



Biblioteca Fundamentos
de la Construcción de Chile

EL PROBLEMA NACIONAL

Darío Salas



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

SALAS, DARÍO 1881-1941

372.011 EL PROBLEMA NACIONAL; BASES PARA LA RECONSTRUCCIÓN DE NUESTRO SISTEMA ESCOLAR
S161p PRIMARIO / DARÍO SALAS; [EDITOR GENERAL, RAFAEL SAGREDO BAEZA]. – [1ª ed] – SAN-
2011 TIAGO DE CHILE: CÁMARA CHILENA DE LA CONSTRUCCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CHILE: DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS.

xxviii, , 240 p.: IL. FACSIMS., 28 CM (BIBLIOTECA FUNDAMENTOS DE LA CONSTRUCCIÓN
DE CHILE); v. 91

INCLUYE BIBLIOGRAFÍAS.

ISBN: 9789568306083 (OBRA COMPLETA) ISBN: 9789568306694 (TOMO XCI)

1. Educación básica – Fines y objetivos – Chile. I. SAGREDO BAEZA, RAFAEL, 1959- ED

© 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° 206.847
SANTIAGO DE CHILE

ISBN 978-956-8306-08-3 (OBRA COMPLETA)
ISBN 978-956-8306-69-4 (TOMO NONAGÉSIMO PRIMERO)

IMAGEN DE LA PORTADA
ZAPATOS DE NIÑO

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 XCI DE LA *BIBLIOTECA FUNDAMENTOS DE LA CONSTRUCCIÓN DE CHILE*,
EN VERSIÓN PRODUCCIONES GRÁFICAS LTDA., EN JULIO DE 2011

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

DARÍO SALAS

EL PROBLEMA
NACIONAL
BASES PARA LA RECONSTRUCCIÓN
DE NUESTRO
SISTEMA ESCOLAR PRIMARIO



SANTIAGO DE CHILE
2011



DARÍO SALAS

EL PROBLEMA NACIONAL

Sol Serrano

INTRODUCCIÓN

“¡Un millón seiscientos mil analfabetos mayores de seis años! Colocados en fila a cincuenta centímetros uno de otro, formarían una columna de ochocientos kilómetros de largo, la distancia que media entre Santiago y Puerto Montt. Si desfilaran frente al Congreso nacional en hileras de a cuatro, a un metro de distancia una de otra y marcharan a razón de cuarenta kilómetros por día, el ruido de sus pasos turbarían los oídos y la conciencia de nuestros legisladores durante diez días”.

La imagen golpeó con fuerza en 1917 cuando salió de las prensas un libro modestamente impreso llamado *El problema nacional*. Lo había escrito un destacado educador que representaba por sus ideas y por su trayectoria, el valor de la educación pública en la sociedad chilena. El libro tuvo un enorme impacto en los círculos políticos, educacionales y periodísticos de la época; se le discutió en el Congreso, en las aulas universitarias, en las asociaciones del magisterio, en los partidos políticos y en la prensa.

Su contenido reunía y sintetizaba problemas de la educación primaria que venían discutiéndose desde el Primer Congreso Pedagógico de 1899 y que su autor fue profundizando hasta elaborar una proposición propia que comprendía múltiples facetas hasta entonces fragmentadas. El texto comienza con un diagnóstico de la educación primaria basado en una sólida evidencia empírica que fundamenta un plan de reforma. El plan abarcaba desde la cobertura, la formación de profesores, el financiamiento, la institucionalidad, los métodos de aprendizaje basados en la Psicología Cognitiva, un nuevo currículo que incorporaba la enseñanza práctica para el trabajo y la incidencia de la escuela en la prosperidad económica, en la estructura social y en el sistema político. Tenía algo más, algo que hoy resulta especialmente original en un proyecto de esta naturaleza: el sentido último de la educación, el concepto de individuo y de sociedad que la sostiene. Darío Salas, su autor, no dudó en definirlo como la formación moral y ética del individuo en una sociedad democrática.

El texto podría haberse llamado como el subtítulo: Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario, pero no sería el mismo. Su título no fue descriptivo sino conceptual y programático. Al haberlo llamado *El problema nacional*, Darío Salas estaba señalando que la educación era ese problema. Así invierte la relación: no propone aquello que el país debe hacer por la educación sino aquello que la educación puede hacer por el país.

El problema nacional es un texto pedagógico, es un texto de política educacional y es un proyecto de sociedad.

Su vigencia hoy día remite a la relación entre historia y presente en varios sentidos. La primera, para un lector que no es educador ni historiador, es que no se requiere ser ni lo uno ni lo otro para sorprenderse de la vigencia de los dilemas expuestos. Aquí se escuchan múltiples ecos de los debates contemporáneos sobre formación de los profesores; calidad de la enseñanza; pertinencia del currículo; institucionalidad y dependencia; equidad social; productividad económica. Incorpora temas tan contemporáneos como la desigualdad que la escuela perpetúa; la escuela como base de la “igualdad de oportunidades”, la incorporación de la mujer, la educación sexual, la educación indígena y tantos más.

Mirar el pasado, conocer la historia, ayuda a reflexionar a través de la sorpresa. Y si una de las que provoca este texto es la continuidad señalada, la otra son los cambios experimentados. Los analfabetos hoy día no podrían hacer una fila de Santiago a Puerto Montt, ni aun considerando los trescientos kilómetros que a don Darío le faltaron. Ahora son el 5% de la población. Pero las mediciones internacionales muestran la dificultad para entender lo que leen los niños. Aquí reside la segunda razón de la vigencia de este texto: ¿podemos acaso separar una medición de la otra?

La educación moderna, aquella entendida como la escolarización universal, ha sido un proceso de lenta acumulación. El capital cultural se hereda de una generación a otra. En 1909 un 15% del grupo correspondiente a la edad escolar cursaba las humanidades en un liceo; en 2001 era un 85%. ¿Cuántos miles de esos jóvenes son los nietos o bisnietos de la larga fila de analfabetos que denunciaba Darío Salas? En 1907, los niños que debían estar en la escuela eran 693.929 y los que estaban eran 201.176. Y dentro de ellos, la deserción era dramática. Como lo señala el propio autor, sólo el 1,6% de los alumnos que entraban al primer año llegaban a sexto. Muy pocos de ellos pasarían al liceo, porque la mayoría de los que ingresaban a la secundaria provenían de las preparatorias de los mismos liceos y no de las escuelas. Y como si esto fuera poco, en el liceo la pirámide continuaba estrechándose. En 1907 los alumnos de primer año de humanidades eran 2.607 y los que cursaban sexto eran 186, un 7,1%.

Por último, la tercera razón de la vigencia de *El problema nacional* es que sintetiza en un texto corto, de estructura clara y escritura correcta, serena y en alguna página conmovedora, la trama educacional y social que atraviesa la primera mitad del siglo xx.

Estas páginas introductorias no son una síntesis del libro, que no la requiere, sino sólo buscan situarlo en su propio tiempo, en un 1917 largo que empieza en la escuela pública de Toltén hacia 1890.

EL PERSONAJE

Toltén era una guarnición militar de importancia estratégica para la defensa de la frontera de la Araucanía, alrededor de la cual había un pequeño pueblo. Allí llegó como protomédico Vicente Salas, donde se casó con Griselda Díaz, profesora de escuela, autodidacta como la mayoría en su tiempo, que tal vez enseñaba a los niños del sector a leer y escribir en su propia casa. Hacia 1880, cuando se inició la ocupación de la Araucanía por el ejército chileno, el fuerte se transformó en un lugar de guerra y la madre trasladó a su familia más al norte, a Puerto Saavedra, donde nació su sexto hijo, Darío, en 1881. Poco después volvió a su pueblo que ahora pertenecía al Territorio de Colonización de Angol. La población creció y había más que suficientes niños como para que hubiera una escuela pública, una escuela que era unidocente, regida por un preceptor que puede haber sido titulado en la Escuela Normal o sencillamente “interino”, como se les llamaba a los autodidactas. Los alumnos deben haber tenido edades distintas, entre siete y catorce o más, y en la misma sala unos aprendían a deletrear mientras otros aprendían a escribir o a contar. La mayoría debe haber sido hijos de campesinos analfabetos que iban a la escuela sólo algunos meses, aquéllos en que sus padres no los ocupaban en las faenas agrícolas o domésticas. Así eran las escuelas de las zonas rurales cuya tasa de escolarización era bastante menor a la urbana (ciento cuarenta y dos contra doscientos cuarenta y ocho, respectivamente en 1895).

Darío Salas no pertenecía a una familia popular campesina. Sus padres tenían oficio, vivían en el pueblo y eran letrados. Ésa era una diferencia importante. A pesar de que vivía en un territorio marginal, a pesar de la precariedad de su escuela, aquello, junto a su evidente talento, hizo que prosiguiera sus estudios en la escuela de Carahue junto a su tío, de oficio comerciante. Para esa familia, la escuela tenía un sentido de utilidad que no lo tenía para la gran mayoría de las familias chilenas.

La carrera docente era mal pagada, los preceptores de escuelas rurales vivían esa dualidad de tener que vestir con “cuello limpio y zapatos lustrados” y ganar menos que un peón, según la crónica de un maestro de Darío Salas. Sin embargo, era una carrera en la administración pública. Fue enviado a la recién formada Escuela Normal de Chillán en 1895, que se había fundado tres años antes en el contexto de la importante reforma iniciada por el gobierno en la década de 1880, conocida como la “reforma alemana” debido a su inspiración en dicho modelo y a que su aplicación fue realizada por profesores de esa nacionalidad. Se fundó el Instituto Pedagógico en 1889 y se ampliaron las escuelas normales hacia el resto del territorio. La de Chillán era un verdadero lujo para su tiempo. La mayoría de sus docentes eran alemanes y su director era un chileno que se había perfeccionado en Alemania. Tenía un edificio propio, nuevo, sólido, acondicionado para la docencia. Ello atestiguaba un país más rico gracias al salitre y que efectivamente invirtió en educación.

Darío Salas es el perfecto prototipo de la movilidad social que la educación pública otorgaba a un muchacho talentoso. En realidad, eran casos muy excep-

cionales, pero aun siendo pocos, representaban un papel importante en ampliar socialmente la cúspide de la elite letrada. Luego de graduarse de profesor normalista en 1899 con las mejores calificaciones de su promoción, partió a Santiago, a la capital que no conocía. Tenía dieciocho años y trabajó como preceptor en una escuela pública de la calle Huérfanos. Así pagó sus gastos para entrar a estudiar al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. El Instituto Pedagógico a comienzos de siglo, sólo una década después de su fundación, era ya un centro intelectual muy vivo debido a la sólida formación de sus primeros académicos. A lo largo del siglo XIX los profesores de liceos habían sido hombres cultos o profesionales. No constituían un grupo homogéneo con una formación común, como sí llegaron a serlo en esta nueva institución que profesionaliza la docencia secundaria sobre la base de una solida enseñanza de las disciplinas humanistas y científicas, y que incorporó la pedagogía como disciplina. Sus profesores sentaron las bases de la investigación en sus campos, tales como Jorge Schneider en Pedagogía y Filosofía; Rodolfo Lenz y Federico Hansen en Filología; Enrique Nercasseau en Literatura y Federico Johow en Ciencias Naturales. Los alumnos, por su parte, provenían de sectores medios emergentes y las primeras generaciones formaron parte del ideario reformista, críticos de la sociedad elitista y jerárquica del siglo XIX, partidarios de los cambios sociales y defensores de una sociedad laica. Darío Salas se formó en esos años claves en que el pensamiento pedagógico formaba parte de un ideario político y social. Fue allí donde tejó vínculos de amistad y de ruta con quienes serían figuras prominentes de la historia de Chile. Baste señalar que mientras se graduaba de profesor de Castellano y Francés, también lo hacía el futuro Presidente de la República Pedro Aguirre Cerda.

CONTINUIDADES Y RUPTURAS DEL SISTEMA POLÍTICO

El problema nacional es considerado un texto pedagógico. Sin embargo, tanto su contenido como su impacto y su significado, se explica y forma parte de las transformaciones políticas de su tiempo.

A comienzos del siglo XX Chile se transformaba en una sociedad más compleja. La riqueza del salitre había significado enormes entradas al Estado por concepto de derechos aduaneros. La población urbana creció de un 29% en 1865 a un 43% en 1907; la producción industrial, casi inexistente cincuenta años antes, creció un 2,9% promedio en la primera década del siglo. La industria, en especial la minera, había generado nuevos actores sociales, el paso del artesano urbano al proletario asalariado cuyas formas de asociación transitaba de las mutuales a las mancomunales y de partidos reformistas a partidos revolucionarios. Sus protestas y huelgas se hicieron más frecuentes y la represión más cruenta. Las condiciones sociales de vida de los más pobres, la enorme mayoría, eran deplorables en términos de alimentación, salud y vivienda. Entre 1909 y 1914 murieron cien mil personas de peste bubónica, cólera o fiebre amarilla. La mortalidad infantil cons-

tituía entre un tercio y dos quintos de los niños nacidos en un año. Así como la pobreza urbana se hacía más y más dramática; así como surgía la clase obrera y las organizaciones proletarias; el salitre también significó la formación de nuevos sectores medios junto al crecimiento de los empleados públicos. Si en 1860 eran apenas 2.525, en 1900 sumaban 13.119. El sector que concentraba más empleados era educación con 3.352, de los cuales 744 eran profesores secundarios y 2.724 eran primarios.

Y también la política había cambiado. Los actores del período, tanto como una vasta historiografía, han considerado que la República Parlamentaria (1891-1925) fue sorda a los profundos cambios en curso y que la inercia de su clase política devino en su propia crisis terminal en la década de 1920. No es éste el espacio para entrar en un debate historiográfico, sino sólo sugerir que la política no estuvo estancada durante el parlamentarismo en esa “suave anarquía de salón”, como la llamó un diputado contemporáneo, sino que hubo cambios concordantes con los del conjunto de la sociedad. El debate educacional es iluminador al respecto.

El sistema político chileno en el siglo XIX se formó en torno a dos conflictos fundamentales. El primero, que definió el paso de la República Conservadora (1830-1860) a la República Liberal (1860-1891), se dio entre la concentración del poder en el Presidente de la República y la ampliación de las libertades representadas por el Congreso. El segundo, entremezclado con el anterior, fue el conflicto entre la Iglesia y el Estado. Los partidos políticos se formaron en torno a estos ejes y sus alianzas fueron distintas en uno y otro. El Partido Conservador había nacido para defender la independencia de la Iglesia frente al laicismo y era contrario al presidencialismo. El Partido Liberal, con sus distintas vertientes, era partidario de la laicización del Estado y adalid en la lucha contra el presidencialismo; por último, el Partido Radical defendió la separación entre la Iglesia y el Estado y fue opositor al presidencialismo. El conflicto religioso que predominó en las décadas de 1870 y 1880 unió a liberales y radicales en contra de los conservadores, pero la lucha en contra del presidencialismo del presidente José Manuel Balmaceda unió a la mayoría de los liberales, a radicales y conservadores. La República Parlamentaria, nacida del triunfo de las fuerzas congresistas en la Guerra Civil de 1891, fue el gobierno de los partidos a través del Congreso.

Si bien el conflicto religioso había perdido buena parte de su contenido programático luego de las leyes laicas promulgadas entre 1881 y 1883, continuó siendo el eje divisorio de las alianzas inestables de los partidos. Cuando el Partido Conservador se aliaba con algunas de las facciones liberales, gobernaba la Coalición, y cuando los liberales se aliaban con los radicales y con el recién formado Partido Demócrata, gobernaba la Alianza. Los pactos de gobierno se armaban y desarmaban por asunto coyunturales generalmente de carácter electoral, pero el conflicto religioso no era nominal. De allí provenía una matriz doctrinaria sobre el papel del Estado y los derechos individuales que lejos de estar zanjada –como no lo está en el presente– se planteó ante la obligatoriedad de la instrucción primaria. Si éste fue el debate de dicha ley en la primera década del siglo, en la segunda se introdujeron nuevos temas sobre el papel social del Estado.

La educación considerada como un deber del Estado fue una norma constitucional compartida por todos los sectores desde la Independencia en adelante. La Constitución de 1833 había incorporado la existencia de una superintendencia de educación. Aquello era el Estado docente, el que adquirió su expresión institucional con la fundación de la Universidad de Chile y la Escuela Normal de Preceptores en 1842. El conflicto entre liberales y conservadores se suscitó a partir de la década de 1870 cuando éstos rechazaron el control que el Estado ejercía sobre la educación secundaria privada a través de los exámenes obligatorios. Este conflicto, en que perdieron los conservadores con la ley de educación superior de 1879, no incorporó a la instrucción primaria que era considerada por todos los partidos como necesaria para alfabetizar y “civilizar” a los sectores populares. Pero cuando se propuso un proyecto legislativo de escuela obligatoria en 1900, la escuela entró de lleno en el debate doctrinario. En los veinte años de discusión parlamentaria, el sistema político se movía desde el Estado liberal al Estado de bienestar.

Es en ese cambio donde debe situarse a Darío Salas y a sus compañeros de ruta.



Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

LA PEDAGOGÍA PROGRESISTA Y LA CONEXIÓN ESTADOUNIDENSE

Las pocas biografías de Darío Salas señalan que luego de haberse graduado de profesor en el Instituto Pedagógico, fue enviado por el gobierno a estudiar a Estados Unidos junto a otros profesores. En efecto, partió a la Universidad de Nueva York en 1905 y el 5 de junio de 1907 fue el primer chileno en recibir el grado de doctor en Pedagogía, y tal vez el primer latinoamericano. Por qué el destino fue Estados

Unidos y esa universidad no ha causado mayor curiosidad. El gobierno había enviado estudiantes a perfeccionarse en el extranjero desde hacía muchas décadas, incluidos varios profesores. Hasta entonces, Europa había sido el destino y el único vínculo académico con Estados Unidos había sido la contratación de profesoras estadounidenses a comienzos de siglo. ¿Por qué a estos jóvenes se les envió a ese país? ¿De dónde vino la iniciativa? ¿Cómo se establecieron los vínculos con las universidades a las que fueron enviados? Tan pertinente es la pregunta que se la hizo el mismo Darío Salas y la respondió antes de partir.

La conexión estadounidense no deriva de una influencia unilateral del centro a la periferia. Menos es una “copia” acrítica como tantos han señalado. Al contrario, fue una conexión buscada y mantenida por un grupo de educadores chilenos debido a una identificación ideológica, pedagógica, gremial y política con ciertos grupos estadounidenses y que lo sitúa en los problemas de su tiempo.

Como se mencionó antes, el pensamiento laico progresista estaba virando de una agenda liberal a una social dentro de una matriz republicana y democrática. En algunas experiencias nacionales aquello se llamó democracia social o socialismo de Estado. En Estados Unidos se llamó, según la traducción, progresivismo o progresismo. La democracia americana fue mirada por estos profesores chilenos como un modelo por su carácter libertario, democrático y de ampliación de oportunidades para el ascenso social; admiraban las reivindicaciones de los grupos emergentes y miraban con interés al Partido Demócrata como un nuevo referente progresista. Ello reflejaba una crítica al creciente nacionalismo, militarismo y verticalismo que se manifestaban en Europa, especialmente en Alemania que había sido un modelo educacional y militar para Chile. Había una crítica a la pedagogía alemana por su disciplina autoritaria, su excesivo intelectualismo, donde el alumno aprendía siendo sólo un receptor del saber del profesor. Esta crítica al rígido positivismo de la “pedagogía científica” de Johann F. Herbart cruzó heterogéneos movimientos reformistas europeos que convergían en el ideal de una sociedad socialista. Ello los separaba de los reformistas chilenos que, siendo partidarios de la acción del Estado, veían con desconfianza el socialismo. Es coherente, por tanto, su interés e identificación con el movimiento vanguardista que estaba naciendo en Estados Unidos y que se le denominó la pedagogía progresivista. Ella tuvo sus inicios en el pragmatismo del psicólogo William James (1842-1910) que proponía la observación de efectos y consecuencias, la experimentación, como criterio de verdad prescindiendo de toda consideración metafísica. Su traducción al campo educacional fue el experimentalismo cuya figura pionera y señera fue John Dewey (1859-1952). Era un crítico de la pedagogía herbartiana y de su currículo por considerarlo pasivo, autoritario y antidemocrático. Los niños debían aprender experiencial y activamente, y la escuela debía asemejarse a un taller o a un laboratorio.

Darío Salas no lo descubrió a en Estados Unidos sino al contrario, el interés por John Dewey, por la pedagogía progresivista y por el movimiento democrático con el cual se identificaba, fue la razón para partir. Y eso lo explicó en su discurso de despedida. El 17 de junio de 1905 junto a sus compañeros, Luis Flores, Margarita Escobedo y María Cáceres, fueron despedidos en una ceremonia en el teatro

de la Universidad de Chile atestado de público entre el que se encontraba el ministro de Instrucción, el rector, catedráticos, profesores secundarios y primarios, padres de familia. Luego de los discursos de rigor, fue el encargado de agradecer la manifestación.

“...no puedo resistir el deseo de contestar desde esta tribuna a la pregunta que se habrán hecho interiormente, al saber el envío de esta comisión de maestros. ¿Por qué van a los Estados Unidos, cuando ha sido siempre costumbre enviar a los profesores y preceptores a Europa a perfeccionar sus estudios? Para contestar yo pregunto: ¿Cuál es el país cuyo conocimiento reportará mayor utilidad a los chilenos? ¿Cuál es el llamado a ejercer mayor influencia en este continente? Los Estados Unidos de Norteamérica... es en ese país donde hay que buscar la escuela completa, la que da conocimientos y habilita para la vida, la que desarrolla armónicamente todas las facultades, la que forma hombres de trabajo e iniciativa, la que forma los mejores ciudadanos. Vamos a estudiar ese pueblo, para quien la libertad y la igualdad no quedan en los Códigos, ese país donde la educación de la mujer ha llegado a prominente altura, donde cada cual es capaz de gobernarse a sí mismo y gobernar a los demás (...). Se ha dicho que fue el maestro alemán el que ganó en Sedan y en Sadowa. Con igual lógica puede afirmarse que ha sido el educador norteamericano el que ha ganado para su patria las mejores victorias del progreso en las ciencias e industrias y en el perfeccionamiento de las instituciones republicanas”.

Estos jóvenes ya sabían qué escuela querían estudiar. Y así lo dijo Darío Salas en esa ocasión:

“Hagamos la escuela para todos, hagamos la enseñanza algo menos especulativa y más práctica, formemos en el niño la confianza en el propio valer y en las fuerzas propias, sustituyamos al frío egoísmo por el amor a la Patria y a sus semejantes, démosle la noción de sus deberes y derechos, habilitémoslo para el gobierno de sí mismo, sustituyamos a la disciplina del temor la del amor, juntemos a esto los nuevos métodos, y habremos allegado todos los elementos que han de informar la escuela del porvenir, tal como en nuestros mejores ensueños de educadores patriotas la concebimos: hogar del pueblo, semillero fecundo de ciudadanos fuertes, conscientes y libres, en cada uno de los cuales exista esa armonía perfecta, base de la grandeza de los pueblos, entre la individualidad y la aptitud de servir al progreso de la colectividad”.

Los profesores chilenos partieron al lugar correcto en el momento exacto. Dos fueron a Teachers College de la Universidad de Columbia y dos a la Universidad de Nueva York. Teachers College, fundado en 1889, fue la primera Facultad de Educación, la primera que le dio a la enseñanza de profesores un rango universitario y que ligó la formación docente a la investigación. La investigación que realizaba a comienzos de siglo se inspiraba en la pedagogía progresivista, en la observación y experimentación de las formas de aprendizaje y los vínculos entre educación y nutrición, ejercicio físico, recreación, higiene. El mismo año que partió la misión chilena, John Dewey llegó a la Universidad de Columbia como profe-

sor del departamento de Filosofía y de Teachers College. Venía de la Universidad de Chicago, donde había derivado de su dedicación a la Filosofía y Psicología a la educación y a la investigación dirigiendo el Laboratorio Escolar. Fue en Columbia donde su influencia pedagógica adquirió una dimensión mundial.

Faltan dos hebras más para comprender la trascendencia de la conexión estadounidense. Los preceptores y profesores formaban a comienzos de siglo el grupo mayoritario de empleados públicos y los preceptores primarios habían desarrollado tempranamente un espíritu gremial. En 1903 se fundó la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria con fines mutualistas, de perfeccionamiento y de reivindicación de sus condiciones laborales. Darío Salas estuvo allí desde el primer día. En 1904 se fundó la Asociación Nacional de Educación formada por el doctor Carlos Fernández Peña, quien además de médico era profesor de liceo. La Asociación convocaba a un amplio espectro, desde directores y profesores de escuelas normales y de liceos a profesionales, políticos y altos funcionarios. Allí estuvieron figuras como: Valentín Letelier, Pedro Aguirre Cerda, Luis Galdames, Maximiliano Salas, Enrique Molina, Tancredo Pinochet le Brun, Armando Quezada, Luis Navarrete, entre otros. Su objetivo era una reforma nacional de la educación. El término ‘nacional’ tenía varios significados. El primero era la escuela primaria como base de la formación ciudadana, es decir, republicana y democrática, que debía formar en valores y no sólo en saberes. El vocablo ‘instrucción’ tenía que ser cambiado por el de educación. En segundo lugar, la escuela debía ser formadora del sentimiento y de la identidad de nación, pues comprendía a todos los niños sin distinción de clase, sexo, raza o religión. Eso era la “escuela común”, una escuela pública donde las clases sociales convivieran y compartieran un mismo aprendizaje. De esa forma, al no haber una escuela para pobres y otra para ricos, la primaria podía ser un puente para acceder a la secundaria. En tercer lugar, lo nacional era una educación orientada a los intereses y a la prosperidad de la nación, al vigor de la raza a través de la higiene y la salud corporal, a la formación para el trabajo según las características regionales. Su programa también incorporaba la instrucción obligatoria como medio para ampliar la cobertura, hacerla universal y común en lo social y pedagógico. La mayoría de sus miembros eran radicales y masones.

La vasta agenda de la Asociación de Educación Nacional implicaba influir de manera directa en las políticas del Estado. Este carácter pedagógico y político la hacía original en el escenario chileno. Su modelo, hecho explícito en su declaración de principios, era la estadounidense National Education Association. La NEA fue fundada en 1857 con la intención de reunir a las diversas asociaciones de profesores de los estados para presionar al gobierno federal a elaborar una política educativa con algunos elementos nacionales. Su primer triunfo fue lograr que el Congreso aprobara la creación del departamento de educación federal. Se preocupó de la educación de los esclavos liberados después de la guerra civil, de la incorporación de las mujeres, de la educación indígena y lideró la campaña en contra del trabajo infantil y a favor de la educación obligatoria. La NEA era una asociación de *lobby* exitosa que se definía como progresista y democrática, muy ligada al Partido Demócrata y al Progressive Movement que surgía a comienzos

de siglo como respuesta a los cambios sociales producto de la industrialización. La bandera de este movimiento era ampliar las funciones sociales del Estado como una alternativa al socialismo radical y al anarquismo. Una vertiente del Partido Demócrata asumió ese ideario proponiendo reforzar el poder presidencial. Sus líderes fueron Theodore Roosevelt que asumió como presidente en 1901 y luego Woodrow Wilson electo en 1912.

El vínculo entre asociación gremial, reformas educativas y pensamiento político es la otra dimensión que explica la importancia de la “conexión norteamericana”. El Partido Radical chileno estaba viviendo una división entre el sector que encarnaba el ideario liberal del siglo XIX liderado por el senador Enrique Mac Iver y aquél que propiciaba la social democracia representado por Valentín Letelier, rector de la Universidad de Chile. Este sector obtuvo una amplia mayoría cuando se enfrentaron en la Asamblea Radical de 1906.

En 1904 el Dr. Carlos Fernández Peña visitó la NEA en Estados Unidos y las coincidencias eran tan evidentes que fundó la versión chilena. El nexo entre ambas instituciones fraguó la misión chilena a esas universidades estadounidenses y no a otras.

LA EDUCACIÓN EN LA MIRA

Después de esta magna despedida realizada en el salón de honor de la Universidad de Chile, partió a la Universidad de Nueva York. Desde allí envió informes al gobierno sobre la organización de la enseñanza americana basados en estudios y visitas a varios estados y establecimientos. Ellos trasuntan su admiración por la descentralización y la importancia de los municipios para la participación de la comunidad en el sostenimiento de la enseñanza. Se sabe poco de su vida en esos años, ni siquiera se conoce su tesis o al menos no ha sido encontrada en ninguna biblioteca chilena, pero tuvo la oportunidad de vivir un momento clave de la historia del reformismo educacional, tanto en su propia universidad como en Teachers College donde asistió a conferencias de John Dewey y tradujo al español su obra *Mi credo pedagógico*, publicada entre 1908 y 1909 en la *Revista de la Asociación de Educación Nacional*.

Una vez en Chile, consolidó rápidamente su posición institucional, gremial e intelectual. Ingresó como profesor de Pedagogía en la Escuela Normal de Santiago y en 1910 al Instituto Pedagógico, donde dos años antes Guillermo Mann había instalado el Laboratorio de Psicología Experimental. Fue director de la *Revista de Instrucción Primaria* entre 1910 y 1914; fue miembro fundador de la Sociedad Nacional de Profesores, asociación de base que reunía a profesores secundarios en torno a sus reivindicaciones gremiales; siguió estudios de Derecho como parte de su formación general y se constituyó en uno de los principales expertos en política educacional, a lo cual agregaba una cualidad poco común y era que conocía el sistema desde dentro en todos sus niveles, lo había vivido y experimentado como alumno y como profesor.

Era un momento oportuno para el debate puesto que la educación –el diagnóstico de su fracaso– fue uno de los temas que cruzó la así llamada “crisis del Centenario”, en que destacados ensayistas denunciaron desde ángulos distintos la decadencia de Chile. La educación fue denunciada por su carácter clasista, excluyente de los más pobres, incapaz de generar progreso y culpable de debilitar el sentimiento de nacionalidad.

Los críticos principales fueron el médico Nicolás Palacios en *Raza chilena*; y los profesores Tancredo Pinochet Le Brun en *La conquista de Chile en el siglo xx* y Alejandro Venegas en *Sinceridad. Chile íntimo en 1910*. Pero ninguna denuncia tuvo tanto impacto como *Nuestra inferioridad económica* de Francisco Antonio Encina, publicada por la Asociación de Educación Nacional en 1912 y en el contexto del Congreso Nacional de Educación celebrado ese año. Según Francisco A. Encina, el único destino económico viable para Chile era el desarrollo fabril que estaba estancado por una educación intelectualista cuyo resultado era producir parásitos del Estado. Su diagnóstico era rápido y grueso, pero su impacto fue enorme porque ponía la causa de la crisis nacional en un ámbito específico y reformable. Desde el sector educacional le salieron dos contendores con quienes Darío Salas había hecho un largo recorrido común. Enrique Molina, titulado del pedagógico y en ese momento rector del liceo de Talca, defendió en su obra del mismo año, *La cultura y la educación general*, los valores universales de la educación general, destinada a formar personas y ciudadanos antes que productores. El atraso industrial, le retrucó a Francisco A. Encina, no residía en la educación sino en la deficiente acumulación de capital. El segundo que terció en el debate fue Luis Galdames, profesor del Pedagógico, con su obra *Educación económica e intelectual* donde sostenía, apoyando a Francisco A. Encina, que la educación secundaria debía diversificarse en una sección técnica que preparara para el trabajo y otra para la educación superior. Sin embargo, también defendió la educación general inicial tanto como Enrique Molina había defendido la educación técnica.

La tensión entre educación general y profesional no era inédita, lo nuevo era que se daba en un debate que hacía patente la relación entre educación y economía, así como el sentido de los distintos niveles educativos. Darío Salas no intervino de manera directa, pero defendió la educación para la ciudadanía y la educación para el trabajo como inseparables. En el texto que ahora se reedita no pudo ser más claro en señalar que aquella separación segmentaba socialmente, pues los pobres irían al trabajo y los más ricos al liceo. “No escuchemos esta vez la tradición. Matémosla”, escribió.

En el año del centenario, tan prolífico en publicaciones y reflexiones, escribió *La educación primaria obligatoria*, antecedente de lo que sería uno de los grandes hitos de la educación chilena y que lo catapultó al panteón de las grandes figuras.

El problema nacional tuvo inmediata repercusión en la prensa y se le consideró como el estudio más completo hasta entonces realizado y que proponía un plan de reforma que orientaba el debate. Algunos alabaron su relación entre teoría y práctica; varios resaltaron su importancia en el fortalecimiento de la nación. Dado el momento de la publicación, en plena guerra provocada por los nacionalismos

Europeos, ese tema adquirió especial importancia y Luis Galdames en su reseña en *El Mercurio* lo sintetizó:

“en el campo de la competencia pacífica como en el campo de la competencia bélica, las naciones pequeñas están fácilmente condenadas a ser absorbidas por las naciones mayores sino preparan desde luego su defensa con la intensificación de sus fuerzas productoras, de la unión moral de todos los elementos...”.

Ello se lograba a través de la escuela. Otros comentaristas, como Luis Orrego Luco, resaltaron su valor para darle seriedad y rigor al debate sobre la escuela obligatoria y alabó su defensa de la escuela neutra. Por esa misma razón, también fue criticado por un sacerdote en forma “respetuosa y serena” según declaró. La prensa le hizo algunas de las pocas entrevistas que quedaron de su larga trayectoria en las cuales sintetizó el sentido del libro.

El problema nacional fue escrito en medio del álgido debate legislativo sobre la escuela obligatoria. Por ello Darío Salas, en esa famosa cita, calculó las interminables filas de analfabetos que podrían recorrer las afueras del Congreso. La obligatoriedad es sólo un punto en su texto, pero el debate en torno a ella lo era también sobre todo el sistema. De hecho, lo escribió para ese debate y agregó como apéndice, en su obra, el proyecto de ley que proponía. Y logró su objetivo. Inspirado en ese texto, un grupo de cuarenta y un diputados radicales presentaron un proyecto en 1917 que fue el principal borrador de la ley que finalmente sería



Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

promulgada en 1920. Darío Salas ha quedado en la historia como el padre de una ley legislativa no sólo en la historia de la educación sino en la historia política. La escuela obligatoria era el emblema de la demanda de los sectores medios y populares representados por los partidos que propiciaban una mayor intervención del estado en materias sociales y que llevaron a Arturo Alessandri al poder. Por ello, el debate de esa ley enriquece la comprensión de este texto y refuerza la relevancia de la educación en la trama global de los cambios de la sociedad chilena.

LA ESCUELA OBLIGATORIA

La gran mayoría de los países occidentales habían legislado sobre la obligatoriedad de la escuela desde Prusia en 1763 hasta Bélgica en 1914. En la segunda mitad del siglo XIX, la había establecido el estado de Massachusetts, España (1869), Alemania (1871), Italia (1877), Inglaterra (1880) y Francia (1882), sólo por mencionar aquellas experiencias más cercanas al horizonte intelectual chileno. Los casos revisten muchísimas particularidades, pero en general, bajo el rótulo de “obligatoriedad” estaba comprendida la extensión, gratuidad y universalidad de la escuela como un deber público, de los Estados, de los gobiernos o de los municipios; lo que implicaba su financiamiento y su dirección. En todos los casos, significó un reforzamiento del poder del Estado en su necesidad de forjar la unidad nacional a través de un vínculo común y homogéneo. En los casos europeos –como lo han probado los trabajos de Aaron Benavot y Phillis Riddle así como John Boti *et al.* citados en la bibliografía– ella se dictó en países de alfabetización antigua en que la escolaridad iba en aumento. Han probado también que la obligatoriedad no cambió dramáticamente la tendencia y que la ley se dictó en pos de la unidad nacional más que de la ampliación de la cobertura. En un país tan liberal como Inglaterra, donde la escuela había florecido desde antiguo en parroquias y asociaciones beneficencia, la centralización estatal fue en parte fruto de la presión de los partidos progresistas y de los trabajadores, y en parte acicateada por el temor del creciente poderío de Alemania y Estados Unidos. En los países de raíz católica, en especial en Francia, el conflicto fue con la Iglesia y los conservadores, pues significaba una intromisión en los dos bastiones que les quedaban en contra de la secularización: la educación privada y la familia. Significaba también la supresión de la enseñanza religiosa ya que la ley de 1882 no sólo declaró la escuela pública gratuita, universal y obligatoria sino, también, laica. La ley tenía un sentido emblemático para afirmar la unidad nacional en torno a los republicanos y a la III República que había surgido de la derrota frente a Alemania en 1870.

En el caso chileno, la obligatoriedad de la escuela también significaba fortalecer el poder del Estado en la esfera social. La escuela había nacido como escuela pública puesto que las conventuales, parroquiales e, incluso, municipales fueron muy escasas. El Estado la dirigió y la financió, fundó las escuelas normales y estableció la gratuidad y la universalidad en la ley de 1860 al obligar a fundar escuelas en proporción a los habitantes. Los resultados, tratados en este texto de Darío

Salas, habían sido exitosos, en relación con el pasado y también respecto de otros países del continente. A fines del siglo XIX la escolarización argentina comprendía a un 9,6% de la población; México 4,7% y Chile un 6,4%. Pero como muy bien lo señalaba Darío Salas, era un resultado magro en relación con la cobertura y a los índices de analfabetismo. La obligatoriedad se planteó al inicio como un problema de cobertura, es decir, de política educacional. Pero era un conflicto ideológico y político, como lo había sido en todas partes. Darío Salas reunía muchas cualidades y facetas para ser un personaje clave en esta coyuntura: era el educador, el miembro de grupos gremiales de presión política, el militante radical, y, si bien posiblemente no fue masón, su grupo de referencia lo era.

La discusión se inició por un proyecto presentado en la Cámara por el diputado radical Pedro Bannen en 1900, que proponía la obligatoriedad en aquellos sectores urbanos donde había más cupos en las escuelas que alumnos, debido a la desidia de los padres. En la década anterior, se habían discutido muchos proyectos relativos a la instrucción primaria, pero ese tema se había obviado para evitar un conflicto doctrinario que afectara a los sectores liberales aliados con los conservadores en la Coalición.

El proyecto de Pedro Bannen era moderado, pero cuando dos años después la comisión de instrucción de la Cámara emitió un informe positivo, los conservadores entraron al ruedo oponiéndose al concepto mismo de obligatoriedad, pues significaba la intromisión del Estado en la familia vulnerando los derechos de los padres. Los progenitores debían educar a sus hijos, sostenían, pero debían escoger libremente la forma de hacerlo. Temían que se impusiera la escuela pública como escuela única. Los defensores, radicales, demócratas y algunos liberales, sostuvieron que era un derecho del niño que el Estado debía garantizar si es que el padre no lo cumplía. Se revivió así la disputa decimonónica sobre los límites del poder del Estado frente a los derechos y las libertades individuales. O dicho de manera inversa, el deber del Estado en proteger esos derechos. Era, por tanto, un debate clásicamente liberal. Sin embargo, al tratarse sobre la extensión de la educación popular, tenía también un carácter social. Los conservadores eran partidarios de la escuela pública, su necesidad era un “dogma social” como lo señaló el senador Joaquín Walker Martínez, pero se oponían a la obligatoriedad. Temían que como en el caso francés, con ella vendría la escuela laica y la supresión o control de las escuelas privadas. Sin embargo, dado el sistema político chileno, los temores conservadores no se justificaban puesto que esos temas no habían sido incorporados en los proyectos propuestos.

En 1909 se presentó el “Proyecto Oyarzún” al cual Darío Salas se refiere en su texto y el cual tal vez contribuyó a formular. El proyecto procuraba obviar todo debate doctrinario, pero los conservadores se opusieron sosteniendo que tras la ley había un concepto de Estado socialista. Socialismo de Estado lo llamaron, teorías extremas que creen en el derecho del Estado de intervenir y regirlo todo, entrometarse en todos los servicios y subvenir todas las necesidades privadas y públicas a cualquier orden a que pertenezcan. El Estado debía ser subsidiario –lo era y debía serlo en educación popular–, pero no un Estado providencia.

Sus contrincantes los acusaron de otorgar derechos a la ignorancia. Los proyectos de ley se fueron enredando en su discusión no sólo por la obstrucción conservadora, como se suele señalar, sino porque la escuela obligatoria no tenía mayoría parlamentaria en esa fluida política de acuerdos. Las alianzas, sin embargo, tendieron a cambiar en la segunda década del siglo en que la cuestión social, las organizaciones populares y la formación del movimiento obrero, obligaron a los partidos a definiciones programáticas. La escuela obligatoria era un tipo de agenda que aglutinaba a los jóvenes estudiantes universitarios, los gremios de maestros, sociedades obreras, clubes políticos, la masonería y a los partidos de la Alianza. El Partido Radical en su famosa asamblea de 1906 había aprobado la escuela obligatoria, gratuita y laica como parte de su programa. Era un proyecto que reunía los antiguos conflictos que habían conformado las identidades políticas –el religioso principalmente– con los nuevos temas sociales.

Mucho se criticó en ese entonces que no era más que una bandera electoral, pero precisamente su importancia estaba en que, en efecto, lo era. El número de votantes en las elecciones era pequeño. En 1910 un 14,7% de la población estaba inscrito y un 7,8% votaba. Luego de la reforma electoral de 1915 que limpió los padrones, la cifra disminuyó a un 7,5% de inscritos y 4,4% de votantes en 1920. El cuerpo era pequeño, pero competitivo porque finalmente eran esos votos, que se peleaban mano a mano, los que decidían las elecciones parlamentarias y presidenciales. En la lucha electoral, a través de la prensa y de manifestaciones, la oposición de los conservadores a la escuela obligatoria era una extraordinaria bandera, pues se les enrostraba estar en contra del fomento de la educación popular. Los partidarios habían hecho de la obligatoriedad un sinónimo de cobertura universal, cuestión que nunca fue probada en el debate y que los hechos posteriores demostraron que no era tal. Ello no minimiza el valor histórico del problema, sino que muestra la inédita importancia que tenía levantar banderas que interpretaran a grupos que la política anterior no requería interpretar. Es decir, lo político-electoral no era separable de lo ideológico y social.

En el terreno ideológico, así como los radicales habían hecho su transición desde el liberalismo a la social democracia, los conservadores hacían el cambio del ultramontanismo hacia el catolicismo social.

La generación que entró a la Cámara hacia 1915 defendía las antiguas banderas, pero también incorporaba nuevas. Fue así como en 1917, el diputado conservador Rafael Agustín Gumucio presentó un proyecto de reforma constitucional para establecer la escuela obligatoria y respetar la facultad del padre de elegir el establecimiento educacional. Sus opositores reaccionaron de inmediato, presentando otro proyecto que era una reforma general inspirada directamente en el recién publicado libro de Darío Salas.

“Con muy ligeras modificaciones hemos adoptado el estudio que sobre esta materia ha publicado recientemente el ilustrado profesor y pedagogo don Darío Salas, en que se resumen los mejores ideales y doctrinas que se pueden abrigar sobre este punto”.

Sin embargo, las ligeras modificaciones eran precisamente las que el moderado Darío Salas quería evitar para que la ley pudiera aprobarse. El proyecto incluía la supresión de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas; obligaba a las particulares a enseñar ciertas materias y restringía la subvención a las instituciones privadas. Rafael A. Gumucio lo definió como un proyecto de combate para conservar una “banderola de batalla para fines electorales”. Para sus defensores, la reforma constitucional era una forma encubierta de bloquear la ley. Lo cierto es que el debate doctrinario volvió con el mismo dilema que había cruzado la política en el siglo anterior: los conservadores reclamaban libertad para la educación privada al mismo tiempo que la obligatoriedad de la enseñanza católica. Los radicales defendieron la escuela “neutra”, es decir, la escuela “científica”, y se opusieron a la libertad curricular de las escuelas privadas que eran en su gran mayoría católicas.

Estos dilemas también dividieron a los grupos liberales. Pero en vista de que los conservadores habían aceptado la obligatoriedad, el hábil diputado Manuel Rivas Vicuña concibió un proyecto para unir al liberalismo y construir un acuerdo entre todos los partidos. Los conservadores lo aprobaron y los radicales lo rechazaron. En las elecciones parlamentarias de 1918 los radicales obtuvieron un importante triunfo y entraron al gabinete. Pedro Aguirre Cerda pasó a ser ministro de Instrucción Pública y el 25 de mayo de 1918 nombró a Darío Salas director de la Inspección General de Instrucción Primaria. Era un momento crítico de movilización social. Por primera vez los profesores primarios se declararon en huelga por los bajos sueldos. Las consecuencias de la Primera Guerra Mundial habían afectado las finanzas nacionales muy dependientes del comercio exterior y el debate cambió de lo doctrinario a lo económico. La nueva ley requería financiar más escuelas y profesores y con ello vino el siguiente tema que en cierto sentido culmina ideológicamente los cambios en el papel del Estado. El senador Arturo Alessandri, en una larga y documentada intervención que duró varias sesiones, defendió su financiamiento a través de una reforma del régimen tributario; proponía el impuesto a la renta como una medida de justicia social, acorde con las lecciones que los estados habían aprendido después de la guerra. Se estaba en las vísperas de las elecciones de 1920 y la Revolución Bolchevique había reforzado la necesidad de reformas sociales para evitar revoluciones.

UNA CORTA GLORIA Y UNA LARGA INFLUENCIA

Por último, la ley se promulgó el 26 de agosto de 1920 luego de interminables discusiones técnicas del articulado e intensas negociaciones políticas en las cuales la masonería tuvo gran importancia. Darío Salas había sido un artífice clave en la formulación de un proyecto de transacción. La ley estableció que la obligatoriedad se cumplía en una escuela pública o privada, que la enseñanza religiosa era voluntaria si el padre lo pedía expresamente y mantenía la subvención de las escuelas particulares gratuitas. El principal sentido de la ley no era, en realidad, la obligación de los progenitores, medida difícil de llevar a cabo, sino el deber del Estado de

proveer una escuela de cuatro años. En ese sentido, era una ley de fomento de la instrucción y así lo entendió Darío Salas. En una entrevista a propósito de su libro en 1917, señaló que la obligatoriedad era un resguardo a la igualdad de oportunidades y que por ello debía ser dirigida y financiada por el Estado; implicaba una escuela común que era el comienzo para combatir la desigualdad social. Es decir, no se refirió a la obligación de los padres, que es el tenor de la ley, sino a la del Estado.

La ley estableció principios de gran importancia social, como combatir el trabajo infantil obligando a que los niños menores de dieciséis años no pudieran ser contratados en fábricas o talleres sin presentar un certificado de escolaridad cumplida. Introdujo una medida que sería clave en la verdadera extensión de la cobertura en el futuro como fue la obligación de otorgar alimento a los alumnos indigentes. La ley reorganizó el conjunto del sistema, creó la Junta Comunal de Educación como instancia fiscalizadora y protectoras de la enseñanza en los municipios; definió los distintos tipos de escuelas, las materias de estudios, la carrera docente, la enseñanza de las normales y creó el Consejo de Educación Primaria, organismo máximo del ramo cuyo órgano era ejecutivo era la Dirección del Servicio de Educación Primaria. Su primer titular fue Darío Salas.

La promulgación de la ley se celebró con un acto cívico apoteósico. Desde las diez de la mañana desfilaron cientos de niños con banderitas nacionales en sus manos y cada escuela era presidida por su estandarte. Marcharon al son de una gran banda de música. El desfile fue presidido por Darío Salas que sostenía una enorme bandera chilena junto a tres profesores de la Escuela Normal. Él mismo había compuesto la canción, llamada Patria Nueva, que los niños cantaron cuando el desfile se detuvo en La Moneda. En sus balcones los recibieron el Presidente de la República Juan Luis Sanfuentes, el Presidente electo Arturo Alessandri, el gabinete, numerosos parlamentarios, la Corte Suprema y un prebendado en representación del arzobispo de Santiago. El desfile concluyó en la plaza de Armas y en todo su recorrido fue aplaudido por el público. El colmo de las ironías no fue sólo el prebendado en el balcón del palacio gubernativo sino que desfilaron las escuelas católicas e, incluso, según relata la prensa, las Hermanas de la Caridad fueron calurosamente aplaudidas. En fin, ese día fue declarado feriado para todas las escuelas y hubo actos en Valparaíso y en Iquique, y de todas las ciudades llegaron telegramas de adhesión de distintas sociedades, agrupaciones obreras, políticas, hasta, incluso, de la escuela penitenciaria de la cárcel de Santiago. Fue sin duda, el día de gloria de Darío Salas.

A Darío Salas le correspondió la dura tarea de aplicar la ley en una década de convulsiones políticas que se iniciaron con el gobierno de Arturo Alessandri y terminaron con el gobierno autoritario de Carlos Ibáñez. Redactó los reglamentos del articulado de la ley e inició la nueva organización en medio de las críticas de los conservadores opositores a Arturo Alessandri y de los gremios de profesores primarios por el escalafón que se había establecido de acuerdo con el tipo de escuela. En el período de Carlos Ibáñez, su situación se hizo aún más difícil puesto que vino una dura represión a los partidos, entre ellos al radical, y a los dirigentes gremiales del magisterio. Muchos profesores fueron exonerados de sus cargos. Darío Salas

dejó la dirección en 1927 y luego volvió al ministerio por un corto período como asesor de lo que se llamó la “contrarreforma” de 1928-1929, que tuvo mucha incidencia en el período posterior. Según su propio testimonio, fueron años extraordinariamente duros. Años más tarde señaló: “aprendí tras una penosa experiencia que la vida de funcionario nada hay más difícil ni que traiga más sinsabores”.

Luego de dejar el cargo ministerial, fue comisionado por el gobierno a un viaje de estudio que lo llevó de nuevo a Estados Unidos y ahora pudo ser conferencista en Teachers College explicando la experiencia educacional chilena. A su vuelta en 1930 volvió al Instituto Pedagógico y fue decano de la Facultad de Filosofía y Educación. Desde entonces se dedicó a la vida académica, a la docencia y a la investigación en educación. Viajó por distintas partes del mundo, incluso Rusia, en comisiones nacionales e internacionales y fue un prolífico autor y conferencista.

Murió en 1941, reconocido como uno de los principales educacionistas chilenos. En su último discurso un año antes de su muerte, ante el homenaje que le rindieron sus estudiantes por sus cuarenta años de docencia, y en un momento de dramático pesimismo mundial, recordó aquellos artículos de fe que nunca lo habían abandonado: que la educación era el método por excelencia del progreso social; que creía en una educación “para obrar, pensar y sentir”, que el capital más valioso de una nación era el capital humano y que el educador era el factor esencial para formarlo. Era una profesión y era una vocación



Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

“en aras de la felicidad de los demás, de una patria mejor, de una humanidad más libre, más inteligente y más feliz”.

