros mercados, nos convierten en factorías o compran, una por una, las fuentes de riqueza que nosotros no sabemos ni defender ni explotar.

Lucha de clases, revolución social, no son remedio para estos países. Uno de los caminos de progreso sería intensificar el movimiento natural de ascensión de las clases populares. Ayudar a su blanqueamiento, enaltecerlas hasta que lleguemos, junto con ellas, a la homogeneidad de la raza, unidad de modos de vida, ideales y tendencias en un plano americano. Será distinto del europeo. Modulará la voz de otro destino, de otra cultura, de otra esperanza de superación.

Pocos países de la costa occidental del Pacífico se prestan como Chile para que este proceso se verifique más rápida y efectivamente. Tenemos apenas un 2% de

indios. Nuestra clase popular es más blanca y dinámica, que la de nuestros hermanos de esta costa. La historia lo ha probado. Lo que falta por hacer es más cuestión de hábitos que de raza.

El mejoramiento puede realizarse de varios modos: introduciendo una caudalosa corriente de buenos emigrantes, icuánta gente de trabajo europea no desearía venir ahora con la esperanza de hallar aquí un refugio de paz, de justicia social y libertad!, y blanqueando las costumbres, esto es, proporcionando los medios económicos y la educación indispensable para que nuestro pueblo viva de acuerdo con la cultura moderna, a base de moral social, ritmo de trabajo intenso, educación extendida a todos, alta higiene y sana alegría.

Emigración, intensificación del trabajo y la producción, educación adecuada, no son tareas sencillas. Por el contrario, implican una visión del bienestar futuro de la colectividad, una apetencia verdadera del pueblo, una continuidad en el esfuerzo, y sobre todo, la convicción íntima, en la clase directora, de que realizarlas es la única posibilidad de salvarnos de la subyugación económica, de la bancarrota política, y de la revolución social. Desgraciadamente, lograr esa convicción implica un cambio de mentalidad. ¡Y el hombre no la renueva sin un gran dolor o al borde de una catástrofe! La Segunda Guerra Mundial nos ha servido en parte. Mas, los dirigentes actuales, educados a la europea, con el hábito de desestimar la realidad autóctona, tampoco ven la de hoy. Creen poder continuar barajando sus frases hechas, esos mentidos eufemismos con que durante un siglo han librado los politiqueros sus batallas electorales y que ya no engañan sino a aquéllos que las profieren. Imaginan que el dinero, el prestigio aristocrático y “el gobierno fuerte” van a acallar en último término todos los descontentos. No ven. Por lo tanto, es difícil que cambien. Y temo mucho que en varios países iberoamericanos se aproxime el momento en que la revolución les arranque de su comodidad como árboles descuajados por el vendaval.

O la clase directora cambia de mentalidad o va a llegar el momento en que los países cambien a las clases directoras. Se contestará que hay otra alternativa: que ellas empleen sus fuerzas para defenderse en el alcázar de sus privilegios consuetudinarios. Lucha. Lucha que pondrá en pugna las raquílicas fuerzas de estos países, que no significará posibilidad de progreso, ni más solidaria unidad, ni ascensión. Clima de revueltas que preparará la máxima violencia del estallido final. ¿Y es esto lo que deseamos? No. En modo alguno. Somos tan pobres que no hemos podido costearnos el progreso. La revolución nos empobrecería más. El capital extranjero acecha el momento en que comprar por un plato de lentejas las fuentes de fortuna que nos restan. La revolución, aunque no lo quisiera, les daría la oportunidad. Somos tan pocos, es tan rala nuestra población que la revolución nos desangraría hasta la anemia profunda. No. En estos países de producción y población exiguas no es un remedio.

¿Y cuál entonces? Luchar valientemente por medio del libro, la prensa, la hoja volante, la palabra viva, por todos los medios posibles de convicción para que evolucione la mentalidad de los partidos de los cuales están emergiendo las clases directoras; las que actúan tanto en lo político como lo intelectual, que ambas sufren



Escuela UNESCO, 1947. Directora, inspectora general y profesorado. Sra. Sofia Nuñez (2ª fila, 3ª de izquierda a derecha).

todavía de un obstinado ausentismo. La gente que ve la auténtica realidad de estos países, que observa estos problemas, que siente el amor por su pueblo y, en lo más profundo de sus conciencias, la voz de una raza que no quiere morir antes de articular el verbo de un nuevo evangelio de superación, deberíamos aunar nuestros esfuerzos en un programa común: dar a nuestras clases populares la posibilidad de un mejoramiento económico, ético y cultural rápido, de acuerdo con las exigencias de la vida civilizada y que, al librarles de la barbarie, les integre a las instituciones democráticas y al progreso nacional en un plano superior.

Junto con ello, inculcarles confianza en sí mismos para que brote de los hondos de sus razas, la originalidad que ahora acallan en un tácito complejo de inferioridad. América no es una neo Europa, ni hay conveniencia que lo sea. No es una traslación ni un trasplante de cultura lo que puede fecundar a estas razas tan diversas en sus modalidades esenciales de sus progenitores europeos, africanos, e indígenas. Una nueva forma de concebir y realizar la convivencia humana en un plano de mayor libertad espiritual, de una fraternidad menos mentida, de una justicia social más auténtica, eso es lo que necesitamos.

Y trabajar, enseguida, incansablemente por la aproximación de estos países. A la época de formación de los Estados nacionales, sucede ahora una de estructuras superestatales. El avión que se burla de los guardacantones y de todos los hitos fronterizos, la radio cuyas invisibles antenas palpan todos los mares y llegan a las más recónditas y perdidas islas, han barrido con la reclusión de las fronteras. Estamos asistiendo al amanecer del hombre, ciudadano del mundo.

Nos lo afirman también los carteles y corporaciones internacionales que manejan la riqueza por encima de los intereses de los países de endeble economía. ¿No fueron los magnates de allende los mares los que dieron auge y significado a Indias Holandesas en desmedro de las caucherías del Amazonas? ¿No fueron los químicos de otro continente y sus grandes capitalistas los que haciendo posible las plantas de nitrato sintético redujeron al silencio las oficinas chilenas de las pampas salitreras?

Todo tiende a lo supernacional. O se va, como en profeta pesimista lo avizoraba H.G. Wells, hacia un imperio mundial, superjerarquizado, regido por razas violentas sobre hordas de subhombres, o a una federación de pueblos libres y coordinados. En una federación americana, nuestros pequeños países cobrarían una fuerza mundial y un significado económico que hoy ni siquiera vislumbran. En preparar ese futuro, la escuela tiene un papel esencial: el de inculcar un humanismo que abrace a la vez la familia, el vecindario, el terruño, el país, el continente y el orbe. Ninguno de esos amores se excluye, ninguno está en conflicto con otro. Si nos sentimos solidarios del hombre como tal, no importan cuáles sean sus razas, su color o su idioma. Y porque somos americanos y nacidos de esta fusión cósmica de razas, nuestra solidaridad debe ser más fuerte, y nuestro sentido de asociación más capaz de fructificar en realidades.

Magna obra podrían llevar a cabo en este sentido las universidades. Después de obedecer al mandato socrático: *gnosce te ipsum*, reconociendo como su primera obligación la de investigar severa y completamente las realidades nacionales, hoy

desdeñadas y desconocidas, podrían, utilizando el vehículo portentoso de sus juventudes, expandir tal conocimiento en todos los países fraternos, y llamarlos a compararse entre sí, a estudiar en equipos sus cuestiones similares, a ayudarse en sus comunes cuitas y resolver en conjunto problemas que hasta ahora han permanecido insolubles por la pequeñez y pobreza de cada una de las partes. De este modo, la solidaridad americana pasaría de fórmula de cortesía de los discursos oficiales, a base de unión efectiva. Sólo entonces podríamos esperar que floreciera aquella auténtica y luminosa cultura que soñamos para estas tierras, que todavía son, para dicha de la humanidad, el refugio del futuro y la esperanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Díaz, Eduardo, *La República Argentina*, Buenos Aires, El Ateneo, 1935.
- Aguirre, Pedro, *El problema agrario*, París, 1929.
- Aguirre, Pedro, *El problema industrial*, Santiago, 1933
- Aikman, Duncan, *El frente americano*, Buenos Aires, sin fecha.
- Alberdi, Juan Bautista, *Cartas quillotanas. Peregrinación de Luz del Día en América*.
- Alemparte, Julio, *El Cabildo en Chile colonial*, Ed. de la Universidad de Chile, 1940.
- Alemparte, Julio, *La regulación económica en Chile durante la Colonia*, Santiago, 1937.
- Álvarez Andrews, Óscar, *Historia del desarrollo industrial de Chile*, Santiago, 1936.
- Allende, Salvador, *La realidad médico-social de Chile*, Santiago, 1939.
- Amunátegui Solar, Domingo, *Historia social de Chile*, Santiago, 1938.
- Arcaya, Pedro María, *Ensayos de sociología venezolana*.
- Arciniegas, Germán, *América, tierra firme*.
- Arguedas, Alcides, *Pueblo enfermo*.
- Arce, José A., *Bosquejo socio-dialéctico de la historia de Bolivia*.
- Azevedo, Fernando De: *Sociología educacional*.
- Beals, Carleton, *The coming struggle for Latin America. America South*, 1937.
- Blanco Fombona, *Evolución social y política de Hispano-América*.
- Buell, Raymond Leslie, *The Central America*, Foreign Policy Ass., 1930.
- Bunge, Alejandro, *Setenta años de inmigración argentina*.
- Bunge, Carlos Octavio, *Nuestra América*, 1918.
- Cabero, Alberto, *Chile y los chilenos*, Santiago, Nascimento. 1926.
- Cáceres U., Marcial, *Las sociedades de socorros mutuos ante la legislación chilena*, memoria de prueba, Santiago, Universidad de Chile, 1938.
- Calmon, Pedro, *Historia de la civilización brasileña*, trad. de Julio E. Payró, Buenos Aires, Bibl. de autores brasileños traducidos al castellano, 1937.
- Carneiro Leao, A., *La sociedad rural, sus problemas y su educación*, Rio de Janeiro, Editora S.A. A. Noite, 1939.