Darío Salas fue, sin duda, un extraordinario actor en el problema nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Archivo Central Andrés Bello, Universidad de Chile, donación Emma Salas.
- Benavot, Aaron, Phillis Riddle, "The Expansion of Primary Education, 1870-1940: Trends and Issues"; in *Sociology of Education*, vol. 61, N° 3, July 1988, www.jstor.org/stable/2112627, visitada el 15 de enero de 2011.
- Boli, John, Francisco O. Ramírez, John W. Meyer, "Explaining the Origins and Expansion of Mass Education", in *Comparative Education Review*, vol. 29, N° 2, May, 1985, www.jstor.org/stable/1188401, visitada el 20 de enero de 2011.
- Collier, Simon, William F. Sater, *Historia de Chile (1808-1994)*, Cambridge, Cambridge University Press. 1998.
- Cremin, Lawrence A., *American Education. The Metropolitan Experience 1876-1980*, New York, Harper and Row Publishers, 1988.
- Dirección Jeneral de Educación Primaria, *Lei No. 3654 sobre Educación Primaria Obligatoria*, Santiago, Imprenta Lagunas, 1921.
- Egaña, Loreto, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: 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.
- Gazmuri, Cristián, *El Chile del Centenario, los ensayistas de la crisis*, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, Instituto de Historia, 2001.
- Labarca, Amanda, *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, Prensas de la Universidad de Chile, 1939.
- Loyola, Carolina, Paula Jiménez, "El liceo de provincia entre 1865 y 1880. Un análisis desde la matrícula y la deserción escolar", en *Pensamiento Educativo*, vols. 46 y 47, Santiago, 2010.
- Mellafe R. Rolando, María Teresa González P., *El Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889-1981)*, Santiago, Universidad de Chile, 2007.
- Monsalve B., Mario, "...i el silencio comenzó a reinar". *Documentos para la historia de la instrucción primaria 1842-1920*, Santiago, Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Colección Fuentes para la Historia de la República, 1998, vol. IX.
- Newland, Carlos, "La educación elemental en Hispanoamérica: Desde la Independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales", in *The Hispanic American Historical Review*, vol. 71, N° 2, May, 1991, www.jstor.org/stable/2515644, visitada el 18 de enero de 2011.
- Núñez, Iván, *Gremios del magisterio. Setenta años de historia, 1900-1970*, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, 1986.
- Núñez, Iván, *El trabajo docente; dos propuestas históricas*, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, 1987.
- Núñez, Iván, *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena (1907-1927)*, Santiago, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, 2002.
- Ortiz, Manuel Jesús, *Pueblo chico*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1904.

- Ramírez, Francisco O., John Boli, “The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization”, in *Sociology of Education*, vol. 60, N° 1, January 1987, www.jstor.org/stable/2112615, visitada el 19 de enero de 2011.
- Revista de la Asociación de Educación Nacional*, N° 1, Santiago, 1905.
- Revista de Instrucción Primaria*, 5° bimestre, Santiago, 1907.
- Perl, Mónica, “Uniformidad, centralismo y calidad: el Instituto Pedagógico y las provincias”, en *Pensamiento Educativo*, vols. 46 y 47, Santiago, 2010.
- Salas, Darío, *El Problema nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*, Santiago, Imprenta Universo, 1917.
- Salas Darío, *El año pedagógico 1912*, Santiago, Imprenta Universo, 1913.
- Salas Newmann, Emma, *El pensamiento de Darío Salas a través de algunos de sus escritos*, Santiago, Ediciones Universidad de Chile, 1987.
- Serrano, Sol, *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*, Santiago, Editorial Universitaria, 1994.
- Vial, Gonzalo, *Historia de Chile, 1891-1973*, Santiago, Editorial Fundación, 1981, Vol. I, tomo II: La sociedad chilena en el cambio de siglo (1891-1920).
- Vial, Gonzalo, *Historia de Chile, 1891-1973*, Santiago, Santillana del Pacífico, 1987, vol. II: Triunfo y decadencia de la oligarquía.

DARIO E. SALAS

EL PROBLEMA NACIONAL

**Bases para la reconstrucción
de nuestro sistema escolar
:: :: primario :: ::**



**Soc. Imp. i Lit. "UNIVERSO"
SANTIAGO DE CHILE :: 1917
Galería Alessandri: N.º 20**

A LOS H. DIPUTADOS PROFESORES,
*en la esperanza de que un impulso patriótico
los mueva a luchar por la realización
del programa esbozado en estas páginas*

EL LEGADO MORAL DE DON DARÍO SALAS

I

Hace medio siglo apareció, editado en formato modesto, que financiara la activa Asociación de Educación Nacional, este libro de intención beligerante –*Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*, decía con sencillez la portadilla– que el catedrático del Instituto Pedagógico, don Darío Salas, dedicaba, significativamente,

“a los H. Diputados profesores, en la esperanza de que un impulso patriótico los mueva a luchar por la realización del programa esbozado en estas páginas”.

No era su primera labor de publicista. Don Darío Salas venía luchando, hacía tiempo, en defensa de la cultura del pueblo. Pero su estudio de ahora –*El problema nacional*– iba a señalarse como una fecha perdurable en la historia de la literatura pedagógica chilena y a constituirse, de inmediato, como el antecedente de un hecho trascendental para la evolución de nuestra cultura: la promulgación de la ley de educación primaria obligatoria, el 26 de agosto de 1920. Son acontecimientos próximos a nosotros, pero que ya tienden, en cierto modo, a esfumarse.

Alguna vez tuve el privilegio de escuchar al distinguido historiador y catedrático don Domingo Amunátegui Solar. Con la serenidad y la melancolía de quien se halla contemplando, desde lo alto, hacia el final de la jornada, la trayectoria de su propia existencia, afirmaba que las recientes generaciones chilenas no poseían una representación adecuada de lo que ellos –los hombres de su tiempo– hubieron de luchar en defensa de la cultura, la educación y el pensamiento libre.

Muchas veces he reflexionado, después, sobre el sentido de esta afirmación, y me he dicho que, en rigor, sus implicancias necesitan periódicamente hacerse explícitas como tema de meditación para las generaciones nuevas.

En efecto, desde el punto de vista de sus oportunidades de acceso a la educación y a la cultura, ellas se instalan a vivir comfortable y deleitosamente en un mun-

do donde el derecho a gozar de tales privilegios se encuentra ya reconocido a todos por la conciencia moral contemporánea; donde existe, sin discriminación alguna, la obligación de la primera enseñanza; donde, en prolongaciones paralelas, el liceo o la escuela técnico-profesional invitan, con su llamado gratuito, a continuarla; donde los altos estudios de la universidad, también gratuita, se ofrecen, cada vez con mayor amplitud, para un número más voluminoso de postulantes.

¿Por qué no pensar, entonces, que siempre ha sido igual? No es extraño, pues, que, desaprensivos herederos de un patrimonio cultural que también aquí se conquistó con “sangre, sudor y lágrimas”, las nuevas generaciones puedan carecer de una justa representación de cómo se fueron construyendo, lenta y penosamente, peldaño a peldaño, las escalas que hoy permiten ascender desde el primitivismo selvático hasta los más altos niveles intelectuales; quienes fueron, en nuestro país, los obreros que prepararon el material escaso, bosquejaron los primeros proyectos e hicieron cantar los martillos para el andamiaje de la ciudad futura. Creen que todo se encontró siempre ahí, el alcance de su mano, para su personal beneficio y caprichoso usufructo, como un regalo espontáneo de la naturaleza. Por eso, conscientes de vivir en un mundo colmado, se exhiben, a veces, en la actitud que el filósofo español definiera, para la juventud de Europa, como “la época del señorito satisfecho”. Y si esa imagen negativa de un hombre insolidario con el esfuerzo de sus predecesores se destaca como contrafigura de una realidad cultural europea altamente desarrollada, ¡cuánto más grave no será entre nosotros –países nuevos– que se generalice la presencia de su inefable tipo humano!

Ahora bien, la ruptura de una continuidad histórica hace siempre posible la aparición del joven “señorito satisfecho”, consumidor insolidario de los productos obtenidos en un largo proceso de cultura. En verdad, no son sólo las últimas generaciones las culpables de ello: puede alcanzar también su responsabilidad a las penúltimas y las antepenúltimas.

Decía ya don Darío Salas, en su conferencia de 1909, en homenaje a Sarmiento:

“Entre Sarmiento y la reforma iniciada hace un cuarto de siglo existe una laguna. Bien distinto sería el estado de la instrucción pública en Chile si la tradición del gran educador argentino no se hubiera perdido... Me atrevo a afirmar que si Sarmiento no hubiera sido olvidado... su obra nos habría hecho pasar más pronto de Pestalozzi a Wundt, del empirismo a la ciencia, de los maestros natos a los que se forman, del diletantismo al profesionalismo en la enseñanza... Sólo la ingratitud o la ignorancia podrán hacer que los maestros chilenos olviden a Sarmiento, a quien se le debe, entre otras cosas, ese brillante escuadrón de maestros antiguos, como desdeñosamente los llamamos hoy día, formados, si no por él, al calor de sus doctrinas y que, con respecto a nosotros, los de esta generación, son algo así como nuestra moneda antigua al lado de la nueva: cien centésimos de oro fino”.

Así hablaba don Darío Salas en 1909 en la Asociación de Educación Nacional, poniendo de relieve con franqueza uno de los mayores vicios que perturban la evolución pedagógica de Chile.

Creo que así debemos también repetirlo nosotros hoy día. Si no estuviésemos a punto de olvidar el pensamiento y la contribución educativa de maestros como Darío Salas, no existiría el peligro de estar siempre regresando al “primer día de la creación pedagógica”, y, por ende, de propiciar un absurdo “adanismo cultural” que nos esteriliza para un verdadero progreso en los diversos órdenes de la enseñanza.

Sin improvisaciones, que hoy día entre nosotros ya no se justifican, sin ahuecamiento en la voz ni vagos gestos de intención mesiánica, sin ese “complejo del descubridor pedagógico”, que de manera tan precisa define a los ignaros, podríamos, con mayor naturalidad, certidumbre y eficacia, salir al encuentro de los tiempos nuevos, proponer los reajustes que ellos necesariamente implican; en suma, provocar un crecimiento orgánico, auténtico, del maestro, el alumno, la escuela y el íntegro sistema nacional de la enseñanza.

Don Darío Salas dedicaba su libro, esperanzadamente, a los diputados profesores de entonces. Es que el problema cardinal de la dictación de una ley de enseñanza primaria obligatoria se encontraba en sus manos. Cultivemos la fe de que también los actuales y, sobre todo, los hombres de gobierno, anhelosos de reforma educativa, podrán todavía encontrar en sus páginas algún tema pedagógico que no les sepa demasiado a reflexión arcaica.

Tengo, sin embargo, mis dudas. ¿No hubo por ahí alguna vez un cierto alumno de filosofía que, al ser interrogado en sus exámenes sobre determinadas páginas de Platón, respondió, en tono desaprensivo, que no había querido leerlas porque el maestro del *Banquete* le parecía un filósofo arcaico?

II

Cuando don Darío Salas publicó *El problema nacional* no se había introducido la terminología, hoy tan generalizada, que segrega a los pueblos según su grado de desarrollo económico. No se registraban aún las expresiones técnicas de países “sub o semidesarrollados”, que a cada instante encontramos en las columnas de la prensa. Pero es obvio, la realidad de la cosa existía y de ello tenían una clara conciencia muchos buenos espíritus.

En verdad, se pueden indicar varios métodos para obtener que un país atrasado se desarrolle o crezca. Existe el camino simplista de la expansión geográfica, que se complace en la anexión militar de territorios, o el del ascenso demográfico, que se cuida, sobre todo, de incrementar el volumen de la población, o el del desarrollo económico, que tiende a convertirnos en una gran potencia industrial. Son las primeras reacciones por medio de las cuales la vitalidad de una nación se exterioriza y aspira a realizarse sobre el contorno, con una voluntad de espacio, afirmación y poderío.

Pero también es posible concebir el crecimiento según una dirección opuesta, orientación en profundidad, hacia zonas interiores donde el ser se concentra en sus tensiones más hondas, existe la actitud de quienes desean hacer crecer a una nación como “conciencia”. La escuela, según una excelente definición de Comenio,

es una *officina humanitatis*, un taller de humanidad, centro formador de conciencia humana. Quienes en ella cotidianamente laboran, los maestros, agotándose en faenas oscuras, opuestas al brillo de la expansión militar o económica, son, pues, los grandes “creadores de patria”, en la misma medida en que son promotores de conciencia. Por su imperceptible trabajo se está produciendo, sin cesar, en torno a nosotros, un incremento o duplicación de la patria en profundidad. Don Darío Salas perteneció, de modo egregio, a ese tipo humano de los “creadores de patria”.

Porque, ¿qué es, en verdad, una nación? Ella no es sólo un territorio geográfico ni una cierta cantidad de habitantes ni una usina para la producción de bienes económicos. Una nación, como tanto se ha dicho, es “un alma”, un principio espiritual, una solidaridad de todos los días, una conciencia de lo que fuimos en el pasado, de lo que somos actualmente, de nuestros proyectos de vida hacia el futuro. Ahora bien, los millones de seres que a nuestro lado existen, ¿poseen, en verdad, esa conciencia? Bien sabemos que no: es la gran tragedia cultural y política de los países latinoamericanos, con sus contingentes de analfabetos y grupos marginales de la ciudad o el campo, adheridos aún al plano de la naturaleza, condenados a una vida infrahumana. La necesidad de integrarlos a una conciencia nacional y, sobre todo, humana, constituye el sentido primario de cualquiera labor educativa. Justamente, la “toma de conciencia” es uno de los índices que hoy se utilizan para determinar el grado de subdesarrollo en un país. Así, por ejemplo, incrementar el número de los que participan responsablemente en la vida política equivale a promover uno de los más interesantes crecimientos de un pueblo en profundidad.

Cuando don Darío Salas publicó, en 1917, *El problema nacional*, no existía un juego verdaderamente limpio en relación con los estratos populares. Por una parte, se exigía de ellos, para admitirlos a la plenitud de los derechos ciudadanos, que estuviesen en posesión de un mínimo de cultura intelectual –leer y escribir–, y, por otra, se observaba, como actitud de quienes tenían el deber moral de procurársela, una invencible resistencia a instituir la obligación escolar, que era el mejor camino de habilitar a todos para el cumplimiento de sus tareas cívicas. Vivíamos, así, consolidando una impostura política, en una seudodemocracia, trunca, porque la responsabilidad de decidir en los grandes asuntos nacionales se hallaba artificialmente reservada para una minoría. “Un millón y seiscientos mil analfabetos mayores de seis años”, decía admonitoriamente don Darío Salas.

“Colocados en fila, a cincuenta centímetros uno de otro, formarían una columna de 800 kilómetros de largo, la distancia aproximada entre Santiago y Puerto Montt. Si desfilaran frente al Congreso Nacional en hileras de a cuatro, a un metro de distancia una de otra, y marcharan a razón de 40 kilómetros por día, el ruido de sus pasos turbaría los oídos y la conciencia de nuestros legisladores durante diez días...”.

Así hablaba don Darío Salas, en 1917, esforzándose por golpear la conciencia del público con imágenes plásticas que lo despertasen de su embotamiento ético y le permitieran visualizar –sobre todo, sentir– los elementos de iniquidad con que se encontraba nuestra vida cotidiana.

Porque ésa era, entonces, la realidad cultural y política de Chile. ¿Cómo podríamos, en tales condiciones, llegar a ser una nación?

La obra de don Darío Salas fue, desde todos los puntos de vista, una memorable lucha por la cultura del pueblo.

¡La cultura del pueblo! He ahí una gran idea con fuerza que, más tarde, reducida a mera fórmula verbal, andará de boca en boca, hasta llegar, por último a estereotiparse en un remunerativo lugar común para uso de administradores competentes.

Pero no era así en los tiempos en que don Darío Salas inició su obra. Para comprender el grado de heroísmo, novedad y riesgo que entonces entrañaba su defensa, es necesario reubicarse en la primera década del siglo –tiempo cargado de ferocidad teológica e intransigencia metafísica– y releer, por ejemplo, los discursos que pronunciaban en el Senado de la república don Ventura Blanco Viel, don Carlos Walker Martínez y don Rafael Errázuriz Urmeneta, afanados en impugnar el proyecto de instrucción primaria obligatoria presentado por don Pedro Bannen, en la sesión del 11 de junio de 1902.

Pasarían aún varios años antes de que se dictara, en 1920, la ley definitiva. Pero, ¿cómo desconocer que ella se debe, en gran parte, al ímpetu de don Darío Salas y al ambiente creado por su obra? Su esfuerzo ha permitido, de modo notable, que el país evolucione desde una democracia restringida hacia una generalizada. Por eso, su nombre debería ser más conocido, y siempre venerado, entre los elementos de las capas populares. En verdad, habría de llevarlo una escuela por cada ciudad de provincia. Su imagen debería estar presente en los sindicatos obreros, junto con la de Sarmiento y otros grandes creadores de patria, defensores de la cultura del pueblo.

III

Cuando don Darío Salas eligió como título para su libro *El problema nacional*, entendía que el específicamente chileno –el mayor de todos–, era, entonces, el analfabetismo o incultura del pueblo, que él, por lo demás, no separaba de los aspectos políticos y económicos.

¿El problema nacional? Su índice acusador perturbaba el trasfondo de aquel régimen político llamado de “la paz veneciana”, cuyo espíritu expresara de modo incomparable el Presidente de la República don Ramón Barros Luco, a quien hizo célebre su ingenioso pensamiento de que “en Chile no hay problemas, porque los que existen se resuelven solos o no tienen solución”.

Así, pues, desde el título mismo de su libro, don Darío Salas entraba a enfrentarse ahora decididamente con las sinuosidades concéntricas de la malicia criolla y se obstinaba en definir, con seriedad científica, los contornos del efectivo problema nacional.

¿Únicamente *nacional*? Sarmiento dijo alguna vez que nuestras repúblicas son y continuarán siendo países de escuela primaria. Es posible que el gran argentino le hubiera sugerido reconsiderar el nombre de su libro y, en vez de llamarlo *El Pro-*

blema Nacional reemplazarlo por el título, más amplio y verdadero, de “El Problema Continental”, ya que sus temas del analfabetismo y la cultura son, y continuarán siendo, durante mucho tiempo, un problema dolorosamente latinoamericano.

¿Ha fracasado en Chile la escuela primaria propuesta por Sarmiento? A menudo se responde que sí. Pero, lo cierto es que nunca se le entregaron las armas –edificio, mobiliario, maestros, etc.– que le permitieran combatir efectivamente con el medio¹. Don Darío Salas creía necesario verificar un exhaustivo análisis de la vida, pasión y muerte de la escuela primaria chilena tal como la concibiera, entre los continuadores de Sarmiento, el espíritu generoso de José Abelardo Núñez. Para ello no había que perderse en divagaciones estériles. A don Darío Salas le agradaba el ejercicio de pensar con las manos sobre los hechos de una realidad educativa, que conoce muy bien, por directa e inmediata experiencia. Comenzaba, pues, practicando un frío balance preliminar o estado de situación de nuestra enseñanza primaria, en los inicios del siglo. Mentalidad realista, no quiere extraviarse en apreciaciones subjetivas. La estimación correcta de un sistema escolar –nos dice– implica la previa utilización del *survey*, ese método de control tan empleado en Norteamérica y en el que ya se anuncia la moderna idea de un planeamiento educativo. De este modo, bosqueja con objetividad estadística el activo y el pasivo de nuestra enseñanza. Como era de esperarlo, la columna del debe se muestra superior a la del haber: analfabetismo, organización administrativa, planes de estudio, métodos de trabajo, situación intelectual y moral del magisterio, son importantes partidas deficitarias que abultan el pasivo.

Si la educación es una función social, y además el método que ha de emplearse para superar nuestro retraso político y económico, entonces lo primero consiste en examinar de frente el problema del analfabetismo, sin cuya solución no pueden formarse ciudadanos para la república ni trabajadores para la producción industrial. Habría que plantear, antes que nada, el problema de la difusión o universalización de la enseñanza primaria. Él se pronuncia categóricamente por su obligatoriedad. Pero, conviene recordarlo, las resistencias del medio son invencibles, sobre todo en el frente doctrinario del liberalismo clásico, sea bajo la especie de oposición a un embrionario pensamiento socialista o de tenaz repulsa a la idea del Estado docente. Ya lo decía don Ventura Blanco Viel, en el debate de 1902, impugnando el proyecto de instrucción primaria obligatoria:

“Esto es entrar en el terreno del socialismo, que no reconoce límites. Hacer que el niño concurra a la escuela porque la sociedad cree que va a sacar provecho en ella es sustituir el derecho del padre por el derecho de la sociedad, es hacer del hijo de familia el hijo de la sociedad, un esclavo de la sociedad, que no otra cosa importa el sistema en que para todo haya que contar con el concurso y el permiso de la sociedad, como pretenden los autores y sostenedores del proyecto en debate. Es socialista, señor Presidente, la doctrina que sustituye el derecho, el dominio y la autoridad del Estado al derecho, el dominio y la autoridad de la familia”.

¹ Roberto Munizaga, *En torno a Sarmiento*, Ediciones de la Universidad de Chile, cap. II, 1958.

Hacia 1917 se respiraba aún el mismo ambiente espiritual. Se atacaba el principio de la compulsión –dice el señor Salas–, porque

“importaba un ataque contra los derechos del padre, una injustificada restricción de la libertad individual, una indebida intromisión del Gobierno en asuntos que no son de su incumbencia”.

Relata cómo, en 1910, un parlamentario se oponía a la alimentación de los niños pobres en las escuelas “porque si hubiéramos de llevar a la práctica esas ideas nos conducirían al más desenfrenado socialismo”. Pero, sobre todo, se impugnaba el concepto de que el Estado asumiera las funciones de la enseñanza pública, la que, según algunos poderosos sectores de opinión, debía ser responsabilidad principal de la iniciativa privada.

El señor Salas abogaba también por dos grandes principios: la tecnificación y la despolitización de la enseñanza primaria. En este orden de consideraciones se pregunta por qué es estimado el liceo como el mejor colegio de su tipo en Sudamérica, desplazando a la escuela primaria chilena que había ocupado el primer lugar en el continente latinoamericano. “¿Qué nuevas condiciones desfavorables han podido afectar a la primera enseñanza en los últimos veinte años?”, se interroga. Y responde lapidariamente:

“Generales, no divisamos sino dos: una, la incompetencia pedagógica de su dirección, y otra, la intromisión en el servicio de eso que solemos honrar con el nombre de política... Nos sentimos autorizados para afirmar que es en parte la política y en parte la incapacidad técnica, lo que ha producido el desastre de nuestra enseñanza popular, o sea, la paralización de ese avance iniciado por ella en una época en que la dirigían pedagogos y en que la política no asumía aún el papel preponderante que hoy día desempeña”.

No podía escapar a la filosofía democrática de don Darío Salas la consideración de un persistente problema: el de la correlación entre estudios primarios y los secundarios, vale decir, el de la continuidad de la enseñanza en un sistema único. Lo ha examinado en sus diversos aspectos teóricos y prácticos, bajo las condiciones como efectivamente se presenta para la compleja realidad de Chile. Y lo ha hecho con esa precisión de doctrina, lucidez de juicio y sentido de lo concreto que se hallan siempre en todos sus escritos. Bien harían en releerlo hoy día quienes aspiran a resolver idénticos problemas.

Destaquemos también su novedoso pensamiento en lo que se refiere a la enseñanza de los párvulos:

“Es tiempo ya de que el jardín infantil, considerado hasta aquí como un lujo para las clases acomodadas, pase a formar parte de nuestra organización escolar, y sirva, como en Estados Unidos, a la sociedad entera, y, especialmente, a esa porción de ella cuyos hijos son menos felices y necesitan más que los otros de influencias que contrarresten las del medio en que se crían”.

Su implacable análisis del estado de situación de la enseñanza elemental lo conduce, así, a proponer una serie de importantes “bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario”. En este orden de ideas, la obra de don Darío Salas es rica en todo género de sugerencias. Su profesión de fe democrática lo lleva a abogar por una reorganización del plan de estudios en beneficio de las que él llama “las cienientas del programa”, vale decir, las ocupaciones manuales. Discípulo de Dewey, su pensamiento es plenamente actual: subraya la importancia social y económica de las ocupaciones, su influencia en la renovación de la didáctica, etc. Y, sobre todo, destaca que son ellas justamente las que han de contribuir a que se sustituya el concepto tradicional de la cultura –la cultura de clase– por uno nuevo que suprima el divorcio absurdo entre la ciencia y la acción, el ser y el obrar, entre la educación liberal y la educación práctica.

IV

De don Darío Salas conviene destacar sus reflexiones sobre la formación y perfeccionamiento del personal docente, que conducen a organizar entre nosotros, la carrera del profesor primario. Al referirse a la situación moral del magisterio, transcribe el documento que, en 1913, le enviara el Jefe de Instrucción Primaria:

“...Cuando digo esto, me refiero a una cuestión que tiene muchos aspectos. Puede comprender desde la persecución de ciertos ideales de un partido, hasta la amenaza y la calumnia a una persona por no satisfacer los deseos ajenos. No es mi ánimo ni señalarlos ni estudiarlos todos. Me referiré sólo al más común y práctico: al de valerse de los empleos de instrucción primaria para mantener una influencia política cualquiera o servir a los amigos electorales. Es el enunciado categórico de una enfermedad que desde muchísimo tiempo corroe casi todos los servicios públicos y principalmente el de instrucción pública, según entiendo.

Esta influencia tiene diversas manifestaciones en la vida escolar. Ya es la carta de recomendación elogiosa en favor de una persona, muchas veces desconocida, ya es la traslación o separación de un empleado inocente, o la desesperada defensa de un culpable, ya es la creación de una escuela que sólo se necesita para pagar el canon de arrendamiento a un pariente, o para nombrar preceptor a cualquier ciudadano. En ocasiones se falsifica una firma y hasta una persona. Muchas veces se crean puestos que no se necesitan y otras se tolera la mala conducta o el desorden o la negligencia de algunos empleados. Pero lo más ordinario, y también lo más grave, es que por ella entre a servir gente sin título ni competencia y que se den los ascensos a quienes no le corresponden.

Ud. sabe que en el servicio de instrucción primaria se han dictado diversos reglamentos de admisión y ascensos, antes que en cualquier otro. Pues todos ellos han servido de poco. En empleos pequeños, en escuelitas apartadas, se han aplicado sin dificultades. Pero en los demás casos no han tenido la aplicación que debían. Mucho podía haberse hecho por mejorar con ellos el servicio y, sin embargo, no se ha hecho gran cosa”.

En lo que se refiere a las técnicas de supervisión para el perfeccionamiento del profesorado en servicio, don Darío Salas alude, con espíritu realista, a la situación escolar de 1917:

“No sabemos si los niños de hoy recordarán más tarde a los actuales visitantes de sus escuelas: nos inclinamos a creer que no los recordarán. En nosotros, en cambio, será perdurable la memoria de aquel visitador, señor Gutiérrez, que posiblemente ignoraba muchas cosas que saben o deberían saber sus colegas de ahora, y que, ya anciano, recorría hace 25 años muchas leguas a caballo para llegar hasta nuestra escuela, no a anotar la asistencia o a poner una firma, sino a hacernos clase, a imponerse de nuestro adelanto, a aconsejarnos, a presenciar las lecciones de nuestro preceptor y, según parece, también a criticarlas, a juzgar por los colores que asomaban a la cara de este último al salir de la breve conferencia celebrada con el visitador durante la hora de nuestro recreo. Son éstas las visitas que llamamos a la antigua y que pedimos se restablezcan o generalicen”.

Más adelante, insistiendo siempre sobre lo mismo, describe algunos expedientes simples y eficaces que pueden emplearse a través del país para obtener el perfeccionamiento del magisterio:

“Por último, y donde existan ocho, diez o más profesores que puedan fácilmente reunirse, deberían los visitantes establecer ‘círculos de lectura’, en que se comenten y discutan algunas obras recomendadas por el mismo visitador o elegidas por los miembros de cada círculo, y de las cuales darían éstos cuenta en las asambleas que mensual o bimestralmente debiera celebrar, según hemos indicado, el personal primario de cada departamento”.

Su convicción de que debe irse a una reforma substancial de las actuales prácticas administrativas y técnicas en la preparación y perfeccionamiento del profesorado en servicio es terminante: es preciso que la carrera del profesorado primario se constituya de una vez por todas idónea, digna y establemente.

Dentro de este orden de preocupaciones sugiere las bases para el establecimiento de una Sección Normal Superior que se destine a cumplir con los fines señalados. En efecto, la creación de la Escuela Normal Superior “J.A. Núñez”, que ha de verificarse quince años después, corresponde, en gran parte, a su anhelo, ya consignado en 1917.

Conviene recordar que, a partir de 1933, se cumplió en Chile una obra educativa que puede estimarse como un verdadero milagro, si se la considera en el trasfondo de las antiguas prácticas administrativas y docentes. Dentro de la vieja Escuela Normal –la primera del continente latinoamericano–, cuyo primer director fuera el gran Sarmiento, comenzaron a dictarse cursos especializados, de alta jerarquía, que se destinaban a la formación y perfeccionamiento del profesorado primario en servicio. En el estudio que hicieramos para la Conferencia Regional sobre Educación Primaria gratuita y Obligatoria, de UNESCO, que se celebró en Lima, en 1956, bajo el nombre de “La educación primaria y la economía en Chile”, decíamos

al respecto lo siguiente: En 1933 se creó la Escuela Normal Superior “J.A. Núñez” que, en breve tiempo, ha venido a transformarse en una especie de Universidad de los profesores primarios, y cuya labor puede estimarse ya considerable en lo que se refiere al perfeccionamiento de los maestros en servicio. En ella se realizan:

- a) Cursos sistemáticos de formación que duran un semestre o más, determinados por la Dirección General de Educación Primaria, a fin de preparar técnicamente a sus funcionarios: directores de escuelas de 1^a, 2^a y 3^a clase; profesores de escuelas modelos, experimentales y de aplicación, inspectores escolares; profesores de escuelas granjas, etcétera.
- b) Cursos sistemáticos de perfeccionamiento para maestros de todo el país, con una duración de cuatro meses. Son de la más diversa índole, siguiendo siempre las necesidades del servicio: dibujo, trabajos manuales, educación física, dirección de escuelas, enseñanza de primer grado, enseñanza rural, etc.,
- c) Cursos libres, de perfeccionamiento cultural y profesional, que se ofrecen anualmente, después de las horas de trabajo en las escuelas.

“Los profesores, elegidos mediante pruebas para los cursos sistemáticos de formación y perfeccionamiento, se concentran en Santiago, reciben vivienda y alimentación gratuita, tienen derecho a pasajes de ida y regreso desde los sitios donde trabajan, y la renta correspondiente a su empleo. Son sometidos a un riguroso plan de estudio de 25 a 30 horas semanales que comprende, entre otras materias: Filosofía Educativa, Sociología Educativa, Organización Escolar, Principios y Técnicas de la Enseñanza, Psicología Pedagógica, Estadística, etc. Al finalizar el curso, y previo examen, reciben un certificado de competencia que sirve de antecedente valioso en los cursos para provisión de cargos docentes y administrativos.

La creación de esta escuela ha sido una de las realizaciones más notables y útiles. Durante sus 22 años de existencia ha contribuido ya a elevar poderosamente el nivel cultural y profesional de los normalistas de Chile, al mismo tiempo que a regularizar la situación de los maestros llamados interinos –que ingresan al servicio sin los estudios correspondientes–, a quienes ha ayudado con sus cursos para que obtengan, mediante los exámenes requeridos, la propiedad de su empleo.

A continuación se inserta un cuadro del número de cursos y número de profesores-alumnos egresados de la Escuela Normal ‘J.A. Núñez’, desde su creación en 1932, hasta hoy día”.

Pero lo que constituía, según dijimos, un verdadero milagro, era que ninguna autoridad política del país, por alta que ella fuese –ni aún el Presidente de la República, los secretarios de estado o los más influyentes parlamentarios– podían desconocer los derechos que, a través de esos cursos de formación y perfeccionamiento, adquiriría un profesor de primera enseñanza. De este modo, la carrera del magisterio primario entraba a consolidarse según las ideas básicas de El Problema Nacional. Más de alguna tentativa clandestina para vulnerar las nuevas ordenaciones fracasó dentro del clima de moralidad administrativa que entonces imperaba. Por lo demás, ningún maestro se hubiera atrevido a presentarse a concursar un cargo a sabiendas de que carecía de los respectivos antecedentes legales: títulos y

Cursos de formación y de perfeccionamiento profesional realizados en la escuela normal superior "José Abelardo Núñez", 1932-1955

<i>A. De formación. Nombre del curso</i>	<i>Nº de cursos</i>	<i>matrícula</i>	<i>B.. De perfeccionamiento</i>
Profesores de Educación de Escuelas Normales	2	77	1. Cursos regulares en Santiago
Directores Departamentales de Educación	7	328	Nº cursos
Directores de Escuelas de 1ª Clase	22	1.382	Matrícula
Asesores Técnicos	1	61	540
Orientadores Profesionales	3	119	13.124
Profesores Guías de Escuelas de Aplicación Anexas	8	240	
Profesores de Escuelas Experimentales	5	168	2
Profesores de Escuelas Modelos			151
			2. En el instituto de cursos libres de perfeccionamiento
Directores de Escuelas Granjas	2	50	Nº cursos
Profesores Especialistas en Atención de Niños Irregulares	1	30	Matrícula
Profesores de Enseñanza Vocacional	8	543	1.277
Profesores Especiales de Educación Física	2	70	31.180
Profesores Especiales de Trabajos Manuales	2	51	
Profesores Especiales de Artes Plásticas	2	41	
Profesores Especiales de Música y Canto	2	50	
Profesores de Escuelas Hogares	1	7	
Profesores Especialistas en Diagnóstico y Control Escolar	1	21	3. Cursos en provincias
Formación de Profesores Interinos	2	949	Nº cursos
Regularización de Profesores Interinos. (Decreto N° 9.787)	14	2.953	Matrícula
Regularización de Profesores Interinos en Provincia	46	3.013	41
Aspirantes a Normalistas	10	2.642	1.748
Total	143	12.946	Total
			1.858
			46.052
Resumen:	a) Nº de Cursos		2.001
	b) Matrícula		58.998

R. Munizaga, *La educación primaria y la economía en Chile*, Lima, Perú, UNESCO/Conf. Reg./FCE/9, 16 de abril de 1956, p. 88.

certificados de estudios en la escuela normal superior “J.A. Núñez”. Parecía que, al fin, se había logrado superar en Chile la ominosa tradición del *spoils system* político, persistente vicio de los países latinoamericanos. El espíritu de don Darío Salas y la intención de su libro habían triunfado definitivamente.

En varias de las conferencias educativas latinoamericanas las innovaciones pedagógicas de Chile fueron examinadas y reconocidas como un estimulante ejemplo. Desde luego, en la reunión de Ministros de Educación, realizada en Lima, en 1956, donde se utilizó como documento de trabajo el estudio que, en parte, he transcrito más arriba. Muchos profesores extranjeros, que se educaron en Chile durante aquellos años, como alumnos de la vieja escuela normal “J.A. Núñez”, tuvieron la oportunidad de comprobar prácticamente el nuevo estilo técnico y administrativo por medio del cual comenzaban a extirparse de la enseñanza primaria las tenaces raíces del caudillismo político. Desde 1933 el servicio de educación primaria adquiría en Chile una notable ventaja técnica y administrativa sobre el de la enseñanza secundaria, que continuó adherido a sus antiguas rutinas, prisionero de un ministerio gobernado por toda clase de presiones políticas y confesionales: sólo en 1946 se advierten algunas tentativas de renovación.

Y todo esto se hizo con nuestros propios recursos materiales y humanos, aprovechando la vocación pedagógica de los profesores nacionales, sin contratar expertos foráneos ni hipotecar el espíritu de una enseñanza –que debe ser fundamentalmente chilena– a la concesión, muchas veces condicionada, de una ayuda económica extranjera.

Nos preguntamos con angustia si es posible que esta gran obra educativa, que exhibíamos con orgullo ante los visitantes latinoamericanos, se haya desmoronado, olvidado y perdido. En todo caso, su espíritu –el de don Darío Salas, junto al de Sarmiento y Núñez– estará siempre ahí, luchando contra el peor de los vicios que pueda adular nuestras instituciones pedagógicas: el de una nueva politización de la enseñanza.

V

El 13 de julio de 1940 nos reunimos en un local del centro de Santiago –el viejo salón de té de Gath y Chaves– un gran número de sus ex alumnos, colegas y amigos para festejar al maestro que cumplía cuarenta años al servicio de la educación chilena.

Ahí estaban, ahora, escuchándole con emoción algunos profesores que antes le combatieran con saña. Porque existen aspectos de su vida que tienen un sabor a parábola: le había herido antes, sin piedad, la piedra de los violentos, cuya injusticia les impidió discernir al noble varón que se esforzaba, paradójicamente, en promover la seguridad, significación y cultura de sus propios agresores. La cercanía no es siempre buena óptica para percibir lo que significan los hombres y sus hechos: de esta visión oblicua, que ningún ángel Rafael les cura, han padecido a menudo las generaciones jóvenes con respecto a sus más grandes maestros. Por eso es necesario tener la oportunidad de alejarse un poco en el tiempo y medirlos, después, por



Darío Salas y jefes de sección de la Dirección de Instrucción Primaria. Sentados: Ramón Parga Azocar, Darío E. Salas, Pedro Nolasco Acuña, Luco Estevez. De pie: Jorge Díaz Lira, Luis Labia, Francisco Ayala. Noviembre de 1923. Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

el género de sombra que proyectan. En el caso de don Darío Salas, ya se advertía muy bien, hacia 1940, la fecunda sombra “y el gesto augusto del sembrador”.

Don Darío Salas había realizado el considerable servicio cultural de traducir por primera vez al Castellano ese extraordinario documento donde el gran filósofo J. Dewey formulara, en apretada síntesis, su profesión de fe metafísica, sociológica y educativa: *Mi credo pedagógico*. Fiel a la filosofía y la política del gran pensador que, por lo demás, él fuera el primero en divulgar en Chile, nos repetía, después de cuarenta años de trabajo, en el conmovedor discurso que le escuchamos aquella tarde, algunos de los principios esenciales que dirigieron su acción entre nosotros:

“Creo con Dewey que la educación, a pesar del mentis que la situación del mundo parece darnos en los momentos actuales, es el método por excelencia de progreso social, y que si no fuera por el esfuerzo silencioso, por el sacrificio oscuro de ese inmenso ejército de hombres y mujeres de todas las razas, que en las distintas latitudes, bajo todos los soles, realizan la misma obra que nosotros, el inmenso edificio que la civilización ha levantado se derrumbaría y nada habría, en poco tiempo que diferenciara al hombre del bruto.

Sigo creyendo que el más valioso capital de una nación es su capital humano y que está próximo el día en que nuestro país habrá de explotar ese capital debidamente; y que habrá de llegar pronto el momento en que esta industria básica de la nación, la educación, sea también racionalizada, mediante una explotación y selección de aptitudes en la más vasta escala, y una adaptación de la enseñanza especial que cada cual debe recibir, a la vez a sus capacidades, a nuestras exigencias, y a las oportunidades que para el ejercicio de las distintas actividades ocupacionales ofrece o puede ofrecer el país en un próximo futuro”.

“Creo que la educación es una función por excelencia humana y que en ella el factor humano, el educador, es lo esencial y lo primero y que, por lo tanto, no basta en el profesor el cumplimiento frío del deber, no basta la ciencia, aún cuando esas dos cosas sean indispensables, sino que sigue siendo cierto, piensen otros lo que quieran, que nuestra profesión es, además y sobre todo, amor, abnegación, renunciamiento, sacrificio, en aras de la felicidad de los demás, de una patria mejor, de una humanidad más libre, más inteligente y más feliz”.

Creo, en consecuencia, que no hay título ni dignidad humana que supere a la simple y suprema calidad del maestro”.

Así nos hablaba don Darío Salas, en 1940, pocos años antes de su muerte. Salimos de allí confortados y pensativos.

Fue una hermosa tarde en que, como en el poema de Víctor Hugo, “una inmensa bondad caía del firmamento”.

VI

Recuerdo a don Darío Salas en sus últimos años en el Instituto Pedagógico. Tuve el privilegio de haber sido uno de sus numerosos alumnos. Lo recuerdo absorto, ensimismado en algún lejano pensamiento que entonces tal vez no comprendimos.

No impresionaba con la versatilidad ágil y sonriente del filósofo griego. Se ha dicho que tenía el decoro, la gravedad y sensatez que definen el ideal del patricio romano. Su austeridad, su erudición, su compostura, su espíritu realista contrastaban con el estilo barroco de quienes vendrían después haciendo el elogio de los hombres dinámicos, de las iniciativas espectaculares, de quienes piensan aún hoy que la vocación retórica o, en su defecto, la múltiple y continua actividad, equivalen a una plenitud de realizaciones eficaces. De una cosa, sí, podíamos estar seguros: de su integridad intelectual y moral que lo alejaba, en forma inmediata, de todos los simuladores de la ciencia y de la cultura.

No tuve la oportunidad de conocer más íntimamente a don Darío Salas. Muchos problemas de edad, de situación y de experiencia se oponían entonces a ello. Pero hoy, después de haber andado por caminos parecidos a los suyos, me es grato entrar, con su pensamiento y su experiencia, en una especie de diálogo póstumo.

Me pregunto qué dedicatoria le hubiera colocado él, en la actualidad, a esta segunda edición de su libro: tal vez la hubiera dedicado a los maestros, en cuyas manos se encuentra la efectiva responsabilidad de la enseñanza, para recordarles que en Chile existen problemas, y que ellos tienen solución, la que sólo es posible bajo la condición de replantearlos en el plano de su continuidad histórica, sin ese permanente regreso al “primer día de la creación pedagógica nacional”, según el estéril “adanismo” educativo que tantas veces hemos denunciado como responsable de la inferioridad cultural de Latinoamérica. Don Darío Salas tiene aún muchas cosas que decirnos a través de sus páginas. Su legado moral está vigente y debemos ayudar a los nuevos maestros a que se posesionen de él.

Contemplando ahora los resultados de su lucha por la cultura del pueblo, iniciada bajo signos tan adversos a comienzos del siglo xx, don Darío Salas habría podido repetir, dentro de esa continuidad de esperanza, que es propia de los verdaderos maestros, las palabras de Pestalozzi con que, en 1883, don José Abelardo Núñez terminaba su valioso informe sobre *Organización de las escuelas normales*:

“Sé que yo soy solamente un apagadizo carbón arrojado sobre la paja húmeda; pero siento el soplo de un viento no lejano que avivará la combustión: la paja húmeda se secará gradualmente, ese viento animará el fuego y brillará por fin con su más luciente llama. Sí, aunque todo lo que ahora me rodea está húmedo, brillará la luz, brillará la luz”.

Estoy seguro de que los profesores de Chile ganarían mucho procurándose, sobre todo en los momentos de tribulación, de confusión y de crisis, un breve reencuentro con el antiguo maestro, con el respaldo de su moneda auténtica –cien centésimos de oro fino–, la lucidez de su doctrina, su sentido de las realidades y la persistente honestidad de su pensamiento.

Es la función con que aspira a cumplir la segunda edición de este libro*.

ROBERTO MUNIZAGA AGUIRRE

* Roberto Munizaga se refiere a la edición de la obra que él prologó en 1967.

PREFACIO

El adelanto de nuestro país se liga, sin duda, al aprovechamiento de las riquezas naturales del suelo nacional; pero se halla más estrechamente vinculado todavía al aprovechamiento de nuestra energía humana. Los recursos de hombres son menos abundantes y más valiosos que los recursos naturales; y al paso que estos últimos no pueden perderse aunque dejen de utilizarse por el momento, aquéllos, sin una explotación sabia que eleve incesantemente su calidad, son susceptibles de adquirir un valor negativo que aumenta con el transcurso de las generaciones y concluye por anular y aun impedir todo progreso.

Y entre nosotros, son precisamente los recursos de hombres lo que más se desperdicia. Porque es energía humana lo que se malgasta cuando dejamos en la ignorancia a medio millón de niños y a más de un millón de adultos y adolescentes; cuando educamos para la competencia en vez de educar para la cooperación y el servicio; cuando encauzamos la actividad de nuestros niños en direcciones que no armonizan con los intereses del país ni con sus propias aptitudes; cuando, en vez de dar ocasión a cada cual para que desarrolle el máximo de sus talentos, hacemos triunfar sobre la inteligencia las facilidades.

Este libro tiende a evitar ese fatal despilfarro de energías. No es, pues, a pesar de sus apariencias, pesimista. Lo inspira, al contrario, una fe profunda en las virtudes de nuestra raza y en la eficiencia y perceptibilidad de nuestras instituciones. De otro modo, no hubiera sido escrito. No es hijo tampoco del mero afán de criticar; intenta, en todas sus partes, ser constructivo. Ni nace de móvil egoísta alguno: responde a un anhelo de bien público y de justicia social, y es testimonio de una simpatía hacia las escuelas y los niños, nacida de la experiencia docente y fortificada por el contacto con las ideas y los educadores de una democracia más avanzada que la nuestra.

Aprovecho esta oportunidad para agradecer a la Sociedad Nacional de Profesores la generosidad con que ha contribuido a la publicación de esta obra; a la Asociación de Educación Nacional la benévola acogida que dispensó el año pasado a las ideas fundamentales que en ella se contienen, y a la Oficina Central de Estadística, lo mismo que a la Sección de Escalafón de la Inspección General

de Instrucción Primaria, las facilidades que me acordaron para obtener algunos de los datos en que he debido fundar mis observaciones. Y aunque se trate de un acreedor lejano, quiero reconocer también una deuda impagable –la del espíritu que anima muchas de estas páginas– a ese gran maestro que se llama John Dewey, profesor de la Universidad de Columbia, en cuya obra de filósofo y pedagogo se inspiran hoy necesariamente todos los que contemplan el problema de la educación en sus aspectos sociales.

DARÍO ENRIQUE SALAS

CAPÍTULO PRIMERO

BALANCE PRELIMINAR

1. Nuestro activo: progresos de la enseñanza primaria mirada desde el punto de vista de la cantidad; sus progresos en el aspecto cualitativo. 2. Estimación correcta de un sistema escolar: la eficiencia como norma; *surveys*. 3. Nuestro pasivo: analfabetismo; aspectos administrativos y de organización; planes de estudios y métodos; situación del magisterio. 4. Conclusión.

1. NUESTRO ACTIVO

Emilio no debía tener otros émulos ni otras normas para juzgar de su adelanto, que los estados anteriores de su propio “yo”.

Si un principio semejante al que sostiene el pedagogo de Ginebra, tratándose de los avances del discípulo, rigiera para las instituciones sociales, el desarrollo de nuestra instrucción primaria debería parecernos en extremo satisfactorio. Porque, en efecto, si dirigimos la vista hacia el pasado, nos bastará recorrer un período de apenas cien años para asistir al nacimiento de la enseñanza popular y advertir sus primeros pasos vacilantes y tímidos, y si desde allí traemos gradualmente la mirada al período actual, nos será fácil observar cómo cada cuarto de siglo transcurrido, cada década, cada lustro, ha marcado para nuestras escuelas un progreso, pequeño algunas veces, por regla general, considerable. Es elocuente en este caso el lenguaje de las cifras. Para no emplear sino las que merecen fe –y sin que por ello deba entenderse que los esfuerzos realizados en la primera mitad de nuestra vida independiente sean difíciles de apreciar, o menos dignos de encomio que los gastados después– limitémonos a mostrar el desarrollo en los últimos cincuenta años.

El aumento del número de escuelas fiscales y su matrícula, el incremento de las sumas destinadas por el gobierno a sostenerlas y la disminución del analfabetismo, a nuestro juicio, pueden servir de índices, parciales pero exactos, para apreciar el progreso de la primera enseñanza.

El cuadro que sigue, construido a la vista de memorias ministeriales, leyes de presupuestos, censos, informes de la Oficina de Estadística y otras fuentes, pone de manifiesto, en conformidad a aquellas normas, los avances realizados².

²Un ejemplo ilustrará el criterio aplicado en este cuadro a las frecuentes incoherencias de la Estadística. La matrícula de 1915 presentaba tres cifras diferentes: 247.885, en el *Boletín* número 6, año 1916,

Años	Escuelas fiscales	Matrícula	Presupuesto \$	Porcentaje de letrados (los que leen) en la población total	Porcentaje de letrados (los que leen) en la población mayor de 5 años
1865	599	39.236	234.340 ³	17	24 ⁵
1875	818	65.875	472.870	22 ,5	28 ⁵
1885	826	68.894	753.100	28,8	34
1895	1.248	114.565	1.861.500	31,9 ⁴	38,1
1905	2.099	159.379	5.727.115	40	47,2
1915	2.920	308.113	14.950.922	46 ⁵	52 ⁵

Como muestra la tabla, el número de escuelas practicantes se ha duplicado en los dos últimos decenios y se ha quintuplicado en medio siglo. La matrícula, sin embargo, aún no se duplica –a pesar de que la población del país era de 1.819.223 habitantes en 1865, esto es, casi ocho veces mayor de lo que fue hace cincuenta años, cuatro y media veces superior a la de 1885 y más de dos y media veces lo que era hace veinte años. El presupuesto, por otra parte, ha crecido en proporciones todavía más considerables: tomadas sus cifras en sí mismas, resulta ser en 1915 sesenta veces mayor de lo que fue hace medio siglo y haberse sextuplicado en los últimos veinte años; y hasta considerando las alteraciones que ha sufrido el valor de nuestra moneda, aparece, el de 1915, once y media veces mayor que el de hace cincuenta años y casi cuatro veces superior al de 1895⁶.

Y en cuanto a los analfabetos, si bien no disminuyen con la celeridad que habría cabido esperar, dados los esfuerzos del gobierno, es consolador en todo caso comprobar que, en cincuenta años, la proporción de letrados ha crecido aproxi-

de la Inspección General; 305.241, en la Sección Estadística de la misma Inspección, y 308.113 en el *Anuario de la Oficina Central de Estadística*. La primera ofrecía graves dudas, por ser inferior aun a la de 1910 y porque el mencionado Boletín abunda en errores numéricos fáciles de comprobar. La segunda procedía de buena fuente; pero preferimos la del Anuario por constar de publicaciones oficiales y parecernos la más imparcial y autorizada.

³ Las cifras colocadas bajo este rubro representan los gastos de simple sostenimiento de las escuelas primarias, o sea, las sumas que hoy se consultan en el anexo al Presupuesto.

⁴ Nuestros propios cálculos dan para 1895 un porcentaje de 31,5.

⁵ Cifras calculadas.

⁶ El cuadro siguiente muestra el progreso del presupuesto fiscal de instrucción primaria tomando en cuenta las variaciones del valor de nuestra moneda. Previamente, es claro, han debido reducirse las sumas consultadas en los años anteriores a 1915, al cambio medio de este año, o sea, 8¹/₄.

Años	Cambio medio	Progresión del presupuesto
1865	45 ¹³ / ₁₆	1
1875	43 ¹³ / ₁₆	1,93
1885	25 ⁷ / ₁₆	1,78
1895	16 ³ / ₁₆	2,91
1905	15 ⁵ / ₈	8,33
1915	8 ¹ / ₄	11,49

madamente en un 29%, es decir, hemos reducido el analfabetismo a razón de 6% como término medio cada diez años.

Si se deja de lado este aspecto puramente cuantitativo, pasando a considerar el desarrollo de nuestra enseñanza primaria desde el punto de vista de la calidad, el progreso no es menos evidente.

Tras una serie de etapas –dos de las cuales merecen especialmente recordarse, la de Sarmiento y la de Núñez– hemos ensanchado aquellos programas limitadísimos que restringían el aprendizaje a leer, escribir, contar y rezar, introduciendo sucesivamente en el plan de estudios la gramática o, si se quiere, la lengua materna, la historia, la geografía, las lecciones varias, el dibujo, la gimnasia, las ciencias naturales y físicas, los trabajos manuales, la educación cívica, la economía doméstica, la agricultura y la minería, la higiene y la moderación. Junto con ampliar nuestro programas educativos, hemos ido sustituyendo los métodos verbalistas y mecánicos por otros más racionales, más objetivos y más en armonía con la naturaleza del discípulo. La enseñanza simultánea, la adecuada clasificación de los alumnos en grados según sus conocimientos y su desarrollo mental, la concetricidad, han reemplazado a la enseñanza individual, a la asamblea escolar más o menos desorganizada y heterogénea y al estudio parcialmente sucesivo de asignaturas aisladas. La disciplina ha abandonado sus procedimientos brutales y envilecedores; se ha hecho más humana y tiende cada vez más a despertar en el discípulo la conciencia de la responsabilidad moral y a fundarse en el conocimiento del niño como niño en general, como individuo y como ser que evoluciona y presenta rasgos diferenciales en las diversas etapas de su desenvolvimiento. El personal docente, por su parte, tiene hoy una preparación incomparablemente superior a la de hace medio siglo, y entre sus miembros el número de los poseedores de patente de idoneidad expedida por instituciones especiales aumenta en proporción considerable cada año. Su situación en el concepto público y aun su renta, han venido mejorando también notablemente, a tal punto que no es sino con un gesto de incredulidad que oímos hoy hablar de aquel ladrón de candeleros condenado en 1831 a tres años de magisterio en Copiapó o del sueldo de trece pesos mensuales percibido, también en 1831, por Sarmiento en su calidad de preceptor de la escuela de Los Andes.

Si a todo eso se agregan los avances en el aspecto administrativo y de inspección, o sea, la organización de la primera enseñanza bajo la dirección y por cuenta del Estado, con un ministerio especial de instrucción pública y una oficina, especial también, de instrucción primaria, y la creación de visitaciones técnicas encargadas de la vigilancia inmediata de las escuelas, se ve cómo hay sobrada razón para afirmar que nuestro sistema escolar primario, juzgado con relación a sí mismo, ha realizado progresos verdaderamente admirables.

2. ESTIMACIÓN CORRECTA DE UN SISTEMA ESCOLAR

Aquel principio de Rousseau al que aludíamos al comenzar, discutible aun tratándose del discípulo, si no tiene éste como Emilio la desgracia de crecer alejado de

sus semejantes –pues suprime la emulación con otros, acicate el más poderoso para el esfuerzo en la generalidad de los hombres– carece ciertamente de aplicación cuando se trata de instituciones como la que nos ocupa. No juzgamos un sistema de educación sólo por su adelanto con relación a sí mismo, sino también por su adelanto con relación a otros sistemas análogos y, sobre todo, por el grado en que llena la función a que se le destina.

Sería fácil comparar el desenvolvimiento de nuestra instrucción primaria con el de la misma rama de la enseñanza en otros países, que empezaron la lucha por la cultura en condiciones tanto o más desfavorables que nosotros, y mostrar que, en algunos aspectos por lo menos, el resultado de la comparación se pronunciaba en nuestra contra⁷. Pero es la última norma, la eficiencia, la que más nos interesa aplicar. ¿Cumple nuestra escuela primaria su función? ¿Llena debidamente las necesidades sociales que justifican su existencia? He ahí las cuestiones que es necesario resolver antes de declararnos satisfechos.

Es sensible que no podamos emplear para la investigación de estos problemas los datos exactísimos y las medidas, exactas también, en cuanto pueden ser las aplicables a fenómenos psicológicos y sociales, de que se echa mano en otros países cuando se quiere determinar el adelanto de un sistema escolar.

En Estados Unidos se recurre en estos casos, desde algún tiempo a esta parte, a las investigaciones conocidas con el nombre de *surveys*. Comisiones especiales nombradas por las autoridades de la ciudad o del Estado, compuestas de técnicos universitarios, a quienes ayuda generalmente el personal directivo del sistema cuya eficacia trata de medirse, proceden a examinar directamente los hechos susceptibles de revisión objetiva, como son, por ejemplo, las condiciones financieras de las escuelas, su organización y administración, los locales, el equipo material; la matrícula y la asistencia, la proporción de promociones y eliminación de alumnos y el número de éstos en cada clase; los sueldos del profesorado, los medios de prepararlo y seleccionarlo, la organización y las funciones del cuerpo inspector; los programas y métodos, la eficacia de la enseñanza impartida, etc. Procuran, además, los investigadores, estudiar las condiciones de la vida política, industrial, social y educacional que favorecen o perturban la marcha de las escuelas, y determinar el grado en que éstas responden a las necesidades de la colectividad que las sostiene. Las comparaciones estadísticas con otros sistemas nacionales o extranjeros, la aplicación de normas definidas a la estimación del trabajo del maestro y el empleo del método de series típicas, sobre el cual hemos de volver en un capítulo posterior y que permite graduar el adelanto del discípulo en algunas áreas fundamentales como la escritura, la composición y la aritmética, contribuyen a hacer de estas investigaciones una tarea verdaderamente científica a la vez que provechosa.

Las conclusiones a las que han arribado en estos trabajos los diversos cuerpos investigadores y las recomendaciones que, en concordancia con ellas, han creído oportuno hacer, han traído consigo en muchos casos reformas inmediatas. Los gobiernos, además, convencidos ya de las ventajas de esta clase de investigaciones,

⁷ Véase Darío Enrique Salas, *Nuestra educación y sus deficiencias*, Santiago, 1913.

empiezan a crear oficinas especiales encargadas de llevarlas a cabo periódicamente y, sobre todo, de generalizar el empleo de las normas y medidas científicas de la eficiencia escolar. Al lado de las obras que tratan de la dirección y educación vocacionales, los informes de estas comisiones investigadoras constituyen hoy la parte más ilustrativa de la literatura pedagógica norteamericana. Basta citar entre ellos el volumen que contiene los resultados de la *survey* efectuada en Portland bajo la dirección del profesor Cubberley, y los diez que el profesor Hanus, de Harvard, y sus asociados, reunieron en sus *Memorias* acerca de la encuesta practicada por ellos en 1911, en Nueva York, y que importó un desembolso no inferior a ciento veinticinco mil dólares para el Municipio de la gran ciudad.

3. NUESTRO PASIVO

Sensible es, repetimos, que no informen nuestro criterio sobre la eficiencia de las escuelas del país investigaciones tan completas como éstas. Pero es algo que no depende de nosotros. Entretanto, y mientras el Gobierno se decide a hacer un balance así, completo y exacto, de nuestra enseñanza elemental, hagámoslo nosotros siquiera en forma aproximada. Y ya que hemos anotado en términos generales el activo de esta rama importantísima de los negocios públicos, demos también una ojeada preliminar al pasivo.

Si bien es cierto que el analfabetismo disminuye, continúa aún sumergido en la ignorancia un 48% de la población mayor de cinco años. De los ochocientos mil niños en edad escolar que existen en el país, más de la mitad –un 62,5% según el censo de 1907– o sea, tal vez cerca de medio millón, crece sin recibir instrucción alguna, vegeta en ocupaciones sin futuro, se agosta en la miseria material y se pudre en la peor de las miserias, en la miseria moral. Se han multiplicado las escuelas, se han multiplicado los recursos; pero el pavoroso problema queda en pie⁸.

Y no sólo no alcanzamos a proveer a las necesidades de la niñez: nuestras escuelas tampoco alcanzan a proveer –y ni siquiera lo intentan– a las necesidades educacionales del adulto. Ni instrucción elemental para el que no tuvo la suerte de adquirirla en sus primeros años, ni de perfeccionamiento general o especial para el que siente las deficiencias de su preparación y anhela repararlas, ni medios de contribuir a la cultura moral, cívica o estética de la comunidad: de todo eso, nada o casi nada ofrecen nuestras escuelas.

Un sistema enteramente inadecuado de provisión de rentas para el sostenimiento de la enseñanza –el sostenimiento exclusivo por el Estado– ha traído como consecuencia no sólo la escasez de recursos para atender debidamente este servicio, y

⁸ Las cifras redondas que aquí damos respecto del analfabetismo entre la población en edad escolar en el momento actual, no deben considerarse exageradas. El censo de 1907 registró 448.665 analfabetos entre 715.202 individuos de 6 a 14 años, y desde entonces la población total ha aumentado en más de 600.000 habitantes, pues desde 3.249.279 a que ascendió en 1907, subía ya al 1 de enero de 1917, según el cálculo de la Oficina Central de Estadística, a 3.870.022.

ello a pesar del incremento colosal del presupuesto, sino también el desinterés del pueblo y de las autoridades locales por todo lo que a las escuelas se refiere y la incapacidad de éstas para llegar a establecer, entre ellas y el hogar y la colectividad, esas relaciones de simpatía, de mutua inteligencia y cooperación que condicionan en parte tan considerable su eficacia.

Una dirección enteramente centralizada, circunstancia que se liga causalmente a la deficiencia que acaba de anotarse, ha producido la falta de adaptación de nuestra instrucción primaria a las necesidades locales; la irregularidad en la provisión de materiales de enseñanza y, sobre todo, el descuido en que se mantiene a las escuelas rurales, encargadas de luchar con un 71% de analfabetos y de incorporar a la ciudadanía a un 57% de nuestra población total.

Separada por completo, en su administración y dirección, de las demás ramas de la enseñanza pública, no ha podido, por otra parte, la instrucción primaria, aspirar a servir de base a nuestro sistema educacional. El liceo, la escuela comercial, la industrial, se han desentendido de ella, no aceptan como válidos sus estudios, no le reconocen personalidad. Y así se da el caso de que la escuela pública, que debiera constituir el cimiento común de la ciudadanía, el tronco común desde donde se elevaran, central o lateralmente, las demás ramas de la enseñanza, ni es escuela para todos ni conduce a parte alguna.

Falta de edificios adecuados, la escuela primaria no ha podido tampoco atender convenientemente a la conservación de la salud y al correcto desarrollo físico de la niñez, ni cumplir con ese deber suyo, esencialísimo, de inculcar en la juventud hábitos e ideales higiénicos y darle el modelo del hogar alegre, limpio y sano.

Cierto es, por otra parte, que los planes de estudios y programas han evolucionado; pero también es cierto que respecto de la agricultura, de la minería, de la economía doméstica y aun de los trabajos manuales, o sea, precisamente respecto de aquellos ramos cuya introducción tiende a adaptar nuestras escuelas a la realidad social, que influyen más poderosamente sobre el futuro del discípulo y cuya acción educadora es, desde todo punto de vista –moral, intelectual o físico– igual, si no superior, al de cualesquiera otros, planes de estudios y programas han quedado en gran parte en el papel.

Señalada esta última disconformidad entre la práctica y lo impreso, y la falta de correlación a que antes aludíamos, entre la escuela y las demás instituciones de enseñanza, no hay casi para qué anotar entre las deficiencias de la instrucción primaria, la anemia de que padecen sus cursos superiores. A 166.874 alumnos de primer año correspondieron en 1915 sólo 5.431 de quinto y 2.830 de sexto. Una ley de obligación escolar evitaría, por cierto, este desbande; pero las causas que hoy lo producen en tan gran escala, son independientes de ese vacío de nuestra legislación y no otras que las que acaban de insinuarse.

La didáctica evolucionó; ya no evoluciona. Las recetas metodológicas de hoy son, por lo general, las mismas de hace un cuarto de siglo. Y además, como en el caso de los programas, la didáctica evolucionó, en parte, solamente en el papel. No permiten suponer otra cosa el hecho –nueva deficiencia– de que apenas un tercio del personal docente haya recibido su preparación profesional en los institutos

especiales del Estado, y el de que, en los últimos años, casi no se haya puesto en práctica otro recurso que el del simple llamado a examen para perfeccionar a los maestros interinos.

Y para terminar con esta revista general del pasivo de nuestra enseñanza primaria –que como se verá más adelante, descuidamos algunos ítem de importancia– señalemos uno excepcionalmente grave: la dirección general de las escuelas es unipersonal y exclusivamente administrativa. Podrán tener estas dos características sus ventajas; pero también encierran la raíz de males muy profundos, pues, a nuestro juicio, ellas explican, como tendremos ocasión de demostrarlo en otra parte, no sólo errores y serias omisiones en el aspecto técnico de la enseñanza, sino también la intromisión de la “política” y el sistema de “empeños” en los nombramientos y ascensos del personal, así como esa debilitación de la fibra moral de buena parte del magisterio, grave obstáculo en sus labores educadoras y que se manifiesta en la estrechez de sus ideales, en su falta de fe en la justicia, en la facilidad con que se resigna a esperar por gracia lo que debería obtener por mérito y hasta –duro es decirlo– en un descenso de la dignidad profesional.

4. CONCLUSIÓN

Grandes progresos ha hecho nuestra primera enseñanza con relación a sí misma. Pero sus deficiencias son tales que, una vez examinadas, aun someramente, el más imparcial y hasta el más benévolo de los críticos extraños al sistema no podría dejar de conceder que se hace necesario introducir en ella reformas inmediatas, y tan fundamentales, que equivalgan casi a una reconstrucción.

Reconstruyamos.

CAPÍTULO II

DIFUSIÓN DE LA ENSEÑANZA

1. El problema del analfabetismo: algunas cifras; trascendencia del mal. 2. Soluciones: cómo procurarse recursos y maestros; cómo vencer la desidia de los padres. 3. La enseñanza obligatoria: sus fundamentos legales; la iniciativa del Consejo de Gobierno Local; necesidad de una ley que reglamente la obligación. 4. El proyecto Oyarzún: sus características; réplica a las observaciones formuladas en su contra; el futuro.

1. EL PROBLEMA DEL ANALFABETISMO

De las deficiencias que en el capítulo anterior hemos señalado, la fundamental, sin duda alguna, es aquella que indica que la escuela primaria no alcanza a servir a todos los que de ella necesitan.

Hemos anotado ya algunas de las cifras relativas al analfabetismo. El censo de 1907 nos daba un 60% de analfabetos en la población total y un 52,8% en la población mayor de cinco años. En la actualidad, los cálculos más optimistas no podrán reducir esas cifras a menos de 52% y 46%, respectivamente. En lo que se refiere a la población en edad escolar, la situación es más grave, sin embargo. Entre los individuos de esta edad, o sea, de seis a catorce años, había en 1907 un 62,8% de analfabetos, proporción, como se ve, superior a la que existía en la población total y, en consecuencia, mucho mayor de la que habría correspondido a la población adulta considerada por sí sola. Y no hay razón para creer que hayamos avanzado mucho en este punto en el último decenio: basta pensar en que, de esta clase de seis a catorce años, cuyo número subía de 715.000 en 1907 y alcanzará hoy, según hemos ya indicado, a 800.000, sólo reciben instrucción unos 300.000 en las escuelas públicas y unos cincuenta mil en las particulares y en los liceos⁹.

Más de 400.000 muchachos, pues, constituyen la reserva formidable del numeroso ejército de sin educación con que cuenta nuestra población adulta. ¡Un millón

⁹ Debe agregarse que del total de matriculados en las escuelas públicas, alrededor de un tercio pasa definitivamente cada año a la categoría de semianalfabetos. Las siguientes cifras corresponden a los alumnos que, matriculados en primer año entre 1911 y 1914, no llegaron al segundo año; en 1911, 84.579; en 1912, 88.590; en 1913, 100.873, y en 1914, 101.730.

y seiscientos mil analfabetos mayores de seis años! ¡Colocados en fila, a cincuenta centímetros uno de otro, formarían una columna de 800 kilómetros de largo, la distancia que media entre Santiago y Puerto Montt! Si desfilaran frente al Congreso Nacional en hileras de a cuatro, a un metro de distancia una de otra, y marcharan a razón de cuarenta kilómetros por día, el ruido de sus pasos turbaría los oídos y la conciencia de nuestros legisladores durante diez días...¹⁰.

No son, sin embargo, simples esfuerzos de imaginación los que nos harán apreciar en toda su gravedad este problema. Pero agréguese a ellos un poco de reflexión, un poco de patriotismo, un poco de simpatía humana, y se verá que ninguna hay entre las grandes cuestiones nacionales que merezcan preocuparnos como ésta del analfabetismo. Piénsese en la infancia. Ella, a quien la naturaleza hizo dependiente y económicamente irresponsable, a fin de que empleara su energía en prepararse para afrontar con éxito las situaciones futuras, vive a su propia costa, provee a necesidades ajenas, se consume en los talleres y en las fábricas y, en vez de construir su porvenir, lo destruye para siempre. Ella, a quien la naturaleza hizo plástica, tierra virgen en que todo prende y fructifica, como para facilitar la acción de los influjos favorables a su adecuado desarrollo, se deforma y aniquila en labores impropias de su organismo joven, vive expuesta a todos los contagios y a todos los estigmas y crece a merced de un medio dañino, sin otra enseñanza que la que pueden dar el hogar miserable, la taberna ruin, la calle inmunda, los camaradas corrompidos. ¡Cuánta energía, cuánto talento, cuánta virtud en potencia inutilizamos! Se diría que los hospitales, los manicomios, los asilos y las cárceles eran nuestra debilidad... Las bestias son más felices que nuestros niños analfabetos: no pueden envilecerse, no pueden descender de su nivel normal tanto como el hombre del suyo, no pueden ni necesitan educarse para vivir su vida...

Y piénsese en nuestros ideales sociales y en nuestros anhelos de engrandecimiento nacional. Queremos ser democracia, y la igualdad de oportunidad educacional, característica de aquel régimen, no existe o no puede hablarse de ella sino con referencia a una porción muy limitada de los habitantes. La mitad de nuestra población adulta carece del instrumento esencial para incorporarse a la vida cívica –el sufragio– y del resto, un crecido número se halla incapacitado para emplearlo en forma inteligente. Y una democracia ignorante es, como dice Rowe, una democracia falsificada. Sin una base de conocimientos generales, comunes a todos los

¹⁰ Según el censo, la población menor de un año alcanzaba en 1907 a 106.546 individuos; la de uno a cinco años llegaba a 388.734, y la de seis a nueve años, a 253.631. Bien consideradas estas cifras, nos llevan a estimar *la población menor de seis años* en unos *580.000 individuos*. Descontados éstos del número de iletrados que anotaba el censo, o sea, de 1.951.061, nos queda, en cifras redondas, un total de *1.370.000 analfabetos mayores de seis años*. Desde 1907 a la fecha, nuestra población ha crecido en más de 600.000 habitantes, y, por otra parte, aquellos 580.000 niños menores de seis años, reducidos quizá a 520.000, han pasado a la categoría mayores de esa edad, junto con otros 300.000 de los nacidos después de 1907. ¿Hay exageración en hablar hoy día de un millón seiscientos mil analfabetos mayores de seis años? Sobre todo, ¿puede pensarse que la haya cuando se recuerda que el censo considera “iletrados” a los que simplemente leen y se sabe que, según censos anteriores, la proporción de los que a la vez leen y escriben es en un 3% más o menos inferior a la de aquéllos?

ciudadanos, el “gobierno del pueblo por el pueblo y para el pueblo” es una ilusión, una frase y hasta una mentira. Pretendemos ser democracia, y dejamos que la desigualdad de cultura perpetúe las diferencias de clases, mantenga en la condición de siervos o de parias a una fracción nada pequeña de la sociedad y condene a una parte de ésta, aún más considerable, a no vivir si no es con sujeción a normas de vida inferiores y a no apreciar el placer si no es en sus aspectos defectuosos y groseros. Queremos la paz social; pero la hacemos descansar no en la solidaridad de todos sino exclusivamente en la solidaridad de los de abajo. Queremos enriquecernos como nación, y parecemos no comprender que nuestro porvenir económico se liga al dominio que el trabajador adquiera de las artes elementales, base de toda preparación técnica adecuada; se olvida que las faenas industriales exigen hoy no sólo brazos sino brazos con cerebro, obreros capaces, y que, sin éstos, bien puede un país seguir siendo el dueño, el productor exclusivo, si se quiere, de la materia prima, y continuar, sin embargo, con sus industrias en estado incipiente o en calidad de tributario del extranjero, sea por el artefacto o por la mano hábil.

Pero no ahondemos ni hagamos caer el peso de nuestras iras sobre nadie: se trata, en realidad, de un crimen colectivo, en que hemos participado todos, unos como autores, otros como cómplices. Está ya el mal en evidencia y lo que urge es remediarlo. ¿De qué medios valerse para que la instrucción primaria alcance a todos los que de ella necesitan? He ahí nuestro problema. Para encontrar el camino de la solución bastará señalar, entre los factores que limitan la acción de nuestro sistema escolar, aquellos más inmediatos.

2. SOLUCIONES

¿Qué falta? En primer lugar, dinero. Cuatrocientos mil niños más en las escuelas significarían, en sueldos de preceptores, arriendos de locales, mobiliario y material de enseñanza, unos veinte millones más de presupuesto. Y como el Estado no podría, según se cree, incurrir en tan crecidos desembolsos tratándose de la instrucción primaria, se impone la necesidad de arbitrar recursos nuevos. ¿Dónde encontrar estos recursos? A nuestro juicio, la fuente principal, si no la única, de que puede racionalmente echarse mano para suplir en este respecto la incapacidad del gobierno nacional, es, como tendremos ocasión de mostrarlo en un capítulo posterior, la contribución de los municipios. Tal es también la opinión del Ejecutivo, solemnemente manifestada en la sesión de apertura del Congreso Nacional el 1 de junio de 1914. Si realmente se quiere, pues, hacer de la educación elemental el patrimonio de todos los chilenos, comiencese por hacer efectivas aquellas disposiciones de la ley de Organización y Atribuciones de las Municipalidades que se refieren en especial a la enseñanza: el artículo 27 (26), en sus números 9, 10 y 12, que detallan las funciones educacionales de esas corporaciones y para cuyo cumplimiento, por lo menos en lo que se refiere al número 9, señala fondos especiales el artículo 26 de la Ley sobre Patentes Profesionales e Industriales promulgada el 22 de diciembre de 1916; el 35 (34), número 1º, relativo al impuesto

personal destinado exclusivamente a las escuelas, y el 72 (70), número 6, en conformidad al cual el municipio debe asignar, forzosa y preferentemente, fondos a la instrucción primaria.

Con todo, no es dinero lo único que falta. También faltan maestros. Cerca de 400.000 niños de exceso sobre la matrícula actual significan diez mil maestros más. Y como los institutos normales no producen en la actualidad sino unos trescientos cincuenta preceptores cada año, esta cuestión del personal que debería atender a los nuevos alumnos parece oponer un obstáculo insalvable a la solución inmediata de nuestro problema. La dificultad, sin embargo, puede, a nuestro juicio, subsanarse. Porque no es en modo alguno imposible, sobre todo una vez que los municipios contribuyan al sostenimiento de la instrucción primaria, crear nuevas escuelas normales, aumentar la dotación de las existentes; establecer cursos rápidos, de carácter casi exclusivamente profesional, destinados a jóvenes que hayan rendido el cuarto o quinto año de humanidades, y en último caso, mientras las medidas anteriores no den todo el resultado que se desea, ocupar en el servicio de la enseñanza a personas de buenos antecedentes que acrediten cierta preparación y sigan algún curso pedagógico extraordinario de los que podrían al efecto celebrarse por cuenta del gobierno. Es fácil ver que si a esto se agregara el establecimiento, en los grandes locales, de un plan análogo al de Gary, que describiremos en otro capítulo, o siquiera la implantación en los centros de mayor población escolar, de la asistencia alterna, nada rara en Estados Unidos y en Argentina, y no extraña tampoco en nuestro país este inconveniente, nacido de la escasez de personal, desaparecería en breve plazo.

Pero no terminan con eso las dificultades. La insuficiencia de recursos y la falta de maestros no explican sino en parte lo reducido de nuestra matrícula escolar: las causas más generales de la inasistencia a las escuelas deben buscarse en el hogar mismo. Nadie podría decir que en Santiago existen pocas escuelas; las hay abundantes, distribuidas profusamente en todos los barrios, y sin embargo, y a pesar de que quizá nunca rechazan una solicitud de matrícula, la proporción de analfabetos en la población de 6 a 14 años de la capital subía en 1910, según el censo levantado entonces por la Inspección General de Instrucción Primaria, a un 36%. En 1916 el censo ordenado por la municipalidad no rebajó esa cifra sino a 30,2%. No era la falta de escuelas lo que impedía, tanto en 1910 como en 1916, a más de veinte mil niños de Santiago recibir educación: era sin duda, en parte, la pobreza; pero era sobre todo la falta de padres que comprendieran las ventajas de la enseñanza, que tuvieran conciencia de sus deberes y a quienes repugnara vender el futuro de sus hijos por la mísera moneda con que podían éstos contribuir al sostén de la familia. La enorme desproporción entre asistencia y matrícula –en 1915 aquélla alcanzó apenas a un 59% de esta última– tampoco admite otra explicación.

¿Cómo vencer, ahora, la ignorancia, la desidia y el egoísmo de los padres? La experiencia de los países cultos, uniforme, y ya larga –pues comienza en 1619, en el estado de Weimar, Alemania– nos muestra que a la consecución de ese objetivo no se adapta sino un medio: la compulsión, reglamentada y sancionada por la ley.



3. LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

En Chile, como en otros países, la obligación de procurar enseñanza al hijo o pupilo se encuentra también legalmente establecida. Baste recordar a este respecto los artículos 222, 323, 428 y 438 de nuestro *Código Civil*. Y, sin embargo, el artículo 494, número 15, del *Código Penal*, que sanciona la falta de cumplimiento de aquella obligación, no fue, durante cuarenta años, otra cosa que simple letra muerta. Sólo en 1915, estimulados por el Consejo de Gobierno Local y a favor del artículo 115 de la nueva Ley de Municipalidades han comenzado algunos alcaldes a poner en vigencia la mencionada disposición.

No es que el problema fuera hasta entonces ignorado, o que nada se hubiera hecho en el sentido de resolverlo. El proyecto de ley sobre asistencia escolar obligatoria presentado a la Cámara por el diputado don Enrique Oyarzún, en noviembre de 1909, y nuestro propio estudio, *La educación primaria obligatoria*, publicado en 1910, demuestran que ello no ha sucedido. Pero el Consejo de Gobierno Local, al lograr que, en virtud de la nueva Ley de Municipalidades, se reconozca a los alcaldes incumbencia en la educación de los ciudadanos y el derecho de aplicar en esta materia, a los transgresores, las sanciones fijadas por el *Código Penal*, ha acertado con una fórmula fácil y susceptible de aplicación inmediata. El mejor elogio que de ella puede hacerse es consignar el hecho de que, como resultado de la intervención de las autoridades comunales, el número de inscritos en las escuelas públicas se ha elevado en más de treinta mil en el curso del año 1916¹¹.

El principal mérito que algunos atribuyen, sin embargo, a la solución propiciada por el susodicho consejo, consiste en que ella elimina la necesidad de dictar una ley especial de educación obligatoria. Los que así piensan se hallan, a nuestro juicio, en un error. Pues creemos, al contrario, y la experiencia nos va dando la razón, que mientras más se generalice la práctica iniciada por los alcaldes en 1915, la dictación de aquella ley será más indispensable. Porque, aparte de que algunos discuten todavía la legalidad del procedimiento en vigencia, la aplicación del principio general dará origen, como hemos dicho en otra oportunidad, a una serie de problemas secundarios –establecimiento de organismos especiales encargados de velar por el cumplimiento de la obligación, reformas administrativas en el servicio de instrucción primaria, creación de recursos extraordinarios para satisfacer las exigencias nuevas, determinación del período de asistencia, interpretación del término “enseñanza primaria” empleado en el artículo 279 del *Código Civil*, control del Estado sobre la enseñanza particular, obligación para los anormales, causales de exención y medios de que podría echarse mano para hacerlas desaparecer–, problemas cuya solución constituye precisamente la materia del proyecto presentado a la Cámara por el señor Oyarzún y al cual hemos hecho antes referencia. La

¹¹ En una gira hecha a principios del presente año por el sur de la república, hemos tenido ocasión de comprobar personalmente los espléndidos resultados del establecimiento de la obligación escolar en comunas de importancia, como las de Concepción, Valdivia y Osorno, y en algunas pequeñas, como la de Puerto Saavedra.

ley se impone, pues, si no como un medio de establecer la obligación, como un medio de reglamentarla y facilitar su cumplimiento.

Pero esta reglamentación y aun la aplicación, en cualquier forma, del precepto legal, han encontrado siempre en nuestros cuerpos legisladores una oposición formidable. Esto, que para el extranjero (no domiciliado en Chile) es un absurdo, para nosotros, los de adentro, se explica fácilmente, pues el triste error de confundir los intereses del país con los anhelos de secta y de partido nos es, por desgracia, demasiado familiar. Cual más, cual menos, todos en Chile hemos padecido alguna vez la ilusión de creer que con los lentes de corto alcance, con los lentes de la tribu, abarcábamos el amplio horizonte nacional. El examen de las objeciones hechas al proyecto Oyarzún, lo mismo que al contenido en el informe de 10 de diciembre de 1909, presentado a la Cámara por su Comisión de Instrucción Pública, y que determinaron el fracaso de ambos proyectos, podrá darnos a la vez una prueba de esa inclinación de nuestro espíritu y una oportunidad para allegar argumentos en favor de la aprobación de una Ley de Enseñanza Obligatoria.

4. EL PROYECTO OYARZÚN¹²

El proyecto del señor Oyarzún, resultado de un estudio detenido, tanto de las mejores legislaciones extranjeras como de nuestras necesidades y nuestros recursos, presenta como rasgos generales los siguientes: impone a los padres o guardadores de niños de siete a doce años de edad la obligación de procurarles la enseñanza correspondiente a cuatro años de instrucción primaria, en las poblaciones urbanas, y a tres años o tres temporadas en las rurales, sea en escuelas públicas, en colegios particulares o en el hogar, reservándose el Estado en este último caso el derecho de comprobar los resultados por medio de exámenes rendidos ante comisiones de las escuelas que él sostiene: establece la obligación escolar, bajo ciertas condiciones, para los niños con deficiencias; crea en cada comuna una junta especial encargada del censo y la matrícula escolares, de certificar exenciones y de expedir licencias de trabajo a los niños que las soliciten acreditando haber cumplido con la ley; autoriza a los alcaldes para aplicar a los infractores las penas de multa o prisión; admite como excusas la falta de vacante en las escuelas situadas dentro de un radio de dos kilómetros y el impedimento físico o mental del niño; contiene algunas disposiciones tendientes a proteger a la infancia, y dispone que el Estado facilite la asistencia de los indigentes por medio del establecimiento de cantinas escolares.

El proyecto era, pues, muy simple, y también muy completo. Era, además, inofensivo: castigaba, es claro, a los padres negligentes o indiferentes; pero no iba en contra de credo alguno confesable. Respondía a una urgente necesidad social. Sin embargo, se le rechazó. Veamos con qué razones.

¹² Este proyecto, que aceptamos en casi todas sus partes, lo cual nos excusa de elaborar aquí uno nuevo, puede consultarse en el apéndice.

Se atacó, en primer lugar, su fondo, o sea, el principio mismo de la compulsión. Se opinó que una ley así importaba un atentado contra los derechos del padre, una injustificada restricción de la libertad individual, una indebida intromisión del gobierno en asuntos que no son de su incumbencia. El señor Oyarzún y los que compartían sus ideas ignoraban, pues, que el padre analfabeto, inconsciente de sus deberes, extraña a la ciudadanía, ejercitaba un derecho, no ya al elegir ésta o aquella educación para sus hijos, sino aun al privarlos de educación en absoluto... La libertad individual (¡cuántos delitos se cometen en su nombre!), tratándose de ese iletrado, pobre víctima de nuestra organización social defectuosa, era en realidad ilimitada: ante ella, nada valían los derechos del niño a una vida útil y feliz, o los de la nación misma a la existencia, a la tranquilidad y al orden... Y el Estado, que puede imponer el servicio militar en interés de su conservación, no podía, con igual propósito, imponer una obligación que afectaba sólo indirectamente a los adultos y que, respecto de los niños, no era mayor sino distinta, comparada con aquellas a que diariamente se sujetan...

Se negó también la necesidad de la ley, y su eficacia en el caso de aprobarse. Se la consideró superflua, en primer lugar, porque, aun sin ella, el progreso de nuestra primera enseñanza era evidente; enseguida, porque la obligación de educar se hallaba ya establecida en nuestros códigos (nótese la contradicción: una vez, se atacaba el principio de la compulsión, y otra, se invocaba su existencia para combatir el proyecto que trataba de reglamentarla), y finalmente, porque, si no concurrían más niños a las escuelas, era sencillamente porque se veían precisados a trabajar para vivir. Entretanto, la estadística nos repetía año a año que, si progresábamos respecto de nosotros mismos, no avanzábamos con relación a Argentina, a Filipinas o Puerto Rico; la lógica nos decía que si la obligación descansaba sobre base legal, no había por qué resistir su reglamentación, y la experiencia, la más somera reflexión y el espectáculo que presentaban nuestras calles siempre llenas de niños desocupados, nos indicaban que no podía existir en Chile más miseria que en todas las grandes ciudades europeas o americanas donde rigen leyes de educación obligatoria, ni podía tampoco ser efectivo que cerca de medio millón de niños de seis a catorce años se encontrara en la imposibilidad de comer sin trabajar. Ciertamente, respecto de esta última objeción, que el proyecto, considerando que la indigencia no podía excusar de la obligación, y era, al contrario, una circunstancia que daba a ésta mayor carácter de necesidad, disponía que el Estado concurriera “al suministro de alimentos por medio de la cantina escolar en los casos de pobreza comprobada” y también “a suplir el auxilio que el niño pudiera prestar con su trabajo a los padres desvalidos con quienes viva”. Pero se dijo que esto significaría fomentar la mendicidad y que hasta olía a socialismo¹³. ¡Como si los niños que mendigan en nuestras calles fueran de los que asisten a las escuelas y no de los otros,

¹³ Por supuesto, señor Presidente –decía un honorable diputado en la sesión del 23 de junio de 1910– yo no acepto estas ideas (se refería a la alimentación de los niños pobres en las escuelas) porque ellas, si hubiéramos de llevarlas a la práctica, nos conducirían al más desenfrenado socialismo”. Del *Boletín de Sesiones de la Cámara de Diputados*, 1910.

o como si no existieran instituciones particulares que empleen medios análogos para mantener su asistencia! Y en cuanto a lo del socialismo, sin negar que las medidas recomendadas en el proyecto justificaban quizá el uso de tal término, he aquí lo que habrían dicho al respecto dos norteamericanos cuya opinión suele ser invocada entre nosotros:

Giddings:

“La educación obligatoria por el estado y la prohibición del trabajo infantil son, sin duda, medidas de carácter socialista. Ellas afirman, en lo que se refiere al niño, la supremacía del estado ante cualquier interés contrario del padre. La nación americana nunca ha temido al socialismo hasta ese punto.... La única respuesta a esta pregunta (sobre si es legítimo hacer obligatoria la asistencia escolar respecto, por ejemplo, de un robusto muchacho de trece años que sostiene con su trabajo a su madre viuda) que guarde armonía con el principio de la obligación escolar misma, es la de que, en tales casos, debe proporcionarse asistencia pública adecuada, no como caridad, sino como un derecho. Rehuir esta solución, porque ella tiene carácter socialista, es completamente ilógico e inconsistente”¹⁴.

Lester Ward:

“Si fuera tan difícil el caso que amenazara a los padres de indigencia, es muchísimo mejor que se les coloque en la lista de pobres del estado, y sean mantenidos por la sociedad, antes de permitir que sus hijos crezcan en la ignorancia sólo para seguir después las huellas de sus padres. Hacer mendigos a unos pocos es un mal menor que el de no evitar que lleguen a serlo muchos”¹⁵.

Por lo demás, nuestra propia legislación acaba de aceptar estos principios “socialistas”, al autorizar –en el artículo 35 de la Ley sobre Contribución de Haberes promulgada el 13 de abril de 1916– a las municipalidades de las cabeceras de departamento, para cobrar, con aprobación del Presidente de la República,

“un medio por ciento adicional sobre el monto de la contribución de haberes para destinarlo a la asistencia médica y a dar la primera alimentación a los alumnos desvalidos asistentes a las escuelas públicas gratuitas”.

El “socialismo”, este socialismo redentor de la niñez desamparada, ha logrado, pues, burlar la vigilancia de los que en 1910 opusieron barreras tan formidables a su paso. Cierto es también que se trataba ahora de una ley sobre contribuciones y no de una ley sobre enseñanza popular...

De igual modo se combatió el proyecto Oyarzún desde el punto de vista de su oportunidad. No estábamos preparados. No llegó a afirmarse, es claro, que aún no había bastantes analfabetos para justificar la dictación de una ley de educación

¹⁴ Franklin H. Giddings, *The Social and Legal Aspects of Compulsory Education and Child Labor*.

¹⁵ Lester Ward, *Dynamic Sociology*, tomo II, p. 614.

obligatoria. No estábamos preparados en el sentido de que aún no teníamos escuelas, edificios, maestros, ni dinero bastantes para atender a toda la población escolar. Replicando, se hizo ver que acababa de despedirse del servicio a más de seiscientos maestros; que las escuelas existentes no estaban repletas, pues la asistencia no alcanzaba en ellas sino a un 70% de la matrícula, y que, por último, se trataba de dictar una ley que no sólo obligara al padre, sino que fuera para el gobierno mismo un estímulo que lo impulsara a buscar los medios de satisfacer más pronta y ampliamente las necesidades educacionales del país. Pero se habló en vano.

Y, por último, se impugnó el proyecto sobre la base de que éste pretendía hacer obligatoria la escuela del Estado. Y entretanto, lo cierto era que el proyecto autorizaba para educar en cualquier parte, aun en la casa misma y que, en el hecho, la escuela fiscal resultaba obligatoria sólo para el niño pobre y aun sólo para el pobre nacido de padres ignorantes, únicos que, existiendo facilidades para recibir educación, seguirían tal vez privando de ellas a sus hijos¹⁶. Pero estos padres ignorantes podían tener sus preferencias en materia de instrucción y ser dueños de elegir entre una escuela de su especial agrado o ninguna. No sólo eran más capaces que el Estado para determinar la forma en que sus descendientes habrían de recibir la primera enseñanza, sino que se encontraban en situación de discutir el axioma generalmente aceptado de que la instrucción es necesaria y optar su rechazo. Sucedió, pues, con estos analfabetos, lo que con muchos letrados adversos a la instrucción obligatoria: bastaba rasguñarles la epidermis para que asomaran el pedagogo y el filósofo en la dermis...

Por cierto, no era el padre ignorante el que defendía aquel extraño concepto de la libertad individual. Eran los que creen que la educación puede, como otros negocios, adaptarse al sistema competitivo y a la ley de la oferta y la demanda, olvidando, entre otras cosas, que los que más la necesitan no son precisamente los que más ansían alcanzarla, que los que la costean no son los que la aprovechan, que la enseñanza dada por caridad no puede ponerse en parangón con la enseñanza igualitaria que da la sociedad por conveniencia y por deber.

Pero se dirá, ¿qué había de malo en las escuelas del Estado? Mucho: padecían del irremediable defecto de ser irreligiosas. Se sabe, no obstante, que nada hay más falso. Se enseñaba y se enseña en ellas la religión; los maestros, y sobre todo las maestras, son de ideas moderadas y católicas. Podría siquiera haberse aceptado la obligación respecto de las mujeres...

Innecesario es hacer notar que este último argumento –el de que una ley de educación compulsiva haría obligatoria para muchos la escuela del estado– constituía el verdadero motivo de la oposición al proyecto. Y esto es grave. Si continuara pensándose como se pensaba entonces, pasarán muchos años antes de que tenga-

¹⁶ El honorable diputado señor Barros Errázuriz se encargó de demostrar, en la sesión de 16 de junio de 1910, que la ley no alcanzaba en realidad sino a esta clase de padres, al establecer que, mientras en los barrios pobres de Santiago la asistencia escolar era mediocre, en la 1ª comuna, donde vive gente ilustrada y rica, de 420 niños de edad escolar, sólo siete quedaban sin concurrir a algún establecimiento de enseñanza.

mos esta ley que con tanta urgencia reclaman nuestras necesidades: la proporción entre las escuelas primarias particulares y las del Estado fue en 1915, por cada ciento de matrícula, de quince a ochenta y cinco¹⁷.

Es posible, sin embargo, que en el transcurso de seis años se haya operado una evolución favorable en nuestros cuerpos legisladores y que, en la actualidad, un proyecto como el de 1909, u otro que consulte en forma aún más completa nuestras necesidades, encuentre apoyo en los hombres patriotas de todos los partidos.

Las modificaciones o ampliaciones que podríamos sugerir respecto del proyecto del señor Oyarzún se refieren al período de la obligación, a los medios de hacer ésta efectiva y a la intervención de los municipios.

En primer lugar, nos parece que valdría la pena tentar un esfuerzo para establecer la obligación desde los siete a los trece años en las poblaciones de más de 2.000 habitantes, manteniéndola en las rurales, como el señor Oyarzún propone, desde los siete a los doce o mejor quizá, desde los ocho a los trece. Así podría exigirse en todas partes la terminación del cuarto año primario, y en las ciudades, además, la del quinto. El carácter global y prevocacional que se daría al sexto año, junto con algunas disposiciones encaminadas a facilitar la asistencia, harían que los niños de las ciudades, en número considerable, completaran, sin necesidad de compulsión, el tercer grado. La enseñanza complementaria para los que no hubieran terminado el cuarto año escolar en las poblaciones rurales o el quinto en las urbanas, al cumplir la edad en que comienza la exención, debería, además, ser obligatoria, no sólo hasta los quince años sino hasta los dieciséis.

En lo referente a la eficacia de la obligación, creemos que convendría consultar algunos medios destinados a facilitar el cumplimiento de la ley, como serían, por ejemplo, la provisión de elementos de transporte para los alumnos en los lugares de población diseminada; el establecimiento del asueto semanal del sábado, o la asistencia única de medio día, o la alterna, sobre todo en las ciudades y para los alumnos que hayan terminado ya el cuarto año de estudios y necesiten emplearse, y el otorgamiento a tales niños de licencias parciales de trabajo. Por otra parte, sería necesario agregar a las atribuciones de las juntas comunales de educación (las comisiones escolares del proyecto) el derecho de imponerse de las condiciones en que trabajan los niños hasta los dieciséis años de edad; el de penetrar a los talleres y fábricas, con ese objeto y con el fin de cerciorarse de si todos los niños allí ocupados están en posesión de licencias de trabajo, y el de exigir que se certifique la edad de los que por primera vez se matriculan.

Respecto de la intervención del municipio, pensamos que, fuera de velar por el cumplimiento de la obligación, debería corresponderle también proveer al sostenimiento de escuelas complementarias al transporte de alumnos, a la alimentación de los escolares desvalidos y en parte al servicio médico escolar.

¹⁷ En realidad, la proporción fue un poco menos favorable a las escuelas particulares: frente a 308.113 alumnos de las escuelas del Estado tuvieron ellas 53.906, o sea, un 17,5% de la matrícula fiscal.

Por lo demás, si bien la enseñanza obligatoria da por sí sola materia sobrada para una ley, habría conveniencia, a nuestro juicio, en que las disposiciones que a su implantación se refieren quedaran incorporadas en la ley orgánica del servicio de instrucción primaria.

Si entre las reformas que es menester introducir en nuestra vieja ley de 1860, hay una que sea realmente indispensable y urgente, una que merezca ser defendida a costa de cualquier sacrificio, es esta relativa al establecimiento en el país de la educación primaria obligatoria.

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN SUPLEMENTARIA Y COMPLEMENTARIA¹⁸

1. Los ineficaces: el adulto analfabeto; el semiletrado; el adolescente de educación incompleta; la mujer no preparada para su función social. 2. Educación suplementaria: escuelas de instrucción primaria para adultos; su administración y sostenimiento; su organización pedagógica; las clases para adolescentes. 3. Educación complementaria: escuelas de perfeccionamiento; su organización pedagógica y su administración; clases complementarias para adolescentes; 4. Medios especiales de educación complementaria: extensión de las instituciones de enseñanza; bibliotecas circulantes. 5. Preparación de la mujer para su función social: educación suplementaria; diversas formas de educación complementaria.

1. LOS INEFICACES

Los cuatrocientos cincuenta mil analfabetos de seis a catorce años que existen en el país no son, por desgracia, los únicos chilenos cuya situación deba preocuparnos. Más de un millón de adultos y adolescentes han vivido también extraños a la influencia de la escuela y pesan, con mayor gravedad que aquéllos, en la balanza de nuestra cultura¹⁹.

Incapaces de participar en la ciudadanía, condenados a vegetar en ocupaciones sin futuro, desprovistos de normas morales eficaces, los que constituyen esa mitad infortunada de nuestra población nacen, sudan, se multiplican, se corrompen y mueren en medio de nosotros, pero, aparte de este de la simple convivencia, parece no existir entre ellos y nosotros lazo alguno. Pues a nosotros los letrados nos está permitido pensar, inquirir, aspirar, vigorizar nuestro cuerpo y nuestras almas, asegurar el porvenir de nuestros hijos. Y a ellos, en cambio, la ignorancia se lo ve-

¹⁸ El presente capítulo es, en parte, refundición de un trabajo preparado para la Sección Instrucción del II Congreso Científico Panamericano.

¹⁹ De ningún modo hay exageración al hablar de más de un millón de adultos y adolescentes iletrados. A los datos del capítulo anterior referentes al analfabetismo entre los conscriptos de la I división que empezaron su servicio en noviembre de 1915, había un 78% de iletrados, y entre los de la I, II y IV Divisiones que empezaron a servir en abril de 1915, un 73%

da todo: vedados les están los goces del espíritu, vedados el bienestar y el poder, vedadas la salud física y la salud moral, vedada aun la satisfacción de legar a la comunidad una generación sana y útil.

Y, sin embargo, son hombres: pueden llegar a pensar, a sentir y a obrar como nosotros. ¿Por qué no abrirles entero el horizonte de sus posibilidades? Y son compatriotas nuestros: son solidarios como nosotros de la integridad, del honor y del progreso del país. ¿Por qué no capacitar a estos fiadores insolventes para convertirse en responsables? Y sobre todo, viven entre nosotros: puede chocarles la violencia del contraste entre su miseria y nuestra holgura, entre sus hijos hambrientos y los nuestros ahítos. ¿Por qué comprometer nuestra seguridad negándoles los medios de levantar su vida a otro nivel?

La justicia social, por una parte, y la conveniencia social, por otra, exigen el establecimiento inmediato de la educación suplementaria en gran escala. Podríamos continuar desatendiendo la voz de la justicia. Pero aquí se trata de un peligro, y no remoto, como en el caso de la niñez iletrada, sino inmediato. Nos encontramos ante una fuerza que, oponiéndose actual y directamente a nuestra marcha, en vez de empujar nuestro carro hacia la meta, tiende a arrastrarlo en el sentido opuesto. Y se trata de seres que, para emplear una feliz expresión de Lester Ward, valen el doble: términos negativos por ahora en la ecuación de nuestro progreso, la educación podría no sólo destruir el valor fatal que cada uno de ellos representa, sino llegar aun a transformarlo en positivo. Podríamos desatender las voces de la justicia, ¿desoiríamos también la voz de nuestro egoísmo?

No muy superior, por otra parte, a la condición del totalmente analfabeto es la del adulto que asistió a una escuela en su niñez, durante un período de uno o dos años, y cuyo índice de cultura hoy no es otro que su firma estampada en algún registro electoral. Esta clase, que constituye un tanto por ciento crecidísimo de nuestra población “letrada”, no sabe en realidad leer, ya que es generalmente incapaz de aprovechar de la lectura para extender el campo de sus conocimientos. Y, además, si la escuela puso alguna vez un libro en sus manos, nunca supo ni pudo darle una noción correcta de sus deberes cívicos, ni enseñarle a vivir, ni prepararla para la eficiencia económica.

Desde el punto de vista político, sobre todo, los semiletrados representan un peligro, si se quiere más grave que el de los totalmente ignorantes. Pues, al paso que estos últimos no tienen medio alguno legal de influir en el gobierno, aquéllos, en posesión de un arma, el voto, que ni aprecian ni saben emplear –y de la cual, por lo demás, no siempre están en situación de disponer con libertad– pueden contribuir en forma positiva a perpetuar regímenes antidemocráticos, vendiendo sus conciencias, o, dando oído a prédicas dañinas, fortalecer tendencias contrarias al interés colectivo y a la ordenada evolución de las instituciones sociales.

Problema tan grave como el que presentan los analfabetos y semianalfabetos adultos ofrece el considerable número de jóvenes que, o nunca asistieron a una escuela o abandonaron prematuramente sus aulas, y han debido empezar, reclutas aún de la vida, a ganarse el pan sin el auxilio ajeno. Carente de instrucción primaria general y de preparación técnica, esta juventud se halla incapacitada para

afrontar con éxito sus responsabilidades y no puede aspirar sino a ocupaciones simples, sin expectativas, sin posibilidades de perfeccionamiento. Y no está ahí el único mal: la época en que esta porción de nuestros conciudadanos aparece sustraída a la acción educadora, coincide en forma precisa con un período en que esa acción es particularmente eficaz y necesaria. Porque, por un lado, y a causa de la creciente madurez del sujeto, y sobre todo de los intereses que en esa edad se desarrollan, es ésta la época más adecuada para el cultivo de ideales sociales, para hacer comprender las relaciones que ligan entre sí a los hombres y mostrar cómo la felicidad individual se liga en último término, en forma indisoluble, al bienestar colectivo. Y por otra parte, esta edad del segundo nacimiento que llamó Rousseau, edad tormentosa en que el hombre es naturalmente reacio a la disciplina y en que se encuentra más que nunca expuesto a las seducciones de la vida fácil, ha menester, más que cualquiera otra, de una delicada dirección moral.

Las deficiencias de la educación popular que acaban de anotarse, adquieren particular gravedad en cuanto afectan a la mitad femenina de nuestra población. La mortalidad infantil y la natalidad ilegítima, con sus desesperantes porcentajes²⁰, la mala crianza de los hijos, las plagas de orden moral que azotan lastimosamente a la niñez, el desaseo y la miseria misma, la superstición que alcanza a veces hasta sus formas más groseras: todo eso tiene origen, parcialmente al menos, en la falta de preparación de la mujer de nuestro pueblo para su función social. Enseñarle el arte de criar hijos y educarlos, el arte de cuidar y embellecer el hogar y el arte de la economía; procurarle la independencia intelectual, y habilitarla para ganarse la vida en ocupaciones honradas: he ahí, pues, necesidades cuya satisfacción reviste caracteres de inmediata urgencia.