- Caso, Antonio, *Discursos a la nación mexicana*.
- Casona, Alejandro, *Una misión pedagógico-social en Sanabria*, Buenos Aires, PHAC, sin fecha.
- Da Cunha, Euclides, *Los sertones*, trad. de Benjamín Garay, Buenos Aires, Biblioteca de autores brasileños traducidos al castellano, 1938.
- Delgado De Cavalho, *Sociología aplicada*.
- Denis, Pierre, "Amérique du Sud", 2 vols, Paris, Collin, *Géographice universelle*, tome xv, 1927.
- Duggan, Stephen, *The Two Americas*.
- Education in Peru*, San Marcos University, Summer School, 1941.
- Education in the U.S. of America*. Washington, U.S., Government Printing Office, 1939.
- Edwards, Alberto, *La fronda aristocrática en Chile*, Santiago, 1936.
- Encina, Francisco A., *Nuestra inferioridad económica*, Santiago, 1912.
- Escobar C., Alejandro, *El problema social en Chile*, Santiago, 1908.
- Espinoza. Alberto, *La evolución democrática*, Santiago, 1908.
- Eyzaguirre, Jaime: *Notas para la crítica social de la Colonia*, Santiago, 1935.
- The Foreign Policy Ass.*, New York, *Problems of the New Cuba*.
- Frank, Waldo, *América Hispana*, trad. de León Felipe, Santiago, Ed. Ercilla, 1935.
- Frank, Waldo, *Ustedes y nosotros*, Buenos Aires, Ed. Losada, 1942.
- Freyre, Gilberto, *Casa grande y senzala*, Buenos Aires, Biblioteca de autores brasileños traducidos al castellano, 1942, 2 vols.
- Freyre, Gilberto, *Sobrados e mucambos*.
- Freyre, Gilberto, *Nordeste*.
- Fuenzalida Grandón, Alejandro, *La evolución social de Chile*, Santiago, 1906.
- Fuenzalida Ríos, Rodolfo, *El latifundio y el problema de la división de la tierra*, memoria de prueba, Universidad de Chile, Facultad de Derecho.
- Gallegos. Rómulo, *Canaima*, 10ª ed., Buenos Aires, Araluce.
- García, Juan Agustín, *La ciudad indiana*.
- García Calderón, Francisco, *Las democracias latinas de América*.
- Haring, C.H., *South American Progress*, London, Milford, 1934.
- Haring, C.H., *Spanish South America*.
- Haya de la Torre, V.R., *Adónde va Indo América*, 3ª ed., Santiago, 1936.
- Henríquez Ureña, Max., *El retorno de los galeones*.
- Henríquez Ureña, Pedro, "Observaciones sobre el español en América", en *Revista de Filología Española*, 1921.
- Herring Hubert, *Good Neighbors*, New Haven, Yale University Press, 1941.
- Herring Hubert, *México, the making of a Nation*, New York, The Foreign Policy Ass. 1942.
- Ibáñez, Adolfo: *Economía, impuestos y gastos*, Santiago, Ed. de la Unión Republicana 1934.