2. EDUCACIÓN SUPLEMENTARIA

Basta el simple enunciado de tales problemas para sentir que ellos merecen nuestra atención preferente. Difícil sería encontrar algún otro, fuera de los que afectan a la niñez misma, cuya trascendencia social y moral fuera más profunda, u otro que más hondamente repercutiera en nuestra vida económica y política. Debemos preocuparnos, pues, de resolverlos.

Conocida es la forma en que se procura remediar en todas partes esta situación, en lo que respecta al analfabetismo entre la población adulta y adolescente. Escuelas especiales de instrucción primaria, dominicales y nocturnas, anexas a las regulares y sostenidas por el gobierno central o el local o por instituciones particulares, son el medio a que ordinariamente se recurre. Es también el medio en práctica entre nosotros, pero en escala reducidísima. Según el Anuario Estadístico de 1915, el número de escuelas que dieron ese año instrucción elemental a adultos

²⁰ En 1915 nacieron 136.597 niños y murieron 34.744 menores de un año, o sea, 254,3 por mil nacidos. Eran legítimos 86.232 de los nacidos, es decir, 631 por mil, e ilegítimos 50.365, o sea, 369 por mil.

y adolescentes no fue sino de 86. De ellas, 6 funcionaron anexas a las escuelas normales, con una matrícula de 1.798, entre hombres y mujeres; 45 en los distintos cuerpos del Ejército, con 6.413 alumnos; 8 en buques y establecimientos de la Armada, con 815 alumnos. De las 27 restantes, cuya matrícula no aparece en el *Anuario* –seguramente no alcanzaba a 2.000– 9 eran subvencionadas y 18 no subvencionadas. Entre estas últimas se cuentan las sostenidas por algunos municipios. Aparte de esas 86 escuelas, existían tal vez algunas otras; pero en todo caso puede afirmarse que el total de individuos a quienes se daba en Chile instrucción suplementaria en 1915 no llegaba a 12.000, es decir, ni siquiera a una centésima parte de los que debían recibirla²¹.

La más importante cuestión que se nos presenta, pues, al tratar de resolver este problema tiene un carácter administrativo: se refiere a los medios y a la organización que deberían emplearse para generalizar los beneficios de la educación suplementaria. Como hemos de volver a ocuparnos de este asunto en los capítulos relativos a la dirección y a las rentas de la primera enseñanza, no le dedicaremos aquí sino un breve espacio.

El criterio del gobierno o, por lo menos, el de los legisladores y de la autoridad escolar, en lo relativo a la satisfacción de estas necesidades, parece haber sido el de que ella correspondía principalmente a la iniciativa particular, y tal vez también a los municipios. Porque debiendo forzosamente admitirse que, tanto el gobierno como los legisladores y la autoridad escolar, tenían conciencia de esas necesidades, no se explica de otro modo la supresión de las escuelas nocturnas anexas a las públicas, llevada a cabo hace algún tiempo y que ha dejado reducido el exponente del interés gubernativo por la educación del adulto a sólo las escuelas del Ejército y la Marina, con sus siete u ocho mil alumnos –cifras honrosísimas para la institución militar, pero insignificantes al lado de las que representan la población analfabeta mayor de catorce años– y a las seis que funcionan anexas a las escuelas normales de preceptores. Aun estas seis serían sólo cinco en la actualidad, si no fuera por el entusiasmo con que se ha defendido a la más floreciente de todas ellas contra la “iniciativa particular” que ha amenazado en diversas ocasiones suprimirla.

Sí, sin duda se ha descansado en la acción municipal y en la privada. Pero la acción municipal, llamada incuestionablemente a ejercitarse en este campo, ha sido hasta aquí, con muy contadas excepciones, casi nula. De la acción privada nos habla la estadística: en 1915 mantenía unas veinte escuelas y enseñaba a leer a unos mil doscientos individuos. Muy digna de elogio y de estímulo es la iniciativa particular, sobre todo cuando no la mueven sino propósitos altruistas y procura completar la acción del Estado, no estorbarla, y ensayar medios, métodos, planes y orientaciones nuevas; pero la que en este terreno se manifiesta actualmente en Chile, al paso que procede, necesitaría mil años para ilustrar al último de los actuales analfabetos adultos, suponiendo, es claro, que se concediera a éstos la gracia

²¹ La lista oficial de las escuelas de adultos comprende también las doce sostenidas, con subvención del Ministerio de Industria, por la Sociedad de Fomento Fabril. Como no dan sino instrucción técnica, no han sido incluidas entre las escuelas de enseñanza general.

y la paciencia de vivir indefinidamente y que esta famosa iniciativa, aplicada a la educación nacional, no se encontrara mucho antes de terminar su obra con que había pasado a ser un capítulo curioso en la historia de nuestra evolución social.

Una obra de interés general, y entre nosotros de extensión y trascendencia tan considerables, como es esta de la educación suplementaria, no puede ser realizada en forma satisfactoria sino por el Estado y los municipios. A ellos compete la tutela de los intereses generales; ellos tienen o pueden procurarse los medios para llevar a cabo en toda su amplitud tareas de esta naturaleza; ellos, en fin, extraños a prejuicio de secta y a los móviles estrechos, se hallan capacitados para orientar y conducir esta enseñanza sin otra mira ni otra norma que la conveniencia nacional. La educación suplementaria debe ser considerada, pues, como parte esencial del sistema escolar y tener, como él, carácter público.

Respecto de la forma en que convendría distribuir entre el Estado y los municipios la responsabilidad que en esta materia les incube, pensamos que la acción del Estado debería limitarse a costear y dirigir la enseñanza del adulto en el Ejército y la Marina y a mantener anexas a los institutos de maestros escuelas suplementarias que sirvieran, a la vez, de modelo ilustrativo de las normas generales que dictaría el gobierno sobre la organización de análogos establecimientos, y de campo de observación y ensayo para los alumnos normalistas. La mayor parte de aquella responsabilidad caería, pues, sobre los municipios. Hay para esto no sólo razones evidentes de orden económico sino, también, otras relacionadas con la eficacia del servicio. Pues, sostenidas estas escuelas de adultos con fondos comunales, la vigilancia ejercitada sobre ellas sería más inmediata y más activa, y el pueblo, por su parte, sintiendo que contribuía directamente a costearlas, se interesaría en ellas, las consideraría suyas, y esto lo inclinaría, sin duda, a aprovechar de sus beneficios. Enseguida, nadie mejor que la autoridad municipal conoce las necesidades locales inmediatas y las condiciones en que se desarrolla la vida del trabajador en cada rincón del territorio, y nadie, en consecuencia, está mejor que ella en situación de adaptar a esas necesidades y condiciones los programas de enseñanza de estos establecimientos y sus actividades educadoras en general. Y finalmente, como el régimen de administración local en materia de enseñanza estimula y facilita la cooperación de los particulares a la obra de la escuela pública, hay razón para creer que, implantándolo respecto de la educación suplementaria, nunca faltarían recursos extraordinarios para ayudar a sostenerla.

Pero esta faz del problema, la faz administrativa, no es la única que debe contemplarse. Queda todavía por considerar su aspecto pedagógico.

La primera y más grave dificultad con que se tropieza en la enseñanza suplementaria –aparte, es claro, de la falta de escuelas suficientes– es la desidia del analfabeto mismo, desidia que se traduce en matrículas escasas y asistencias en extremo irregulares²². Para remediar este inconveniente –y ya que no puede pensarse en la compulsión– precisa, en primer lugar, a nuestro juicio, obtener la cooperación

²² En las escuelas nocturnas de aplicación anexas a las normales, correspondió, en 1915, a una matrícula de 1.798, una asistencia media de 663.

de los patrones, haciéndoles comprender por todos los medios –no siempre es fácil– que la educación de sus obreros y empleados es cosa que les interesa directa y redundantemente en su propio beneficio. Como una prueba de la eficacia de este concurso puede citarse, entre nosotros, el caso de la ciudad de Concepción, donde la Liga Pro Instrucción Obrera, formada por los dueños de fábricas y talleres, ha logrado con el empleo de diversos medios de estímulo como aumentos de salario y otros, hacer que concurra a las escuelas nocturnas municipales una porción considerable de los trabajadores.

La matrícula escasa y la asistencia irregular hallan también origen en el hecho de que las escuelas suplementarias funcionen sólo en la noche. Cuando se piensa en que, después de un día de trabajo, cualquiera necesita de no pequeños esfuerzos aún para mantenerse despierto, es fácil comprender que el obrero rehuya naturalmente, a esas horas, una tarea que le obliga a concentrar su atención y que, a pesar del interés remoto o inmediato que en ella pueda encontrarse, demanda, sobre todo si no se está acostumbrado a esa especie de trabajo, un extraordinario desgaste de energía. Otro remedio, pues, que puede sugerirse para dar más eficacia y extensión a la obra de las escuelas de adultos, es transformarlas de nocturnas en vespertinas. Para esto, es claro, la cooperación y buena disposición de los patrones se hace una vez más indispensable.

Pero la causa más fundamental de la irregularidad de la asistencia, de lo limitado de la matrícula y en general de la ineficacia de la enseñanza de adultos, reside, a nuestro juicio, en las escuelas mismas, en su organización, en sus planes y materias de estudios, en sus métodos, en sus maestros. El error que en estos diversos aspectos se comete es un error de adaptación. Porque lo que falta en esas escuelas, sobre todo, es el ajuste de sus actividades educadoras a las características mentales, a los intereses y a las necesidades del hombre ya formado. Ese ajuste constituye en realidad su norma, su principio esencial, y es a él, por tanto, al que debemos referirnos si queremos determinar las condiciones que ellas han de satisfacer para realizar cumplidamente su propósito.

Ensayemos esta determinación.

En primer lugar, es evidente que tal adaptación resulta imposible cuando concurren a una misma clase los adultos y los niños. La separación se impone: los niños que voluntaria u obligatoriamente concurren a las escuelas suplementarias, deben ser instruidos en salas distintas de las destinadas a los adultos. La disciplina, enseguida, no puede basarse, aceptada aquella norma, sino en el sentimiento del honor, en el interés que deberá despertar la enseñanza, en la responsabilidad propia del educando, en el respeto a su personalidad y en la sanción social. Otros recursos que pueden tener éxito tratándose de niños, resultarían ineficaces aplicados al adulto. De igual modo, las materias de estudio no podrán elegirse sino tomando en cuenta su utilidad más o menos directa e inmediata, y los métodos, en conformidad al mismo principio y atendida la amplia base de apercepción de que en este caso dispone el discípulo, deberán ser rápidos –tanto como sea compatible con la solidez de lo aprendido– y ceñirse, con mayor razón aún que en la escuela para niños, a la regla esencial de que toda enseñanza ha de relacionarse con la experiencia del educando, nacer de

alguna necesidad suya, de alguno de sus intereses. Las diferencias que existen entre los alumnos, en cuanto a la preparación y a la capacidad, aconsejan, además, que, especialmente en la técnica de las artes instrumentales –lectura y escritura–, el trabajo se realice en forma individual, a fin de evitar que se produzca el desaliento en los menos favorecidos y en los otros el tedio. Finalmente, en lo que respecta a la organización, el ajustarse a las circunstancias del educando exige que la escuela reproduzca en lo posible la vida real, de modo que en ella se ejerciten actividades semejantes a las de ésta, que nazcan parecidas instituciones y que el éxito o el fracaso sean determinados por los mismos factores que en la vida real los condicionan.

Consideremos más de cerca algunos de estos puntos, en especial el relativo a las materias de enseñanza.

Por cierto, la primera tarea, la fundamental, en las escuelas de adultos consiste en enseñar a leer y a escribir, comoquiera que estas artes constituyen instrumentos esenciales de adquisición intelectual. Pero la lectura y la escritura no son un atractivo suficiente para el obrero, ni la escuela, por su parte, llenaría con eso sólo su misión. Hay otros ramos que también responden a intereses del alumno, que le son útiles y de los cuales puede la escuela sacar partido considerable para la realización de los fines sociales y morales que persigue. Tales son, por ejemplo, la aritmética y el dibujo, ambos especializados, si es posible, en la dirección indicada por las ocupaciones de los educandos. Tal es también la geografía nacional, estudiada principalmente en sus aspectos económicos, y tal es igualmente la redacción, sobre todo en forma de sencillos ejercicios de correspondencia familiar y comercial.

Pero el ramo interesante, útil y educador por excelencia en la escuela de adultos, es la higiene. Se puede, sin temor, asegurar que no es tanto la proporción de letrados lo que da el índice de la civilización de un pueblo, como el grado en que los hábitos higiénicos –fruto, como toda civilización, de un esfuerzo, de una lucha contra la naturaleza– han alcanzado a generalizarse en él y a hacerse permanentes. Inculcar hábitos higiénicos y enseñar higiene no sólo significa, pues, prolongar la vida de la generación actual y obtener futuras generaciones, más sanas y eficientes, sino que significa también civilizar, elevar al hombre sobre el nivel del bruto. Y, superfluo es agregarlo, significa también moralizar. Porque, si “la práctica del aseo nos aproxima a la santidad”, el conocimiento objetivo que en esta enseñanza se dé acerca de los órganos y sus funciones y del efecto que sobre ellos producen el alcohol, el tabaco, el mal régimen alimenticio y los desórdenes y abusos de toda clase, contribuirá con más eficacia al mejoramiento de la conducta que todos los sermones. Casi innecesario es decir que conviene dar importancia especial en este estudio a sus aspectos económicos, procurando mostrar, en cada caso, cómo la vida higiénica tiene entre sus ventajas la de resultar barata. Y también es quizá innecesario añadir que, desde el punto de vista práctico, la enseñanza de la higiene debe determinar no sólo el cuidado individual del propio cuerpo sino, también, la formación, en las escuelas, de sociedades de excursiones y deportes, de ligas de temperancia y otras instituciones parecidas.

Sitio de preferencia, por último, debe ocupar, en el programa de trabajo de estas escuelas, la educación cívica. En cierto sentido, toda la obra que ellas des-

arrollan no es otra cosa que educación cívica; ya que, al enseñar al adulto las artes esenciales de la civilización, lo incorporan de hecho a la ciudadanía, le dan posibilidades de alcanzar más fácilmente su propio bienestar y el de su familia y cultivan en él las virtudes de perseverancia, disciplina, dominio de sí mismo, previsión y otras, que determinan la eficiencia social del individuo. Pero la escuela puede proceder también por medios más directos. Pues, aparte de la instrucción cívica teórica, cuyas relaciones con la economía, la higiene y sobre todo con la historia nacional no deben descuidarse, el propio régimen y la organización de la escuela de adultos son susceptibles de adoptar modalidades que constituyan otros tantos eficaces recursos para la formación del ciudadano. Tales son, por ejemplo, el gobierno propio de los alumnos; la administración de las bibliotecas y material de enseñanza por individuos o comités elegidos también entre los discípulos; la creación de instituciones –sociedades de ahorro, de ayuda mutua, de perfeccionamiento personal y otras– que contribuyan al bienestar de cada alumno y junto con mostrarle la interdependencia de sus intereses y los ajenos, le enseñen que sin la cooperación la vida en sociedad es imposible.

La labor que cumple desarrollar entre nosotros respecto de los semiletrados, es decir, de los adultos que recibieron en su niñez una educación primaria incompleta, es, en esencia, semejante a la que se ha propuesto para el analfabeto, ya que sus necesidades, sea que se las mire desde el punto de vista social, moral, cívico o económico, son en gran parte las mismas de este último. Se trataría sólo de hacerlos concurrir a las clases superiores de las escuelas ya descritas.

Y en cuanto a los adolescentes, analfabetos o con educación incompleta, valen también en general, para ellos, las observaciones hechas hasta aquí sobre la educación de los adultos. Deberá tenerse presente sí, la conveniencia de atender a los muchachos en clases distintas de las de adultos, a fin de facilitar la asistencia de estos últimos y de adaptar mejor la enseñanza a las necesidades e intereses de unos y otros. Por otra parte, al paso que tratándose de los adultos no es posible pensar en la educación compulsiva, tratándose de los adolescentes analfabetos o semi-analfabetos, la ley de obligación debería alcanzarlos siquiera hasta los dieciséis años, forzándolos a concurrir hasta esa edad a las escuelas suplementarias o complementarias nocturnas, vespertinas o de medio tiempo.

3. EDUCACIÓN COMPLEMENTARIA

Pero pasado este escalón de instrucción primaria general –que abarcaría, en nuestro concepto, un período de dos años– surge, con respecto a los que han debido recorrerlo, la necesidad de aumentar su eficiencia económica, preparándolos de un modo más directo para librar el combate de la vida en condiciones favorables.

Precisa, pues, establecer para los que han terminado ya lo que podría llamarse el primer ciclo de la enseñanza de adultos o posean una preparación equivalente, clases complementarias técnicas, en las cuales, junto con ampliar su instrucción general, se les dé oportunidad para aprender un oficio o perfeccionarlo. Ganan



con esta educación no sólo el trabajador, cuyos salarios y expectativas aumentan a medida de su perfeccionamiento, sino también la industria, cuyos operarios se hacen cada vez más aptos, y aun la escuela misma, que se eleva en la estimación pública cuando se palpa en forma tan directa la eficacia de su acción.

En la organización de estas escuelas habrá de ser de gran utilidad para nosotros la experiencia alemana, sobre todo si se la estudia en el sistema de escuelas de perfeccionamiento de München, el cual, como se sabe, debe su eficiente forma actual al superintendente Jorge Kerschensteiner²³. Adaptando esa experiencia a las condiciones de nuestro país, se podrían, nos parece, fijar para el establecimiento de las instituciones que proponemos las líneas generales que siguen. El plan de trabajo presentaría dos fases principales, práctica y técnica la una, teórica o de instrucción general la otra. La primera comprendería el aprendizaje o perfeccionamiento de un oficio y consistiría, por una parte, en labores de taller y, por otra, en el estudio de aquellos ramos –física, química, dibujo, modelado u otros– que se relacionen directamente con las antedichas labores, eligiendo, sí, entre sus aspectos y los procedimientos de su enseñanza, los que mejor contribuyan a la consecución del fin práctico que se persigue. La segunda fase, o sea, la de instrucción general, a la cual se daría en gran parte calidad de optativa, a fin de adaptarla mejor a las necesidades, intereses y aptitudes de cada alumno, comprendería la lengua materna; aritmética aplicada, contabilidad y correspondencia comercial; historia, dándose importancia a la del desenvolvimiento industrial y al estudio de personalidades inspiradoras, y geografía económica. Convendría agregar cursos de física y química, y de zoología, botánica y mineralogía, experimentales o simplemente objetivos, según la naturaleza del ramo, pero de un carácter algo más general que el dado a algunas de estas asignaturas en la fase anterior. Por cierto, la educación cívica y la higiene deberían ocupar el mismo preferente sitio que se les asignó en la enseñanza del primer grado. Se procuraría, sobre todo, desarrollar y multiplicar las instituciones cuya formación se recomendó entonces como indispensable complemento y aplicación de tales estudios.

A este grado de la educación del adulto corresponden, además de las escuelas que acaban de describirse, algunos cursos complementarios especiales, como los de comercio y los rurales. De estos últimos nos ofrece también excelentes ejemplos Alemania²⁴. La adaptación a las necesidades de la localidad y la combinación de la enseñanza propiamente práctica con la instrucción general y la preparación para la vida ciudadana, constituyen también aquí las normas generales del trabajo.

La enseñanza complementaria del adolescente, salvo pequeñas diferencias impuestas por la distinta edad de los alumnos y que serían fáciles de establecer mediante la separación de clases, debería seguir, a nuestro juicio, en sus líneas generales, un plan análogo al de la impartida en las escuelas de segundo grado que han sido ya descritas. Si en conformidad a la proposición que hacemos en un capí-

²³ Para una ligera descripción de las escuelas complementarias alemanas, véase nuestro estudio *Sobre educación popular*, Santiago, 1913.

²⁴ Véase *Sobre educación popular*.

tulo posterior, llegara a establecerse el cuarto grado en las escuelas primarias, los educandos de la categoría que nos ocupa podrían tal vez incorporarse a él de preferencia. En todo caso, convendrá tener presente que en las escuelas de adolescentes la educación moral y cívica tiene aún mayor trascendencia que en las de adultos, y que las instituciones sociales cuya formación se ha recomendado en beneficio de estos, son más indispensables aún tratándose de aquéllos.

En lo que respecta al sostenimiento de estas escuelas complementarias de segundo grado, nos parece, como en el caso de las del primero, y por iguales razones, que ellas deberían ser iniciadas por el gobierno central, con carácter de escuelas modelo, anexas a las especiales correspondientes –de artes y oficios, agrícolas y otras– y creadas de su propia cuenta, después, por los municipios, a medida que lo permitieran sus recursos. De gran importancia será, tratándose de estos establecimientos, la cooperación de los particulares. Tocarà a las autoridades comunales conseguir de los patrones que faciliten y estimulen la concurrencia de sus obreros y empleados; de las casas de comercio, que ayuden a la obra obsequiando materiales y herramientas; de algunas instituciones o individuos, que colaboren en el desarrollo de la acción propiamente social de las escuelas.

4. MEDIOS ESPECIALES DE EDUCACIÓN COMPLEMENTARIA

Aparte de estos medios regulares de educación complementaria, precisa emplear, en beneficio no sólo de los que hayan terminado los dos grados de enseñanza ya descritos sino de la mayoría de los ciudadanos, otros recursos destinados a contextualizar la ciencia y sus aplicaciones prácticas, a generalizar la apreciación del arte y, sobre todo, a ilustrar al público acerca de los problemas nacionales de trascendencia que le afecten y sobre los cuales pueda llamársele alguna vez a resolver.

En nuestro capítulo relativo a la acción social de la escuela tendremos ocasión de ilustrar algunas de las formas en que puede contribuir esta última a la realización de esa tarea. Por el momento queremos referirnos a la obra que otras instituciones –no la escuela misma– pueden y deberían desarrollar en este sentido. Felizmente esta labor que con tan buen éxito y en tan variadas formas llevan a cabo en otras partes las universidades e institutos técnicos, y aun los colegios de segunda enseñanza y las escuelas de maestros, ha sido ya emprendida en nuestro país, si bien no con la amplitud que conviene a nuestras necesidades. La Universidad de Chile, como se sabe, aparte de costear ciertas conferencias periódicas de carácter estrictamente universitario, ha dado facilidades y prestado su apoyo moral a la labor extensiva que iniciara en sus aulas, el 24 de octubre de 1907, la Asociación de Educación Nacional. Se sabe también que, merced a la obra de esta Asociación, continuada desde entonces con abnegación y entusiasmo, y principalmente en forma de conferencias, en cursos y aisladas, ilustradas a menudo con proyecciones en pantalla y siempre amenizadas con buena música o agradable literatura, el concepto de universidad ha evolucionado notablemente entre nosotros en los últimos años. Junto con el pueblo, ha llegado hasta los viejos claustros vida nueva. Y desde

la tribuna del salón de honor, antes desierta, algunos de los hombres más distinguidos con que cuenta el país en los distintos órdenes de la actividad, universitarios o no, han dilucidado ante audiencias numerosísimas casi todos los problemas de educación, de finanzas, de higiene pública, de política y otros, que han interesado o podido interesar a la generalidad de los ciudadanos. Consolador es, además, ver cómo, mediante esta labor de la Asociación, se desarrolla hoy día en Chile no sólo el hermoso anhelo de aprender sino el más hermoso afán de enseñar y de contribuir a que se enseñe: políticos de opuestos bandos, industriales, profesores, artistas, obreros, estudiantes, han prestado su concurso a la obra en diversas formas.

Pero para servir con mayor eficacia los fines que la Asociación persigue, necesita ésta completar su obra y perfeccionarla: completarla, extendiéndola a provincias, donde la carencia de grandes centros de cultura la hará aún más útil, y perfeccionarla, dando mayor variedad a las materias, ofreciendo, en cuanto sea posible, series de lecciones, en vez de conferencias aisladas y haciendo acompañar cada lectura de buenos resúmenes impresos.

Igualmente provechosa puede ser la acción que desarrolle en el sentido que nos ocupa el profesorado de los colegios de instrucción secundaria y de los institutos normales. Sea en el propio local de esos establecimientos o en los de las escuelas complementarias, estos maestros podrían dar cursos y conferencias, sobre todo de contextualización científica, y con las ventajas que les da su preparación pedagógica, desempeñarse en esta tarea tanto o más eficazmente que el profesorado universitario. Iniciada ya en las escuelas normales, aunque no en una forma que guarde correspondencia con los medios de que esos establecimientos disponen, esta labor no ha sido aún emprendida en nuestros liceos. Es de esperar que este divorcio funesto entre la enseñanza secundaria y la educación popular no habrá de continuar por largo tiempo.

La extensión de la enseñanza técnica, por último, en especial de la agrícola, que ha sido ya ensayada entre nosotros, necesita también de fomento y estímulo.

Entre otros medios de cultura propios de esta etapa de la educación popular, deben mencionarse también las escuelas de correspondencia; los periódicos y revistas posescolares; la oficina central de colecciones y préstamos de clisés para proyecciones en pantalla; las bibliotecas y teatros populares; los museos industriales, artísticos, históricos y de ciencias naturales, etc. Sería largo extenderse en la consideración de cada uno de estos recursos; pero no queremos dejar de llamar la atención hacia el servicio de bibliotecas circulantes, relativamente fácil de establecer y cuyas ventajas es innecesario ponderar.

Esta labor podría quedar a cargo de la Biblioteca Nacional o en manos de instituciones particulares. En ambos casos, convendría, a nuestro juicio, tomar como modelo el procedimiento empleado por la Liga Belga de Enseñanza. Esta institución ha formado bibliotecas circulantes que constan de algo más de cien volúmenes y que cuestan, incluso estantería y embalaje, alrededor de frs. 250. Las obras de que cada una se compone están seleccionadas de modo que sirvan en una tercera parte a los niños, en otro tercio a los adolescentes y adultos y en un tercio a las personas mayores.

La biblioteca se da en préstamo por dos años a algún profesor u otra persona honorable, que se encarga de ponerla a disposición del público a lo menos una vez por semana. Si al cabo del período del préstamo la biblioteca se halla bien conservada y ha sido utilizada suficientemente, se la reemplaza por una segunda, que se presta también por dos años. El bibliotecario, entretanto, debe hacer lo posible por despertar entre los habitantes el deseo de tener una biblioteca propia en la localidad, y constituir, para este último objeto, una sociedad de lectores, a cuyos miembros se exija mensualmente la modesta cuota de cinco centésimos. Con esta contribución, la localidad, al término de tres años, cuando cada erogante ha dado ya 1 fr. 80 cent., se halla en situación de adquirir una biblioteca de tantos volúmenes como haya lectores erogantes. Donaciones, beneficios, la ayuda de los poderes públicos, el intercambio de libros con los pueblos vecinos, hacen que, llegado el plazo del segundo préstamo, el auxilio de la Liga sea ya innecesario.

5. PREPARACIÓN DE LA MUJER PARA SU FUNCIÓN SOCIAL

No existe razón alguna para negar a la mujer adulta que no concurrió a la escuela en su niñez o la abandonó en temprana edad, las oportunidades que se ofrecen al hombre para recibir una educación primaria general o una complementaria técnica. Aun entre nosotros existen escuelas nocturnas femeninas de rango primario, anexas a las normales para niñas. Pero son apenas tres, y necesitamos centenares.

Aparte de los ramos instrumentales, debiera darse preferencia en estas escuelas de primer grado para mujeres, a la higiene familiar y doméstica, a la puericultura, al cuidado del enfermo, a las ciencias y artes domésticas. Las actividades sociales –bancos, cajas de ahorros, etc.– antes recomendadas para las escuelas de varones, y sobre todo, es claro, la educación moral y económica –trátase de estas escuelas de primer grado, o de las de perfeccionamiento– no deben tampoco descuidarse. En las escuelas de segundo grado, análogas a las de varones, destinadas a las que ya estuvieran en posesión de los conocimientos elementales, podría ampliarse la educación general, especialmente en lo que se relaciona con la preparación de la buena madre de familia, y agregarse la enseñanza propiamente técnica, desarrollada en una forma semejante a la que ella toma en las escuelas profesionales femeninas.

Para el sostenimiento de estas escuelas debería procederse como en el caso de las de hombres.

En la educación de la mujer adulta puede ser útil también la extensión en sus diversas formas. Baste referirse, como muestra, a lo que hace la Sociedad Belga de Pedotecnia, que organiza ciclos de conferencias ilustradas y, además, los domingos por la mañana, abre una oficina especial de consulta gratuita sobre crianza de niños, atendida por médicos y pedagogos. Los cursos de arte maternal, prácticos y objetivos, abiertos por el Dr. Gilson, unos para solteras y otros para casadas en el barrio de Saint Gilles (Bruselas), son otro ejemplo.

La inmensa variedad de clubes y asociaciones de madres de Estados Unidos, con sus reuniones periódicas en el local escolar, destinados a escuchar conferencias

y a cambiar ideas acerca de los mejores medios de criar y educar convenientemente a los hijos, instituciones cuyos miembros forman a veces por sí solos centros de economía doméstica, de puericultura, etc., muestra las grandes posibilidades que la extensión femenina puede tener en las escuelas²⁵.

Iguales o mayores facilidades que a la mujer adulta debiera darse naturalmente a las niñas que necesitarán trabajar para vivir, y cuya educación general o profesional ha sido nula o incompleta. Como en el caso de los adolescentes varones, deberían establecerse para las niñas cursos suplementarios y de perfeccionamiento, que funcionarían en los mismos locales de las escuelas para adultas. El carácter de la enseñanza de estos cursos se infiere fácilmente de lo ya dicho respecto de las escuelas femeninas y de las de adolescentes varones.

²⁵ Véase *Sobre educación popular*.

CAPÍTULO IV

RENTA ESCOLAR

1. Sistemas fundamentales: el régimen local; el régimen mixto; el régimen estatista. 2. Las prácticas y la legislación chilenas: historia; la Ley Orgánica de 1860; la situación actual. 3. Necesidad de volver al régimen mixto: la contribución local haría más eficaz la obra de la escuela; robustecería la institución del municipio autónomo; significaría un nuevo progreso de la democracia. 4. Bases para fijar la responsabilidad económica y administrativa del Municipio en materia de enseñanza: proposiciones; avances recientes; factores que determinan la contribución local; el caso de Chile. 5. Recursos locales y su empleo: fuentes actuales de recursos; las mejores inversiones; el problema administrativo.

1. SISTEMAS FUNDAMENTALES

Entre los factores que limitan la eficacia de nuestra primera enseñanza hemos señalado como principal la insuficiencia de los recursos que a su sostenimiento se destinan. Y esta insuficiencia nace, a nuestro juicio, del régimen inadecuado que se sigue entre nosotros en materia de provisión de rentas para escuelas. Estamos firmemente convencidos de que la educación primaria nacional jamás alcanzará a desarrollarse en la medida de nuestras necesidades, mientras sea el gobierno, el fisco, el único que contribuya a costearla. Veamos qué razones justifican esta opinión y en qué sentido podría el régimen actual modificarse.

Tres sistemas fundamentales se presentan a nuestra consideración cuando tratamos de determinar la entidad o entidades a quienes corresponde sufragar los gastos de la instrucción primaria pública: o las localidades sostienen por sí solas sus escuelas, o coopera con ellas el Estado, o deja este último toda la responsabilidad sobre sus propios hombros.

De estos sistemas, el primero, o sea, la abstención total del Estado, y el sostenimiento exclusivo de las escuelas por impuestos locales –o aun directamente por los beneficiados– pertenece, puede decirse, a la historia. La aplicación del concepto moderno del Estado ha ido gradualmente eliminándolo. La educación popular es cosa demasiado grave para que pudiera seguir confiada por completo en manos de los particulares y de las autoridades locales, es decir, abandonada a los prejuicios

de partido, al sectarismo, o a la ignorancia, a las rencillas y miopías lugareñas; demasiado trascendental para que el gobierno pudiera desentenderse de su deber de intervenir en ella, fijándole normas determinadas y contribuyendo a costearla y fomentarla. Nacido –en la época moderna– con un propósito religioso o si se quiere sectario, en los días de la Reforma, el movimiento de intervención del Estado se vigoriza en los siglos siguientes, en especial en el curso del XIX, a medida que penetra en la mente de los gobernantes el principio, hoy vulgar, de que el bienestar de la nación depende del grado de eficiencia de los individuos que la componen. Con todo, la cooperación económica del Estado no ha llegado, en algunos casos, sino muy tarde: no es tan antigua en Massachusetts la ley que abolió el régimen de distritos autónomos, ni en Estados Unidos en general, tan antigua la creación de “fondos” escolares, y data apenas de 1902 la reforma constitucional que estableció y reguló en Suiza el auxilio del gobierno federal a las escuelas cantonales. Si es cierto que sería difícil mencionar hoy el caso de un país civilizado que deje pesar exclusivamente sobre los gobiernos locales la responsabilidad del costo y administración de las escuelas, no es difícil, en cambio, citar casos en que, por una parte, las comunas abdican de mala gana el control de la enseñanza y en que, por otra parte, con igual mala voluntad asume el Estado la obligación de contribuir a costearla.

El segundo de estos sistemas, que podría llamarse mixto, y en conformidad al cual tanto el Estado como las localidades, y no exclusivamente una u otra entidad, concurren al sostenimiento de la enseñanza, es hoy día el régimen más general, diríamos el único en el mundo civilizado, si Australia y esta faja de tierra en que vivimos no constituyeran excepciones. Obsérvase en él la mayor variedad, no sólo en cuanto a las fuentes de las que se obtienen los recursos y a la manera de coleccionarlos y distribuirlos sino sobre todo –y es esto lo que puede interesarnos por el momento– en lo que respecta a la proporción entre los aportes de las localidades y el Estado.

En Francia, el país que entre los de régimen mixto se acerca tal vez más a nosotros en esta materia, la mayor parte del costo de las escuelas –alrededor de dos tercios del total en 1910– recae sobre el Estado; si bien los dineros con que éste concurre no se deducen de rentas generales, sino de impuestos nacionales especialmente destinados al objeto. Pero los departamentos pagan los servicios de inspectores de talleres escolares y de especialistas para la enseñanza agrícola, comercial e industrial suministrada en las escuelas. Y a las comunas, por su parte, corresponden los gastos de edificación escolar, de mobiliario y equipo, de calefacción y luz, la residencia del maestro, los sueldos de algunos instructores especiales y ciertos desembolsos menudos.

En Prusia, de acuerdo con la Constitución del 28 de julio de 1906,

“los fondos para el levantamiento, sostenimiento y fomento de las escuelas públicas se proveen por las comunidades locales, y cuando se pruebe la incapacidad para hacerlo, el estado puede dar ayuda suplementaria...”; “el levantamiento y mantenimiento de las escuelas primarias públicas recae con las excepciones que esta

ley establece... en las comunidades municipales y los distritos independientes...”; “donde la incapacidad de un distrito escolar para sufragar el costo de una escuela primaria es probada, se concede subsidios por el Estado”.

A pesar del constante incremento de sus cuotas, el gobierno central no alcanzaba a contribuir, en 1911, sino con una cuarta parte del total de gastos de instrucción primaria.

En Italia el aporte del Estado al sostenimiento de las escuelas se elevó desde cuatro millones de liras en 1899 a veinticuatro millones en 1910, siendo este último año en el cual la contribución de las comunas alcanzó a ciento treinta y seis millones. La ley de 4 de junio de 1911, junto con asegurar al Estado una mayor injerencia en la dirección de la enseñanza primaria, tiende a aumentar considerablemente las cuotas del gobierno central.

En Suiza, donde la cuota del Estado también iba en aumento, no alcanzaba ésta, sin embargo, en 1906, sino a un 41,4% del total.

En Inglaterra, país en el cual, como se sabe, la intervención directa del gobierno central en el sostenimiento de las escuelas es reciente, los fondos destinados a este fin por las autoridades locales sumaban en 1909 una cantidad más o menos igual a la acordada por el parlamento.

El régimen mixto se halla también en vigencia en Argentina, Uruguay y los demás países latinos de nuestro continente. En los Estados de la Unión Americana, acerca de cuyas condiciones en este respecto es más fácil obtener informaciones exactas, los fondos destinados a la instrucción primaria se desglosaron en 1913, según el Informe del Comisionado de Educación, en la siguiente forma:

Fondos y rentas permanentes	3,58%
Impuestos del Estado	15,45%
Impuestos locales	74,05%
Otros recursos	6,92%

La proporción en que los diversos estados contribuyen varía desde un 3,63%, que suministraba, derivados del impuesto y de fondos y rentas permanentes y otros recursos, el de Massachusetts, a un 50%, cifra alrededor de la cual fluctuaba la cuota central en Maine, New Jersey, Georgia, Alabama, Kentucky, Mississippi y en el distrito de Columbia. También aquí se manifiesta en los estados menos centralistas la tendencia a aumentar año a año la cuota con que cada uno contribuye.

En medio de la variedad que ofrecen los países de régimen mixto en lo que se refiere a la proporción con que concurren el Estado y los gobiernos locales al sostenimiento de la enseñanza primaria, es relativamente fácil descubrir una tendencia definida, evidente en algunos de los casos citados, a incrementar el aporte de los gobiernos centrales. Podría, pues, temerse que, al adoptar nuestro país este régimen mixto, corriera el peligro de desandar un camino por el cual avanzan sólo ahora naciones más adelantadas que nosotros. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que el problema que éstas encaran es distinto del que nosotros afrontamos; allá,

la localidad ha constituido, si se quiere, el núcleo inicial de la organización política, el gobierno local es poderoso y el Estado, contemplando los intereses nacionales, hace bien en contrapesar su influencia; aquí, la noción de la responsabilidad por el adelanto local, la conciencia de la solidaridad comunal, nacen sólo ahora, y hacemos bien en estimularlas y fortalecerlas. En realidad, pues, si bien la dirección en que marchan otros países es contraria a la que debe seguir el nuestro, ellos y nosotros estamos sobre una misma senda, y partiendo desde lugares opuestos, nos encaminamos hacia un mismo punto, a un punto donde se produce un feliz equilibrio de responsabilidad y cooperación entre el poder central y el local.

Del tercero de los sistemas mencionados, o sea, de aquél en que la responsabilidad por el sostenimiento de las escuelas pesa exclusivamente sobre el gobierno central, los ejemplos son raros. Chile y Australia: he ahí quizá los únicos.

2. LAS PRÁCTICAS Y LA LEGISLACIÓN CHILENAS

En nuestro país el régimen existente no es el tradicional y ni siquiera es el régimen legal. Veamos cómo ha podido en la práctica llegar a establecerse.

Chile, nacido a la vida independiente, como la generalidad de las repúblicas hispanoamericanas, sin otras escuelas que unas pocas –pocas e inadecuadas– particulares o costeadas por los cabildos o por comunidades religiosas, pasó la infancia de su libertad bajo el régimen de administración local en materia de instrucción primaria.

La tendencia del Estado a intervenir en las escuelas es, sin embargo, evidente desde el comienzo: se manifiesta por primera vez en el decreto de 13 de junio de 1813, que pretende hacer obligatorio en las localidades el establecimiento de escuelas gratuitas, costeadas “con los propios del lugar”, para varones y niñas; se acentúa con los nombramientos de comisiones de instrucción primaria entre los gobiernos de O’Higgins y Prieto, y toma caracteres definidos en la Constitución vigente de 1833, al declararse en ella que “la educación pública es una atención preferente del Gobierno” y que “habrá una superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional y su dirección bajo la autoridad del gobierno”.

La pobreza del erario no permitió, sin embargo, al Estado, justificar en un principio su intervención, contribuyendo al sostenimiento de la instrucción primaria con la liberalidad que creyó conveniente gastar tratándose de la instrucción secundaria. Pero, a medida que crecieron sus recursos, comenzó a llevar sobre sus hombros la tarea. Sus cuotas, muy modestas al comenzar (7.621 pesos en 1836, \$7.717 en 1837 y \$8.635 en 1840), fueron elevándose año a año en tal proporción, que, con el tiempo, no sólo igualaron sino aun superaron los aportes locales.

Entretanto, en el año 1844, el Estado daba un paso considerable en el sentido de asumir la tutela de la instrucción primaria, encargando la inspección de esta última al Consejo de la Universidad. Conocida es la historia de esa administración universitaria. El año 46 las juntas provinciales y las inspecciones departamentales que ella había establecido, hubieron de ser reemplazadas por los visitadores,

funcionarios del gobierno que aparecen entonces por primera vez en nuestra historia pedagógica y cuyo número se había elevado, ocho años más tarde, desde la unidad, a seis. Aun en esta época, sin embargo, el Estado, a pesar del constante incremento de sus contribuciones al fomento de la enseñanza popular y de las facultades de dirección y vigilancia que sobre ella había empezado a ejercitar, se presenta todavía en la modesta calidad de cooperador: se limita a auxiliar a las escuelas municipales; sostiene algunas por su propia cuenta; proporciona libros y útiles, y secunda, por lo menos desde 1854, los esfuerzos de los municipios o sociedades de cabecera de provincia o departamento, concurriendo hasta con un 50% del costo, a la construcción de edificios escolares.

Pero, en 1860, la situación cambia: la ley orgánica dictada el 24 de noviembre de ese año puede considerarse, por sus resultados, como un paso casi definitivo hacia el régimen absolutamente centralizado y paternalista en que hoy vegeta la instrucción primaria. Como se sabe, es precisamente con motivo de esta ley o, más bien, con motivo de los proyectos que la precedieron, que se ha discutido en Chile el problema de la renta y administración escolares. Tanto el ilustre publicista don José Victorino Lastarria, como el que había de ser después gran Presidente de la República, don Manuel Montt, autores respectivamente de un proyecto y un contraproyecto de ley orgánica –presentados, aquél en 1843 y éste en 1849– sostenían que las localidades debían contribuir al mantenimiento de las escuelas; pero, al paso que el primero opinaba que no debían crearse impuestos especiales para ese objetivo y que en Chile, como país joven, la educación primaria era atención que incumbía más al Estado que a los poderes locales, el segundo, inspirado en José Faustino Sarmiento, y a través de éste en el ejemplo de Estados Unidos, era partidario a la vez del impuesto especial y del régimen exclusivamente local desde el punto de vista administrativo y financiero, bajo la dirección superior, eso sí, del Estado. La ley aprobada, especie de fórmula de transacción propuesta por el señor Montt durante su gobierno, concluyó por sancionar el sistema mixto y por establecer el impuesto especial. En su título II, de la renta, artículo 12, dice esta ley que la instrucción primaria debe ser costeadada:

- “1º Con la suma que el Tesoro Nacional aplicará anualmente a este objeto;
- 2º Con las cantidades que de sus propias rentas destinarán anualmente al mismo fin las Municipalidades;
- 3º Con el producto de las fundaciones, donaciones y multas aplicadas a la instrucción primaria, y con el de las mandas forzosas que se recaudaren en cada departamento;
- 4º Con el producto de una contribución que se establecerá con este único y exclusivo objeto, y cuyas bases se fijarán por una ley, ya de una manera general, ya de una manera especial para cada provincia o departamento”.

La ley obligaba, como se ve, a los municipios, pero sólo en segundo término. La primera fuente de que en adelante debían derivarse fondos para el sostenimiento de las escuelas era el Tesoro Nacional. Y si bien se reconocía, en los artículos 13 y

15 de la misma ley, la participación del gobierno local en la administración de la instrucción primaria, y el derecho de nombrar comisiones encargadas del cuidado y vigilancia de las escuelas, se establecía, en cambio, que la dirección del servicio correspondía a una inspección compuesta de un inspector general y de visitadores provinciales nombrados por el Presidente de la República, y que las comisiones municipales no podrían alterar las reglas prescritas por la inspección.

Desde 1860, y a pesar de las ideas que el autor de esta ley había sustentado sobre el particular, el Estado empieza a asumir no sólo el superior control de la primera enseñanza sino, también, la mayor parte de la responsabilidad por lo que a su sostenimiento se refiere.

No era esto un mal en sí mismo. Lo grave es lo que ha venido después. De las cuatro fuentes de renta indicadas en el citado artículo 12, la cuarta, condicionada como se hallaba por la dictación de una ley posterior, que hasta ahora no se dicta, ha quedado simplemente en el papel; la tercera nunca produjo gran cosa, y la segunda –la municipal– ha disminuido gradualmente, sobre todo desde que se supo que el fisco estaba rico o iba camino de enriquecerse y podía pagarlo todo, hasta llegar a ser en la actualidad, vigente aún la ley orgánica y vigentes los artículos 27, 35 y 72 de la Ley de Organización y Atribuciones de las Municipalidades que citábamos en un capítulo anterior, del todo ineficaz, por no decir casi absolutamente nula. En 1910, año en que el Estado invirtió en los gastos ordinarios de las escuelas la suma de \$7.356.915 y en la instrucción pública en total, un 8,82% de su presupuesto, las autoridades locales apenas concurren al fomento de la educación popular con 112 mil 232 pesos, o sea, con un 0,62% de sus gastos. Cierto es que, desde entonces, se observa algún incremento en el mísero aporte comunal; sin embargo, él no alcanzó en 1915 sino a \$271.126, o sea, a un 0,98% de las inversiones municipales, mientras la contribución del Estado a la instrucción pública en general se elevaba a 11,69% de su presupuesto, y la destinada al simple mantenimiento de las escuelas primarias llegaba a un 5% del total de gastos de la nación, o sea, a \$14.950.922.

El sistema de renta escolar hoy en práctica en nuestro país no existe, repetimos, en virtud de la legislación; contraría disposiciones suyas terminantes y claras. Podrá haber contribuido ella misma indirectamente a producirlo; pero las causas fundamentales de este régimen ilegal y del todo inadecuado en que vivimos, deben buscarse en otra parte. Está ahí, para explicarlo, esa fatal corriente centralista cada vez más acentuada, cuyo desarrollo se confunde con el de la noción no menos dañina del estado-providencia y que ha llegado, con el Reglamento de 1898, a borrar, exceptuando ciertas comisiones departamentales de cuya existencia no hay noticia, hasta el último rastro de la injerencia local en la dirección de las escuelas. Y están ahí sobre todo, o estaban hasta hace uno o dos años, la incapacidad y la incuria de los municipios. Exceptuados unos pocos, como los de Punta Arenas, Valparaíso, Iquique y Concepción, que en 1915 contribuyeron a la enseñanza popular con sumas de alguna importancia, y los de Tongoy, Octay y Frutillar, cuyos aportes, dadas la exigüidad de sus rentas y la desidia general, conmueven como la ofrenda de la viuda, los demás viven o han vivido hasta ayer completamente

despreocupados del problema de la educación²⁶. La generalidad de los alcaldes y regidores han parecido no ver en las prescripciones legales relativas a la primera enseñanza otra cosa que papel y tinta. Han parecido no sentir la necesidad nacional que llevó a los legisladores a dictarlas. Han esperado que el gobierno local fuera eficiente; que no hubiera ebrios ni ladrones ni vagos; que hubiera higiene y salud y moralidad y orden, y no han educado al adulto ni al adolescente hasta quienes ni alcanzó en época oportuna ni podía llegar ya la beneficencia del Estado, ni han estimulado la formación de ligas protectoras de asistencia, ni fundado bibliotecas populares, ni organizado conferencias instructivas ni centros de recreación, ni establecido campos de juego, ni fomentado el ahorro escolar... Es de preguntarse qué noción ha tenido de los deberes de su cargo, qué ideal ha perseguido de bien público, aun para qué ha servido, el edil que no ha abarcado todo eso o siquiera parte de eso en su programa de trabajo.

3. NECESIDAD DE VOLVER AL RÉGIMEN MIXTO

Ante la incapacidad del gobierno para atender a la educación siquiera de la mitad de nuestra población escolar, ¿hay para qué ocuparse en demostrar la necesidad urgente de hacer efectivas y aun reglamentar las obligaciones que la ley impone a las municipalidades en materia de instrucción pública? Seguramente no. Pero, aparte de las razones de orden económico que aconsejan el abandono inmediato del régimen en práctica, existen otras, casi tan poderosas como aquéllas y que valdrá la pena señalar.

Entre las circunstancias que impiden a nuestras escuelas rendir todos sus frutos, deben, sin duda alguna, contarse el escaso interés que ellas despiertan en el pueblo y la falta de relación en que se encuentran respecto de la comunidad en que funcionan. Ahora bien, si el pueblo no ama las escuelas ni se preocupa por ellas, es porque no las siente suyas, porque no siente que el dinero con que se las costea ha salido, en una forma u otra, de los bolsillos suyos. Una vez establecida la contribución local, el pueblo miraría las escuelas como cosa propia, se interesaría por su buena marcha, se empeñaría por sacar de ellas todo el partido posible. Y con esto se anudarían sin esfuerzo, entre la escuela y el hogar y la colectividad,

²⁶ El total de gastos y las sumas especialmente destinadas a la educación en los citados municipios fueron, en 1915, como sigue:

	<i>Total de gastos</i>	<i>Gastos de educación</i>	<i>Proporción</i>
Punta Arenas	\$ 1.306.500	\$ 67.445	más de 5%
Valparaíso	\$ 3.682.699	\$ 40.532	más de 1%
Iquique	\$ 1.217.525	\$ 38.402	más de 2%
Concepción	\$ 734.888	\$ 12.581	más de 1%
Tongoy	\$ 18.654	\$ 2.980	más de 15%
Octay	\$ 16.373	\$ 2.274	más de 13%
Frutillar	\$ 43.045	\$ 5.540	más de 12%

esos lazos de cooperación, de mutua ayuda, que, por sí solos casi, transforman a la escuela, de simple mecanismo, en institución con vida. Y por otra parte, como la contribución a los gastos habría de traer necesariamente consigo alguna injerencia de los municipios en la administración escolar, el régimen mixto que aquí recomendamos produciría esa adaptación, cuya ausencia lamentamos, de la enseñanza a los variadísimos intereses y necesidades locales y regionales –vale decir flexibilidad de planes de estudios, programas, métodos, horarios, temporadas de vacaciones, etc.–; ofrecería una oportunidad más para ensayar planes, medios o métodos nuevos de educación; desarrollaría la imitación entre las localidades, e imprimiría un carácter menos oficial, más familiar, si se quiere, a las relaciones entre los encargados de dirigir la instrucción primaria y el público. Y creemos también que esta participación local, así en el costo como en la administración de las escuelas, contribuiría poderosamente a aumentar la eficiencia del municipio, a elevar lo que podría llamarse la cultura cívica comunal y también a democratizar nuestra enseñanza. Porque, por un lado, si bien el fracaso de las disposiciones relativas a la renta y administración escolares se debió en parte a la incapacidad de los municipios, el remedio no estaba, sin duda, en despojar a éstos de toda atribución y toda responsabilidad. El método para cultivar una facultad lenta en desarrollarse, o para estimular un órgano que funciona torpe o flojamente, ¿consiste acaso en privar a la facultad o al órgano en absoluto de ejercicio? La ciencia, el sentido común, aun ese *horse's sense* de que suelen andar tan lamentablemente desprovistos algunos seres humanos, responderían que no; que la facultad, el órgano –el municipio, en este caso– necesitaban ejercitación gradual de sus funciones, práctica bien medida y controlada.

Por otro lado, si, como todos reconocemos, hay conveniencia en desarrollar el sentimiento de solidaridad comunal, si hay necesidad de dar significado y vigor a esta institución del municipio autónomo nacida apenas hoy a la verdadera vida, ¿qué medio mejor de crear en ella intereses comunes, de darle una razón de ser, un motivo para querer vivir y desarrollarse, que el de confiar a sus autoridades y a sus ciudadanos en general, una parte de la responsabilidad en este asunto de la educación, del cual dependen, más que de cualesquiera otros factores, la seguridad, la salud y la prosperidad públicas? Y finalmente, si urge democratizar nuestra enseñanza, si queremos una escuela común, ¿dónde encontrar un medio mejor para interesar a todos, sin distinción de credos ni fortuna, en la marcha de las escuelas; de despertar en todos el deseo de utilizarlas y en los ricos el afán de hacerlas utilizables, no ya para los hijos de los pobres solamente sino también para sus propios hijos; dónde encontrar un medio mejor, decimos, que este de la participación comunal en los gastos y en la administración de la enseñanza?

No sería extraño que alguien, fundándose en alguna noción ideal del Estado, en alguna de esas grandes fórmulas corrientes en política y que suelen no ser otra cosa que flagrantes peticiones de principios, defendiera el régimen de sostenimiento exclusivo de las escuelas por el gobierno central. Pero, aparte de que no podemos predecir con certeza la futura evolución del concepto del Estado y menos aún hasta qué punto o en qué época se hará ella sentir en concreto entre nosotros, la

teoría, en este caso, está de más. Existe una necesidad urgente; corramos a aliviarla con los medios que están a nuestro alcance. Dejemos la especulación para después; no sea que por haber desdeñado emplear lo bueno, cuando descubramos lo mejor, no encontremos ya a quién aplicarlo.

4. BASES PARA FIJAR LA RESPONSABILIDAD ECONÓMICA Y ADMINISTRATIVA DEL MUNICIPIO EN MATERIA DE ENSEÑANZA

Por suerte, las ideas que aquí exponemos comienzan ya a abrirse camino. Después de un largo período en que, según parece, nadie se preocupó seriamente de la cuestión, encontramos en 1912 tres proposiciones concretas tendientes a hacer recaer sobre las comunas una parte de la carga que pesa hasta aquí, entera, en los hombros del Estado. Una de ellas pertenece a la Asociación de Educación Nacional, que pidió entonces la creación del Tesoro Común de las Escuelas, el cual había de formarse, en parte, con un 20% de la contribución de haberes percibida por los municipios. La segunda se contiene en la obra *La enseñanza en Alemania*, de don Alejandro Fuenzalida, e implica la vuelta franca al régimen mixto: se cobraría un impuesto adicional de 2 por mil, sobre bienes raíces, destinado especialmente a la instrucción primaria; las municipalidades mantendrían, con esos fondos y los auxilios que, atendidas las circunstancias, recibieran del erario, hasta dos escuelas elementales por cada 2.000 habitantes en las poblaciones urbanas y escuelas semestrales o ambulantes trimestrales en los campos; el Estado ayudaría también a los municipios en la construcción de edificios escolares durante los primeros diez años de implantación de la instrucción obligatoria, y además garantizaría los empréstitos que aquéllos hicieran destinados a ese objetivo. La tercera de estas proposiciones se encuentra en el artículo 49 de una especie de proyecto de ley sobre reforma de la instrucción primaria, con que termina el señor Octavio Vicuña Dueñas su interesante memoria de licenciado en Leyes, y dice así:

“La educación común será costeadada: 1º con el producto de una contribución que, en virtud de una ley especial, se establezca con ese único objeto; 2º *Con la cantidad que de su renta anual deberán dedicar las municipalidades en una proporción de 10%*; 3º con los fondos que anualmente destine el presupuesto de la nación; 4º con el producto de las donaciones hechas por particulares”.

Más importante que todo esto, por la trascendencia que ella puede tener en la práctica, es la opinión del gobierno, quien, por boca del primer magistrado de la nación, ha manifestado no hace mucho, en ocasión solemne –en la sesión de apertura del Congreso, el 1 de junio de 1914– que considera indispensable hacer efectivas las disposiciones vigentes sobre la renta de la instrucción primaria en lo que ellas afectan al poder municipal.

Pero el paso de mayor trascendencia que se haya dado en este sentido, un paso que dará resultados positivos e inmediatos, es la incorporación en la nueva Ley de

Patentes Profesionales e Industriales promulgada el 22 de diciembre de 1916, de un artículo, el 26, que obliga a las municipalidades a invertir un 10% del producido de las patentes a que esa ley se refiere en los objetos indicados en el artículo 27 (26), número 9, de la Ley de Organización y Atribuciones de las Municipalidades –o sea, en la fundación y sostenimiento de escuelas primarias gratuitas de hombres y mujeres, de niños y adultos– y condena como ilegal toda inversión que se dé a estos fondos en objeto diferente. Por cierto, esta disposición no señala el límite de las responsabilidades comunales en materia de educación: aparte de éstos, los municipios pueden y deben destinar a fines de cultura popular otros dineros.

Podemos, con todo, estar de acuerdo en que la cooperación local es necesaria y posible, y diferir, no obstante, en lo que respecta a la amplitud y a la forma de esa cooperación.

No dedicaremos sino breve espacio al tratamiento de estos dos puntos, convenidos como estamos de que su discusión compete más al legislador que al pedagogo. La opinión de los pedagogos puede, sin embargo, ser en este caso de valor. Ellos, basados en la experiencia general de los países cultos y sosteniendo que en lo relativo a las rentas escolares el régimen mixto es el mejor, afirman que, si bien la dirección superior de la instrucción primaria corresponde al Estado, en lo que se refiere a la administración y vigilancia de las escuelas, toca al gobierno local una injerencia proporcionada a la cuota con que contribuye a costearlas. Y por esto, al fijar idealmente en un país determinado la participación que cabe al municipio en el costo de la primera enseñanza, necesitan tomarse en cuenta no sólo la capacidad económica del poder comunal sino, también, los factores que condicionan su capacidad para colaborar en la tarea de dirigir ese servicio, administrarlo y vigilarlo. Ahora bien, agregan los pedagogos, entre estos factores, son fundamentales la historia, el grado de evolución democrática y de cultura general, la homogeneidad de raza, la eficacia de los gobiernos locales y el grado en que las diferencias de secta y de partido apasionan a los ciudadanos e influyen sobre su actitud ante los problemas de educación. Mientras más desfavorables se presenten estos factores, mayor debe ser el control del Estado sobre la enseñanza y mayor, por lo tanto, la cuota con que contribuya a costearla; y a la inversa, mientras más favorables sean aquellas circunstancias, menos necesaria es la intervención del Estado y más amplitud puede alcanzar la participación local.

Cualquiera que sea, en teoría, su concepto acerca de la proporción en que deben contribuir a costear la instrucción primaria el Estado y las localidades, no puede el legislador desentenderse de las condiciones recién señaladas sin exponerse a un fracaso. La necesidad de tomarlas en consideración es tan evidente, que toda demostración sería superflua. No hace falta, pues –sería cruel en estos momentos– examinar el caso de Bélgica, donde la política de *laissez faire* del gobierno, concordante con la cuota, pequeña para las circunstancias, con que concurría al sostenimiento de las escuelas, permitió dar a éstas un carácter sectario, convirtiéndolas así en una presa que han solido disputarse con ardor, en las comunas, clericales y liberales... Ni precisa tampoco extenderse en la consideración de algunos tristes ejemplos de nuestra América, en que, o indiferentes o escasos de recursos o



anhelosos de trasplantar al propio país regímenes extraños, los gobiernos centrales hicieron gravitar sobre las localidades la mayor parte de las cargas de la primera enseñanza, sin ver que el gobierno local era deficiente, que existían abismos entre razas y clases, que la masa de la población era analfabeta y que, ocultos tras el velo del amor por la educación pública, acechaban en cada jurisdicción escolar los intereses de secta y de partido.

Volvamos a Chile. Pasemos en silencio el comentario que al llegar a este punto empezaba ya a elaborarse en el espíritu acerca de nuestro país, y expresemos de una vez su inevitable conclusión: *en Chile, la participación del municipio en la administración y vigilancia de la instrucción primaria, así como su cooperación al sostenimiento de las escuelas, no pueden establecerse desde luego en toda su amplitud; conviene, en esta materia, proceder en forma gradual y paulatina.*

Mientras no se eleve el nivel de eficiencia del gobierno local, sus facultades administrativas y de vigilancia, tratándose de las escuelas, necesariamente han de ser muy limitadas; y por otra parte, mientras esa misma condición no se cumpla y no se haya arraigado el hábito de contribuir directamente a los gastos de la instrucción primaria, la cuota de los municipios y las cargas que a objeto de cubrirla las comunas, han de ser, necesariamente, reducidas.

No habría, a nuestro juicio, conveniencia, hoy por hoy, en extender la intervención local a los servicios más corrientes de la primera enseñanza, ni en exigir a los municipios el mantenimiento de las primarias propias, al lado o en lugar de las que dirige el gobierno, a no ser que se trate de escuelas semestrales o trimestrales en los campos.

Pero, aparte de todo eso, hay en la educación popular de nuestro país mucho que hacer, mucho que administrar y vigilar y mucho en qué gastar. Servicios auxiliares, por ejemplo, de éstos que en sistemas educativos aún no bien desarrollados pasan por extraordinarios, y entre los cuales se encuentran precisamente algunos de aquéllos que permiten a la colectividad adulta sentir en forma más directa la eficacia de la escuela, podrían muy bien, y deberían, quedar desde luego, siempre bajo la superior dirección del gobierno, en manos de las comunas. Tales serían, entre otros, como antes hemos dicho, las escuelas de instrucción primaria y de perfeccionamiento para adolescentes y adultos, y además, las bibliotecas populares, los campos de juego, y sobre todo la asistencia a los niños necesitados, tarea muy en concordancia con las facultades para hacer efectiva la obligación escolar que se ha reconocido en el último tiempo a los alcaldes. De cargo de los municipios podría ser, además, la dotación de talleres de economía doméstica para las escuelas de niñas y de trabajos manuales para las de varones. Por último, convendría imponer también a las comunas la obligación de ceder terrenos para escuelas, y la de contribuir, garantizando el Estado los empréstitos que para el caso levantarán, con un 50%, al costo de la edificación escolar en sus respectivos territorios. Mientras no se construyan edificios especiales para escuelas, correrían de cuenta de las municipalidades, el costo del arrendamiento de locales, sujetándose también en esto a las normas que dictara el gobierno, y el pago de las subvenciones para casa que suele darse a los maestros.

5. RECURSOS LOCALES Y SU EMPLEO

Viene ahora lo más grave: el problema de los recursos para hacer frente a estas nuevas responsabilidades de los municipios. Cuestión sobre la cual caben, y se han emitido ya, muy variadas opiniones. La nuestra carece de autoridad; como puede resultar sugerente, la exponemos.

Se cuenta, en primer lugar, con el 10% del producto de las patentes profesionales e industriales que, según el artículo 26 de la ley correspondiente, ya citada, debe destinarse a dar cumplimiento a las obligaciones municipales relativas a la enseñanza. Informaciones recogidas de diversas fuentes nos permiten fijar el monto de este recurso comunal para fines de educación, en un mínimo de ochocientos mil pesos.

Enseguida, la actual Ley de Organización y Atribuciones de las Municipalidades señala, en sus artículos 35, 36 y 38, como fuente de entrada para cubrir los gastos de instrucción primaria que deben forzosamente hacer aquellas corporaciones, un impuesto personal de uno a tres pesos, según sea de uno a tres por mil la cuota sobre haberes votada por la asamblea del municipio, impuesto que debe pagar todo varón mayor de veintiún años, chileno o extranjero, residente en el territorio municipal, exceptuados los sirvientes domésticos y las personas a quienes una imposibilidad física o moral impida obrar libre y reflexivamente o se encuentre inhabilitada para el trabajo. Este impuesto, según creemos, ha sido objetado por considerársele contrario al artículo 10 de la Constitución, que asegura a todos los habitantes de la república “la igual repartición de los impuestos y contribuciones a proporción de los haberes”. Pero, aparte de que hay opiniones en apoyo de la constitucionalidad de aquellos artículos de la Ley Municipal –baste citar la de los congresales que en 1914 reformaron esa ley sin suprimirlos ni alterarlos– serían tales, a nuestro juicio, la trascendencia cívica y la virtud educadora de esta contribución directa del ciudadano adulto a la formación de la juventud, entraña ella una tan poderosa afirmación de solidaridad nacional, de comunidad de intereses entre el presente y el futuro, que, si la interpretación correcta del aludido principio de nuestra Carta Fundamental le fuera desfavorable, una excepción constitucional nos parecería en este caso perfectamente justificada. ¿Y sería acaso ir demasiado lejos en el terreno de las excepciones a las prácticas y principios establecidos si propusiéramos que, al lado del varón, la mujer, ciertas mujeres, las que ejercen una profesión, por ejemplo, las célibes dueñas de sus actos, ellas que no ofrecieron a la patria el tributo de un hijo, contribuyeran también a la educación de la niñez? Pensamos que si el avance de la cultura y el desarrollo de las actividades económicas, resultados precisamente de esta educación pública que necesitamos costear, llevan algún día a la mujer de nuestro país a luchar por la conquista de sus derechos, ningún argumento más sólido podría ella invocar en favor de sus pretensiones que este óbolo, que el hecho de haber ayudado, ella también, con el fruto de su trabajo, a la educación de los varones de entonces, que serán quienes decidan si ha de alcanzar o no las reivindicaciones a que aspire.

El impuesto personal, aplicado en la forma en que actualmente lo establece la Ley de Municipalidades, es decir, a unos cuatrocientos mil individuos, rendiría alrededor de un millón doscientos mil pesos.

Se dispone, en tercer lugar, del medio décimo adicional sobre el monto de la contribución de haberes, cuyo cobro autoriza en su artículo 35 la ley N° 3.091 de 5 de abril de 1916. El producido de este impuesto extraordinario, que el legislador destina a la asistencia médica y a dar la primera alimentación a los escolares desvalidos, alcanzaría para cubrir los gastos de este último servicio y los de la inspección sanitaria escolar en las cabeceras de departamento.

Si en vez de limitar, como lo hace la ley, el cobro del medio décimo adicional a los municipios de las cabeceras de departamento, se le hiciera extensivo a todas las comunas, la cuestión de los fondos para mantener aquellos servicios no tendría por qué preocuparnos.

Y quedan, por último, las rentas ordinarias del municipio, excepción hecha de aquéllas que la ley ha gravado ya especialmente en favor de la instrucción primaria. Creemos que si, aun para comenzar, la educación pública reclama de ellas una décima parte, no pide demasiado, sobre todo si se toma en cuenta que la aplicación de las nuevas leyes sobre contribuciones traerá consigo un incremento tal de las entradas comunales, que aun reducido este 10% que solicitamos, quedarían las municipalidades en situación de atender los demás servicios a su cargo con mucho mayor eficacia que en la actualidad.

Se ha calculado que este 10% sobre las rentas municipales, exceptuada la contribución de patentes, puede alcanzar en un principio a tres y medio millones.

Tendríamos, pues, que la cuota inicial con que contribuirían las comunas a la educación popular, y sin tomar en cuenta el producido del medio décimo adicional sobre la contribución de haberes, ascendería en total a unos cinco y medio millones de pesos.

Por cierto, esta suma aumentará considerablemente andando el tiempo, sobre todo si, una vez de que el Estado deje de percibir la contribución fiscal adicional, se autoriza a las municipalidades para elevar hasta el cuatro o cinco por mil la tasa del impuesto sobre haberes.

Respecto de la inversión de los fondos con que, según hemos visto, podría contarse desde ahora, pensamos, en conformidad con lo que dejamos dicho acerca de los servicios cuya atención conviene poner en manos de las comunas, que ellos podrían distribuirse aproximadamente en la siguiente forma:

- | | |
|--|-------------|
| 1. Escuelas suplementarias y complementarias para adolescentes y adultos
(Se pagarían los sueldos de unos mil maestros y se iniciaría la instalación de talleres para las escuelas complementarias) | \$1.000.000 |
| 2. Instalación y sostenimiento de talleres de trabajo manual y economía doméstica
(Las sumas que se destinaron a este servicio en 1916 ascendieron apenas a \$176.180) | \$1.000.000 |
| 3. Bibliotecas y campos de juego | \$250.000 |
| 4. Subvenciones para casa a los directores que no vivan en la escuela
(Este ítem ascendió en 1916 a \$466.827) | \$500.000 |
| 5. Arriendo de locales para escuelas
(El presupuesto de 1916 consulta para este objeto la suma de \$2.179.115) | \$2.500.000 |

6. Reparaciones de edificios, estímulo a los maestros y alumnos, conferencias y otros medios de extensión escolar \$250.000
7. Servicio médico escolar y asistencia a los escolares necesitados (Se cubrirá con el impuesto adicional de medio décimo sobre el monto de la contribución de haberes)

La iniciación de obras de edificación escolar no sería obligatoria para los municipios sino una vez que se les autorizara para elevar al cuatro por mil la tasa del impuesto sobre haberes.

Aquellos municipios cuyos centros de población se encontraran suficientemente próximos, conseguirían reducir, o por lo menos invertir mejor, las sumas destinadas a algunos de estos servicios, consolidándolos, es decir, costeano los gastos correspondientes, y cuando fuere necesario, el de transporte de alumnos, en comunidad.

El presupuesto de educación de cada municipalidad debería ser sometido anualmente a la aprobación del gobierno, el cual oiría sobre el particular a la dirección de instrucción primaria.

Para atender los asuntos relacionados con la participación local en la administración y sostenimiento de la primera enseñanza, existiría en cada comuna una junta de educación, encargada a la vez de velar por el cumplimiento de las disposiciones legales sobre instrucción obligatoria, y en la cual debería hallarse representado el magisterio primario de la jurisdicción municipal. En lo que se refiere al aspecto técnico de sus funciones, esta junta procedería de acuerdo con el visitador de escuelas respectivo y con las normas generales que sobre la materia dictaría el gobierno.

Si la contribución de los municipios al fomento de la cultura popular y las correspondientes facultades administrativas de esas corporaciones crecieran a medida que las localidades se habituaran a sufragar directamente los gastos de la primera enseñanza y aumentara su interés por las escuelas, y a medida que el poder comunal se robusteciera y perfeccionara, y si, por su parte, el gobierno siguiera considerando a la educación pública, y en especial a la primaria, como el objeto de su atención preferente, veríamos en breve tiempo extendida a cada rincón de nuestro territorio, a cada niño y aun a cada adulto que tenga la suerte de habitarlo, esa igualdad de facilidades para educarse que constituye el cimiento más sólido de la democracia, y realizado, a la vez, ese equilibrio ideal de responsabilidad y cooperación entre el poder central y el local a que tienden hoy los esfuerzos de los pueblos más cultos de la Tierra.

CAPÍTULO V

LA DIRECCIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA

1. Organización actual: atribuciones del inspector general; atribuciones de los visitadores. 2. Caracteres fundamentales de la dirección escolar: es centralizada; es unipersonal; es exclusivamente administrativa; es independiente del resto del sistema educacional. 3. Descentralización: crítica del régimen centralista; establecimiento de direcciones regionales. 4. Dirección colegiada: incapacidad de la dirección unipersonal; sus peligros; necesidad de crear el Consejo Nacional de Educación Primaria. 5. Dirección técnica: incapacidad pedagógica de la dirección administrativa; cómo facilita la intromisión de la “política” en la enseñanza; necesidad de crear una subdirección o sección técnica. 6. Correlación: inconvenientes de la desconexión actual; cómo podrían por ahora subsanarse. 7. Resumen.

1. ORGANIZACIÓN ACTUAL

Las ideas del capítulo anterior nos traen naturalmente a un nuevo punto, cuya consideración puede permitirnos remover otros obstáculos de los que estorban el desarrollo de la instrucción primaria nacional.

Conocida es la organización actual de esta rama de nuestra enseñanza. En conformidad a la ley orgánica de 24 de noviembre de 1860 y al Reglamento General de Instrucción Primaria de 20 de octubre de 1898, la dirección de las escuelas está en manos de una inspección, compuesta de un inspector general y de visitadores provinciales de escuelas. El inspector general es nombrado por el Presidente de la República, como lo son también, a propuesta del inspector general, los visitadores.

La Inspección General ejerce la dirección y vigilancia de las escuelas normales, superiores y elementales, bajo la dependencia directa del Ministerio de Instrucción Pública. Al inspector general corresponde proponer, además de los visitadores, a todo el personal docente de su repartición; dar instrucciones para el buen desempeño de los empleados de su dependencia; pedir creaciones, supresiones y traslaciones de escuelas; velar por el cumplimiento de las disposiciones relativas al ramo; pedir la separación y traslación de empleados; proponer al ministerio todas las medidas que juzgue conducentes a la difusión y adelantamiento de la instruc-

ción primaria; presentar anualmente a aquella misma oficina el presupuesto de los gastos que demande este servicio. El decreto de 24 de enero de 1913 vino a dar todavía mayor amplitud a las atribuciones del inspector, autorizándolo para llamar a los empleados a Santiago hasta por ocho días, para solicitar propuestas públicas de arrendamiento de locales y fijar las condiciones respectivas, para administrar los fondos destinados a gastos ordinarios y extraordinarios del servicio que ponga a su disposición el Ministerio de Instrucción Pública, para hacer integrar sin consulta previa las comisiones que deben informar acerca de las propuestas de arrendamiento y para pedir por sí solo propuestas públicas de material escolar hasta por la cantidad de treinta mil pesos.

Los visitadores son, en sus respectivas jurisdicciones, los jefes inmediatos de los directores, preceptores y ayudantes de las escuelas superiores y elementales. Les corresponde investigar las necesidades de la instrucción primaria en las provincias e inspeccionar las escuelas, a fin de imponerse de la marcha y condición de los servicios escolares y proponer a la Inspección General las medidas que crean convenientes para su fomento y mejora. Velan por el cumplimiento de las disposiciones que rigen el servicio, proponen empleados; arbitran medios de aumentar la matrícula y regularizar la asistencia, y en sus visitas a las escuelas deben atender a los programas y métodos de enseñanza, a la higiene y salubridad de los locales, a la conducta de los empleados, etc. Pero, en el desempeño de estas funciones, dependen directamente del inspector general.

2. CARACTERES FUNDAMENTALES DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

La característica dominante de nuestra administración escolar primaria es su centralización. La inspección depende del gobierno central; los visitadores se ciñen a las instrucciones que reciben del inspector. Los intereses locales no están representados.

Cierto es que este régimen va en contra no sólo de las antiguas prácticas, que ya hemos recordado, sino, también, de la legislación vigente. La ley de 1860 dice en su artículo 36:

“Las Municipalidades podrán nombrar comisiones para el cuidado y vigilancia de las escuelas de su departamento; pero estas comisiones no podrán alterar las reglas prescritas por la Inspección”.

Por su parte, el Reglamento de 1898, en su título IX, De las Comisiones Departamentales, establece en cada departamento una comisión escolar compuesta del gobernador y tres vecinos de la localidad nombrados por el Ministerio de Instrucción Pública, y da a esa corporación atribuciones como la de atender a las necesidades materiales de los planteles de la instrucción primaria; estimular el mejoramiento de los servicios escolares y de las condiciones higiénicas de aquellos establecimientos; hacer presente al visitador la necesidad de crear, suprimir o trasladar escuelas;

procurar la difusión de la enseñanza en general y especialmente por medio de la fundación de escuelas nocturnas para obreros, de escuelas de enseñanza industrial y temporales para los campos y de bibliotecas pedagógicas o populares; fomentar entre los maestros el espíritu de asociación encaminado a ensanchar sus conocimientos profesionales y estimular en los alumnos los sentimientos de patriotismo. En el artículo 73, comprendido dentro de este título, el reglamento de 1898 estatuye, además, que la comisión departamental de Santiago deberá estudiar

“las medidas de carácter general relativas al servicio de instrucción primaria y las comunicará a las demás comisiones departamentales para su correspondiente implantación dentro de las facultades que a dichas comisiones otorga el presente título”.

Pero, como hemos visto, la intervención local ha desaparecido. Ninguna comisión departamental funciona en la actualidad. Nuestro sistema se ha centralizado por completo.

Una segunda característica de nuestro sistema escolar primario es su dirección unipersonal. El inspector general es el jefe único del servicio. Las atribuciones y responsabilidades de la dirección son casi exclusivamente suyas. Las comparte, sin duda, con los visitadores; pero éstos, al fin y al cabo, son subordinados. Se dirá que existe o ha existido un consejo de instrucción primaria. Es cierto. Creado por decreto de 7 de septiembre de 1904, modificado, o más bien, creado de nuevo, por decreto de 15 de julio de 1909 y reorganizado por decreto de 4 de julio de 1912, el Consejo parece haber constituido una obsesión en la mente gubernativa, por más que los frutos de su creación hayan sido casi nulos. En cuanto a su composición, siempre han formado parte de él el ministro de Instrucción Pública y el inspector general. En el de 1904 había cuatro consejeros nombrados por el Presidente de la República; uno designado por el Consejo de Instrucción Pública; otro, por el Consejo Superior de Higiene, y figuraba, además, entre sus miembros el director del Instituto Pedagógico. El de 1909 se componía de doce personas nombradas por el Presidente de la República, de las cuales dos eran directores de escuelas normales y una, miembro del Consejo Superior de Higiene; en 1911 se creó en él una nueva plaza destinada a un sacerdote. En el de 1912, por último, aparecen el presidente de la Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago, el presidente de la Sociedad Escuelas de Santo Tomás de Aquino, el director del Instituto Superior de Educación Física, el jefe del Servicio Médico Escolar y cinco personas nombradas por el Presidente de la República. Para asuntos técnicos debía integrársele con el visitador de escuelas normales, dos directores de escuelas normales y dos directores de escuelas superiores de Santiago, estos últimos elegidos por sus colegas de igual categoría de la capital.

Como su composición, han variado también las atribuciones del Consejo. Las que poseía en 1904 eran más amplias que las que se le otorgaron en 1909, pues, en aquel año, aparte de proponer medidas encaminadas al progreso de la primera enseñanza, de velar por el cumplimiento de las disposiciones del ramo, de examinar

las listas de ascensos y de estudiar el proyecto anual de presupuestos de la instrucción primaria y normal e informarlo al gobierno, le correspondía informar también sobre las propuestas de nombramientos, y sobre separaciones, traslaciones y permutas; fijar las pruebas de los concursos de aspirantes a preceptores y ayudantes interinos; proponer planes de estudios, programas, horarios y reglamentos, y pedir creación, traslación, conversión y supresión de escuelas. En 1909 se cercenan algunas de estas atribuciones, y se agrega la de informar sobre lo concerniente a las subvenciones de los establecimientos particulares de instrucción primaria y normal. En 1912 se conservan las facultades concedidas en 1909; se restablecen las de 1904 relativas a los planes de estudios, programas, horarios y reglamentos y a la traslación, conversión y supresión de escuelas y a los cambios de personal, y se agregan la de informar sobre los textos que se sometían a la aprobación del gobierno destinados a las escuelas primarias y normales y sobre libros para las bibliotecas populares, y la de “dar su dictamen al inspector general y al gobierno sobre los asuntos que se sometían a su consideración”.

La existencia, pues, de este Consejo parecería indicar que la unipersonalidad de dirección no constituía en realidad una característica de nuestro régimen de instrucción primaria. Debe tenerse presente, sin embargo, que la vida de aquella corporación no emana de la ley; ha dependido de simples decretos y descansado, en consecuencia, sobre una base poco sólida. Sus frecuentes reorganizaciones hablan de ella como de una institución inestable, débil e impotente para ejercer una influencia capaz de contrarrestar la autoridad del inspector. Ha carecido, además, de responsabilidad. Y, finalmente, el último Consejo dejó de funcionar hace ya dos años, y mientras lo hizo, su acción fue ineficaz.

Repetimos: el inspector general es el jefe único del servicio.

Una tercera característica de nuestra organización es aquella en que la dirección superior, aparte de ser unipersonal, es unilateral, es decir, exclusivamente administrativa. No es éste un resultado de la ley, sino un hecho derivado de nuestras prácticas políticas y del concepto que ha llegado en el último tiempo a dominar acerca de las funciones que corresponden a la inspección general de la instrucción primaria. Hace veinte años esta inspección era técnica, y no por eso la administración andaba mal. Pero, desde entonces acá, las cosas han cambiado. La tarea de dirigir la primera enseñanza no es considerada ya una tarea de educador; para su desempeño no se requiere hoy día preparación pedagógica, sino legal y administrativa. Se requiere, además, y esto es en la práctica lo más importante, situación social, color político determinado e “influencias” políticas. Este concepto, es claro, ha traído la exclusión de los pedagogos. Tal o cual antiguo director de escuela normal o visitador, aunque conozca a fondo los problemas de la educación, teórica y prácticamente, jamás podrá pretender el cargo, porque le faltará lo esencial: que se le repute administrador, y que tenga en rededor suyo toda esa tupida red de relaciones sociales, políticas, de familia y otras que facilitan el desempeño de empleos de esta naturaleza en los días que vivimos.

Nos habituamos a todo: se necesitan ojos de extranjero para advertir que en las oficinas directivas de la instrucción primaria de este país no existe un solo cargo

técnico. En ellas, todo el mundo es administrador. Y podría todavía decirse que allí la pedagogía no es estimada ni se la desea. Pues, habiéndose consultado en el presupuesto alguna vez una sección técnica, esta repartición nunca llegó a crearse; lo que no impide que ciertas pequeñas publicaciones sobre enseñanza primaria editadas por la Inspección General, lleven estampado en la parte superior de su carátula: “Boletín número tanto-Sección Técnica...”.

Una cuarta característica de la organización de la instrucción primaria es su absoluta separación del resto del sistema escolar. No nos referimos por el momento a la falta de correlación entre los estudios de la escuela y los del liceo u otras instituciones, sino a la falta de conexión entre las direcciones de las distintas ramas de la enseñanza.

La Constitución quiso que existiera una superintendencia general de educación pública, a cuyo cargo estuviera la inspección de la enseñanza nacional. Quiso, por lo tanto, que hubiera unidad en la dirección de los servicios docentes del Estado. Tal fue también la mente del gobierno al colocar la inspección de las escuelas primarias en manos del Consejo de la Universidad. La ley orgánica de 24 de noviembre de 1860, que quitó a la universidad la dirección de las escuelas, inició la desintegración del sistema único. Sin embargo, esta ley procuraba conservar un lazo de relación entre la enseñanza secundaria y superior y la instrucción primaria: disponía, en su artículo 28, que el inspector general formara parte del Consejo de Instrucción Pública. Fue la ley de 9 de enero de 1879 la que, al ignorar esta disposición, aisló definitivamente a la primera enseñanza, separándola de la secundaria por completo. Sólo en 1904 parece haberse vuelto a pensar en la conveniencia de correlacionar estas dos grandes ramas de la educación nacional: el decreto que creó ese año el Consejo de Instrucción Primaria daba cabida, como hemos visto, en esta corporación, a un miembro designado por el Consejo de Instrucción Pública y al director del Instituto Pedagógico. Pero en la composición de los Consejos posteriores, toda tentativa de acercamiento queda completamente eliminada.

Entre las direcciones de la enseñanza comercial e industrial y la Inspección General de Instrucción Primaria, tampoco existe, como se sabe, lazo alguno.

Centralización, dirección unipersonal y exclusivamente administrativa, y separación del resto del sistema escolar: he ahí, pues, cuatro rasgos esenciales de nuestra organización escolar que, a nuestro juicio, constituyen otros tantos obstáculos para el desarrollo de la instrucción primaria.

3. DESCENTRALIZACIÓN

El régimen centralista ha sido ya criticado indirectamente al ocuparnos de la renta escolar. No recordaremos aquí sino sus más salientes desventajas: suprime un medio muy eficaz de cultura cívica, debilita el interés del pueblo en las escuelas, estorba la adaptación de la enseñanza a las necesidades regionales y locales, impide justificar el sostenimiento parcial de la instrucción primaria con fondos del municipio, priva a la escuela de un elemento de relación entre ella y el hogar y la colectividad, di-

ficulta el desarrollo de la educación suplementaria y complementaria, crea entre los funcionarios escolares el espíritu burocrático...

Razones económicas, pedagógicas, administrativas y aun políticas se pronuncian, pues, en contra de este régimen. Pero no es posible ir tampoco a la descentralización absoluta. Porque el sistema centralista, a pesar de sus defectos, contribuye a mantener cierta uniformidad que favorece la coordinación de las instituciones y simplifica el rodaje administrativo; facilita la prosecución de una política educacional definida y durable; libra a las escuelas y a los maestros de los peligros que para ellos podrían traer las diferencias sectarias y la desidia y falta de preparación de las autoridades locales; permite formar carrera al profesorado y fijar normas igualmente elevadas en toda la extensión del territorio a las escuelas y a los maestros, y hace posible el empleo de especialistas en la dirección e inspección de la enseñanza.

Lo que necesitamos, pues, es un régimen mixto, es decir, un régimen que, junto con proteger a las escuelas contra las deficiencias de la dirección local y a la vez contra los inconvenientes de la dirección completamente centralizada, les permita sacar partido de las especiales ventajas de una y otra.

Creemos, en conformidad a ese criterio, que conviene establecer direcciones regionales o de zonas, tres o cuatro, cuyos límites serían señalados atendiendo a la extensión del territorio, a las facilidades de transporte y a la comunidad de intereses entre las localidades²⁷. Estas direcciones dependerían de una dirección general o nacional, que a la vez lo sería de una zona; se encontrarían respecto de ella, en lo concerniente a sus facultades dentro de sus zonas respectivas, en la misma relación en que se encuentra hoy la Inspección General respecto del Ministerio. De las direcciones regionales, a su vez, dependerían los inspectores escolares de distrito, o sea, los actuales visitadores provinciales o departamentales. Estos últimos, por su parte, servirían de intermediarios entre la dirección regional y las juntas de educación de las comunas. En cada dirección de zona habría, aparte de funcionarios u organismos subalternos encargados de servicios especiales, como la educación vocacional o la inspección médica, un director, cuyas tareas serían principalmente pedagógicas, y un subdirector, encargado en especial de la labor administrativa.

4. DIRECCIÓN COLEGIADA

El sistema mixto que acabamos de proponer no suprime necesariamente la dirección unipersonal. Las razones que aconsejan marchar hacia la descentralización nada dicen acerca de esa característica de nuestro régimen actual. Como hemos afirmado, sin embargo, su inconveniencia, nos vemos, pues, en la obligación de demostrar nuestro aserto.

²⁷ Hablamos aquí de "direcciones" y no de "inspecciones", porque la función de estos organismos es directiva: consiste en dirigir, o sea, en orientar y gobernar, y no simplemente en "inspeccionar". La enseñanza primaria necesita inspectores –son los visitadores de hoy–, pero necesita también, y con urgencia, "directores".

Basta recordar las atribuciones que la ley de 1860, el reglamento de 1898 y decretos posteriores conceden al Inspector General de Instrucción Primaria, para darse cuenta de lo complejo y múltiple de las tareas que recaen sobre este funcionario, de la enorme suma de responsabilidad que ellas comportan y de la diversidad de condiciones que ellas requieren para su correcto desempeño.

La dirección y vigilancia de las escuelas normales y primarias; la selección del personal; la creación, supresión y traslación de escuelas y empleados; la adopción de medidas conducentes a la difusión y adelanto de la instrucción primaria; la formación de los presupuestos de gastos de las escuelas; la administración de fondos para gastos ordinarios y extraordinarios del servicio; las propuestas públicas para provisión de material escolar y arrendamiento de locales: he ahí cuestiones que quedan de hecho en manos del Inspector General de Instrucción Primaria. Son más de tres mil escuelas, más de seis mil empleados y varios millones de pesos que están entre sus manos. Y a sus manos queda confiado también el porvenir de los trescientos mil niños que concurren a las escuelas primarias, de los que asisten a las escuelas nocturnas y a las normales y el de los que no han tenido oportunidades para educarse; el de los unos, porque del inspector dependen los rumbos y la extensión y profundidad de la enseñanza que reciben, y el de los otros, porque de la actividad que él despliegue, de sus esfuerzos e iniciativas, dependerá también el que vean la luz o no la vean.

Dudamos de que exista en la administración pública un funcionario sobre cuyos hombros pesen mayores responsabilidades. Dudamos también de que exista en otro país un funcionario de su ramo con igual suma de atribuciones. Para ejercitarlas debidamente, sobre todo entre nosotros, se necesitaría una especie de superhombre que, a una variedad casi ilimitada de conocimientos, uniera un conjunto de virtudes nada común y hasta una resistencia física excepcional. La dirección general de las escuelas, las instrucciones que debe dar a sus subordinados, la fijación de normas para la admisión y los ascensos del personal, la proposición de medidas para el adelanto de la instrucción primaria, exigen de él preparación técnica, experiencia en las tareas docentes, apreciación correcta de nuestros problemas sociales, familiaridad con las prácticas y doctrinas educacionales de otros países. ¿Cómo podría, por ejemplo, juzgar en materia de programas o acerca de las condiciones de un texto, o descender a los detalles del método, el que jamás ha estado en contacto con las escuelas, el que ignora la naturaleza infantil, el que no ha seguido, regularmente, siquiera un curso de pedagogía elemental? ¿Qué rumbos señalaría a la instrucción primaria el que conservara aún prejuicios de casta, el que desconociera los avances democráticos y siguiera considerando a la primera enseñanza como una caridad del Estado para con las clases pobres, que éstas pueden rechazar o aceptar, y no como un derecho y a la vez una ineludible obligación del ciudadano? ¿Cómo resolvería los problemas nuevos el que, falto de antecedentes en el propio país fuera incapaz de encontrarlos en la experiencia extranjera e incapaz de aplicarlos a nuestra propia situación?

El manejo de fondos considerables, la formación del presupuesto y la resolución de propuestas públicas de material escolar y arrendamiento de locales, demandan,

por su parte, cierta versación en asuntos administrativos, requisito por suerte menos difícil de llenar, ya que los abogados abundan y que la práctica acompañada de algún estudio puede suplir en breve tiempo la falta de preparación inicial.

Pero, además de todo eso, el jefe del servicio ha tener, como hemos dicho, ciertas condiciones de carácter no fáciles de reunir.

Devoto del deber, reposado, dueño de sí mismo, firme en sus resoluciones, inaccesible al adulo: todo eso debe ser el jefe. Y ha de ser, además, recto y ecuánime: en sus relaciones con el magisterio necesita desentenderse de sus preferencias personales, de los ligeros rasguños del amor propio, para no atender sino al mérito. Y ha de poseer, es claro, por sobre todas, una virtud felizmente menos rara de lo que se cree: la honradez. Por desgracia, no basta aquí la honradez práctica, la honradez personal, que es abundante y fácil. Se requiere, también, la integridad del servidor de los intereses públicos, que es sin matices ni relatividades. Pues no se trata en este caso del simple no robar, sino de impedir que se robe, de la resistencia constante al empeño, a la influencia ejercitada en favor de este o aquel material de enseñanza, de este o aquel empleado inútil o aun perjudicial. Y si la honradez personal es fácil, esta integridad funcionaria, que se confunde con la integridad del carácter, es, dentro de nuestros hábitos, difícil, y diríamos aun casi imposible.

Podrá el jefe —es una suposición no siempre justificada por los hechos— vencer a los enemigos de adentro, o sea, sus prejuicios, sus simpatías y antipatías; pero, ¿cómo podrá librarse de los de afuera, de los empeños de los amigos, de las imposiciones de los congresales, de las relaciones políticas o de otra índole, sin exponerse a quedar solo, a sentirse abandonado, estorbado en su actividad, amenazado? Verdad es que existen leyes y reglamentos. Pero, ¡cuán elástico es todo eso, cuánto margen queda allí para los influjos! Ocupándonos en otra oportunidad de esta cuestión, dimos a conocer una carta del actual inspector, destinada a la publicidad, en que, con una franqueza digna del mayor elogio, ponía el distinguido funcionario, como se dice, el dedo en la llaga. Se veía allí cómo el servicio político pretendía pagarse en ayudantías, direcciones y visitas de escuelas y en arriendos de locales inservibles; cómo se empleaban medios vedados para obligar al jefe del servicio de instrucción primaria a cubrir en esa forma deudas ajenas, con los dineros de la nación, con los dineros intangibles y sagrados que se destinaban a salvar a la niñez y a transformarla en ciudadanos útiles. Esto destruye de un golpe, a nuestro juicio, la creencia muy generalizada de que el carácter unipersonal de la dirección da a ésta la ventaja de ser fuerte. En la situación actual, él constituye, al contrario, un factor de debilidad. Hay un blanco único, y ese hombre solo a quien se asedia y que con nadie puede compartir su responsabilidad, o cede ante la presión y falta a sus deberes y perjudica al servicio, o no cede y deberá esperar las represalias.

Sea que se la mire, pues, desde el punto de vista pedagógico o administrativo, esta dirección unipersonal es inaceptable. Creemos, por lo tanto, que la dirección superior de la primera enseñanza debe estar, como en todas partes, en manos de una corporación, de un consejo, cuyo ejecutivo sea el inspector o director general de Educación Primaria. Pero ese Consejo no debe tener la vida efímera de los anteriores ni la falta de solidez propia de una institución que emana de un simple de-

creto, ni las atribuciones limitadísimas que a aquéllos ha solido concederse. Urge, en éste como en otros puntos, una reforma de la ley orgánica de 1860.

5. DIRECCIÓN TÉCNICA

A su condición de unipersonal, agrega la dirección superior de nuestra primera enseñanza la de ser exclusivamente administrativa. No es esta característica menos perjudicial que las anteriores. De ella resulta la incapacidad de la Inspección para imprimir a la enseñanza rumbos definidos y hacerla evolucionar y difundirse con la rapidez que demandan nuestras necesidades.

Las numerosas comisiones especiales para el estudio de determinados problemas, los exámenes de maestros interinos sin cursos de perfeccionamiento previos, reformas bien intencionadas, pero prematuras en los planes de estudios de las escuelas normales, la inadecuada organización de la enseñanza suplementaria y complementaria, la supresión de la única revista pedagógica destinada a la primera enseñanza, el evidente estancamiento de nuestras escuelas en materia de métodos de instrucción y de disciplina: he ahí algunos hechos que ponen de manifiesto esa incapacidad pedagógica, resultado de la atención exclusiva a los asuntos de administración.

Bien puede asegurarse que nuestras escuelas se mantienen estacionarias desde hace veinte años. Hace veinte años, todo el mundo sabía que nuestras escuelas ocupaban, entre las del continente latinoamericano, el primer puesto. El liceo del país, en cambio, era casi desconocido. Hoy, la voz general considera al liceo como el mejor colegio de su tipo en Sudamérica. Pero, respecto de las escuelas, nadie hace ya comparaciones: han pasado modestamente a tomar un sitio en la retaguardia. ¿Qué nuevas condiciones desfavorables han podido afectar a la primera enseñanza en los últimos veinte años? Generales, no divisamos sino dos: una, la incompetencia pedagógica de su dirección, y otra, consecuencia en parte de la primera, la intromisión en el servicio de eso que solemos honrar con el nombre de “política”. Como, por otra parte, estas dos circunstancias no concurren, a nuestro juicio, en el caso del Consejo de Instrucción Pública, que ha hecho evolucionar tan ventajosamente a los liceos en los mismos dos decenios en que las escuelas han retrocedido, nos sentimos autorizados para afirmar que es en parte la “política” y en parte esta incapacidad técnica cuyos inconvenientes queremos poner de manifiesto, lo que ha producido el desastre de nuestra enseñanza popular, o sea, la paralización de ese avance iniciado por ella en una época en que la dirigían pedagogos y en que la “política” no asumía aún el papel preponderante que hoy día desempeña.

Y lo sorprendente es que, a pesar de la importancia atribuida en el último tiempo al aspecto administrativo de la dirección, no han mejorado los locales; no se provee de material a las escuelas con mayor exactitud que en otra época; ni marcha con mayor rapidez el despacho de los asuntos del personal, como lo prueba la Inspección misma antes desierta y hoy día repleta siempre de solicitantes.

Como la unipersonalidad, este carácter administrativo de la dirección tiene además el inconveniente de facilitar, según hemos insinuado, la intromisión de la “política”, de los empeños, de influencias extrañas al buen servicio, en la enseñanza. Veamos cómo. El jefe administrativo, desprovisto, al iniciar sus funciones, de preparación pedagógica, es nombrado en virtud de ciertas condiciones que son comunes a muchos individuos: su elección no se hace necesaria en razón de excepcionales aptitudes, sino de otras consideraciones, entre las cuales priman, como hemos dicho, la afiliación en un partido político determinado y las relaciones sociales. He ahí el pecado original de esta dirección administrativa. ¿Qué tiene, pues, de extraño que ese partido y sus afines y esas relaciones, consideren feudo propio y pretendan poner a saco esta repartición en que hay siete mil empleos que pueden utilizarse para premiar servicios electorales, para satisfacer a los amigos y a las amigas y que se prestan admirablemente para la propagación del credo? Y nada tiene tampoco de extraño que en la conciencia de la víctima triunfen a menudo las solicitudes de la gratitud y de la amistad y el temor de perder un indispensable apoyo, sobre la voz austera del deber que la llama a cautelar los intereses públicos, desechando propuestas perjudiciales a esos intereses; a cuidar de la salud de la niñez, rechazando la oferta de arrendamiento de un local antihigiénico; a velar por el porvenir de los discípulos, buscando en los llamados a instruirlos no el escapulario o el mandil sino la competencia y el mérito.

Como se ve, la dirección unilateral, o sea, exclusivamente administrativa, presenta en parte los mismos inconvenientes que ofrece la dirección unipersonal. Constituye, pues, un argumento más en favor de la dirección colegiada, es decir, de la creación de un consejo de instrucción primaria. Las deficiencias pedagógicas de la dirección unilateral se subsanarían en parte incorporando a ese Consejo algunos técnicos, y quizá también algunos representantes del preceptorado. Por cierto, mejor se arreglarían las cosas confiando el cargo de ejecutivo del Consejo a un pedagogo. Pero al solicitar esto en la situación actual, extremaríamos quizá las exigencias. Más eficaz que la incorporación de técnicos al Consejo –medida ésta, sin embargo, en todo caso necesaria– sería el nombramiento de un subdirector técnico, o por lo menos la realización de una vieja idea, patrocinada por el gobierno en otras ocasiones y que tiene el mérito de haber surgido por sí sola, es decir, sin que nadie se encargara de propagarla: es la de crear en la Dirección General, modestamente, al lado de las numerosas secciones administrativas que allí funcionan en la actualidad, una “sección” técnica. Hemos recordado, ya que el presupuesto ha solido consultar fondos para el sostenimiento de esta oficina. Si no se ha llegado, pues, a establecerla, ha sido simplemente porque la Inspección no la ha considerado necesaria, o porque no se ha encontrado una persona que se halle en situación de servirla. Nosotros creemos haber demostrado su necesidad, y en cuanto a la persona que habría de dirigir esta nueva repartición, se podría –como ya lo propuso una vez, según entendemos, la dirección de la instrucción primaria– contratar alguna en el extranjero. Sabría algo más o algo menos que un técnico nacional, no miraría el porvenir del país como cosa propia, tomaría poco en cuenta la historia y la idiosincrasia nacionales; pero no despertaría recelos y ten-

dría así mayor libertad de acción, ni se vería en ella un émulo ni un miembro de un partido político determinado o de alguna institución que se estimara contraria al interés social.

6. CORRELACIÓN

La última de las cuatro características que hemos distinguido en la dirección de nuestra primera enseñanza, o sea, su aislamiento respecto de los organismos directivos de las demás ramas de la educación pública, perjudica, por su parte, no sólo a la instrucción primaria misma sino al sistema escolar entero. Esa separación –innecesario es demostrarlo– constituye un obstáculo para la unidad de rumbos y de miras que debería informar al nuestro como a todo otro sistema de educación nacional, y es, además, sin duda alguna, causa principalísima de esa desconexión entre los estudios primarios y los secundarios y especiales que todos reconocen y lamentan. Porque nadie podrá negar que, si las distintas ramas de la enseñanza marchan cada una por su lado, si existe entre ellas desacuerdo en lo que respecta al valor que debe atribuirse en una institución a los estudios hechos en otra, si algunos establecimientos repiten, con daño muchas veces del interés fiscal, el trabajo que corresponde a escuelas diferentes, ello se debe sobre todo a la falta de contacto entre las autoridades de las diversas ramas, entre los que conocen o debieran conocer las necesidades, fines y medios de la rama primaria y los que saben o debieran saber lo mismo respecto de las otras.

Hace falta, pues, a nuestro juicio, restablecer la unidad en la dirección de la enseñanza nacional. Pero como no queremos pedir más de lo que pueda concederse, y vemos aún lejana la creación de una superintendencia general de educación pública, nos limitamos a proponer, como un medio de subsanar los inconvenientes a que acabamos de referirnos y, si se quiere también, como un paso hacia aquella Superintendencia, que se dé cabida en el Consejo de Instrucción Primaria a algunos representantes de las corporaciones u oficinas que dirijan aquellas ramas de la enseñanza con las cuales debiera, por las razones arriba indicadas, mantenerse en contacto la primaria.