- Ingeniero, José, *Sociología argentina*, 1919.
- Jaramillo Alvarado, Pío, *El indio ecuatoriano*, Quito, 1925.
- Jefferson, Mark, *Peopling the Argentine pampa*, New York, American Geographical Society, Research series, N° 16, 1926.
- Keller, Carlos, *La eterna crisis chilena*, Santiago, Ed. Nascimento, 1931.
- Keyserling, conde de, *ediciones Sud-Americanas*.
- Labarca H., Amanda, *Mejoramiento de la vida campesina*, Santiago, Ed. de la Unión Republicana, 1936.
- Labarca H., Amanda, *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, Publicaciones de la Universidad de Chile, 1939.
- Labarca H., Amanda, *Evolución de la segunda enseñanza*, Santiago, Ed. Nascimento, 1938.
- “Discurso de Recepción a don Maximiliano Salas Martchan en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Chile”, en revista *Atenea*, tomo LXVII, Concepción, marzo de 1942.
- “Educación del adolescente”, en revista *Atenea*, tomo LXII, Concepción, octubre de 1940.
- Lagos Valenzuela, Tulio, *Bosquejo histórico del movimiento obrero en Chile*, memoria de prueba, Santiago, Universidad de Chile, Facultad de Derecho, 1941.
- Lastarria, José Victorino, *Investigaciones sobre la influencia social de la Conquista*.
- Lauwe, Jacques de, *La América Ibérica*, Santiago, Emp. Letras, 1937.
- León XIII, encíclica *Rerum Novarum*.
- Letelier, Valentín, *Filosofía de la educación*.
- Llorens, emilio, *El subconsumo de alimentos en América del Sur*, Buenos Aires, Impresora Argentina, 1942.
- Mc. Bride, Jorge M., *Chile, su tierra y su gente*, versión castellana de Guillermo Labarca Hubertson, Prensas de la Universidad de Chile, 1935.
- Mc Lean, Roberto, *Del salvajismo a la civilización*, 1936.
- Mc Lean, Roberto, *Sexo: aporte para un ensayo de psicología sexual. Ficha sociológica de la urbe*.
- Mann, Dr. Wilhelm, *Chile luchando por nuevas formas de vida*, Santiago, 1935.
- Mariátegui, José Carlos, *Siete ensayos de la realidad peruana*.
- Mendieta y Núñez, Lucio, *El problema agrario en México*, 1937.
- Mendieta y Núñez, Lucio, *Ensayo sobre el alcoholismo entre las razas indígenas de México*.
- Nicolai, Dr. J.F., *Fundamentos reales de la sociología*.
- Oliveira Lima, M. de, *La evolución histórica de la América Latina*.
- Oliveira Lima, M. de, *La evolución del pueblo brasileño*, Buenos Aires, 1937.
- Oliveira, Vianna, *Evolución del pueblo brasileño*, trad. de Julio E. Payró, Buenos Aires, Bibl. de autores brasileños traducidos al castellano, 1937.
- Ortiz, Fernando, *Contrapunto cubano del tabaco y el azúcar*, 1940.

- Palacios, Alfredo, *El dolor argentino*, Buenos Aires, 1940.
- Paredes, Ángel Modesto, *Sociología general aplicada a las condiciones de América*.
- Parrington, Vernon Louis, *El desarrollo de las ideas en los Estados Unidos*, Lancaster Pa., U.S.A., Bibl. Inter-Americana, The Lancaster Press, 1941.
- Perú, Departamento de censos, *Estado de la instrucción en Perú, según el censo nacional de 1940*, informe especial del jefe del Dpto. de Censos Dr. Alberto Aria Parró, Lima, 1941.
- Pío XI, encíclica *Quadragesimo anno*.
- Poblete Troncoso, Moisés, *Problemas sociales y económicos de la América Latina*, Ed. de la Universidad de Chile, 1936.
- Poblete Troncoso, *El standard de vida de las poblaciones de América*, Universidad de Chile, 1942⁶⁹.
- Poviña, Alejandro, *Historia de la sociología latino-americana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1941⁷⁰
- Quezada, Ernesto, *El desenvolvimiento social hispano-americano*, 1917.
- Quezada, Ernesto, *La vida colonial argentina*.
- Ramos, Arturo, *Las culturas negras do Novo Mundo*.
- Ramos Mejía, Francisco, *Historia de la evolución argentina*.
- Ramos, Samuel, *Perfil del hombre y la cultura en México*, México, 1934.
- Rauschenbush, Joan, "Looking at Latin America", in *Headline books*, N° 27, New York, Foreign Policy Ass. 1940.
- Reid, W.A., "Trends of immigrations in the Americas", in *Bulletin of the Pan American Unión*, Oct. 1933.
- The Republics of South America*, A report by the study group of members of the Royal Institute of International Affairs, London, Oxford University Press. 1937.
- Reston, B. James, *Prelude to victory*. New York, Pocket Book Edition, First Printing, 1942.
- Revista de Educación*, Santiago, 1941 adelante.
- Robert, George Evan, *Investigación económica de la República de Panamá*, Panamá, 1933.
- Robles Rodríguez, Eulogio, *Costumbres y creencias americanas*, Santiago, Ed. de la Universidad de Chile, 1942.
- Romero, Sylvio, *Etnografía brasilera*, 1888.
- Romero, Sylvio, *El Brasil social*, 1808.
- Salas Marchán, Maximiliano, "Discurso de incorporación a la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Chile: Reflexiones educacionales en torno a nuestra situación social", en revista *Atenea*, tomo LXVII, Con-

⁶⁹ Los dos volúmenes de Poblete Troncoso contienen una excelente y extensa bibliografía sobre múltiples aspectos de los problemas económicos y sociales americanos.

⁷⁰ Contiene notas bibliográficas de gran interés para los estudiosos de la socioeconomía de los países americanos.

- cepción, marzo, 1942.
- Sánchez, Luis Alberto, *Vida y pasión de la cultura en América*, Santiago, Ed. Ercilla, 1935.
- Sarmiento, Domingo Faustino, *Facundo*.
- Sarmiento, Domingo Faustino, *Recuerdos de provincia*.
- Schteingart, Mario, *Alimentación y dietética*, Buenos Aires, Ed. de Aniceto López, 1935.
- Seoane, Manuel, *Nuestra América y la guerra*, Santiago, Ed. Ercilla, 1940.
- Serrano, Horacio, *¿Hay miseria en Chile?*, Santiago, Imp. Zig-Zag, 1938.
- Siegfried, André, *América Latina*, trad. y anotación de Luis Alberto Sánchez, Santiago, Ed. Ercilla. 1935.
- Sinopsis estadística de la República de Chile*, Santiago de Chile, 1933.
- Société des Nations, *Bulletin de l'Organisation d'Hygiène*, "Rapport sur l'alimentation populaire au Chili", par le prof. Carlo Dragoni et le Dr. Et. Burnet, vol. VI, N° 3, Gênéve, Juin 1937.
- Solari, Juan, *Trabajadores del norte argentino (debates e iniciativas de la Cámara de Diputados)*, Buenos Aires, 1937.
- Stanley, Alexander O., *Latin América as a credit risk*, New York, Dunn and Bradstreet, 1942.
- Terán, Juan Benjamín, *El nacimiento de la América española*.
- Torres, Alberto, *El problema nacional brasilero*.
- Torres, Alberto, *Organización nacional*.
- Trivelli Franzolini, Hugo: *Expansión y estructura agraria en Chile*, memoria de prueba, Universidad de Chile, Facultad de Derecho.
- Vallenilla, Lanz, Laureano, *Cesarismo democrático*.
- Vallenilla, Lanz, Laureano, *Disgregación e integración*.
- Valdés Vergara, Francisco, *Problemas económicos en Chile*, Valparaíso, 1913.
- Vasconcelos, José, *Indología*, 1927.
- Vasconcelos, José, *La raza cósmica*, 1925.
- Vega, Julio, *Bosquejo de una política educacional*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1938.
- White, John, *Uruguay's quest for social welfare*, 1934.
- Whitebeck, R.H., *Economic geography of South America*, New York, 1926.
- Whitmarsh, Calixto, *Algo sobre Cuba*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1923.
- Wilcus, A. Curtis (editor), *Modern Hispanic America*, George Washington University Press, 1933.
- Studies in Hispanic American affairs*, Washington, 1936.
- Willems, Emilio, *Las poblaciones marginales en el Brasil*.
- Years Book of the International Institute of agriculture*.
- Zañartu Prieto, Enrique, *Hambre, miseria e ignorancia*, Santiago, Ed. Ercilla, 1933.

De la autora

Impresiones de juventud (la novela y la poesía española de hoy), Santiago, 1909.

Actividades femeninas en los Estados Unidos, Santiago, 1914.

En tierras extrañas (novela), Santiago, 1914.