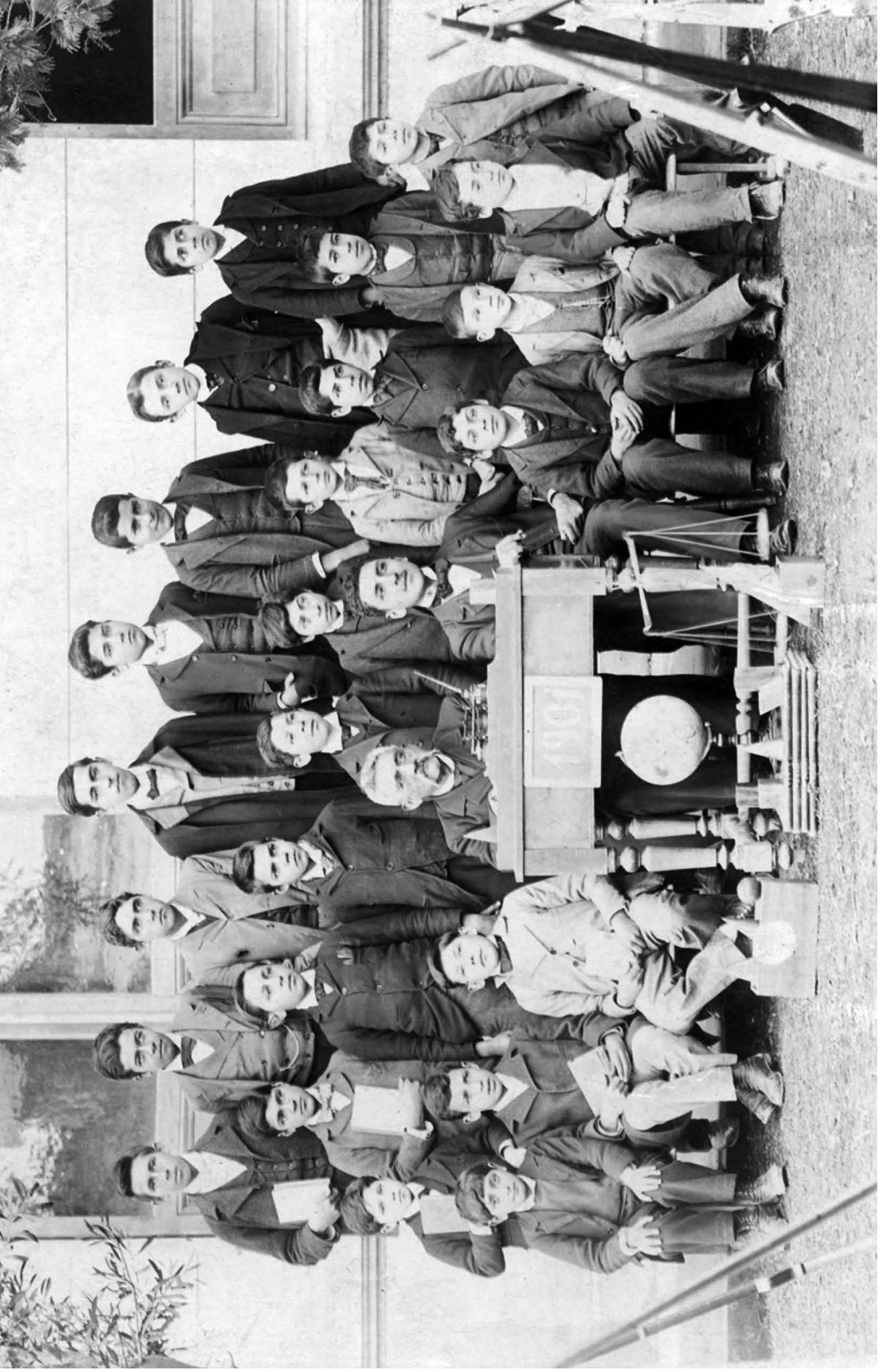
Si el presidente o el ejecutivo del Consejo de Educación Primaria fuera, a su vez, miembro “ex officio” del Consejo de Instrucción Pública, creeríamos que se había dado una solución sencilla y eficaz al problema de la correlación entre las instituciones de enseñanza, y que se había prestado a la instrucción primaria un gran servicio.

7. RESUMEN

La reforma, pues, que a nuestro juicio debería realizarse en la primera enseñanza, para remediar los inconvenientes de su dirección centralista, unipersonal, meramente administrativa y desarticulada respecto de las demás ramas de la educación

nacional, es la siguiente: la dirección superior de la instrucción primaria debería estar en manos de un consejo nacional de educación primaria, compuesto en parte de técnicos, algunos de ellos elegidos de entre el magisterio, y en el cual tengan representación el Consejo de Instrucción Pública, o sea, la enseñanza secundaria, y las demás ramas de la instrucción pública cuya correlación con la primaria convenga establecer. El presidente o el ejecutivo del Consejo de Educación Primaria formaría parte del Consejo de Instrucción Pública. El cargo actual de Inspector de Instrucción Primaria debería ser sustituido por el de Director General de Educación Primaria, y el incumbente, servir como funcionario ejecutivo del Consejo. En lo posible debería preocuparse porque el Director General uniera a la versación administrativa una sólida preparación pedagógica. En todo caso, debería crearse en la Dirección General, o una subdirección técnica o una sección de este carácter.

Bajo la Dirección General que acaba de describirse funcionarían, en las cuatro principales zonas del país, direcciones regionales, compuestas de un director técnico y un subdirector administrativo. La dirección de la zona central sería desempeñada directamente por el ejecutivo del Consejo. La vigilancia inmediata de las escuelas estaría a cargo de inspectores provinciales o departamentales, que dependerían, en el ejercicio de sus funciones, de la dirección regional respectiva y servirían de intermediarios entre esa dirección y las juntas de educación municipales.



CAPÍTULO VI

CORRELACIÓN ENTRE LOS ESTUDIOS PRIMARIOS Y LOS SECUNDARIOS Y ESPECIALES

1. El problema: su importancia; la desintegración; la situación actual. 2. Soluciones recomendadas: continuidad; supresión de las preparatorias; importancia dada al aspecto social de la cuestión. 3. La continuidad: sus ventajas; dificultades para establecerla respecto de la enseñanza secundaria; la escuela intermedia de cursos paralelos; conveniencia de adoptar la continuidad respecto de la enseñanza especial. 4. Las preparatorias: por qué se las condena; razones de orden social que justifican por ahora su existencia; no son culpables de la despoblación de los años V y VI de la escuela primaria. 5. Soluciones prácticas: continuidad entre el cuarto año primario y el primero de humanidades; facilidades para que los alumnos de quinto y sexto años de escuela primaria pasen a segundo y tercero de humanidades, respectivamente; condiciones para una solución definitiva.

1. EL PROBLEMA

Entre las reformas que acabamos de proponer figura el establecimiento de cierta conexión entre la Dirección de la Instrucción Primaria y algunas de las corporaciones u oficinas encargadas de supervigilar los demás servicios docentes del Estado. Al aconsejar esta medida hemos tomado en cuenta sobre todo la necesidad de encontrar una fórmula que permita resolver definitivamente el problema de la correlación entre los estudios primarios y los secundarios y especiales.

No queremos pasar a ocuparnos de las deficiencias de la escuela misma, en cuanto pueden ser ellas remediadas por la legislación, sin antes discutir con alguna latitud este asunto del engranaje entre la escuela primaria y las de grado inmediatamente superior, y buscar para él una solución práctica, y si es posible de aplicación inmediata, ya que el plan de organización bosquejado en el capítulo anterior puede no llegar tan pronto a ser una realidad.

Para apreciar en general la trascendencia del problema de la correlación, basta pensar en la pérdida de tiempo que significa para el alumno repetir en una segunda institución, durante uno o dos años, materias que ya conoce, simplemente porque no ingresó al primer año de esta institución cuando se encontraba en un grado in-

ferior de la escuela primaria, y sobre todo, en la injusticia que se comete cuando, imposibilitado para perder ese tiempo, se ve el niño condenado demasiado temprano a un callejón sin salida o a elegir estudios que para él carecen de atractivo.

En Chile esta cuestión presenta caracteres especiales. Nuestra Constitución quiso que existiera una superintendencia general de educación pública, a cuyo cargo estuviera toda la enseñanza del país, y que se formara un plan general de educación nacional. Sabido es, sin embargo, cómo, por una parte experiencias poco felices, y por otra la legislación misma, han destruido la unidad de dirección de la enseñanza pública y estorbado, con eso, la realización del plan a que se refiere nuestra Carta Fundamental. Hoy, en vez de una dirección única, existen cinco o más ministerios que dirigen escuelas, y diversas autoridades, independientes entre sí, para las distintas ramas de la enseñanza.

La ley de 1860 fue un paso decisivo en el sentido de desintegrar el sistema único, desligando a la instrucción primaria de la enseñanza general secundaria. La diferenciación de otras ramas, como la comercial, por ejemplo, ha ido acompañada también de correspondientes desintegraciones. Hoy, el liceo tiene escuelas preparatorias propias y mira sólo hacia la universidad; la escuela primaria no mira hacia el liceo ni hacia ninguna otra institución, y cada una de las ramas nuevas pretende formar sistema aparte, tiene gobierno autónomo y propone sus planes de estudios y sus reglamentos de admisión sin tomar en cuenta el conjunto social ni tratar de establecer el debido engranaje con la enseñanza general. Será difícil ya volver atrás; hay intereses creados alrededor de la desintegración, hay cuestiones políticas que se mezclarían a cualquier reforma fundamental de la organización existente, y mientras el país no haya pasado, mediante una más amplia difusión de la cultura precisamente, esta tormentosa etapa doctrinaria, en que la educación es considerada arma religiosa o política, será mejor dejar tranquilo este problema de la dirección única. Lo más que podría pedirse en este sentido –sin duda también lo más eficaz como medio de solucionar las dificultades que nos ocupan– es cierta relación entre los organismos directivos, cierta uniformidad de criterio entre las diversas autoridades docentes, y es esto lo que hemos solicitado ya, desde el punto de vista de la instrucción primaria, al hablar de la composición del Consejo a quien debería encargarse, a nuestro juicio, la dirección de esta rama de la enseñanza.

Pero, ¿cómo resolver, sin el concurso de ese factor, el problema de la correlación? En la actualidad, un niño podría ingresar al primer año del liceo desde el cuarto de la escuela primaria, pero rindiendo un examen de admisión. Si, no obstante, ha seguido el curso primario hasta terminarlo, los dos años superiores de este curso no le son por lo general válidos en el liceo, y debe incorporarse en esta institución al primer año, o sea, al mismo a que se incorpora el alumno de preparatoria con sólo tres o cuatro años de estudios. La Escuela de Artes y Oficios y los institutos comerciales no fijan tampoco en forma definida el año de la escuela primaria que ha de haberse cursado para ingresar a sus cursos inferiores; tienen, como hemos dicho, a este respecto, requisitos especiales, normas propias. Aun las escuelas normales, que antes exigían quinto o sexto año de escuela primaria, han creado cursos preparatorios de un año de duración. La escuela carece, pues, de

personalidad ante las ramas de enseñanza de grado inmediatamente superior, y ha llegado en los últimos tiempos a perderla aun respecto de instituciones dependientes como ella de la Inspección General de Instrucción Primaria.

2. SOLUCIONES RECOMENDADAS

Las soluciones propuestas para remediar esta situación se han referido en particular a la enseñanza secundaria, como quiera que es ella la rama más importante después de la primaria y la que presenta con ésta, por su carácter de educación general, mayores analogías. Así, por ejemplo, la Asociación de Educación Nacional, contemplando la necesidad de democratizar nuestra enseñanza y de tonificar los cursos superiores de la escuela primaria, ha propuesto la transformación de las preparatorias en escuelas primarias completas, es decir, en escuelas superiores anexas a los liceos, y el establecimiento de la continuidad entre la escuela y el liceo. Esta última aspiración se halla en concordancia con el artículo 17 de su Declaración de Principios.

“La educación del niño –dice ese artículo–, desde su iniciación hasta su completo desarrollo, debe ser un proceso continuo, no interrumpido por línea alguna de división imaginaria, como no lo es su crecimiento físico, de modo que el sistema de educación nacional, partiendo del Jardín Infantil, pase en línea directa ascendente, por la Escuela Primaria Común, por el Liceo y llegue a la Universidad, o bifurcándose de esa línea general, pase sin interrupción a los diferentes grados de la enseñanza especial”.

Por su parte, la Asamblea de Visitadores de Escuelas, reunida en abril de 1912, declaró que una de las causas que motivan la decadencia de la escuela primaria superior es la presente organización de las preparatorias y propuso también, “como un medio de llegar a la democratización de la enseñanza del estado”, la supresión de las preparatorias

“previa la correlación de los programas de la enseñanza primaria y secundaria, y sin perjuicio de los fines que está llamada a perseguir por su naturaleza la escuela primaria”.

Estimó, además, que

“debe darse a la escuela superior primaria la importancia pedagógica, social y educativa que le corresponde por el papel superior que desempeña en la educación popular, dotándola de un personal escogido y competente, de medios para facilitar sus relaciones con el hogar, de material de enseñanza adecuado a los programas y de programas que contengan los contenidos correspondiente a las preparatorias de los Liceos”.

Se ve, pues, que Asociación y Asamblea están de acuerdo, parte por razones sociales y parte en beneficio de los dos últimos años de la escuela primaria, en la supresión o sustitución de las preparatorias; pero, al paso que la Asociación se declara francamente en favor de la continuidad entre la escuela y el liceo, la Asamblea de Visitadores pide simplemente la correlación de programas, lo que deja abierto el camino para que el engranaje entre esas dos instituciones pueda realizarse en algún otro punto que no sea precisamente el término del curso primario.

Entretanto, no faltan quienes apoyen el régimen existente, oponiéndose a la supresión de las preparatorias por considerarla peligrosa para el futuro de la enseñanza del Estado, y a la continuidad por creerla imposible, ya que importaría reformas fundamentales en el plan de estudios del liceo y porque estorbaría la consecución de los fines propios de la escuela primaria.

En efecto, la cuestión, aún en el terreno teórico, es difícil de resolver. De los dos principales aspectos, uno social y otro pedagógico, que presenta este problema, los que atacan el sistema en vigencia miran el primero sobre todo. Pues el hecho de que, en vez de estar el liceo al tope de la escuela primaria, engrane con ella, si en alguna parte, en el cuarto año, les parece atentatorio contra la igualdad de oportunidad educativa característica de las democracias, ya que con eso se obliga a muchos niños a decidir su rumbo en la vida demasiado temprano y se les deja en situación desventajosa respecto de los otros. Aducen, a este propósito, entre otros argumentos, el ejemplo de países democráticos como Estados Unidos, donde el sistema de enseñanza forma una gran escalera que conduce sin interrupción y directamente desde la escuela primaria y, si se quiere, desde el jardín infantil, a la universidad. Y por otra parte, en un país que pretende ser democrático, no deberían existir al lado de las escuelas comunes escuelas especiales, como son, según ellos, las preparatorias, para determinadas clases de la sociedad.

3. LA CONTINUIDAD

Examinemos primero el problema de la continuidad, que nos parece el más grave. Lo que se pide, sobre todo en nombre de principios democráticos, es que los programas del liceo empiecen donde terminan los de la escuela primaria, la línea recta entre la primera y la segunda enseñanza. Es innegable que esta aspiración corresponde a un alto ideal republicano, e innegable es también que ella descansa sobre principios pedagógicos correctos. Porque, sin duda, es propio de una república que sus hijos estudien, no sólo en los mismos establecimientos sino las mismas cosas, durante el mayor tiempo posible, a fin de que entre los futuros ciudadanos exista no sólo la simpatía y la mutua estima, que nacen del contacto diario en la edad de la niñez y de la diaria cooperación en el trabajo sino, también, una amplia base de conocimientos e ideas comunes que faciliten la comprensión recíproca y contribuyan a uniformar las opiniones.

Y es de conveniencia pedagógica, por otra parte, que la decisión sobre el futuro de cada discípulo, la educación vocacional, que forzosamente separa a los

educandos y los aparta de la educación general, se retarde hasta una época en que posean ya lo indispensable, lo básico, de la preparación para la vida, y la madurez necesaria para conocer sus propias aptitudes, imaginar sobriamente el porvenir y escoger así con acierto la actividad en que han de ganarse el pan y contribuir, a la vez, al bienestar y al progreso de la colectividad a que pertenecen. Y es obvio, por último, que si el liceo es la simple continuación de la escuela primaria, los cursos superiores de esta última se verán más concurridos, ya que los alumnos que hoy pasan desde la escuela a las humanidades no podrían hacerlo, como ahora, en el cuarto año, sino al término del curso.

Hermoso ideal, pues, el de la continuidad en la enseñanza nacional. ¡Hermoso ideal éste que pretende hacer más amplio y sólido el cimiento común de la ciudadanía!... Pero aun los ideales más hermosos y más altos, y éstos con mayor frecuencia que los otros, suelen tropezar con insuperables dificultades en la práctica. Menester es, por lo tanto, examinar las condiciones existentes, a fin de ver si entre la realidad y nuestros ideales no existe acaso una incongruencia tal que, en el afán de hacer que estos últimos materialicen, empeore aquélla, en vez de mejorar.

Descendiendo, pues, al terreno de los hechos, veamos si es siquiera posible establecer la continuidad y, en caso de serlo, cuáles serían sus resultados. Habría, en primer lugar, necesidad de reformar los planes y programas de estudios de los liceos, haciéndolos empezar en lo que es hoy segundo o tercer año de humanidades. ¿Es esto posible? ¿Se avendría el Consejo de Instrucción Pública a efectuar una reforma de tal trascendencia en la situación actual? Francamente, no lo creemos.

Pero no sería eso lo más grave. Suponiendo que los programas se modificaran en la forma indicada y quedara establecida la continuidad, y que los que han de salir a enfrentar la vida una vez terminada la escuela primaria y los que han de pasar desde ésta al liceo, se educaran juntos durante los primeros seis años de su vida escolar, ¿cuáles intereses, los de la mayoría o los de la minoría, se atenderían de preferencia? Porque la distinción entre enseñanza primaria y secundaria responde a necesidades e intereses diversos. No se trata simplemente de una diferencia de grado; se trata también de una diferencia de objeto: la enseñanza primaria tiene un fin en sí misma, la preparación inmediata para la vida; es instrucción, aunque elemental, completa. Los primeros años de humanidades, en cambio, carecen de un fin en sí mismos, su función no es habilitar inmediatamente para la vida, son pasos preparatorios para un objetivo aún lejano. Compárense, si no, los programas de los años quinto y sexto de la escuela primaria con los de los años primero y segundo de humanidades: se advertirá fácilmente que, mientras allá se procura dar los últimos toques a una educación limitada, pero fundamental y entera, acá, en razón de la mayor amplitud de la obra definitiva, se está aún en los elementos. El proceso es el mismo, pero la escala en que se realiza es diferente; por eso, mientras allá la educación termina, aquí comienza.

De manera, pues, que, establecida la continuidad, la escuela debería atender a dos clases de necesidades y a dos clases de intereses que no pueden fácilmente armonizarse: de los alumnos para quienes la escuela primaria es escuela de completación, y de aquéllos para quienes no sería sino escuela preparatoria. Las nece-

sidades e intereses de los primeros, que son la mayoría y sin duda los más dignos de tenerse en cuenta, exigen una instrucción redondeada y completa y además, en lo posible, práctica. El grado de cultura general de nuestro país y la imposibilidad de dictar una ley de compulsión que haga obligatorios los tres grados de la escuela actual, son factores que determinarían la no concurrencia de estos niños a los años quinto y sexto, si, sacrificándolos en beneficio de los que habrían de continuar en los liceos, la escuela se despojara de su carácter de institución finalizadora y quitara a sus programas el aliciente de la utilidad inmediata. Si más allá de la escuela existieran cursos complementarios, y si la tradición cultural del país y la ley favorecieran la asistencia a todos los grados escolares, incluso a tales cursos complementarios, como sucede en Estados Unidos, el país a cuyo ejemplo se recurre cada vez que se defiende la continuidad, los inconvenientes que hemos anotado podrían subsanarse. Pero nuestra realidad social es otra, y mientras no la mejoremos, a ella necesitamos adaptarnos.

Una solución que quizá satisfaría, tanto a los que persiguen el ideal de la continuidad como a los que contemplan las dificultades de orden pedagógico que se oponen a su realización, sería la de establecer en el tercer grado de la escuela primaria, al lado del curso general, un curso paralelo destinado a preparar para las humanidades. Ésta es en el fondo la idea consultada en el establecimiento de las escuelas intermedias y prevocacionales con que se trata ahora de reemplazar, en Estados Unidos, los dos y aun los tres últimos años de la escuela primaria. Pero, aparte de la dificultad de reformar el plan de las humanidades, que ya hemos hecho notar, y de que la limitadísima asistencia de alumnos al tercer grado de nuestras escuelas superiores impediría la creación de cursos paralelos, si no es en forma demasiado dispendiosa, la continuidad así establecida no existiría ya entre la escuela primaria y el liceo, sino entre un curso especial preparatorio de la escuela primaria y el liceo.

Las razones que aducimos en contra de la continuidad en general, valen también, según creemos, en contra de la transformación de las preparatorias en escuelas primarias completas. No consideramos, pues, necesario detenernos en esta proposición.

Si respecto de los colegios secundarios la continuidad parece hoy casi imposible, en cambio, ella es a la vez indispensable y fácil tratándose de otras instituciones, como las escuelas de artes y oficios, escuelas profesionales de mujeres, escuelas normales, escuelas prácticas de agricultura e institutos de comercio, cuya matrícula pasa, en conjunto, de diez mil.

No se impone aquí una reforma de programas ni se presentan dificultades pedagógicas de ninguna especie. Se trataría solamente de que en cada uno de esos establecimientos se exigiera como requisito de admisión el certificado de estudios completos de la escuela primaria, y de que ésta, a su vez, se ciñera estrictamente a sus programas oficiales, a fin de que sus certificados fueran dignos de crédito y tuvieran realmente algún valor. Medidas como éstas traerían, a nuestro juicio, por lo menos dos buenos resultados: aumentaría el número de alumnos en el grado superior de la escuela primaria y se economizaría dinero con la supresión, por innecesarios, de los

cursos preparatorios en las escuelas normales y de partes de asignaturas, asignaturas y aun cursos completos en los institutos comerciales, que dedican en la actualidad un tiempo considerable en sus primeros años a la enseñanza elemental.

4. LAS PREPARATORIAS

El otro aspecto del problema de la correlación se refiere, como hemos visto, a la existencia de las preparatorias. Hay quienes piden la supresión de estas instituciones y quienes abogan por su mantenimiento. Se las condena con razones semejantes a las que se alegan en favor de la continuidad: así como es contrario a los principios democráticos que la enseñanza general de cualquier grado no forme una línea recta y única, así es también contrario a los principios democráticos que ciertos niños reciban su instrucción elemental en instituciones especiales distintas de la escuela pública común, en que la mayoría de los niños la recibe. Y aparte del delito de fomentar de ese modo la separación de clases, se imputa también a las preparatorias el de contribuir a la despoblación de los cursos superiores de la escuela primaria.

¿Cuál es el mérito real de estas acusaciones? ¿Es cierto que las preparatorias fomentan las divisiones de clases y quitan alumnos a los años quinto y sexto de la escuela primaria?

Respecto del primer punto, nadie podrá dudar de que la educación común en el grado elemental es un ideal republicano, más digno aún de perseguirse que el de la continuidad a que acabamos de referirnos. Pero, de nuevo aquí, necesitamos someter nuestros ideales al control de la realidad.

Porque, si bien, teóricamente, la existencia de las preparatorias se halla en pugna con nuestras aspiraciones y principios democráticos, el estado real de nuestra sociedad y las condiciones de nuestra escuela primaria las hacen de tal manera indispensables, que aun los que opinan en la prensa y en asambleas públicas en favor de su supresión, y hasta los propios visitantes y directores de escuelas muchas veces, se ven en la necesidad de enviar a ellas a sus hijos. ¿Qué no son indispensables? Piénsese solamente en lo que sucedería si por una de esas veleidades del presupuesto, a que vamos ya acostumbrándonos, se suprimieran las preparatorias en el año próximo. ¿Cuántos de los que hoy recurren a ellas enviarían sus niños a las escuelas públicas? Muy pocos, sin duda alguna. Los demás preferirían las escuelas particulares. Y así sobrevendría un mal mayor que el de las preparatorias: la enseñanza privada con todos sus inconvenientes tomaría un auge que hasta aquí no ha alcanzado y la división de clases, de cuya persistencia se culpa a las preparatorias, no sólo no desaparecería con eso sino que se haría aún más profunda. Y la preparatoria de hoy, por más que se diga, no es escuela de clases: concurren a ella pobres y ricos. Suprimiéndoselas en la situación actual, tendríamos escuelas públicas para pobres y escuelas privadas, especiales, aristocráticas, para ricos. La única escuela en que hoy se relacionan las dos clases, la escuela democrática, la escuela para pobres y ricos, habría desaparecido.

No es posible, pues, a nuestro modo de ver, pensar en la supresión de las preparatorias mientras la escuela primaria carezca de las condiciones que la harían aceptable a los padres de familia que hoy envían sus hijos a aquellos establecimientos. Suprímase, si se quiere, cuando tenga la escuela lo que para ella se pide en la conclusión cuarta de la Asamblea de Visitadores a que antes nos referimos, o sea, personal escogido, medios de relación con el hogar, material de enseñanza adecuado; cuando posea, además, edificios higiénicos y decentes y se declare en ella guerra sin cuartel al desaseo, al vocabulario de arrabal y a otras plagas no menos dañinas. Entonces las preparatorias estarán de más, y llegaran tal vez a despoblarse por sí solas.

El segundo cargo que se formula contra las preparatorias, o sea, el de que ellas contribuyen a la despoblación del tercer grado de la escuela primaria, es evidentemente falso. Los programas de las preparatorias actuales corresponden con escasas diferencias a los de segundo, tercero y cuarto años de la escuela elemental. No se ve, de consiguiente, por qué las preparatorias atraerían alumnos del grado primario superior. Se dirá que, si no despueblan el tercer grado, despueblan en todo caso los años segundo, tercero y cuarto. Pero el número de alumnos matriculados en estos cursos subió en 1915 a 132.978, mientras el de los matriculados en las preparatorias alcanzó apenas a 10.649. Por cada 12 o 13 niños que reciben en la escuela pública la enseñanza correspondiente a los años primarios segundo, tercero y cuarto, hay uno que la recibe en las preparatorias. ¿Es esto alarmante? Lo alarmante, a nuestro juicio, es que, por cada doce o trece niños que concurren a los cursos mencionados de la escuela primaria, queden en la calle treinta o quizá más sin recibir instrucción alguna...

Y en cuanto a la escasez de la matrícula en el tercer grado, no sólo no tiene ella su origen en las preparatorias sino que ni siquiera lo tiene en el liceo, cuyos primeros años podría suponerse que arrebataban alumnos a aquel grado. Nace, en parte, de la escuela misma, que no sabe, o no puede, retener a sus educandos enseñándoles lo que necesitan y en la forma en que lo necesitan, y en parte, de la falta de disposiciones legales que hagan obligatoria la asistencia o que exijan –según antes lo hemos recomendado– la completación del curso primario como requisito para ingresar a las escuelas normales, de artes y oficios, comerciales y otras²⁸.

5. SOLUCIONES PRÁCTICAS

Pero, fuera de la continuidad y de la escuela común –dos cuestiones imposibles de sacar por el momento del terreno de la teoría–, el problema de la correlación tiene

²⁸ Por lo demás, la estadística demuestra que el descenso de la matrícula es constante en todo el curso de la escuela primaria, y no propio sólo del tercer grado. Véanse las siguiente cifras correspondientes a 1915.

Años	I	II	III	IV	V	VI
Matrícula	166.874	74.808	41.944	16.226	5.431	2.830
Proporción respecto del 1 ^{er} año	100 %	44,82 %	25,13 %	9,72 %	3,25 %	1,69 %

un aspecto práctico y de importancia más inmediata. Lo que hoy por hoy interesa más a los padres y a la escuela misma es que los estudios primarios sean válidos ante el liceo, de modo que el tránsito desde una a otra institución pueda verificarse sin tropiezos y sobre todo sin pérdidas de tiempo, o sea, que el alumno de cuarto año de escuela primaria pueda pasar directamente al primer año de humanidades en iguales condiciones que el de la preparatoria superior, y que el alumno de quinto o de sexto año de escuela primaria tenga facilidades para ingresar al segundo y tercero de humanidades respectivamente. Ahora bien, esto no envuelve discusiones de principios, no exige grandes reformas ni presenta, según creemos, desde el punto de vista pedagógico, inconvenientes dignos de tomarse en cuenta. Casi no requiere otra cosa que un poco de buena voluntad, sobre todo de parte del Consejo de Instrucción Pública.

El programa de la preparatoria superior –lo hemos dicho– equivale sin grandes diferencias al de cuarto año de escuela primaria. Bastaría, por lo tanto, una pequeña adaptación hecha de común acuerdo entre las autoridades escolares respectivas, para que la correlación en forma de continuidad, entre el cuarto año escolar y el primero de humanidades, quedara establecida en forma perfecta. Debidamente desarrollado aquel programa común, el simple certificado de estudios primarios de segundo grado, aun sin examen de admisión, sería suficiente para ingresar al primer año del liceo.

El caso del alumno que ha terminado el tercer grado de la escuela primaria y desea incorporarse al liceo sin desandar parte del camino recorrido, es más difícil. Pero, aparte de que se presentará sólo rara vez, puede también solucionarse. Si la escuela de donde procede este alumno se ha ceñido a los programas oficiales, su preparación será quizá más completa que la del alumno que ha terminado el segundo año de humanidades, pero diferente. Le faltará de todos modos un idioma extranjero, suponiendo que la escuela haya llevado, como debería llevar, su celo en el cumplimiento de los programas, hasta enseñarle durante dos años el francés. Esta dificultad es la más grave. El único medio de salvarla estaría en el aplazamiento de la enseñanza del segundo idioma, no sólo hasta el segundo año de humanidades, como se hace ahora, sino hasta el tercero, reforma que, fuera de ésta, justificarían quizá otras razones. Y si la adopción de tal medida ofreciera inconvenientes, se podría, en todo caso, admitir al alumno en las mismas condiciones de los promovidos con un examen atrasado, y darle facilidades, si fuera ello posible, para asistir a las clases de primer año del idioma nuevo. Subsano así este obstáculo, quedaría aún el de algunos vacíos en la preparación del niño, ya que, como hemos visto, los programas del tercer grado de la escuela primaria no pueden ni deben ser los mismos que rigen para los primeros años de las humanidades. Aquí no cabe otra solución, de parte del alumno, que un poco de estudio extraordinario hasta llenar los requisitos del segundo año de humanidades, y de parte del liceo, nada sino exigir, fuera del certificado de estudios completos de escuela primaria, un examen sobre las materias del año referido.

Lo que decimos sobre el ingreso del alumno de sexto año al tercero de humanidades, vale para el ingreso del alumno que ha terminado el quinto año primario

al segundo de humanidades. En este último caso las dificultades serían aún menores: primero, porque no se requiere la segunda lengua extranjera y, enseguida, porque el programa primario no tiene todavía en el quinto año esa marcada tendencia práctica y completa que lo caracteriza en el sexto y distingue fundamentalmente a este curso de las primeras etapas del liceo.

He ahí, pues, una solución sencilla, práctica y de aplicación inmediata para este problema de la correlación entre la escuela primaria y los colegios secundarios. Contentémonos con esto por ahora. Cuando exista entre los organismos directivos de nuestra enseñanza alguna conexión legalmente establecida que facilite su acuerdo en materias de esta importancia, cuando la cultura general sea otra y la escuela otra, entonces podremos pensar en soluciones definitivas que armonicen por completo con los ideales democráticos que todos los educadores abrigamos.

CAPÍTULO VII

PLANES DE ESTUDIOS Y PROGRAMAS

1. Evolución del plan de estudios: nuestra organización escolar; el jardín infantil; modificaciones introducidas en los planes de estudios y programas. 2. Los planes de estudios y programas en la práctica: retardo en la elaboración de los programas; deficiencias en su aplicación; el caso de las asignaturas técnicas. 3. Las “cencientas” del programa: importancia económica y social de las labores manuales; su valor como lazos de relación entre la escuela y el hogar; su influencia en la renovación de la didáctica; su contribución al estudio de otras asignaturas; su ayuda en el cultivo de las virtudes sociales y en la realización de la obra democratizadora de la escuela. 4. El porvenir: mejoras indispensables; acción de los municipios; la escuela del futuro.

1. EVOLUCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

Hasta aquí hemos mirado por lo general nuestra primera enseñanza desde fuera. Conocidos ya los medios de difundir ampliamente sus beneficios, propuestas sus fuentes de recursos y su organización directiva y determinadas sus relaciones con las demás ramas de nuestra educación pública, es oportuno penetrar en la escuela misma y detenerse en ella, a fin de ver si no podría el legislador encontrar también allí defectos que corregir y reformas que emprender.

Examinemos primeramente nuestros planes de estudios y programas. Y para hacerlo, comencemos por dar una ojeada a las disposiciones vigentes sobre el particular.

En conformidad con el artículo 3º de la ley orgánica de 1860, se distinguen en nuestras escuelas dos categorías: elementales y superiores. El Reglamento Interno para las Escuelas, dictado en 1899, precisando esta división, ordena en su artículo 20 que la enseñanza primaria comprenda en total seis años de estudios, distribuidos en tres grados de dos años cada uno, y llama escuelas superiores a las completas, o sea, a aquéllas en que funcionan los tres grados, y elementales a las que no tienen sino los dos primeros, o sea, cuatro años de estudios. Por cierto, hay otras clasificaciones. Así, de acuerdo con el artículo 33 del Reglamento General de 1898, que reproduce en este punto lo establecido en un decreto de 2 de febrero

de 1871, las escuelas elementales son urbanas o rurales, según si se hallan ubicadas dentro o fuera de los límites fijados por las municipalidades a la población urbana de las capitales de departamento. Existe además la categoría de escuelas denominadas mixtas, o sea, de ambos sexos –los varones pueden concurrir sólo hasta los doce años–, creadas en virtud de un decreto de 6 de mayo de 1881, que dispuso su establecimiento con carácter de elementales y bajo la dirección de mujeres, en lugares cuya población, en un radio de dos kilómetros, fuera de trescientos a seiscientos habitantes²⁹. Y finalmente encontramos todavía la división fijada en la Ley de Sueldos de 25 de noviembre de 1893, en escuelas de primera clase, o sea, superiores; de segunda clase, o sea, elementales situadas en cabeceras de provincia; de tercera clase, o sea, elementales de cabecera de departamento, y de cuarta clase, es decir, rurales.

Antes de continuar queremos llamar la atención hacia un lamentable vacío que se observa en nuestra organización escolar: en ninguna de las clasificaciones y distinciones que preceden encontramos nada referente a las escuelas de párvulos. Reconocida ya esta institución en algunos países como parte integrante del sistema escolar, establecida de hecho como tal en otros, ensayada a gran escala en casi todos, nadie duda hoy de su importancia. Podrá discutirse acerca de la conveniencia de establecer kindergarten froebelianos o estadounidenses, o escuelas maternales o jardines infantiles nacionales; pero no puede ya discutirse la necesidad de atender en clases especiales de las escuelas públicas a los niños de cuatro a seis años, proporcionándoles actividades que, junto con ocupar su espíritu y su cuerpo, despertar su inteligencia y formarles buenos hábitos, los libren, siquiera algunas horas cada día, del ambiente doméstico, a menudo pernicioso desde el punto de vista físico y moral, y falto casi siempre de estimulaciones educadoras positivas.

Ha funcionado durante algunos años un curso normal de jardín infantil, anexo a la escuela normal N° 1 de Preceptoras de Santiago; pero sus graduadas, que son ya bastante numerosas, no han hallado casi otro campo donde practicar las labores propias de su especial idoneidad que los liceos de niñas, las escuelas anexas a las normales y los colegios particulares. Es tiempo ya de que el jardín infantil, considerado entre nosotros hasta aquí como un lujo para las clases acomodadas, pase a formar parte de nuestra organización escolar y sirva, como en Estados Unidos, a la sociedad entera, y especialmente a esa parte de ella cuyos hijos son menos felices y necesitan más que los otros de influencias que contrarresten las del medio en que se crían.

Volvamos a los planes de estudios y programas. De las clasificaciones de escuelas cuyo origen hemos señalado, no nos interesan, desde este punto de vista,

²⁹ Es interesante anotar que mientras se discute en teoría la conveniencia de la coeducación, la escuela mixta ha llegado a ser el tipo dominante entre las instituciones de enseñanza primaria de nuestro país. En 1915 había 1.678 escuelas mixtas y sólo 618 de niñas y 624 de varones. En las primeras recibían instrucción 64.870 varones y 69.708 mujeres, o sea, cerca de la mitad del total de matriculados en las escuelas públicas.

sino las establecidas en la ley de 1860 y en el reglamento de 1899. Las demás distinciones, si bien de importancia, por lo menos en cuanto muestran la necesidad de unificar nuestra legislación escolar, abigarrada y deforme, no sirven a nuestro actual propósito.

Como resultado de los influjos exteriores y de una conciencia cada vez más clara de la función de la enseñanza y de las necesidades nacionales, los planes de estudios fijados para nuestras escuelas en la ley de 1860 –lectura y escritura, doctrina y moral cristianas, aritmética y sistema métrico, en las elementales, y en las superiores, además, gramática castellana, dibujo lineal, geografía, historia de Chile y constitución política– habían evolucionado considerablemente en medio siglo, sobre todo desde la vigencia del reglamento de 1898, que incorporó en ellos las reformas alemanas³⁰. En 1910 el esquema de nuestros programas, en conformidad al artículo 25 del citado reglamento, era el siguiente:

- 1) Castellano: a) lecciones de objetos, b) elementos de lectura y escritura combinadas, c) lectura, d) elementos de gramática, e) composición y dictado.
- 2) Religión: a) historia sagrada, b) catecismo, c) moral.
- 3) Matemáticas: a) aritmética, b) sistema legal de pesos y medidas, c) lecciones de geometría.
- 4) Historia y Geografía: a) historia nacional y universal, b) geografía patria y general, c) nociones de cosmografía.
- 5) Ciencias Físicas y Naturales: a) historia natural, b) física y química, c) higiene³¹.
- 6) Instrucción Cívica, con nociones de economía política.
- 7) Caligrafía y Dibujo.
- 8) Canto, Gimnasia (y ejercicios militares)³².
- 9) Trabajos Manuales³³.

En las escuelas de niñas debía enseñarse, además, labores de mano y nociones de economía doméstica.

Pero en el año de nuestro centenario se siente de nuevo la necesidad de modernizar los planes de estudios y sobre todo los programas. El decreto de julio de 1910, que introdujo las nuevas reformas, no modifica sustancialmente las precedentes divisiones de las asignaturas. Agrega, sin embargo, al antiguo plan, la contabilidad, como parte de las matemáticas, en los años v y vi; el francés, también en tercer grado, y agricultura y minería, desde el tercero al sexto años. El mismo decreto aprobó en resúmenes los nuevos programas, y dispuso que ellos rigieran desde el 1 de marzo de 1911 y que el Inspector de Instrucción Primaria diera cuenta, antes del 1 de marzo de 1916, de los resultados obtenidos con su implantación.

³⁰ La enseñanza del dibujo lineal y de la constitución política debía sustituirse en las escuelas superiores de mujeres, según la ley de 1860, por la de economía doméstica, costura, bordados y demás labores de aguja.

³¹ Establecida como ramo independiente en virtud de la Ley sobre Alcoholes de 18 de enero de 1902, junto con nociones de fisiología y temperancia.

³² La gimnasia había sido incorporada en el plan de estudios como ramo obligatorio por decreto de 28 de marzo de 1889.

³³ Introducidos por decreto de 10 de mayo de 1897.

2. LOS PLANES DE ESTUDIOS Y PROGRAMAS EN LA PRÁCTICA

El amplio espíritu y el excelente propósito que revelan estas modificaciones del plan de estudios son dignos de todo aplauso. Los resúmenes de programas aprobados en 1910 deben considerarse también como un progreso. La observación más grave que puede formularse respecto de la evolución de nuestros planes y programas de estudios por ahora, mientras no se conozcan los resultados de las últimas reformas, es la de que en gran parte ella haya quedado simplemente en buenas intenciones. En primer lugar, los programas aprobados debieron detallarse e ilustrarse, a fin de que su aplicación fuera fácil para el considerable número de maestros que carece de preparación pedagógica. Ese trabajo de elaboración, sin embargo, no ha podido concluirse sino en 1916. Innecesario es decir que, hasta entonces, los programas se siguieron en forma demasiado imperfecta para que fuera posible dar cumplimiento al decreto de julio de 1910 en cuanto ordenaba informar acerca de los resultados de la reforma. Y en segundo lugar –y esto es más serio todavía– existen en el plan de estudios asignaturas que no pueden desarrollarse convenientemente por falta de material de enseñanza adecuado, como pasa, por ejemplo, con las ciencias físicas y naturales. Y las hay aun que, o no se enseñan en absoluto, o no se enseñan sino en muy pocas escuelas. Tal pasa, por ejemplo, con el francés –cuyo estudio es indispensable, sobre todo para facilitar la correlación entre la escuela y el liceo– y pasa principalmente con ciertos ramos como la minería, la agricultura, los trabajos manuales y la economía doméstica y hasta cierto punto aun con el dibujo, que requieren no sólo competencia especial de parte del profesor sino, también, condiciones materiales especiales de parte de la escuela misma. El programa de minería ha quedado en el papel. La enseñanza de la agricultura –que, en lo que se refiere a horticultura por lo menos, despertó durante un tiempo considerable interés entre algunos maestros– se encuentra hoy completamente abandonada. Y no es que falte en todas partes terreno adecuado para los cultivos; lo que ha faltado ha sido estímulo, preparación del profesorado y sobre todo medios de proveer a esta preparación y de impulsar en general el desarrollo de la asignatura. Entre estos medios, los cursos especiales para maestros y la creación de una nueva visitación técnica –la de enseñanza agrícola primaria– habrían sido particularmente eficaces. El trabajo manual, ramo al cual viene dándose importancia desde tiempo atrás, y que mediante la acción del Instituto de Educación Física y los esfuerzos de la Visitación encargada de dirigir su enseñanza, cuenta ya con un buen número de maestros idóneos, no ha podido aún difundirse lo bastante. En 1915 no funcionaron en el país sino 76 talleres de carpintería y 84 de cartonaje, con una asistencia de 1.406 y 1.676 alumnos respectivamente, o sea, poco más de un 2% del total de varones matriculados. Los talleres de costura son, por cierto, más numerosos y, sin embargo, en 1915, de las 2.296 escuelas primarias en que se daba educación a la mujer, sólo 397 enseñaron esta forma de labor, la más tradicional entre las artes femeninas. Y de 159.998 niñas matriculadas, no recibieron esta instrucción sino 39.763. De las futuras madres y esposas que se educaban en las escuelas públicas en 1915, no aprendía, pues, a coser ni siquiera una

cuarta parte. El tejido al telar, por su parte, no se enseñaba sino en diez escuelas y sólo a 61 alumnas. En cuanto a la economía doméstica, asignatura a la cual, como en el caso de los trabajos manuales, se presta desde hace tiempo considerable atención, no se enseñó prácticamente, es decir, con talleres, en 1915, sino en veinte escuelas y sólo a 897 alumnas.

Ahora bien, la principal reforma que deberían, a nuestro juicio, sufrir en la práctica nuestros planes de estudios, nuestros programas y aun nuestros métodos, se relaciona con estos ramos llamados técnicos. Y como, según parece, el atraso en que se encuentran tales asignaturas en nuestras escuelas se debe sobre todo al desconocimiento de su importancia, queremos dejar a un lado, al tratar de los programas, los estudios tradicionales, cuyo valor nadie discute, para dedicarnos casi exclusivamente a rehabilitar estos ramos que, privados del favor de la tradición, o no se enseñan u ocupan dentro del plan de estudios un sitio secundario, un sitio de pariente pobre, demostrando que ellos constituyen precisamente un grupo de actividades escolares cuyo valor social y pedagógico no admite casi parangón.

3. LAS “CENICIENTAS” DEL PROGRAMA

La relación de estas asignaturas técnicas con las necesidades de la colectividad es, desde luego, directa e inmediata. Imposible es no ver que la enseñanza de la minería, de la agricultura y sobre todo de los trabajos manuales, al despertar el interés de los alumnos en las faenas productoras e iniciarlos en su ejercicio, facilita la consecución del fin primordial de la educación, cual es capacitar al individuo para arrastrar en la sociedad su propio peso. Y es imposible, además, no ver que esta mayor eficiencia individual debe por fuerza repercutir favorablemente en el desenvolvimiento económico e industrial de la nación entera. Y en cuanto a la economía doméstica, y sus indispensables complementos, la puericultura y la higiene y las labores femeninas, es evidente también que, junto con elevar el valor económico de la mujer individualmente considerada, la enseñanza de estos ramos tiene, así en el terreno moral como desde el punto de vista social, incalculables proyecciones. Porque la reja más sólida de la virtud de la mujer suele no ser la cultura moral o religiosa –indispensable como es esta clase de cultura–, sino la suficiencia económica, el orgullo de bastarse a sí misma, el hábito del trabajo de las manos, la actividad agradable y útil. Y, por otra parte, ¿qué mayor servicio de carácter social que el de preparar buenas dueñas de casa y buenas madres pueden prestar las escuelas en un país donde la mortalidad infantil alcanza cifras pavorosas, donde el hogar obrero carece de condiciones que lo hagan amable y atrayente, donde azotan a la niñez todas las plagas, donde las reglas más elementales de la higiene, del orden, de la economía son desconocidas por parte de la mayor parte de la población?

Y hay todavía un segundo sentido en que el grupo de asignaturas a que venimos refiriéndonos tiene proyecciones sociales: son estos ramos, entre todos, los que mejor pueden contribuir a establecer entre la escuela y el hogar y la colecti-

vidad lazos de cooperación y mutua simpatía. El actual Inspector General de Instrucción Primaria, en su oficio de 30 de junio de 1910, en que eleva al Ministerio los programas sintéticos, deja constancia de que, implantada la enseñanza de la agricultura en algunas escuelas de Santiago, por iniciativa de los maestros, en 1908, se observó que “los padres de familia se interesaron en la obra”, y que “hasta hubo cierta especie de proyección social de la escuela desconocida entre nosotros, pues algunas familias realizaron pequeñas cosechas en sus huertos y las enviaron a la escuela”. Esta “especie de proyección social de la escuela” alcanzada con los modestos ensayos de 1908, se repetiría en forma grandiosa si la enseñanza de la agricultura se generalizara en los establecimientos de instrucción primaria y se adoptaran para estimular el interés de los alumnos y de los padres, algunos de los medios a que se recurre en otras partes, como los clubes de siembras, los concursos y exhibiciones de productos, los “ejercicios domésticos” y otros, que tendremos ocasión de describir más adelante.

Y, ¿cómo no habría de contribuir, de igual modo, al acercamiento y cooperación entre la escuela y el hogar y el pueblo entero aun, la enseñanza de un ramo como la economía doméstica, cuyas ventajas pueden palpar la familia y la comunidad en general en forma tan directa e inmediata?

La adaptación a las condiciones locales, indispensable tratándose de algunas de estas asignaturas, como la minería, la agricultura y aun el trabajo manual, no hace, por otra parte, sino acentuar y facilitar su empleo como lazos de relación entre la escuela y la familia y como medios de proyectar hacia la sociedad la obra de las instituciones educadoras. Y es por eso que, al ocuparnos de las rentas de instrucción primaria, señalábamos, entre los gastos que debieran costear los municipios, los relacionados con estas asignaturas, cuyo valor puede la comunidad apreciar mejor que el de cualesquiera otras.

No son, sin embargo, consideraciones sólo de orden económico y social las que mueven hoy a los pedagogos a asignar a los ramos llamados técnicos un sitio preferente entre las actividades escolares. Militan en favor suyo razones aún más poderosas de carácter estrictamente educacional. Desde luego, es ya un axioma vulgar el principio de que ellas constituyen un indispensable contrapeso para la actividad exclusivamente intelectual que las demás disciplinas exigen, un medio de mantener el equilibrio y la armonía en el desenvolvimiento integral del educando. Pero la verdadera importancia pedagógica de las asignaturas técnicas mencionadas, y de las actividades manuales en general, estaba en las preciosas oportunidades que ellas ofrecen a la escuela para cimentar su didáctica en las sólidas bases de la actividad, la motivación y la expresión múltiple; para cultivar mediante el ejercicio las virtudes e ideales sociales más altos y significativos, y para alcanzar, cumpliendo su misión democratizadora, el primero y más amplio de sus fines.

Pues, ante todo, ellas dan satisfacción al deseo de obrar, de construir y de crear, natural en el discípulo, y constituyen, por lo tanto, excelentes medios de educación artística y motriz. Basadas en tendencias primitivas, y en relación directa con necesidades más o menos inmediatas, poseen para el niño un insuperable atractivo; lo cual, unido al contacto que esas labores procuran, con las cosas y con situaciones



Profesorado y alumnado escuela técnica. Antofagasta, 1940. Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

reales, hace de ellas el mejor recurso de que puede disponer el niño para familiarizarse con el mundo y aprender a manejarlo. Para esto no basta, como se ha creído por largo tiempo, el uso pasivo de los sentidos: es tan antiguo como Rousseau el concepto de que los sentidos son parte del aparato motor de nuestro organismo, y de que su principal función consiste en provocar reacciones que faciliten la adaptación a nuestro medio. Es así también como estos ramos proporcionan el mejor campo de experiencia para adquirir y aplicar nociones nuevas y la fuente de motivación más fecunda y agradable. ¡Cuántos problemas ofrecen, y sobre todo cuánto más reales y concretos que los de la clase tradicional! Aquí falta, por lo común, el aguijón de la necesidad, que da carácter de urgencia a la solución; en el campo de cultivo, en el taller de cartonaje o de carpintería o de economía doméstica; en cambio, cada problema es un problema verdadero, que aparece en circunstancias semejantes a aquéllas en que la vida los presenta, es decir, frente a una dificultad que estorba una acción necesaria, que impide ejecutar lo que anhelamos ejecutar mientras no hayamos determinado con exactitud, sobre la base de los datos que poseemos, ciertas relaciones, sean ellas causales, numéricas, temporales o de espacio. Y al paso que allá la prueba material de la solución casi no existe, acá se la tiene, no sólo racional sino práctica, porque se la ve, se la palpa, porque se halla sometida al control inmediato de la realidad.

Y, por otra parte, la economía doméstica, la minería y la agricultura, ¿no crearían también, entre todas, motivos nuevos para el estudio, todavía descuidado, de la botánica, de la zoología y de la química, dando a estos viejos rubros del programa significados nuevos, más amplios y vitales?

¿Y no es verdad también que las experiencias adquiridas en relación con las actividades técnicas pondrían a disposición del niño un caudal inagotable de pensamientos que anhelaría manifestar por medio del lenguaje? ¿Y qué, dueño así de los elementos fundamentales de la expresión correcta –tener algo que decir y deseos de decirlo–, sus progresos en la composición oral y escrita, casi nulos en la actualidad, serían rápidos y sólidos?

¿No es verdad, además, que esa misma riqueza de ideas, junto con las variadas emociones que habrían agitado siquiera levemente su espíritu, al ponerse en contacto con la naturaleza, al producir algo de valor material o estético, al trabajar en beneficio común, le ayudaría a comprender y a interpretar mejor sus lecturas, a sentir mejor las bellezas de la poesía y aun del arte en general?

Tiende a reconocerse cada vez más que la enseñanza primaria debe fundarse en las diarias experiencias y actividades del niño, y extenderlas y organizarlas dándole la forma de geografía, de ciencias y demás asignaturas escolares. Asignaturas que carecen de aquella contextualización con su vida y sus intereses, carecen también, para el discípulo, de significado; y materias que se enseñan sin que él sienta la necesidad de dominarlas o empleando procedimientos que no reclaman el ejercicio de actividades motoras, le demandan un gasto de energía considerable o dejan en su espíritu apenas leve rastro. John Dewey, en su reciente libro *Schools of To Morrow* da, entre otros ejemplos, uno tomado de la serie de experimentos en práctica actualmente en la escuela N° 45 de Indianapolis, que ilustra aquellos

principios y puede, por lo tanto, servir, parcialmente, para mostrar la utilización pedagógica de las actividades manuales.