La escuela secundaria en los Estados Unidos, Santiago, 1919.

Algunas influencias sociales de la guerra (folleto), Santiago, 1920.

La lámpara maravillosa (cuentos y novelas cortas), Santiago, 1922.

Lecciones de filosofía (textos para el uso de los liceos), Santiago, 1922.

Nuevas orientaciones de la enseñanza, Santiago, 1927.

¿Adónde va la mujer? (estudios sociales), Santiago, 1934.

Mejoramiento de la vida campesina, Santiago, 1936.

Evolución de la segunda enseñanza, Santiago, 1938.

Historia de la enseñanza en Chile, Santiago, 1939.

“La educación del adolescente”, apartado de la revista *Atenea*, tomo LXII, Concepción, octubre de 1940.

“Discurso de recepción a don Maximiliano Salas Marchán en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Chile” en revista *Atenea*, tomo LXII, Concepción, marzo de 1942.

En inglés

“Chile. (A discussion of Liberal Education)”, in *Education Yearbook of the International Institute of Teachers College*, New York, Columbia University, 1939.

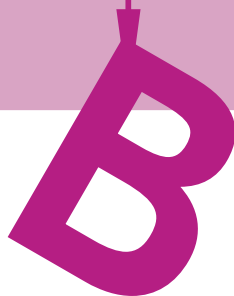


Instituto Pedagógico, 13 de diciembre de 1944.

ÍNDICE

Presentación	v
Amanda Labarca: bases para una propuesta educacional por <i>Nicolás Cruz, Paula Jiménez y Pilar Aylwin</i>	ix
Preliminar	5
CAPÍTULO I: LA EDUCACIÓN COMO FUNCIÓN SOCIAL	9
1. Definiciones	9
2. Escuela y vida	13
3. El por qué del cambio	14
CAPÍTULO II: CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DEL MEDIO SOCIAL IBEROAMERICANO	19
1. Sus atributos esenciales	19
2. El mestizaje inconcluso	20
3. El caso de América Latina blanca	25
4. La desintegración familiar	27
5. El ausentismo	28
6. Sicología de mestizaje	33
7. Población insuficiente	37
8. Miseria profunda de las clases populares	40
9. La influencia industrial	44
10. Economía de factoría o de colonia	45
11. La política iberoamericana y sus falacias	53
12. Aislamiento y recelos internacionales	57
CAPÍTULO III: LAS COORDENADAS DE UNA POLÍTICA EDUCACIONAL	59
1. Tres dimensiones	59
2. Ideales permanentes	60
3. El tercer factor: el niño	67
CAPÍTULO IV: APLICACIONES GENERALES	69
1. La escuela y la familia	69
2. Escuela y matices étnicos	77
3. Consecuencias y remedios del ausentismo	79
4. Población y escuela	80

5. Miseria y escuela	82
6. Factoría y educación	84
7. Democracia y escuela	89
CAPÍTULO V: LOS ORGANISMOS FUNDAMENTALES	93
1. La escuela básica	93
2. Primera y segunda enseñanza	98
3. Articulación de la enseñanza técnica especializada	100
4. El problema de la escuela normal	104
CAPÍTULO VI: LA SEGUNDA ENSEÑANZA	107
1. Carácter	107
2. Su estructura	109
3. Orientaciones	109
4. Planes, programas y métodos	113
5. Su ambiente	114
6. El profesorado	117
CAPÍTULO VII: RESUMEN Y SÍNTESIS	121
1. La inquietud	121
2. El punto álgido	123
3. Vigías	124
4. El sistema que anhelamos	124
5. Mensaje	127
BIBLIOGRAFÍA	133



Mejorar y extender la enseñanza básica fue una de las grandes preocupaciones en Chile durante la primera mitad del siglo XX. Fueron muchos los educadores y ensayistas que participaron en esta tarea que alcanzó su primer logro al dictarse la *Ley de Enseñanza Obligatoria* el año 1920. Una de las figuras que representó esta preocupación fue Amanda Labarca.

En la obra que se reedita destaca la urgencia por que los niños chilenos logren un acceso real a una escuela que les entregue los conocimientos básicos, pero que también los prepare para la vida en los más diversos aspectos. Amanda Labarca propone un modelo de escuela que se proyecta hacia las casas y barrios para establecer una alianza educativa con las familias. En este contexto, estudiantes, profesores y familiares son convocados como protagonistas de la educación.



FACULTAD DE HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y CIENCIA POLÍTICA



Biblioteca Nacional
de Chile