Los profesores de la escuela mencionada, empeñados en evitar que la enseñanza se convierta simplemente en trabajos bibliográficos o en mera preparación para las diferentes evaluaciones, procuran trasladar a la escuela la vida práctica del entorno y emplearla como medio para que el alumno adquiera, si no todos, la mayor parte de los conocimientos que exigen los programas.

Así, una clase de quinto año (niños y niñas de once a trece años de edad) centralizó su trabajo alrededor de un chalé de madera, que los varones construían en su clase de trabajos manuales. Antes de empezar la construcción, cada alumno había hecho, en la clase de dibujo a escala, un plano de la casa, y calculado, en las lecciones de aritmética, la cantidad y costo de la madera necesaria, tanto para su “chalet” diminuto como para uno de tamaño real, y además, la superficie de los pisos y murallas y el volumen de aire de cada pieza. El curso inventó pronto una familia que habitara el chalé, e imaginó que éste se hallaba situado en el campo, en una chacra. Desde entonces la clase de aritmética giró toda alrededor de esta última.

Se trazó, pues, a escala, el plano de la chacra y sus plantaciones, y con datos recogidos por ellos mismos, los alumnos se plantearon a sí mismos numerosos problemas relativos al espacio que debía destinarse a las siembras de maíz o de trigo, a la cantidad de semilla que habría de necesitarse, a la cosecha y a las ganancias que podrían obtenerse. Interesantes y variados problemas ofrecieron también la construcción de los cercos, murallas de ladrillo y senderos de la finca; el empapelado de las piezas; las compras de la familia; la venta de mantequilla, huevos, leche y otros productos de la chacra; la póliza de seguros contra incendio, etcétera.

La vida de los habitantes del chalé y sus actividades, dieron, por otro lado, abundante material para la clase de inglés, sirviendo de tema a una serie de dramatizaciones, descripciones y narraciones de la vida campesina y, por lo tanto, indirectamente, de base para el tratamiento de algunos puntos de gramática y retórica.

Y, por último, la finca dio oportunidad para el ejercicio y cultivo de las facultades artísticas de los alumnos, pues se suscitaban problemas relativos al color de la casa, a su arreglo interior, y hubo, por ejemplo, que pintar modelos del papel que habría de emplearse en las distintas habitaciones y elegir cortinajes. Los niños, además, debieron trazar el plano de un jardín, y las niñas, cortar y coser los vestidos de las muñecas que seguramente poseerían las chiquitinas de la chacra... Y en todo esto –como valor transversal–, los niños pudieron vivir su ficción ayudándose mutuamente, como miembros de una misma familia que trabajan para el bien común, sin egoísmo, sin envidia y sin recelos.

Esta última observación nos lleva a considerar otra de las ventajas pedagógicas que hemos atribuido a las labores manuales. Pues, si apartándonos del concepto tradicional y estrecho de la escuela, llegamos a contemplarla como institución social en sí misma, que debe organizarse como tal y llenar fines sociales, ¿no sentimos de nuevo la necesidad de cambiar nuestra actual escala de valores y asignar a esas actividades despreciadas un sitio preferente? Al paso que las demás asignaturas se prestan para fomentar la emulación, la competencia, la rivalidad entre unos pocos

excepcionalmente dotados, éstas dan oportunidad para la cooperación y la mutua ayuda, para la participación de todos, así en el trabajo como en los beneficios del trabajo. Allá se da importancia a la absorción de conocimientos, a la cantidad de la información asimilada; aquí, a la calidad del trabajo ejecutado, a la producción, al servicio. La disciplina, que tiene allá su origen en reglas impuestas desde fuera, es acá, como en la vida, un resultado de la necesidad, de la experiencia; mientras allá muchos deberes y muchas sanciones son solamente escolares y, por lo tanto, casi artificiales, acá todos ellos son sociales, pues nacen de la participación en un trabajo constructivo, de la contribución a un resultado común respecto de la cual la comunidad juzga y establece responsabilidades.

No tememos caer en un error al afirmar que, si hay un concepto que valga la pena destruir en nuestras escuelas, es el de que la humanidad necesite seguir moviéndose en el plano del salvaje o aun del animal subhumano, y el individuo recurrir, para asegurar su supervivencia o su bienestar, a la lucha con sus semejantes, a la rivalidad, a la competencia en el terreno de la fuerza o de la astucia. No pretendemos que se aniquile el instinto de competencia, primero, porque se trata de una tendencia útil y, segundo, porque, llevando a cuestras como llevamos innumerables generaciones de salvajes, la competitividad se halla de tal modo engranada en nuestra organización nerviosa que todo esfuerzo en el sentido de suprimirla resultaría completamente ineficaz. Pero, aparte de los demás hombres, hay mucho en que emplearla. Dificultades de todo orden que la vida nos presenta, impulsos que es necesario dominar, inercias que se precisa sacudir, falsas normas sociales, principios incorrectos, prácticas e instituciones dañinas: he ahí un vasto campo, dentro y fuera de nosotros, hacia donde derivar la manifestación de aquel instinto primitivo. Y si hay un concepto que valga la pena inculcar a nuestros discípulos es el de que la vida y la felicidad del hombre civilizado se basan en la cooperación, en la mutua ayuda. Al ideal del piel roja que cifraba su gloria en arrancar al mayor número de sus semejantes el cuero cabelludo, a fin de exhibir en su cintura tan inmundos trofeos, es necesario sustituir en el alma de nuestros alumnos el ideal de la cooperación, de la contribución al bien común, del servicio. Ningún lema podrían adoptar nuestros discípulos más hermoso y significativo que el ya clásico de los escolares norteamericanos: “Yo sirvo”. Y nada hay, según creemos, en los planes de estudios, que pueda siquiera compararse a las actividades manuales como medio de desarrollar y fortalecer ese ideal. Fuera del campo de estas actividades, la oportunidad para el ejercicio de aquellas virtudes es limitada. Y nuestros ideales no adquieren eficacia, dice James, sino cuando pierden su carácter superficial, el que les da la prédica, y se les transforma en cúbicos y sólidos agregándoles la tercera dimensión de la voluntad activa, del ejercicio, de la práctica.

Para terminar con esta disertación ya larga acerca del valor de las asignaturas técnicas, recordemos la influencia democratizadora que ellas ejercen –en el doble sentido de ennoblecer el trabajo manual y de reducir a su mínimo las desventajas nacidas de las diferencias hereditarias– contribuyendo a la estimulación de centros nerviosos no desarrollados y dando iguales oportunidades a los niños con habilidades y destrezas, hasta aquí generalmente descuidados, que a los de tipo visual o auditivo, únicos

a quienes parece haber tomado en cuenta la didáctica de la escuela primaria. Y mencionemos, finalmente, otra virtud suya de enorme importancia, a nuestro juicio: entre todas las actividades escolares son éstas las que más habrán de contribuir a la sustitución del concepto tradicional de la cultura –la posesión de ciertos conocimientos más o menos inútiles en sí mismos, marca convencional y egoísta y antidemocrática que distingue al ilustrado, al dirigente, del que no lo es– por un concepto nuevo que, junto con suprimir el divorcio absurdo entre la ciencia y la acción, entre el ser y el obrar, entre la educación liberal y la educación práctica, cuenta como elementos primordiales suyos la simpatía hacia nuestros semejantes y la apreciación del grado y forma en que la experiencia, la ciencia y el esfuerzo de las generaciones han contribuido a la creación de una humanidad más libre, más inteligente y más feliz.

4. EL PORVENIR

En lo que respecta, pues, a los planes de estudios y programas de nuestras escuelas primarias, la principal necesidad se refiere, por una parte, a la provisión de los medios necesarios para el desarrollo adecuado de ciertas asignaturas tradicionales, como las ciencias naturales y la física, y por otra, al establecimiento definitivo, de asignaturas nuevas, como el francés, la higiene y la puericultura, y sobre todo las de actividades manuales. Los desembolsos relativamente crecidos que estas últimas exigen se encuentran de sobra justificados. A su utilidad práctica innegable y a las oportunidades que ofrecen para poner en relación con las instituciones educadoras con el hogar y la colectividad, agregan estos ramos ventajas imposibles de superar como renovadores del método, como auxiliares de otras asignaturas y como medio de ejercitar virtudes sociales y contribuir a la obra democratizadora de la escuela. Cueste lo que cueste, es indispensable, pues, proveer a los establecimientos de enseñanza primaria, de talleres y materiales para el trabajo manual en sus diversas formas, de talleres de economía doméstica, de modelos y materiales para el dibujo y de espacios de terreno que puedan utilizarse como campos de cultivo. Necesario es, además, crear, en las direcciones de zona, inspectores especiales encargados de supervigilar y dirigir la enseñanza de las labores manuales y artísticas, y que presten particular atención al empleo de métodos eficaces para sacar de ellas todo el provecho que, según hemos indicado, son susceptibles de rendir.

La dotación de talleres, materiales y terrenos para las clases de economía doméstica, trabajos manuales y agricultura –se insinuó ya en un capítulo anterior– debería correr por cuenta de los municipios. A éstos correspondería también el establecimiento de pequeños museos comunales, de carácter a la vez artístico, industrial, agrícola y biológico, que mantendrían intercambio con sus similares de otras regiones del país y servirían de complemento a los gabinetes escolares de ciencias y como un medio para ilustrar los procesos de las diversas actividades técnicas y dar a conocer sus productos.

No hay paradoja sino en las palabras, al afirmar que son casi exclusivamente condiciones materiales las que producirán el advenimiento de la escuela ideal. Por-

que la visión de los educadores, nuestra propia visión, de la escuela del futuro, es la de una escuela de trabajo, en la cual, en vez de bancos para oír, existan aparatos para obrar y crear; de una escuela que sea no sólo preparación para la vida, sino vida en sí misma, y en que, como pasa en la vida, sean la experiencia con las cosas lo que dé material a la reflexión del discípulo, y las cosas, de nuevo, el campo en que la reflexión se aplique, se integre y se controle; de una escuela donde la cultura moral y social nazca, no de situaciones artificiales sino de ocupaciones activas, de la necesidad de cooperar, de realizar con otros un fin común, de la vida al aire libre, a la luz y al sol; de una escuela, en fin, donde todo ideal se asiente sobre la base incommovible de la reacción motriz, del acto, y donde todo ideal también se subordine al ideal más amplio y humano del servicio.

CAPÍTULO VIII

EDUCACIÓN VOCACIONAL

1. Dirección vocacional: su necesidad; el Vocation Bureau de Boston; el movimiento vocacional en Estados Unidos; organización de la dirección vocacional en Chile
2. Enseñanza “prevocacional”: necesidad de establecer cursos de iniciación industrial en el sexto año de la escuela primaria; visita a la escuela pública N° 95 de Manhattan. 3. Enseñanza vocacional: necesidad de establecerla; combinación de la enseñanza técnica y la instrucción general; el cuarto grado de Bruselas; la escuela “intermedia” norteamericana. 4. El cuarto grado en Chile: dificultades para la creación de la escuela intermedia; modo de resolver los inconvenientes que se presentarían para la implantación del cuarto grado; la tradición frente a las necesidades sociales.

1. DIRECCIÓN VOCACIONAL

A parte de las enumeradas en el capítulo anterior, existe en favor de las asignaturas técnicas una razón más, de orden práctico, y que ha de pesar sin duda gravemente en la opinión de aquéllos en cuyas manos se encuentra la satisfacción de las necesidades de nuestra enseñanza. Nos referimos a la oportunidad que estas asignaturas ofrecen a la escuela para llenar una función suya que hoy no llena y que reviste, sin embargo, caracteres de excepcional importancia: la función de descubrir, estimular y guiar la vocación de los discípulos.

Cerca de doscientos mil niños, de ellos la mitad sin avanzar más allá de las primeras letras, abandonan la escuela primaria cada año e ingresan inmediatamente, en su totalidad casi, a ganarse la vida. Cabe preguntarse, por lo tanto, si el joven que sale de la escuela, aun suponiendo que haya cursado allí los seis años de estudios, se halla en realidad preparado para enfrentar la vida. ¿Sabe ya cómo ganársela? ¿Se encuentra siquiera en situación de ganársela pasado cierto tiempo? ¿Está siquiera en aptitud de elegir un oficio que armonice con sus verdaderas capacidades? Decididamente, no. Se dirá que muchos encuentran trabajo en empleos menudos o ayudando a sus padres o entrando de aprendices en talleres y fábricas. La mayor parte, sin embargo, urgida por la necesidad e ignorante de las ventajas o desventajas de las diversas ocupaciones, toman –no eligen– la primera que se les

presenta, concuerde o no con sus gustos. Se trata generalmente de una ocupación transitoria, sin futuro, que no requiere competencia especial, que no perfecciona al que la desempeña y que carece casi de significación en el complejo mundo de la economía social. Y aun cuando se trate de una ocupación permanente y de porvenir, de una verdadera profesión, lo corriente es que, condenado el joven a bregar en un oficio sin relación con sus aptitudes e inclinaciones, la bendición del trabajo se convierta para él en un castigo y que, falto de preparación especial e incapaz de ver el significado humano de su labor cotidiana, reciba salarios miserables, ignore la satisfacción de producir algo completo y perfecto, no acompañe a sus esfuerzos la conciencia de contribuir con ellos al bienestar de sus semejantes y descienda así desde el plano racional al irracional, desde el nivel de hombre al de simple mecanismo.

Es aquí precisamente –en la incapacidad de la escuela para atender a estas necesidades y remediar estas desgracias– donde debe buscarse de preferencia el origen de la asistencia irregular y el origen de esa anemia de los cursos superiores que antes hemos señalado y que hace terminar en punta el edificio de la escuela primaria nacional³⁴.

Urge poner remedio a esta situación: lo reclaman los intereses del discípulo y de la sociedad, y el prestigio y vitalidad de la escuela misma.

Hace falta, en primer lugar, despertar la vocación en el discípulo, guiarlo en la elección de un oficio en armonía con sus aptitudes y enseñada prepararlo para ese oficio. Dirección vocacional y educación vocacional: he ahí, pues, una doble tarea que, en parte por lo menos, necesita en la actualidad nuestra escuela primaria echar sobre sus hombros.

Para ilustrar la forma en que puede ejercitarse la primera de estas dos funciones, la dirección vocacional, recurriremos a un ejemplo tomado de entre los muchos que nos presentan los sistemas escolares estadounidenses: describiremos el plan en práctica en la ciudad de Boston. El comité escolar de Boston había llegado a convencerse de que, a pesar del progreso innegable de las escuelas, existían, dentro y fuera de ellas, circunstancias que restaban eficacia a su influencia sobre el porvenir económico de los educandos. La falta de oportunidades para observar los procesos de la industria y el comercio, y la complejidad misma que éstos presentan en la actualidad, hacían cada vez más difícil para el joven la elección acertada de un oficio; el ensanche de los estudios teóricos ahondaba cada vez más el vacío ya existente entre la escuela y la vida; un crecido número de alumnos, de los que no veían en la labor de los maestros nada que tuviera relación con sus actividades futuras, abandonaba las escuelas antes de recibir siquiera los elementos de una mediana educación general, y así, multitud de niños, atraídos por el aliciente de la utilidad inmediata, urgidos por el egoísmo de los padres y estimulados por la avaricia de los patrones, que preferían el trabajo infantil por ser barato, entraban a

³⁴ Para que se aprecie de nuevo esta “conicidad” de nuestra escuela primaria, anotamos otra vez las cifras que representan el descenso de la matrícula desde el primer año al sexto. 100%; 44,82%; 25,13%; 9,72%; 3,25%; 1,69%..

desempeñar ocupaciones inadecuadas a sus gustos y aptitudes, sólo para rodar de una en otra siempre inquietos y siempre ineficaces.

La conciencia de esta situación trajo consigo el establecimiento, en 1909, de una oficina vocacional, que se encargara de remediar aquellos males.

He aquí las principales formas en que procura cumplir con su misión, en la actualidad, esta oficina:

- 1) **Compilando informaciones.** Ha estudiado en el terreno más de cien ocupaciones diferentes y reunido datos acerca de su naturaleza, de la preparación y requisitos de orden físico y moral que ellas exigen, de las condiciones higiénicas en que se practican, de los salarios que en ellas se pagan y de las posibilidades de perfeccionamiento y expectativas económicas que ofrecen. Con los resultados de estos estudios –que, por otra parte, la oficina mantiene a su disposición perfectamente catalogados– ha confeccionado una serie de interesantes monografías sobre oficios y profesiones, destinadas al público en general y en especial a los maestros y alumnos de los cursos superiores de las escuelas públicas.
- 2) **Convenciendo a los padres y a los alumnos de las ventajas de una educación general, así como de la necesidad de adquirir una preparación especial para el desempeño de ocupaciones convenientes, y contribuyendo, por lo tanto, a la prolongación del período de asistencia escolar.** Aparte de las informaciones a que hicimos referencia en el número anterior, la oficina atiende y estimula, para la consecución de este fin, las consultas de los padres; organiza conferencias en las escuelas públicas, y ha confeccionado tres cuadros en que se detallan respectivamente las facilidades que presentan Boston y su vecindad para adquirir una educación técnica, una educación comercial y una educación adecuada para los niños con dificultades de aprendizaje.
- 3) **Proporcionando a los alumnos de los cursos superiores de las escuelas públicas, instrucción y consejo encaminados a hacer que descubran sus propias aptitudes, que conozcan la naturaleza y condiciones de los distintos oficios y elijan a conciencia y sabiamente la carrera de su vida.** En esta tarea colaboran los maestros en general, relacionando en cuanto es posible su enseñanza con las actividades útiles; pero ella es desempeñada más directamente en cada escuela por un “consejero vocacional”, especie de profesor extraordinario, preparado en los cursos pedagógicos vocacionales celebrados por la oficina. A este funcionario corresponde ilustrar a los niños acerca de las diversas ocupaciones por medio de conferencias, lecturas y aun visitas a los establecimientos industriales; confeccionar, a la vista de las informaciones que arrojan los libros de la escuela y sus propias observaciones, la “ficha” vocacional de cada alumno, o sea, una tarjeta en que se anotan, entre otros datos, la situación económica de su familia, los ramos en que demuestra mayores aptitudes y aquéllos en que tiene menos éxito, la carrera que le agradaría seguir, los planes del padre respecto a él, etc.; trabajar por que los niños continúen en la escuela el mayor tiempo posible; aconsejarlos individualmente respecto de su futura ocupación y de los estudios que les convendría seguir en otras instituciones, y conseguir que, en lo posible, los

maestros regulares atiendan a las diferentes aptitudes y vocaciones que se observan entre los discípulos.

- 4) Poniendo, por medio de consultas gratuitas, a disposición de los jóvenes ya empleados y de gentes de toda edad que tienen problemas personales que resolver relativos a sus ocupaciones, la experiencia de la oficina y su especial conocimiento, así de las condiciones de la industria y el comercio, como de las oportunidades que existen en Boston y sus alrededores para adquirir una preparación en armonía con las circunstancias y aptitudes de cada cual.

La oficina está a cargo de un director –empleo que desempeña en la actualidad Mr. Meyer Bloomfield– y de un consejo ejecutivo compuesto de trece miembros. Entre las instituciones que cooperan a su obra y que integran por medio de delegados el consejo ejecutivo, se cuentan la Asociación del Hogar y la Escuela, la Liga Municipal de Mujeres y la Liga de Educación Profesional Femenina, de las cuales esta última sobre todo, que extiende su dirección y ayuda a las jóvenes más allá de la escuela primaria, presta servicios utilísimos. Eficaz es también la cooperación de la Asociación de Administradores de los Departamentos de Empleos (Employment Managers Association), constituida en diciembre de 1912 bajo los auspicios de la Oficina.

Verdadero *pioneer* en esta esfera de la pedagogía social, el Vocation Bureau de Boston ha contribuido poderosamente a iniciar en Estados Unidos, un formidable movimiento en favor tanto de la dirección como de la educación vocacionales. Los resultados de la influencia y el ejemplo suyos se revelan hoy en aquel país en la creación de numerosísimas instituciones análogas; en el establecimiento de cursos para maestros consejeros, de cátedras especiales en las universidades y del cargo de técnico vocacional en la Oficina Federal de Educación de Washington; en la fundación de asociaciones pedagógicas vocacionales; en la rápida desaparición del antiguo tipo de profesor, extraño al mundo y sus actividades; en la tendencia a modificar el plan continuo de la enseñanza general, y en el nacimiento de una literatura vocacional vastísima, que comprende desde la monografía de oficios y profesiones al alcance de los niños de escuela primaria y los medios prácticos de obedecer la admonición socrática “conócete a ti mismo”, hasta el trabajo estadístico más completo y el más elaborado análisis psicológico de las aptitudes en su relación con las diversas vocaciones.

Era éste un movimiento que, a la época de nuestro último viaje a Estados Unidos, presentaba grandes analogías con el iniciado en ese país en favor de la preparación militar. Igual entusiasmo, igual actividad y hasta iguales argumentos, empleaban en la tribuna, en la prensa y en el libro, los propagandistas de uno y otro. *Preparedness* había llegado a significar no sólo la movilización de un gran ejército sino la movilización y el aprovechamiento de todas las energías nacionales, incluso y muy principalmente las energías que hoy se malgastan por falta de una orientación conveniente de la juventud y de una educación que se adapte a las necesidades individuales y saque el mayor partido posible de las aptitudes de cada cual.

Había motivo para que, instruidos con anterioridad de estos antecedentes ocuparan nuestro espíritu, al volver de la visita que hicimos a la oficina vocacional de Boston, las más amargas reflexiones. Caminando por entre la nieve del parque municipal en dirección a nuestro hotel, volvíamos con el recuerdo hacia la patria lejana y evocábamos el cuadro lastimoso de la niñez chilena; de los centenares de miles de muchachos que, abandonados a su suerte, ruedan aquí sin rumbo, desperdiciando sus talentos y malgastando sus energías en labores que ni elevan ni perfeccionan ni hacen fructificar en cada uno el germen que la naturaleza puso en ellos cuando nacieron.

La dirección vocacional, sobre todo en lo que se refiere a las actividades industriales y comerciales, que serán las que ocupen de preferencia a los alumnos de la escuela primaria, debe constituir en nuestro país, así para el legislador como para la autoridad escolar y el pedagogo, una preocupación primordial. Urge organizarla y practicarla.

Si se quisiera aprovechar en este respecto la experiencia norteamericana, he aquí, en sus líneas generales, el plan que propondríamos. Existiría en cada dirección de zona una oficina vocacional, encargada a la vez, de la dirección y de la educación vocacionales, y que podría ser dirigida quizá por el inspector de asignaturas técnicas antes consultado. Estas oficinas recogerían, directamente o por medio de los inspectores escolares, informaciones relativas al comercio y las industrias regionales y a los distintos oficios, comprendiéndose entre esos datos la demanda de obreros y empleados, los salarios, la jornada de trabajo y las condiciones higiénicas de cada ocupación, así como los requisitos para su desempeño y las oportunidades que ofrece para perfeccionarse y progresar.

Las inspecciones escolares de distrito y las juntas de educación de las comunas colaborarían en la tarea de la oficina de la zona, reuniendo informaciones en sus respectivos territorios; confeccionando, con ayuda de los maestros, la "ficha" vocacional de cada alumno, y cuidando, especialmente las juntas, de que los niños que hayan obtenido licencia para trabajar, lo hagan en condiciones que no perjudiquen su salud ni su desarrollo físico. La oficina regional aprovecharía los datos que recogiera para componer pequeñas obras destinadas al uso de los niños, en que se describieran los diferentes trabajos a que pueden dedicarse, señalando las ventajas o inconvenientes de cada uno, la preparación y condiciones morales que requieren y las expectativas que presentan. Funciones de la oficina serían, además, la de instruir a los maestros acerca del modo de practicar la dirección vocacional, celebrando, al efecto, cursos especiales, y la de estudiar y proponer las modificaciones que, en vista de las exigencias de este nuevo aspecto de la labor escolar, fuera necesario introducir en los programas.

2. ENSEÑANZA PREVOCACIONAL

Pero, por cierto, no bastará dar al alumno la oportunidad de encontrar racionalmente, en teoría, una vocación: será indispensable, además, procurarle los medios de fa-

miliarizarse prácticamente con las distintas ocupaciones, a fin de que esa elección ideal reciba el control de la realidad objetiva. Dado que la enorme mayoría de los niños y niñas que pasan por la escuela pública habrán de ganarse la vida con el trabajo de sus manos, las actividades técnicas cuya importancia nos hemos empeñado en poner de manifestó aparecen aquí de nuevo en sitio preferente. Dentro de la escuela primaria, serán ellas las que principalmente sirvan a aquel fin. No se trata todavía, es claro, del aprendizaje definitivo de una profesión manual: falta para muchas de ellas el suficiente desarrollo intelectual y físico, y además, la decisión acerca del oficio que ha de ocupar la vida entera es cosa demasiado grave para que, pudiendo hacerlo, no se postergue hasta la edad de poder discernir. Lo que proponemos son cursos de iniciación, preparatorios, prevocacionales –para adoptar un término en boga en Estados Unidos–, en que el alumno de sexto año, junto con proseguir sus estudios generales, trabaje sucesivamente en los elementos de diversos oficios, sobre todo de aquéllos como la hojalatería, por ejemplo, que demandan ejercicios y condiciones exigidos en otras profesiones manuales, y adquiera así un conocimiento práctico de los materiales y herramientas, descubra sus especiales inclinaciones, compruebe sus aptitudes y quede, de este modo, en situación de elegir a conciencia la ocupación de su vida y prepararse para ella en breve tiempo.

Se dirá que no todos los alumnos van a ser artesanos. Es cierto. Creemos, sin embargo, que, del trabajo manual, nadie puede derivar sino beneficios. Y en último caso, no habrá quien resista la implementación de estos cursos prevocacionales por lo menos en calidad de optativos.

Un nuevo ejemplo, que muestra a la vez otros aspectos de la escuela estadounidense, nos servirá para ilustrar la forma en que puede darse esta enseñanza.

A las 9:30 de una mañana de febrero de 1916, llegábamos frente a la escuela pública N° 95 de Manhattan, una de las de tipo prevocacional que figuraban en nuestra lista de visitas. Situado en un barrio más bien pobre, cuyos habitantes son en su mayoría italianos, el edificio, aunque algo antiguo, se alza allí como un palacio. Sus dos alas laterales avanzan hasta la calle y dejan en el centro un patio elevado, que es necesario atravesar para llegar hasta la puerta principal. Por las ventanas de los pisos superiores, así de los costados como del frente, se ve a los niños y a las niñas sentados en sus bancos, y se escucha ese ruido de escuela, familiar e inconfundible. Entrando, nos encontramos en un amplio corredor. Al fondo, hacia la izquierda, hay un gimnasio, donde una sección de niños trabaja con su profesora; al frente se ven salas de oficina, y a la derecha, tras de unas pilastras, algunas mesas de comedor. El frío ha desaparecido; los radiadores funcionan, y sin necesidad de consultar el termómetro, que está allí, sin embargo, ante nuestros ojos, sabemos que el local se mantiene a la temperatura reglamentaria, o sea, entre 68°F y 72°F. Cruzamos el corredor; penetramos por un pasillo, y a través de la ventana que le da luz, divisamos una gran plaza, diríamos un parque, donde unos trescientos niños juegan bajo la dirección de sus maestros. Hacia una casa del frente, al otro lado de la plaza, se dirige una partida de treinta o cuarenta muchachas en el mismo instante en que otra partida de varones penetra a un gran edificio rojo

situado al costado norte del parque, o sea, a nuestra derecha. Como hasta entonces nadie parece apercibirse de nuestra presencia resolvemos dar una vuelta por la escuela. Volvemos al corredor y seguimos hacia la izquierda. Una corta escalera, de cuatro o cinco gradas, nos deja al nivel del piso principal. La primera sala con que tropezamos corresponde a un jardín infantil. Los chiquitines terminan una marcha que han ejecutado al compás del piano, toman asiento alrededor de su profesora y empiezan a escuchar arrobados el cuento maravilloso de aquel día. Descendemos por otra escala y nos hallamos en un vasto salón, situado precisamente debajo del patio elevado de que hablamos al comenzar. Es el *Auditorium*. Parece un teatro: ocupan su proscenio algunos profesores, y su platea enorme, donde se sientan en ese instante unos trescientos alumnos, se ve casi vacía.

Los niños han terminado un coro; algunos, designados sin duda con anterioridad, dan cuenta acto seguido, con recortes de diarios en la mano, de las noticias más importantes del día; viene después un ligero comentario hecho por uno de los maestros, y a continuación, una profesora empieza una conferencia ilustrada, sobre higiene. Volvemos al piso principal, y subiendo hacia el segundo, llega hasta nosotros un ruido de martillos. He ahí algo que necesitamos ver con detenimiento, nos decimos.

Bajamos entonces y golpeamos a la oficina del director. Es un hombre joven y nos recibe amablemente. Se explica: son sesenta secciones, alrededor de 2.500 alumnos, y no hay sino 40 salas de clase. La escuela necesita, pues, tener horarios especiales y aprovechar simultáneamente todos sus departamentos y las facilidades que otras instituciones le ofrecen.

Divide, en consecuencia, a sus alumnos en tres grupos, de los cuales, uno entra a las 8:30, otro a las 9 y otro a las 9:30 de la mañana, para salir a las 2:30, 3 y 3:30 de la tarde, respectivamente. Además, mientras unas secciones ocupan las salas de clase, otras concurren al campo de juego, o sea, al parque vecino; otras ocupan el *Auditorium*; otras asisten al gimnasio vecino, el edificio rojo situado al norte de la plaza, y que pertenece a la escuela desde las 8:30 de la mañana hasta las 3 de la tarde; otras visitan la biblioteca pública, o sea, la casa del frente hacia donde se encaminaban hacia algunos instantes las treinta o cuarenta niñas de que hablamos y, por último, más o menos la mitad de los cursos 7º y 8º trabaja en los talleres. Nos interesamos especialmente en los talleres. Se trata de una escuela prevocacional, nos dice el director, o sea, de una escuela donde a aquellos alumnos que por falta de recursos u otras causas no habrán de continuar sus estudios en la *High School* y deberán salir inmediatamente a la vida, una vez terminada la obligación escolar, o ingresar a una escuela de oficios, se les proporciona oportunidades para familiarizarse, en los años superiores, con los elementos de las distintas clases de trabajo industrial, sus herramientas y sus materiales. La visita detallada que enseguida hicimos a los talleres, nos permitió conocer de cerca la organización de estos cursos prevocacionales de la escuela pública N° 95 y apreciar su importancia.

Los alumnos de los grados 7º y 8º están divididos en dos grupos: el que sigue sólo estudios generales porque ha de continuar en la escuela secundaria, y el prevocacional que, o saldrá inmediatamente a la vida, o concurrirá a una escuela

industrial. Mientras el primer grupo no tiene sino las horas de trabajo manual reglamentarias, el segundo divide su tiempo casi por mitades entre los estudios generales y las labores de taller. El curso prevocacional es electivo; pero no se permite tomarlo sino a los niños aplicados, y esto, a solicitud de los padres.

A la edad de 13 años, más o menos, o sea, al ingresar al séptimo año, el alumno, guiado por los profesores respectivos, elige un taller, sea el de carpintería, el de modelado en yeso, el de plomería, el de imprenta o el de dibujo industrial, y trabaja en él durante un semestre. Al siguiente, pasa a otro y así sucesivamente, de modo que al terminar su octavo año se ha familiarizado ya con los principios de cuatro industrias por lo menos. Cada alumno de carpintería, modelado, plomería y tipografía, ha llevado, además, durante los dos años, clases especiales de dibujo, ramo que constituye, así, una especie de centro de correlación entre las actividades de los diversos talleres.

Los profesores de taller son maestros del oficio respectivo, artesanos competentes y cultos, a quienes el director, que ha seguido cursos pedagógicos industriales, ha dado suficientes nociones de pedagogía práctica para que puedan enseñar con facilidad y provecho. Dedicán sólo la mitad de su tiempo a la escuela y se les paga a razón de cinco dólares diarios.

En las lecciones de estudios generales del curso prevocacional se hace constante referencia al trabajo de los talleres: de ese modo, las diversas asignaturas, en especial la aritmética y la geometría, ganan para el niño en interés y en "realidad". No parecerá extraño, por consiguiente, que estos alumnos, a pesar del tiempo que destinan a los talleres, se encuentren, al término del curso primario, a igual altura que los otros y puedan, como ellos, si alguna circunstancia modifica los planes anteriores de sus padres, ingresar inmediatamente a los colegios secundarios.

Nuestra visita a la escuela pública N° 95 termina al mediodía. Es la hora del *lunch*. En las salas de clase los niños y niñas sacan de sus bolsas las provisiones preparadas por la mamá y empiezan a engullirlas con un apetito envidiable. Y en el comedor de la entrada, al cual descendemos para despedirnos, una larga hilera desfila frente a las mesas situadas detrás de las pilastras, y cada uno compra, por uno o dos centavos, en moneda o empleando tarjetas de abono, un plato de sopa o de frijoles, o un guiso de carne o un postre de apariencias tentadoras. Falta en la pared el cuadro en que otras escuelas anuncian en letras gordas, legibles hasta para el último penique, la minuta del día. Pero el plan es el mismo: los precios son puramente nominales, algunas tarjetas de abono se expenden a las familias pobres, en privado, con rebajas mayores todavía, y una sociedad de vecinos pudientes cubre el déficit. Esta sociedad, o la ciudad misma de Nueva York, podrían alimentar en forma enteramente gratuita a los niños desvalidos que concurren a la escuela. Pero el futuro ciudadano estadounidense jamás debe comer el pan de la caridad: hay que mantenerlo digno y darle, en último caso, la ilusión de que arrastra en la colectividad su propio peso...

3. ENSEÑANZA VOCACIONAL

Pero no es posible esperar que baste para la educación vocacional, asunto principal de este capítulo, un año sólo de nuestra escuela primaria. Y, por otra parte, no es sólo iniciación lo que nuestros adolescentes necesitan; condenados, en su mayor parte, a trabajar desde temprano, preciso es darles también a muchos de ellos una preparación más definida para el ejercicio de alguna actividad técnica que los ponga desde luego en aptitud de ganarse bien la vida. Pero no todos ellos han de ser artesanos u obreros: de ahí que deba proveerse además de otras vocaciones que, aunque relacionadas con la actividad industrial o comercial, no sean precisamente manuales. Es indispensable, por todo eso, que el tercer grado de la escuela primaria se dé la mano con algún curso netamente vocacional –un cuarto grado– en que el plan de trabajo comprenda, como en el segundo grado de las escuelas de adultos, dos fases: técnica la una, teórica o de instrucción general la otra.

Y aquí, adelantémonos a las objeciones. Sabemos que mientras más amplia sea la base de instrucción general que posea el trabajador, más eficiente será él en el desempeño de su profesión. Las estadísticas de salarios de Estados Unidos, y el hecho muy conocido de que existe cierta estrecha relación entre el desarrollo de los centros nerviosos superiores y la precisión de la mano, nos muestran que la especialización prematura y sobre todo la restricción de la enseñanza general en beneficio de la práctica en un oficio determinado, destruyen su propio objeto y estorban la formación de trabajadores competentes. Pero, por otra parte, tampoco podemos aplazar demasiado esta preparación, dada la situación actual. Se impone, pues, un compromiso entre lo que exige la teoría y lo que exige nuestra realidad social. Por eso, en vez de dar a este cuarto grado, como pueden hacerlo otros países donde la tradición cultural o la ley favorecen la permanencia del niño en las escuelas por un largo período, el carácter de un curso de completación de los estudios primarios y apenas de iniciación para las profesiones, le damos nosotros una acentuada tendencia profesional y técnica. Por eso, además, nos atrevemos a proponer que la dirección y aun la enseñanza vocacional empiecen ya en el tercer grado de la escuela primaria, sin que esto importe en modo alguno descuidar la educación general. Para dar amplitud a la educación vocacional y para evitar en lo posible los peligros de la especialización prematura, recomendamos que el alumno se ejercite, no en uno solo de los muy numerosos y variados oficios que se presentan en la industria moderna, sino en un grupo o familia de ocupaciones, relacionadas entre sí en virtud de requerir para su desempeño los mismos conocimientos fundamentales, iguales o parecidos instrumentos, aptitudes semejantes.

De las dos fases mencionadas, pues, la técnica abarcaría, en primer lugar, la familiarización con un grupo de ocupaciones estrechamente relacionadas, cuidando, es claro, de que este trabajo práctico no llegue a perder su carácter educador, lo que sucederá desde el momento en que, una vez perfeccionado por la práctica, se haga automático, es decir, deje de ocupar los centros nerviosos superiores y se convierta en labor de la médula espinal. En segundo lugar, esta fase técnica comprendería el estudio de aquellos ramos, como las matemáticas, la física o la quími-

ca, y la ejercitación en aquellas actividades como el dibujo y el modelado, que se relacionen directamente con el trabajo práctico. La otra fase, o sea, la de instrucción general, que podría tener en parte calidad de optativa, a fin de adaptarse mejor a las necesidades e intereses de los discípulos, iría encaminada a completar los conocimientos de los grados anteriores de la escuela primaria, y comprendería la lengua materna, historia nacional y geografía económica de nuestro país. Por cierto, la educación cívica y la higiene y temperancia deberían ocupar entre estas asignaturas generales el primer rango.

Para ilustrar la forma en que estos cursos de cuarto grado funcionan en otras partes, puede servirnos la descripción que hace M. Arthur Nyns de los establecidos en la ciudad de Bruselas en 1906³⁵.

“Las clases del cuarto grado tienen por objeto completar la instrucción general de los niños, estudiar y desarrollar sus aptitudes particulares, despertar sus vocaciones y prepararlos para los oficios o empleos comerciales, industriales o administrativos. La enseñanza es en ellos esencialmente utilitaria, práctica y experimental. Las materias del programa están en relación directa con las necesidades de la vida, con los oficios y con las industrias. La disciplina se funda sobre el sentimiento de la responsabilidad y el respeto de sí mismo. Toda la educación tiende al desenvolvimiento armónico de las facultades físicas, intelectuales y morales”.

El cuarto grado comprende en Bruselas tres tipos de instituciones: las clases para niñas; los cursos de tendencia profesional, para varones, y los de tendencia industrial y comercial, también para varones.

Las clases de cuarto grado para niñas funcionan en conformidad a la siguiente distribución semanal de tiempo:

“Labores de mano y dibujo, 16 horas. Francés, 2 horas y cuarto. Flamenco, 2 horas y cuarto. Aritmética y Sistema métrico, 1 hora y media. Comercio, 1 hora y media. Historia, tres cuartos de hora. Geografía, id. Higiene, id. Música, id. Gimnástica y Natación, 3 horas tres cuartos. Recreaciones, 2 horas tres cuartos”.

Acerca de la naturaleza de estas clases dice M. Nyns lo siguiente.

“Son pequeñas escuelas profesionales populares, donde el aprendizaje se hace en un medio moralizador y en condiciones inteligentes y metódicas... El programa tiende a hacer que nazca la habilidad manual y a desarrollarla, y a dar a la niña todas las nociones indispensables para el ejercicio inteligente de su oficio... La institutriz trata de formar en sus alumnas el gusto por la lectura; con este fin les lee artículos de los diarios y extractos de algunas obras, las lleva a la biblioteca popular, y cuando lo cree oportuno, convierte la clase en sala de lectura. Las lecciones de aritmética y de sistema métrico familiarizan a las alumnas con la solución rápida y fácil de los problemas de la vida corriente, de la casa, del almacén y del

³⁵ *Les Écoles du 4^o degré*, par Arthur Nyns, 1910, Bruxelles.



Darío Salas y Emiliano Salas, 1925. Sección de decorado y proyecciones escolares. Archivo Fotográfico
Museo de la Educación Gabriela Mistral.

taller. Se inicia a las alumnas en la correspondencia comercial elemental y en la correspondencia familiar. El curso de comercio es esencialmente práctico. Desde el comienzo del año, la institutriz abre un negocio cuya contabilidad y correspondencia llevan las discípulas. Las lecciones de higiene se refieren a la habitación, al taller, al trabajo, a las materias primas, al bienestar de la obrera. Se dirigen también a la higiene especial de la joven. Las lecciones de economía social se apoyan sobre lo que sucede en el taller y sobre lo que las alumnas comprueban en sus visitas a las fábricas. La enseñanza de la historia llama la atención de las alumnas sobre la evolución de ciertas industrias en las cuales se caracteriza, en cierto modo, la marcha de la civilización. Tiene por objeto hacer ver que, gracias a la ciencia y a la instrucción, algo se incorpora cada día al bienestar humano. La geografía proporciona conocimientos razonados acerca de las riquezas naturales de las diversas regiones y acerca de nuestras relaciones comerciales. Los cursos profesionales comprenden la costura, la confección y el dibujo. Son profesados por jóvenes diplomadas de las escuelas profesionales de Bruselas. Tienden al aprendizaje de un oficio... La profesora trata primero de obtener un trabajo bien hecho, es decir, ejecutado con cuidado y precisión; sólo enseguida exige que las alumnas trabajen a la vez rápidamente y bien”.

El cuarto grado técnico, o de tendencia profesional, para varones, a la vez que completa la instrucción primaria general, da a los alumnos los primeros elementos de la enseñanza técnica.

“Les da las nociones científicas, teóricas y prácticas, de las cuales el trabajo industrial no es más que una aplicación. Los instruye en todo lo que concierne a los oficios, los ejercita en el manejo adecuado de un gran número de instrumentos y les hace conocer el porqué de todas las operaciones manuales. No tiene carácter alguno de especialización profesional; procura desarrollar la destreza manual y también el gusto, el sentimiento, sin los cuales el trabajador de mañana se vería invariablemente condenado al abatimiento y se encontraría en condiciones de manifiesta inferioridad para sostener la lucha por la vida.

Aspira a concurrir a la formación de una clase obrera que posea la inteligencia del trabajo que ejecuta; que domine las máquinas que emplee, en vez de ser su esclavo; que lea; que reflexione; que tenga conciencia de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”.

El horario semanal de estos cursos, que duran dos años, comprende 42 horas distribuidas como sigue:

	<i>7º Año</i>	<i>8º Año</i>
Gimnástica y juegos	5 horas	5 horas
Duchas y natación	2 horas	2 horas
Recreos	3 h y 40 m	3 h y 40 m
Trabajo en madera	6 h y 40	m 4 horas
Modelado	2 h y 40	m 2 h y 40 m
Cartonaje	2 h y 40 m	

	7º Año	8º Año
Trabajo en hierro		6 h y 40 m
Matemáticas	4 horas	4 horas
Ciencias y Tecnología	3 h y 20 m	2 h y 40 m
Contabilidad	40 m	40 m
Geografía	40 m	40 m
Historia	40 m	40 m
Economía y Derecho	40 m	40 m
Dibujo	4 horas	4 horas
Caligrafía	40 m	
Música	40 m	40 m
Francés	2 horas	2 horas
Flamenco	2 horas	2 horas
	42 horas	42 horas

Los cursos de cuarto grado de tendencia industrial y comercial para varones, no constituyen tampoco una escuela profesional, ya que en ellos no se trata de formar contadores, vendedores o empleados. Preparan, es cierto, para ocupaciones en la industria y el comercio, pero no para una función bien determinada. “Habilitan a sus alumnos para moverse un día con facilidad en el medio en que han de aprender su profesión”.

Lo mismo que en el caso del cuarto grado técnico, estos cursos duran dos años y su horario comprende 42 horas semanales. La distribución del tiempo es la siguiente:

Educación estética o literaria

Francés	5	horas
Estenografía	2	horas
Caligrafía o Dactilografía	1 1/2	hora
Flamenco	3	horas
Inglés o Alemán	3	horas
Música	3/4	hora
	15 1/4	horas

Educación científica

Matemáticas	6	horas
Comercio	3	horas
Geografía	2	horas
Historia	1 3/4	hora
Economía	1	hora
Derecho	1	hora
Ciencias	2	horas
	16 3/4	horas

Educación física y manual

Gimnástica	2 ¼	horas
Natación, deportes o excursiones	3	horas
Trabajos manuales	2	horas

Educación física y manual

Recreos	2 ¾	horas
	10	horas
Total:	42	horas

En el octavo año se reemplaza la caligrafía por la dactilografía. A estos ejemplos de Bélgica podría agregarse, entre otros, el que nos ofrece Estados Unidos con el establecimiento de las escuelas llamadas “intermedias”. Al discutir el problema de la correlación entre la escuela primaria y el liceo, aludimos ya al cambio operado recientemente en el pensar de los pedagogos y autoridades escolares estadounidenses respecto de la continuidad. Es esta conciencia de la necesidad de atender a la educación vocacional lo que ha producido la tendencia a sustituir el plan clásico de ocho años de escuela primaria más cuatro de *high school*, por el de seis de escuela primaria, tres de escuela intermedia y tres de *high school*. Esta escuela intermedia, que se ha ensayado en algunas ciudades, en diversas formas, debería, a juicio de los pedagogos, ofrecer un variado programa de cursos culturales y vocacionales, que prepararían, unos para la *high school* y otros para algún oficio o profesión. No temen los profesores estadounidenses que esto destruya el sagrado principio de la igualdad de oportunidades. El plan, al contrario, diversifica las oportunidades ofreciendo a cada cual lo que necesita, y tiene, además, la ventaja –que representa también un avance democrático– de ampliar para la mayoría de los alumnos los conocimientos generales, manteniéndolos por mayor tiempo en las escuelas con el aliciente del trabajo vocacional. Ayuda, por otra parte, a los colegios secundarios, a librarse del enorme número de alumnos que ingresan a la *high school*, como aquí al liceo, y la abandonan al fin del primero o segundo año, sin sacar provecho alguno para su futuro, que les exige inmediatamente su contribución.

Cuatro cursos opcionales –uno comercial, otro literario, un tercero de Artes Manuales y un cuarto de Artes del Hogar–, deberían, según los pedagogos estadounidenses, ofrecer estas escuelas intermedias. Taylor, en su libro *A Handbook of Vocational Education*, propone que ellas se organicen en la siguiente forma:

- 1) *Curso Comercial*, para los que desean seguir el curso de comercio en la *high school* u ocuparse en casas comerciales.
- a) 12½ horas de literatura, composición, ortografía, caligrafía, matemáticas, geografía, historia y ciencias;
- b) 7½ horas de educación física, música, ejercicios generales y recreos;
- c) 5 horas de contabilidad, documentos y procedimientos comerciales, aritmética comercial y dibujo relacionado con el comercio;

d) 5 horas de dactilografía y trabajo manual.

TOTAL: 30 horas a la semana.

2) *Curso literario*, para los que intentan continuar en la *high school*, y llegar hasta la Universidad:

a) 12½ horas de literatura, composición, ortografía, caligrafía, matemáticas, geografía, historia y ciencias;

b) 7½ horas de educación física, música, ejercicios generales y recreos;

c) 5 horas de lenguas modernas;

d) 5 horas de dibujo, bosquejo y trabajo manual.

TOTAL: 30 horas a la semana.

El curso de Artes Manuales tendría el mismo horario que el de Comercio, y el de Artes del Hogar; a los ítem a) y b) de los anteriores, agregaría 10 horas de Economía y Artes Domesticas.

Entre las escuelas ya establecidas en conformidad a planes como éste, pueden mencionarse las de Albany, Cleveland y Rochester³⁶.

³⁶ Hemos insinuado ya que en Estados Unidos la introducción del trabajo vocacional en las escuelas obedece no sólo a la necesidad de preparar al joven para la vida sino, también, al anhelo de conseguir, mediante el atractivo de la utilidad inmediata, que los alumnos prolonguen sus estudios generales. En este sentido, la educación vocacional pasa a ser un aspecto de otro movimiento no menos interesante, cual es el que tiende a elevar lo que pudiera llamarse la base cultural común de la ciudadanía. No debe parecer extraño, por consiguiente, que empiecen a ensayarse ya las *high schools* de medio tiempo, o sea, cursos secundarios en que el alumno distribuye su actividad entre la escuela y los talleres industriales. Así, en la *high school* de Fitchburg, al fin del primer año de estudios secundarios, el joven puede optar entre el curso general y otro en el cual divide su tiempo entre las clases y el trabajo en alguna empresa de la localidad. Durante las vacaciones del primer año, cada alumno de este segundo curso comprueba sus aptitudes en diversos trabajos de taller o de oficina en las empresas mencionadas, ensayo que termina con un contrato entre los padres del joven y el empresario. Los padres se comprometen a mantener al muchacho en la empresa durante los tres años de estudios restantes y hacerlo concurrir a la fábrica por semanas alternadas durante el año escolar, y ocho semanas durante las vacaciones. El empresario, por su parte, se obliga a enseñar al joven el ejercicio de la respectiva ocupación y a pagarle su trabajo a razón de 10 centavos la hora el primer año, de 11 el segundo y de 12½ el tercero. Los jóvenes se panean en el desempeño de una misma ocupación, de modo que asisten, por turnos semanales, uno al taller y otro a la escuela. El sábado (día de asueto en Estados Unidos), el muchacho que concluye su semana escolar va a la fábrica en la mañana y trabaja con su compañero, a fin de prepararse para continuar sin interrupción, el lunes, las labores ya iniciadas. Las tardes de los sábados, así como dos semanas durante el verano, son de vacaciones para todos. El director del curso, de acuerdo con los empresarios, traza un plan de trabajo para cada una de las ocupaciones que desempeñan los muchachos. A este plan se ajustan los jefes de taller encargados de instruirlos. Al terminar su semana de taller, el alumno presenta al director una cuenta del trabajo ejecutado.

Por cierto, los programas de la *high school*, necesitan reducirse para estos alumnos de medio tiempo. Las reducciones, que afectan sobre todo a los clásicos, quedan, por lo demás, compensadas con la mayor atención que reciben asignaturas como las de física, química, ciencias naturales, matemáticas, y por las lecturas domésticas que se exigen de los jóvenes durante la semana de taller.

El plan de Fitchburg entró en vigencia en septiembre de 1908, y hasta aquí ha sido un éxito. Los industriales reconocen que el estudiante, aun dedicando sólo la mitad de su tiempo a los talleres, trabaja mejor que el simple aprendiz y se perfecciona más rápidamente, y que el curso de *high school* seguido en esta forma, abre a sus alumnos muy amplios horizontes. Las autoridades escolares convienen en que los estudiantes de medio tiempo trabajan bien en el colegio; en que, para muchos, las labores indus-

4. EL CUARTO GRADO EN CHILE

Creemos que en Chile no es posible pensar en el establecimiento inmediato de escuelas intermedias, es decir, intermedias entre la primera y la segunda enseñanza. No es que sean innecesarias: es que, entre otras cosas, falta la indispensable unidad en la dirección de la enseñanza nacional; faltan edificios escolares de capacidad suficiente para que puedan implantarse, en el grado superior, cursos dobles o triples, y falta que el “espíritu democrático” deje de ser un simple lugar común en nuestra oratoria académica o política y se convierta en inspirador de nuestros pensamientos y nuestros actos. Debemos contentarnos por ahora con que se establezca la escuela de continuación, o sea, un cuarto grado de carácter vocacional. Este grado comprendería, una vez terminado el sexto año de iniciación o prevocacional uno, dos o tres años, según la naturaleza del curso.

Por cierto, en nuestro país, difícilmente podría el cuarto grado funcionar treinta o cuarenta horas semanales, como en Bruselas. Por lo menos, funcionando así, no serviría sino a una parte muy limitada de los que necesitan esta clase de educación, pues éstos, en su mayoría, se encontrarían ya empleados. Creemos, por lo tanto, que al lado de los cursos diurnos y diarios, que serán sin duda los menos concurridos, deberían funcionar cursos diurnos de medio tiempo –de dos o tres días completos, o tres o cuatro medios días, en la semana– y cursos vespertinos o nocturnos. Para facilitar la asistencia de los adolescentes que trabajan, a las escuelas diurnas, podría tal vez adoptarse el procedimiento descrito en la nota precedente y que antes recomendamos al tratar de la educación obligatoria: dividir a los alumnos en pares, de modo que mientras uno concurre durante una semana a la escuela, el otro lo reemplace en el taller y viceversa. Mientras no pueda pensarse en hacer obligatorio este grado para el niño –como lo hacen, entre otros países, Suiza, Escocia y Wurtemberg–, la ley se encargaría siquiera de compeler a los empleadores a facilitar la asistencia de los muchachos a los cursos de medio tiempo, vespertinos y nocturnos.

Problema nuevo que se presenta con el establecimiento de estos cursos de cuarto grado, así como de los de segundo grado para adultos, es el de la preparación de maestros especiales. Porque para la fase técnica de esta enseñanza no basta el simple normalista. Se necesita el hombre que posea a la vez conocimientos pedagógicos y profesionales. Los planes en práctica en Alemania y los en práctica o propuestos en Estados Unidos, en lo relativo a la formación de los profesores técnicos, se reducen a tres: o se toma al maestro del oficio, inteligente y culto, y se le procura extraordinariamente alguna preparación pedagógica, o se toma al profesor y se le instruye en el oficio mediante cursos especiales, o se fundan establecimientos en que se dé a la vez, a los aspirantes a profesores, instrucción técnica y

triales han sido el mejor incentivo para la continuación de sus estudios, y en que las semanas de taller contribuyen poderosamente a despertar especial interés por las asignaturas de matemáticas y ciencias. Los jóvenes, por último, se sienten felices, en parte, por las ventajas de orden económico que el curso de medio tiempo les proporciona y en parte, por la popularidad de que gozan entre sus compañeros del curso general y en la sociedad entera de Fitchburg.

pedagógica. Esto sugiere, a nuestro juicio, en lo que respecta a Chile, sólo dos métodos por ahora: la creación de un curso pedagógico para graduados de la Escuela de Artes y Oficios, o el empleo de los titulados del Instituto Superior de Educación Física y Manual. Esto último, sobre todo si se agregaran al Instituto algunos cursos complementarios industriales, nos parecería lo mejor.

En lo que se refiere el sostenimiento de los cursos de cuarto grado, y en conformidad a lo que antes hemos dicho acerca de las funciones educativas municipales, creemos que ellos deberían ser financiados principalmente con fondos de las comunas.

En cuanto a los locales, se emplearían los mismos que se destinaran a las escuelas de segundo grado para adultos, cuidando, sí, de mantener a éstos en clases separadas.

El concurso municipal no excluye, por cierto, la dirección y vigilancia de parte del gobierno. Ellas se ejercerían mediante los inspectores vocacionales de zona y los inspectores escolares.

Pero, a todo esto, oímos alzarse en nuestra contra la voz de la tradición. La escuela primaria, nos grita, tiene por objeto dar enseñanza general; la preparación para las profesiones y los oficios, por más que permita la adquisición simultánea de otros conocimientos, por más que, junto con prepararlo para su desempeño, forme en el futuro trabajador la conciencia de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes, es extraña a la escuela, desvirtúa su altísima función, la empequeñece... No escuchemos esta vez a la tradición. No la escuchó don Manuel de Salas, al fundar hace más de un siglo, en la calle de San Antonio, a pocas cuadras del añejo Convictorio Carolino y de la más añeja Universidad de San Felipe, representantes ambos de la sagrada tradición, esa escuela primaria de cursos vocacionales, cuna lejana y olvidada de nuestra enseñanza técnica, que se llamó la Academia de San Luis. No la escuchó tampoco el ministro don Miguel Luis Amunátegui, al crear en 1877 las escuelas talleres para niñas. No la escucharon tampoco los que contribuyeron a la creación de los centros escolares de trabajo manual que aún funcionan en Santiago. Y no se la ha escuchado, sobre todo, en ese gran país que se desarrolla a las espaldas de nuestra cordillera y donde un ministro de Instrucción Pública se atrevió a decretar, con fecha 1 de marzo de 1916, la transformación de los dos últimos años de la escuela primaria y los primeros del Colegio Nacional, en una escuela intermedia obligatoria, con tres años de estudios, parcialmente vocacionales, y en la cual cada niño argentino, futuro obrero o agricultor o abogado o médico o ministro o Presidente de la República, debe aprender uno, por lo menos, de entre 23 oficios y, cada niña, uno de entre 19. En vez de oír a la tradición, escuchemos más bien esta voz de alerta, que cruzando la pampa inmensa y fecunda y los Andes enhiestos, llega a recordarnos, como para despertar en nosotros la emulación dormida, que en nuestra vecindad más inmediata se alza una democracia robusta que lleva a los cargos de Presidente de la República y ministros de Estado, a catedráticos y maestros de escuela; una democracia que quiere consolidarse rompiendo para siempre con prejuicios seculares; que aspira a solucionar sus problemas sociales elevando el cimiento común de la ciudadanía, dignificando el trabajo de

las manos, igualando a todos sus hijos en la escuela, y que busca la prosperidad no sólo en la explotación de sus inagotables recursos naturales sino, también, y sobre todo, en la explotación inteligente de sus recursos de energía humana.

No escuchemos en este punto a la tradición. Matémosla. Sustraigámonos al encanto de las viejas fórmulas y adaptemos la escuela del país a nuestra propia y presente realidad social.

CAPÍTULO IX

EL PERSONAL DOCENTE³⁷

1. Eficiencia pedagógica del personal: En general; proporción entre titulados y no titulados; causas de la escasez de normalistas en servicio; falta de medios de perfeccionamiento del personal no titulado; ineficacia del sistema de exámenes. 2. Situación moral del magisterio: El régimen actual es deprimente; la oficina de la Inspección y los maestros; la “política”. 3. Preparación de los futuros profesores: Las escuelas normales en la actualidad; necesidad de aumentar el número de alumnos normalistas y de preparar especialmente a los maestros rurales; ejemplos de Estados Unidos; creación de cursos y escuelas normales y de demostración rurales. 4. Perfeccionamiento del profesorado en servicio: Cursos pedagógicos en conformidad al Reglamento de Ascensos; otros medios de perfeccionamiento; labor de los visitadores; nueva forma de extensión pedagógica normal. 5. Preparación del profesorado normal y del cuerpo inspector: cursos de perfeccionamiento y sección Normal Superior; causas de su fracaso. 6. Mejoramiento moral y económico del magisterio: Garantías al personal; necesidad de mejorar su situación económica; bases para un nuevo plan de ascensos y de sueldos.

1. EFICIENCIA PEDAGÓGICA DEL PERSONAL

La calidad y condición del profesorado constituyen, sin duda alguna, el mejor exponente y el principal factor de la eficiencia de un sistema de enseñanza. Casi podría decirse que donde el maestro falla, todo falla, y que donde el maestro está a la altura de su misión, no queda en realidad a las escuelas gran cosa que pedir.

Miremos nuestra educación primaria desde el punto de vista del maestro.

Desde luego, en lo que respecta a su preparación pedagógica, es fácil comprobar en el personal docente de nuestras escuelas, sobre todo en los últimos treinta años, un progreso considerable. La multiplicación de las escuelas normales en el curso de este período, ha permitido al gobierno aumentar con relativa rapidez el

³⁷ No tocamos en este capítulo la formación de maestras de jardín infantil ni la de profesores para los cursos vocacionales. A la primera debería seguirse proveyendo por medio del Curso Normal de Kindergarten; de la segunda, nos hemos ocupado en el capítulo anterior.

número de preceptores titulados, y la reforma llevada a cabo en aquellos establecimientos por los profesores alemanes y los chilenos preparados en el extranjero, ha contribuido no sólo a dar mayor capacidad al normalista sino, también, indirectamente –por medio de visitadores técnicos, de publicaciones periódicas y obras didácticas, de congresos pedagógicos y cursos de perfeccionamiento profesional–, a elevar el nivel de idoneidad del preceptorado entero.

Sin embargo, por una parte, a pesar de que el número de normalistas aumenta cada año y en cifras relativamente crecidas, la proporción entre los maestros graduados y los no graduados continúa siendo desfavorable a los primeros. El *Anuario Estadístico* de 1915 nos dice que de un total de 6.240 preceptores empleados ese año en las escuelas, sólo 2.435 fueron normalistas; del resto, 2.000 eran propietarios –o sea, no graduados que habían obtenido la propiedad de sus empleos mediante un examen– y 1.805 eran interinos. La proporción de normalistas alcanzaba, como se ve, a menos de dos quintos –39,06%– del total. Se observa, es cierto, por lo menos en los últimos años, un pequeño aumento en la proporción de normalistas. Un cálculo basado en los datos contenidos en el *Anuario...* a que hemos hecho referencia, nos da los siguientes porcentajes:

1911	28,7 %
1912	30,4 %
1913	30,75 %
1914	34,6 %
1915	39,06 %

Podríamos agregar a éstas las proporciones correspondientes a los años 1909 y 1910, pero existe, en éste como en muchos otros casos, tal disconformidad entre los datos de la Oficina de Estadística y los de la Inspección General de Instrucción Primaria, que preferimos no utilizar ni los unos ni los otros³⁸.

A pesar del aumento que hemos hecho notar, la proporción de normalistas en la instrucción primaria, una tercera parte del total, es aún en la actualidad, lo repetimos, bien poco satisfactoria. Esto se debe, es claro, en primer lugar, al escaso número de escuelas normales o a lo limitado de su dotación de alumnos. Pero hay otras circunstancias que contribuyen a explicar esta situación. Según datos oficiales, en los once años transcurridos entre 1905 y 1915 se graduaron más de 2.400 normalistas, y como el número de titulados que sirvió en las escuelas en 1915 alcanzó más o menos a la misma cifra, resulta que la correspondiente a los graduados antes de 1905 no figura en los cuadros de la instrucción primaria. Además, en los años 1911, 1912, 1913 y 1914 se titularon 1.193 normalistas, y el aumento de profesores titulados en servicio no fue entre 1911 y 1915 sino de 886. ¿Dónde está la cifra correspondiente a los graduados antes de 1905? ¿Dónde estos 307 jóvenes

³⁸ El *Anuario Estadístico* de 1909 da para este año, por ejemplo, en un total de 4.672 preceptores, 1.521 normalista, al paso que en un Informe de la Inspección General, fechado en 29 de abril de 1911, se dice que en 1909 el número de normalistas alcanzó sólo a 1.352 en un total de 4.443 preceptores. En el primer caso, la proporción de normalistas sería de 32,57% y en el segundo, de 30,48%.

normalistas perdidos entre 1911 y 1914? Es un hecho: hay escape de normalistas. ¿Hacia dónde? Parte, hacia los liceos de varones y de niñas, en los cuales había 327 en 1909, sin contar muchos de los que en la estadística figuran como profesores de estado; parte, hacia las mismas escuelas normales, en cuyo personal se contaban en 1912 hasta 300, y sin duda, parte muy crecida también, hacia actividades ajenas a la enseñanza, ya que ni siquiera la mitad de los 307 normalistas recién graduados perdidos entre 1911 y 1914, han podido ingresar al Instituto Pedagógico en calidad de alumnos, o en calidad de profesores a los liceos y escuelas normales. No es, pues, aventurado asegurar que, de los jóvenes que se titulan en nuestras escuelas normales, apenas las dos terceras partes prestan sus servicios en las escuelas públicas. Esto no significa que todo el tercio restante, o siquiera su mayoría, deje de contribuir en alguna forma al progreso de la educación en el país; pero constituye, por un lado, una razón más para aumentar la dotación de las escuelas normales, y por otro, también una razón más para dar a la carrera del profesorado primario tal amplitud, tal porvenir, dignidad y garantías tales, que la hagan aceptable aun para los más ambiciosos o mejores que hoy día la abandonan.

Al hacer tanto hincapié en el corto número de maestros normalistas que sirven en las escuelas, no pretendemos negar que, entre el personal no graduado en las escuelas normales, haya también profesores competentes, laboriosos y abnegados. Hemos dicho ya cómo en diversas formas ha llegado hasta él la influencia de aquellos institutos. Pero, por una parte, este personal crece o se renueva constantemente —según los datos del *Anuario Estadístico*, el número de maestros no titulados aumentó en un período de cinco años, entre 1909 y 1914, en 1.007 individuos— y por otra parte, en la actualidad, fuera de la acción de los visitadores, menos eficaz hoy que en otras épocas, esta porción del magisterio se encuentra desprovista casi en absoluto de medios de perfeccionamiento. Porque no dispone de libros; carece —y esto constituye un índice nada equívoco del estado de nuestra primera enseñanza— hasta de una revista pedagógica, y los cursos que en su beneficio solían antes celebrarse y que establece el reglamento de ascensos de 13 de mayo de 1910 en sus artículos tercero y siguientes, están desde hace tiempo interrumpidos. Los libros son caros y no existe entre este personal el hábito de imponerse sacrificios por adquirirlos. La *Revista de Instrucción Primaria*, que no sólo tendía a mejorar la preparación del magisterio sino, también, un poco a levantarlo e inspirarlo, fue suprimida por economías en 1914. La de *Educación Primaria*, fundada y sostenida por nosotros, a fin de continuar la tarea que el gobierno abandonaba, suspendió en 1916 su publicación, en vista de que, entre los ítem del presupuesto de la escuela normal José Abelardo Núñez, aparecía uno destinado al restablecimiento del periódico oficial. Pero como este ítem no se ha invertido, se da hoy el caso de que, tal vez única en América, la República de Chile no cuente en la actualidad con revista pedagógica alguna dedicada especialmente al personal de la instrucción primaria. Y en cuanto a los cursos de perfeccionamiento, cierto es que, en conformidad a su nuevo plan de trabajo, las escuelas normales dan ahora algunos de extensión; pero éstos no siempre son de carácter estrictamente pedagógico, no están destinados especialmente a los maestros interinos y, aunque lo estuvieran, no alcanzarían en todo caso sino a pocos.

Podría alguien aducir como prueba de la preparación de ese personal y de la escasa necesidad que existe de perfeccionarlo mediante otros recursos, el hecho de que una parte considerable de sus miembros haya rendido satisfactoriamente, en los últimos dos años, los exámenes requeridos por el decreto de 24 de enero de 1914 para obtener la propiedad de sus empleos. Pero, si bien es cierto que muchos se han esforzado por adquirir de carrera los conocimientos indispensables para el examen, también es cierto que la preparación demostrada por todos ellos fue en general muy deficiente. Faltaba, cuando no lo fundamental, la preparación seria y concienzuda que se adquiere sólo tras un curso de estudios metódicamente dispuesto, seguido con calma y sin preocupaciones, bajo la dirección de profesores competentes; un curso, en fin, análogo a los realizados en otra época por cuenta del gobierno y a los establecidos por el Reglamento de Ascensos a que hemos hecho referencia. En su gran mayoría, estos maestros fueron aprobados, sin embargo. Y no podía ser de otra manera: primero, porque, si se les hubiera juzgado con estrictez, habríamos debido prepararnos para cerrar muchas escuelas, y segundo, porque, como lo que estaba en juego era en cada caso el empleo, el pan del examinando, se necesitaba en realidad un mal corazón para hacer justicia a secas. Dígase lo que se quiera, en sí mismos, tales exámenes no desempeñan otro papel que el de una simple formalidad destinada a legalizar una situación de hecho; medios adecuados de perfeccionamiento, garantías de la eficiencia del personal, no son. Y a esto debe agregarse un abuso que, según denuncias llevadas a la Sociedad Nacional de Profesores, ha resultado del sistema. Se ha dicho allí que, estimulados por la indulgencia con que se les trató en el primer examen, algunos de los nuevos propietarios han conseguido ya, y otros se hallan en vías de conseguir, de la dirección de la instrucción primaria, autorización para rendir un segundo, tras el cual les espera algún ascenso. Ahora bien, no creemos que a un maestro inteligente y de experiencia deba cerrársele el paso en la carrera sólo porque carece del título de normalista; pero creemos que estas autorizaciones para rendir un segundo examen de ascenso a raíz del primero de propiedad, caso de existir, son injustas por el carácter de excepción que ellas revisten, y se hallan en pugna con el espíritu del Reglamento de Ascensos y las conveniencias de la enseñanza, que exigen el transcurso de cierto tiempo, dos años siquiera, entre uno y otro examen, a fin de que el postulante lleve a la segunda prueba una preparación más sólida y una experiencia más amplia y madurada.

2. SITUACIÓN MORAL DEL MAGISTERIO

Pero tratándose de apreciar la eficiencia del profesorado, no podemos atender exclusivamente a su preparación pedagógica; su situación moral es factor que debe también tenerse en cuenta.

El hombre y la mujer a quienes se confía la formación de nuestra juventud necesitan, para educar con el ejemplo –método de los más eficaces para la educación moral–, poseer y vivir ellos mismos las virtudes que se les recomienda inculcar en

sus discípulos. La contracción al trabajo, la fe en la justicia, la dignidad y el respeto de sí mismo, la confianza en el esfuerzo propio, no se adquieren por la práctica, sino, sobre todo, mediante la imitación y el ejercicio. Ahora bien, las prácticas actuales en lo que concierne a nombramientos y ascensos del personal, la falta de una adecuada distribución de autoridad y en parte también la exigua renta de que goza el preceptorado, impiden a éste mostrar siempre en su propia vida las virtudes a que hemos hecho referencia. Porque el que ha logrado entrar al servicio por la puerta de los empeños y ascender en él por iguales medios, no lleva casi capital alguno de virtud que poner a su disposición de sus educandos. Y el maestro que vive permanentemente preocupado por su situación económica y que se siente inseguro y sin garantías suficientes, necesita ser un héroe para consagrarse al trabajo con la dedicación del hombre que puede mirar con tranquilidad el porvenir y para quien la labor cotidiana, aunque dura, es fuente no sólo de íntima satisfacción sino, también, de bienestar material. Y el maestro competente a quien se olvida en algún rincón lejano, aquél a quien se posterga por el delito de pertenecer o no pertenecer a un partido determinado, llegará a perder, por optimista que sea, toda fe en la justicia y toda confianza en el mérito de sus esfuerzos. Y el pobre maestro y la pobre maestra que necesitan recurrir a la Oficina Central por una dificultad cualquiera, ya que a menudo los visitantes carecen en la práctica de las atribuciones que la ley les reconoce, forzosamente han de ir perdiendo también, a medida que se habitúan a la atmósfera de las antecelas y pasillos, a medida que aprendan a buscarse protectores y a pedir por gracia lo que es de justicia, algo más valioso que todos los ascensos y todas las gracias que pueda dispensárseles, el respeto de sí mismos.

No puede, a nuestro juicio, exhibirse mejor prueba de lo defectuoso de la organización actual, que el constante peregrinaje de numerosos maestros, sobre todo de los recién titulados, a la Inspección General de Instrucción Primaria. Hemos visitado durante varios días seguidos las oficinas de la Superintendencia de Escuelas en la ciudad de Nueva York, cuyo personal docente sube de 20.000 individuos, y en las de Chicago y Filadelfia, cada una de las cuales ocupa un número de preceptores superior al de Chile entero, y a pesar de que allí los maestros se acumulan en un radio pequeño, como es el de una ciudad, no recordamos haber visto en esas oficinas más preceptores que tres o cuatro a quienes despachó una tarde, atenta, pero sumariamente y a través de un mostrador, el Superintendente de las Escuelas de Chicago. Es que, en esas ciudades, las atribuciones de cada funcionario están perfectamente deslindadas, de modo que el maestro no necesita entenderse sino con su director o, a lo sumo, en casos extraordinarios, con el inspector de su distrito, y es que también allí existe un sistema de nombramientos y ascensos, adecuado o inadecuado, pero que se cumple con estrictez, un régimen bajo el cual todo el mundo sabe qué garantías tiene y qué expectativas.

Parece que aún entre nosotros, hace doce o quince años, las cosas se estilaban de otro modo. Tal es por lo menos nuestra experiencia personal. Durante los tres años que servimos a la instrucción primaria en calidad de ayudante de una escuela de Santiago, no tuvimos para qué visitar la Inspección General, sino una vez, y de los dos inspectores que hubo en ese período, a uno no le vimos jamás, y al otro sólo

en una ocasión, de visita en nuestra escuela. Agregaremos –no por vanidad, sino en apoyo de nuestras afirmaciones– que tras esta visita se nos ascendió, no sólo sin empeños sino sin solicitarlo nosotros y aún sin desearlo. Y –podemos añadirlo también– si en lugar de todo eso se nos hubiera puesto alguna vez en el caso de buscar “influencias”, de rogar y esperar, habríamos abandonado, como algunos jóvenes lo hacen hoy, la carrera de la enseñanza, para ir en busca de otra en que se ganara el pan a costa del trabajo, pero no a costa de la dignidad profesional.

Sabemos que para remediar esta situación, sobre todo en lo que se refiere a los “empeños”, se ha procurado en los últimos años reglamentar minuciosamente la admisión al servicio y los ascensos; pero la “política”, unida a la debilidad que antes hemos señalado como característica de la dirección unipersonal, ha frustrado aquellas excelentes iniciativas. Tal sucedía, por lo menos, hasta mediados de 1913, y no hay razón para creer que, desde entonces hasta hoy, se haya producido algún cambio favorable. En julio de 1913, más de tres años después de dictado el decreto que reglamentó los ascensos y la admisión al servicio, el propio jefe de la instrucción primaria nos decía lo siguiente, en una carta, a la cual nos hemos ya referido, enviada con motivo del estudio que por entonces preparábamos acerca de “Nuestra educación y sus deficiencias”:

“...Cuando digo esto, me refiero a una cuestión que tiene muchos aspectos. Puede comprender desde la persecución de ciertos ideales de un partido, hasta la amenaza y la calumnia a una persona por no satisfacer los deseos ajenos. No es mi ánimo ni señalarlos ni estudiarlos todos. Me referiré sólo al más común y práctico: al de valerse de los empleos de instrucción primaria para mantener una influencia política cualquiera o servir a los amigos electorales. Es el enunciado categórico de una enfermedad que desde muchísimo tiempo corroe casi todos los servicios públicos y principalmente el de instrucción pública según entiendo.

Esta influencia tiene diversas manifestaciones en la vida escolar. Ya es la carta de recomendación elogiosa en favor de una persona, muchas veces desconocida, ya es el traslado o separación de un empleado inocente, o la desesperada defensa de un culpable, ya es la creación de una escuela que sólo se necesita para pagar el canon de arrendamiento a un compadre, o para nombrar preceptor a un fulano. En ocasiones se falsifica una firma y hasta una persona. Muchas veces se crean puestos que no se necesitan y otras se tolera la mala conducta o el desorden o la negligencia de algunos empleados. Pero lo más ordinario, y también lo más grave, es que por ella entre a servir gente sin título ni competencia y que se den los ascensos a quienes no les corresponden.

Ud. sabe que en el servicio de instrucción primaria se han dictado diversos reglamentos de admisión y ascensos, antes que en cualquier otro. Pues todos ellos han servido de poco. En empleos pequeños, en escuelitas apartadas, ellos se han aplicado sin dificultades. Pero en los demás casos no han tenido la aplicación que debían. Mucho podía haberse hecho por mejorar con ellos el servicio, y sin embargo no se ha hecho gran cosa”.

Ése era, en 1913, el resumen de una experiencia de seis años en la dirección de la instrucción primaria.

3. PREPARACIÓN DE LOS FUTUROS PROFESORES

Por cierto, nuestra crítica de la situación del personal docente primario es hasta aquí muy incompleta. Algunos de los puntos deliberadamente olvidados aparecerán, sin embargo, en la parte constructiva de este mismo capítulo.

¿Qué hacer para remediar esta situación? Veamos, primero, lo relativo a la preparación pedagógica. Y ante todo, lo que se refiere a la formación de nuevos maestros. Los establecimientos destinados a este fin son, como se sabe, las escuelas normales. No es nuestro propósito entrar con ánimo de crítica a juzgar la obra de estas instituciones. Creemos, por lo demás, que en general llenan, y sobre todo han llenado, muy satisfactoriamente su función. Hemos conocido muy de cerca la de Chillán, en una época en que existía en las escuelas normales del país mayor uniformidad que ahora en lo que se refiere a la competencia del personal directivo y docente, y podemos asegurar que, en esos años por lo menos, aquella escuela podía, en cuanto a la solidez de los conocimientos impartidos y al espíritu de trabajo que en ella reinaba, mostrarse con orgullo a los entendidos de cualquier país del mundo. Ciertamente es que desde entonces hasta hoy se han producido cambios –no los detallaremos para no herir susceptibilidades–, tanto en las direcciones como en el profesorado de esos establecimientos; que los directores no desempeñan ya las clases de pedagogía, las cuales, junto con dar el tono a la institución, acentuaban el prestigio de aquellos funcionarios ante los alumnos; que esa cátedra importantísima ha debido caer en manos de profesores jóvenes, en su mayoría desprovistos –existe una que otra honrosísima excepción– de preparación especial y de experiencia; que se han suprimido los cargos de subdirectores, aun en los internados; que se ha extendido a todas las escuelas el plan de cátedras, de excelentes resultados en el futuro, pero que requiere para su éxito condiciones, así de parte del profesorado como materiales, que no todas poseen. Y hay ya quienes piensan, además, que el nivel profesional, la calidad, del normalista, ha descendido, parte en razón de las circunstancias que acabamos de anotar, parte como un resultado de las mayores facilidades que hoy día existen para recibir una educación amplia y útil y de la escasez de alicientes y garantías que ofrece la carrera. No nos atrevemos a hacer nuestra esta aseveración. Tememos incurrir en la vulgar falacia que expresó el poeta al decirnos que “a nuestro parecer/cualquier tiempo pasado/fue mejor”. Y a pesar de lo que hemos manifestado acerca de la situación de las escuelas normales, seguimos creyendo que llenan con bastante acierto su función, y que en cuanto nos ocupamos de una reforma fundamental de nuestra enseñanza primaria, no hay casi para qué tocar la labor que desempeñan respecto de sus educandos actuales. A lo sumo, podría recomendárseles que se adaptaran mejor a las necesidades regionales, que prestaran mayor atención a las actividades sociales, que familiarizaran algo más a sus alumnos con los métodos activos y generalizaran el empleo de escuelas reales, es decir, otras que la anexa, para los ejercicios de observación y práctica de los años superiores.

Lo verdaderamente importante, tratándose de estos establecimientos, es aumentar su número o, más bien, su dotación de alumnos. La escasa proporción de

normalistas entre los profesores en servicio, y la necesidad de destruir el único argumento válido en contra de la enseñanza obligatoria, el único obstáculo serio que ésta encontraría para su implantación –la falta de personal– son razones que dan a esta medida caracteres de urgencia. Para aumentar el personal normalista será, es claro, necesario fundar nuevas escuelas normales; pero esto no excluye la adopción de otros medios aun más rápidos, como sería, por ejemplo, según ya hemos propuesto, la creación de cursos breves, de dos o tres años de duración, externos, sobre todo en Santiago, y destinados a jóvenes que hubieran terminado ya el quinto o cuarto año de humanidades o poseyeran conocimientos equivalentes.

Un medio también de aumentar con rapidez el número de maestros profesionalmente preparados, y a la vez de dar mayor eficacia a la labor de las escuelas normales, sería la diferenciación de estas instituciones en el sentido de que algunas de las existentes, y sobre todo las nuevas que habrían de crearse, prestaran especial atención a la formación de profesores para las escuelas rurales.

Según el censo de 1907, la población rural de nuestro país alcanza a un 57% de la población total, y mientras en la urbana hay un 54,3% de letrados, en aquélla existe un 71% de analfabetos. Consta del *Anuario Estadístico* de 1915, además, que, de 3.023 maestros que en el año mencionado trabajaban en escuelas de cuarta clase, o sea, de las que sirven a la población rural, sólo 350, menos de un 12% eran normalistas. Estos datos muestran claramente, por un lado, la necesidad de multiplicar en las localidades rurales las facilidades para recibir enseñanza y, por otro, la conveniencia de elevar la situación del maestro llamado hoy de cuarta clase, de modo que esos puestos atraigan al normalista que hoy día los rehuye.

Pero, si queremos alcanzar condiciones ideales, debemos admitir que no cualquier normalista es apto para servir en una escuela rural. Las necesidades de los niños –y también de los adultos– a quienes ésta se destina, son distintas de las que debe satisfacer la escuela urbana. Aquélla ha de dar importancia a la instrucción agrícola, adaptar a las condiciones de la localidad la enseñanza de las artes manuales y domésticas y basar –con mayor razón aun que la escuela urbana– el estudio de algunos ramos fundamentales, como la Aritmética, la Geografía y las Ciencias Naturales, en las actividades y experiencias de la vida extraescolar del educando. Y necesita, justificado es agregarlo, desarrollar, en razón de la pobreza intelectual del medio en que funciona, una acción social más amplia que la escuela urbana, y en todo caso, diferente de la que esta última ejerce. Ahora, todo esto reclama del preceptor una preparación especial, orientación especial, gustos especiales, que no pueden con facilidad adquirirse en un curso normal del tipo corriente entre nosotros. Y como, por otra parte, debido a la escasa densidad de la población escolar estas escuelas carecerán generalmente del tercer grado de estudios, la preparación de sus maestros, si bien es especial, no tiene para qué ser tan amplia como la del normalista destinado a trabajar en las ciudades. De todos modos, pues, la diferenciación de cursos se impone.

Ninguno de los problemas relacionados con la preparación del magisterio pre-ocupa hoy día más a los pedagogos estadounidenses que este de la formación de maestros para las escuelas rurales. Durante largo tiempo se procedió en Estados



Darío Salas en acto académico: en 1ª fila a orilla derecha. Liceo fiscal de niñas de Chillán. Archivo
Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Unidos, como entre nosotros, sobre la base de que el problema del maestro rural era el mismo del preceptor urbano y la diferenciación, por lo tanto, innecesaria. Para desempeñarse cumplidamente, le bastaría al primero un poco de práctica y las lecciones que, por vía de ejercicio y una que otra vez, había dado en la escuela normal a dos o tres cursos reunidos. Pero se vio, como en Chile, que el normalista, preparado en vista de las necesidades urbanas, carecía de simpatía por la vida rural, no iba al campo, cuando iba, su labor era mediocre, su sueldo reducido y pasaba al acecho de la primera oportunidad para escapar. Así, las escuelas rurales, en manos de personas no preparadas, se encontraban, como entre nosotros, en un estado de lamentable decadencia. De ahí que el decano Russell, del Teachers College, declarara hace algún tiempo que, en adelante, la misión de la escuela normal debía consistir principalmente en buscar los medios para preparar maestros para las escuelas rurales, en mejorar la situación profesional de los maestros rurales y en educar a las poblaciones rurales de manera que llegaran a exigir una adecuada enseñanza rural.

Los planes puestos en práctica en el último tiempo con el objeto de remediar la situación, pueden ser para nosotros sugestivos.

El estado de Iowa, cuya escuela normal de Cedar Falls mantiene desde hace tiempo un curso especial para maestros rurales, algo más corto que el destinado a los urbanos –en su asamblea general de hace tres años– adoptó, entre otras medidas relacionadas con el mejoramiento de las escuelas de campo, la de exigir como requisito para otorgar el certificado de preceptor rural, la completación de un curso de doce semanas, a lo menos, en la escuela normal de Cedar Falls. Resolvió, además, aumentar las sumas destinadas a los colegios secundarios en que funcionan cursos de enseñanza normal, a condición de que se ocuparán también de la formación de maestros rurales.

La escuela de Cedar Falls, en el empeño de satisfacer los anhelos de la legislatura, ha mejorado el aspecto práctico de los cursos breves a que nos hemos referido, asegurándose la cooperación de diez distritos escolares rurales. Las escuelas de estos distritos, llamadas “escuelas de demostración”, han sido transformadas mediante la ayuda de la normal, hasta convertirse en escuelas modelos. Tienen preceptores y visitadores especialmente idóneos; cuentan con buenos locales adaptados a las nuevas necesidades; su enseñanza se funda en las experiencias del medio y es directamente aplicable a la vida diaria, y dan particular importancia, en sus planes de trabajo, a algunas actividades manuales adecuadas a la edad y a los conocimientos de los niños y que son practicadas por éstos, tanto en la escuela como en el hogar, en relación con actividades de la vida ordinaria y bajo la dirección y vigilancia conjuntas de los padres y maestros. La escuela normal utiliza estas escuelas como centros de observación y práctica pedagógicas para los alumnos que frecuentan su curso especial de maestros rurales. Los estudiantes de este curso –el cual, aparte de los ramos corrientes, académicos y profesionales, comprende también agricultura, economía doméstica, trabajos manuales y problemas pedagógicos de la vida rural–, practican en aquellos centros a lo menos un mes sin interrupción. Durante este tiempo residen en el campo y se familiarizan con las

diversas fases de la labor escolar rural, participando en ellas en calidad de ayudantes. Los maestros de estas escuelas desempeñan, respecto de los estudiantes, las funciones de directores y críticos pedagógicos.

En el estado de Kansas, como resultado de una ley aprobada por la legislatura en 1909, alrededor de 200 *high schools* y academias del estado, ofrecen, en sus dos años superiores, cursos de enseñanza normal encargados especialmente de la formación de preceptores rurales. En el plan de estos cursos se incluyen casi siempre la agricultura y la economía doméstica.

La primera Conferencia Nacional de Visitadores especiales e Inspectores de Estado, de escuelas rurales, celebrada en abril de 1914, bajo los auspicios de la Oficina Federal de Educación, acordó, como un medio de mejorar la enseñanza campesina, recomendar el plan de Cedar Falls, o sea, el establecimiento de escuelas de demostración. Acordó, además, hacer presente a las escuelas normales y demás instituciones preparatorias de maestros, la urgencia de organizar departamentos especiales y completos destinados a la formación del preceptorado rural. Por su parte, la primera Conferencia Nacional sobre preparación de maestros rurales, celebrada en septiembre de 1914 en Chicago, también bajo los auspicios de la Oficina Federal de Educación, junto con insistir de nuevo en la necesidad de que las escuelas normales y las *high schools*, éstas en sus cursos superiores, propendieran a la mejor preparación de los maestros de campo creando con tal objeto departamentos especiales, recomendó que se diera particular importancia en esos departamentos a los medios de correlacionar las actividades escolares con las domésticas, a fin de que se produzca una motivación recíproca entre la vida industrial, social y educacional de la escuela y la del hogar y la comunidad. La conveniencia de que las escuelas normales se preocuparan de la formación de profesores para aquellos departamentos, fue también materia de acuerdo entre los miembros de esta Conferencia.

Los cursos establecidos como resultado de este movimiento duran por lo general dos años, sobre la base del octavo de la escuela elemental, o un año si el alumno ha terminado ya el segundo de la *high school*, o sea, el décimo de estudios. Entre las numerosas características de estos cursos, que muestran su adaptación a las condiciones de la vida rural y la tendencia a convertir la escuela de campo en un centro de acción social y al maestro en una especie de director espiritual de la comunidad, conviene mencionar, porque es para nosotros sugestiva, la instrucción regular que dan a sus alumnos en el manejo de bibliotecas populares.

Atendida la situación de nuestro país en lo que se refiere a este problema de la escuela y del maestro rurales, creemos que algunas de las soluciones prácticas adoptadas en Estados Unidos y que acabamos de recordar, serían perfectamente aplicables también entre nosotros. Pero como nuestras escuelas normales actuales no disponen por lo general de campos de cultivo, y su capacidad es muy limitada aun con relación con el número de maestros urbanos que necesitamos formar, se impone, a nuestro juicio, además de la creación de departamentos especiales en aquéllas cuyas condiciones lo permitan, la fundación de nuevos establecimientos de su género, pero destinados exclusivamente a la preparación de preceptores rurales. Proponemos, en suma, sobre este particular, lo siguiente:

- 1) Creación de cursos especiales de tres años, anexos a aquellos de las escuelas normales existentes cuyas condiciones permitan desarrollar una enseñanza adecuada a las necesidades, dentro de la zona respectiva, del maestro llamado hoy de cuarta clase, y destinados a jóvenes de 15 años de edad –de preferencia campesinos u originarios de localidades pequeñas, y que simpaticen, por lo tanto, con la vida rural– y que hayan terminado satisfactoriamente el tercer grado de la escuela primaria o el segundo año de humanidades.
- 2) Fundación de escuelas normales situadas y dotadas en tal forma que puedan dedicarse exclusivamente a la preparación de maestros rurales aptos para servir en la zona respectiva, con tres años de estudios y cuyos alumnos reúnan los mismos requisitos que los del número anterior.
- 3) Establecimiento de escuelas rurales de demostración o modelos, en las vecindades de cada curso o escuela normal rural, sobre todo cuando las escuelas anexas no ofrezcan facilidades, o éstas no sean suficientes, para que la observación y práctica pedagógicas de los estudiantes se lleve a cabo en condiciones adecuadas.

En el plan de trabajo del futuro maestro rural se daría, es claro, particular importancia a las actividades propias del medio en que ha de actuar –trabajos manuales y economía doméstica, agricultura o minería, etc.– y a la preparación para dirigir o practicar eficazmente las diversas formas de la extensión escolar rural –reuniones de padres y madres, conferencias, bibliotecas, sociedades de cultivos entre los alumnos, exposiciones de productos, etc.– y aun, tratándose de los varones, para desempeñar, dentro de la vida cívica comunal, algunos cargos de honor, rentados o no, como los de secretario de algunas comisiones o sociedades de bien público, o de oficial del Registro Civil u otros que, sin obligarlo a descuidar sus tareas de maestro, lo arraiguen en la localidad, lo hagan amarla y acrecienten su prestigio ante el vecindario.

Los cursos preparatorios de uno o dos años, de muy discutible conveniencia tratándose de las escuelas normales urbanas, serían tal vez necesarios en las rurales, ya que los alumnos de estas últimas procederían en su mayor parte de las poblaciones pequeñas, donde el tipo corriente de escuela pública será por largo tiempo aún elemental.

4. PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO EN SERVICIO

Tanto o más urgente que la adecuada preparación de nuevos preceptores, es la necesidad de perfeccionar a los actualmente en servicio, sobre todo a los no titulados. Hemos hablado ya de la ineficacia e inconveniencia del sistema de exámenes como medio para alcanzar aquel objetivo, e insinuamos que el mejor método es, sin duda, el que el Inspector General, en su circular de 14 de junio de 1910, considera “un necesario organismo en nuestro sistema educacional”, o sea, el de celebrar periódicamente cursos de perfeccionamiento en la forma dispuesta por el Regla-

mento de Ascensos y Admisión al Servicio a que antes nos hemos referido. A estos cursos, que constituirían el modo regular de perfeccionamiento del preceptorado en servicio, debieran agregarse otros medios, nuevos unos pocos; algunos, simple prosecución de actividades que hoy se ejercitan, o cuya interrupción es sólo pasajera; reestablecimiento de buenas y viejas prácticas, los más.

Así, los cursos de extensión pedagógica de las escuelas normales y los de ramos técnicos, lo mismo que las charlas y debates recientemente inaugurados por la Federación de Profesores de Instrucción Primaria, deberían continuarse. La *Revista de Instrucción Primaria*, que durante más de un cuarto de siglo atendió a las necesidades intelectuales del magisterio, debería restablecerse. Las reuniones pedagógicas, vespertinas o nocturnas, que un tiempo se celebraron en Santiago, y sobre todo las conferencias mensuales o bimestrales, tan en boga en otra época y que hoy apenas si dos o tres visitantes entusiastas, como don Carlos Beas Salazar, por ejemplo, continúan celebrando, en las cuales, bajo la presidencia del visitador, los preceptores de cada departamento escuchaban o leían trabajos, presenciaban clases modelos o daban ellos mismos lecciones que recibían enseguida el beneficio de la crítica, tales reuniones y conferencias, décimos, deberían también restablecerse.

Y junto con esto, deberían también nuestros inspectores escolares restablecer las visitas a la antigua. No sabemos si los niños de hoy recordarán más tarde a los actuales visitantes de sus escuelas; nos inclinamos a creer que no los recordarán. En nosotros, en cambio, será perdurable la memoria de aquel visitador señor Gutiérrez, que posiblemente ignoraba muchas cosas que saben o deberían saber sus colegas de ahora, y que, ya anciano, recorría hace 25 años muchas leguas a caballo para llegar hasta nuestra escuela, no a anotar la asistencia o a poner una firma, sino a hacernos clase, a imponerse de nuestro adelanto, a aconsejarnos, a presenciar las lecciones de nuestro preceptor y según parece también a criticarlas, a juzgar por los colores que asomaban a la cara de este último al salir de la breve conferencia celebrada con el visitador durante la hora de nuestro recreo. Son éstas las visitas que llamamos a la antigua y que pedimos se restablezcan o generalicen.

Esta inspección personal podría llegar a ser aún más provechosa si los visitantes aplicaran a la medición del trabajo escolar normas más o menos determinadas. La labor a que se hallan entregados en la actualidad algunos pedagogos extranjeros, especialmente estadounidenses, nos permite esperar que llegará pronto el día en que nuestros inspectores escolares y también los maestros, puedan apreciar con exactitud casi matemática el avance de los discípulos, siquiera en los ramos esenciales. Entretanto, y mientras las series de pruebas inventadas a este fin por Thorndike, Aires, Courtis, Hillegas y otros, alcanzan su perfección, podrían los visitantes hacer uso de escalas de progreso construidas por ellos mismos. Tomarían para esto, en una época dada, de diversas escuelas de su jurisdicción y de los distintos años escolares, centenares de ejercicios de aritmética, de composiciones y de planas de caligrafía, por ejemplo; agruparían estos trabajos por años y asignaturas; dividirían cada grupo en siete clases, de cero a seis, según el grado de adelanto que mostraran los papeles, y finalmente elegirían de cada clase uno o dos o tres, que

representaran bien el término medio de su clase. Llegarían así a formar, para cada uno de los ramos mencionados y cada uno de los años escolares, una serie típica de la amplitud cero a seis, que les permitiría calificar a conciencia y con bastante precisión el grado de adelanto de una escuela y el trabajo de sus maestros. Estos últimos, por su parte, con el empleo de esas u otras normas igualmente exactas y susceptibles de general aplicación, sabrían a qué atenerse respecto de sus propios méritos y de los resultados de su enseñanza.

Como medio de juzgar a los profesores, de guardar nota del comportamiento de cada uno y de darles una forma de descubrir sus propias deficiencias, es común entre los superintendentes escolares de Estados Unidos el uso de tarjetas, cuyo formulario es conocido del personal, en que, a semejanza de lo que suele hacerse en nuestras escuelas normales durante el período de práctica de los estudiantes, se anotan, bajo numerosos rubros, variadas informaciones acerca de la competencia pedagógica de cada maestro y de sus condiciones personales. Creemos que la adopción de este recurso podría también ser de provecho entre nosotros.

Por último, y dondequiera que haya ocho, diez o más profesores que puedan fácilmente reunirse, deberían los visitadores establecer “círculos de lectura”, en que se comenten y discutan algunas obras recomendadas por el mismo visitador o elegidas por los miembros de cada círculo, y de las cuales éstos darían cuenta en las asambleas que mensual o bimestralmente debiera celebrar, según hemos indicado, el personal primario de cada departamento.

A esta labor de perfeccionamiento que corresponde a los inspectores escolares podrían cooperar las escuelas normales, ampliando y diferenciando la obra de extensión pedagógica que hoy día realizan. Un ejemplo, estadounidense también, puede ser en este caso sugerente. En Iowa, la escuela normal, con ayuda del estado y la elaboración de los visitadores de condado, ha establecido, desde 1913, unos cincuenta “centros de estudio” para maestros en servicio, en lugares situados, a no larga distancia por ferrocarril, de Cedar Falls. En cada uno de esos centros se reúnen los maestros de los alrededores, una vez al mes por lo menos, en días sábados, bajo la dirección de profesores normales elegidos especialmente para desempeñar estas tareas. Se dan tres clases –en conformidad a un programa elaborado a principios del año– y una conferencia. Durante el mes los maestros de cada centro se juntan en diversos grupos para discutir las materias tratadas en las clases. Al término del curso hay un examen, que la escuela normal reconoce como válido para seguir en ella los cursos de verano. Los sueldos de los profesores son pagados por la normal con fondos que el estado destina a este objetivo; los gastos de viaje, en cambio, son de cuenta de los condados. En 1914 se atendió en esta forma al perfeccionamiento de unos 1.200 maestros, cifra que la normal esperaba elevar pronto a 5.000.

Si se pusiera a nuestras escuelas de preceptores en condición de llevar a la práctica un plan que se acercara en sus líneas generales a éste de Cedar Falls que hemos descrito, saldrían beneficiados no sólo los maestros y por consiguiente las escuelas primarias sino, también, los profesores normales, quienes agregarían a su experiencia profesional la muy valiosa del contacto directo con el personal en servicio y la situación real de la primera enseñanza.

5. PREPARACIÓN DEL PROFESORADO NORMAL Y DEL CUERPO INSPECTOR

Pero, tratándose de la formación y el perfeccionamiento del magisterio, debe pensarse también en la preparación del personal encargado de realizar esa labor, o sea, en la preparación del profesorado normal y aun de los visitadores.

Necesidad es ésta que ha sido ya reconocida por el gobierno, razón por la cual nos abstendremos de insistir en ella, limitándonos a anotar que la urgencia de establecer nuevas escuelas normales, rurales sobre todo, le da en la actualidad caracteres de apremiante. Los medios de satisfacer esta necesidad también han sido ya encontrados: la fundación de un curso normal superior y la celebración de cursos especiales de perfeccionamiento para el profesorado en servicio. Para ambos casos ha consultado fondos el presupuesto. Como en el caso de la sección Técnica, sin embargo, los ítem correspondientes han quedado sin invertirse. Desgraciada la suerte de esos ítem. Mientras todo el mundo pedía dinero y más dinero para la instrucción pública, mientras cada centavo del presupuesto era reclamado para servir los fines a que se le destinaba, sólo esos 30.000 pesos de la sección Normal Superior y esos 6.000 de la sección Técnica, que pidieron dos o tres veces ser gastados, y esos treinta y tantos mil de los cursos de perfeccionamiento para profesores normales, no alcanzaban los honores de la inversión. Esperemos, sin embargo, que si aparecen de nuevo, se les emplee siquiera sea en mérito de su constancia.

Respecto de la sección Normal Superior, el más importante de los medios propuestos para la preparación del profesorado normal, el gobierno, por decreto de 2 de mayo de 1912, alcanzó a aprobar, como se sabe, el plan en conformidad al cual debía ella funcionar en el Instituto Pedagógico y que fue presentado al ministerio por el señor rector de la universidad. Aunque modesto, en atención a los recursos de que podía disponerse, ese plan de ningún modo cerraba el camino para un más amplio desarrollo de la institución en el futuro. Aun sin alterarlo, la sección habría podido atender con el tiempo, no sólo a la preparación de profesores normales de las diversas asignaturas, incluso de Pedagogía, como se establece en el decreto a que nos referimos sino, también, mediante cursos extraordinarios al perfeccionamiento del profesorado en servicio y aun a la preparación de visitadores.

No valdría tal vez la pena señalar las causas que trajeron el fracaso de esta acertada iniciativa si no fuera que, al hacerlo, señalamos también dos defectos de que conviene corregirnos, uno en nuestra organización y que hemos tenido ya la oportunidad de indicar, y otro en nuestros organizadores. La sección fracasó, primero, por la falta de correlación entre la autoridad de la instrucción primaria y la de la enseñanza secundaria y superior, y, segundo, por ese error común en los espíritus idealistas, que Lotze llama “doctrinarismo”, o sea, la tendencia a no ver que, si bien ciertas ideas son excelentes en lo abstracto, la naturaleza de las circunstancias en que se aplican puede limitar su practicabilidad y aun su validez. La primera de estas causas estorbó el acuerdo directo entre las autoridades de las dos ramas implicadas; la segunda condujo a la elaboración, aprobado ya el plan propuesto por la universidad, de uno nuevo, amplísimo, que, olvidando la limitada cuantía de

los recursos fijados en el presupuesto, elevaba los gastos de la sección a sumas que nunca habría el gobierno concedido. La insistencia en favor de este plan, que era sólo un ideal, nos llevó al sacrificio de una realidad modesta pero sólida.

6. MEJORAMIENTO MORAL Y ECONÓMICO DEL MAGISTERIO

La situación del preceptorado, en el aspecto moral y económico, es más difícil, pero no imposible, de remediar. El mejoramiento, desde el punto de vista moral, estriba sobre todo en el establecimiento de un régimen que dé al personal garantías de estabilidad, de independencia y de justicia. No faltan, hemos visto, en nuestra legislación escolar, disposiciones que tiendan a ese objetivo; lo que falta es que se cumplan. Y es esto lo esencial. Hemos analizado ya, al hablar de la dirección del servicio de instrucción primaria, las causas que originan el no cumplimiento de esas disposiciones, y discutido los medios llegar a establecer aquel régimen de garantías a que acabamos de referirnos. No tenemos, pues, para qué volver sobre este asunto ya dilucidado, y podemos limitarnos a repetir que el único recurso eficaz para la consecución de ese fin está en confiar la dirección superior del servicio a un consejo nacional de educación primaria, en cuyo seno tengan representación no sólo las diversas ramas con las cuales puede correlacionarse la primera enseñanza y los diversos intereses de la colectividad que se ligan al mejoramiento de la escuela sino, también, el preceptorado mismo. Por cierto, habrá también que modificar algunas de las normas actuales referentes a la admisión al servicio y a los ascensos; pero, en todo caso, trátase de las que hoy existen o de otras nuevas, la seguridad de su aplicación estricta no podrá tenerse mientras no se reemplace la dirección unipersonal por la dirección colegiada.

La situación económica del maestro es, por otra parte –repetimos un lugar común– factor esencialísimo de su eficiencia profesional. Ni competencia ni contracción al trabajo, y ni siquiera dignidad y virtud, pueden exigirse del profesor mal rentado. El escaso número de jóvenes que hoy acude a las escuelas normales, y la corta proporción de normalistas en servicio, están indicando, por si faltaran argumentos, la necesidad de reconocer alguna vez prácticamente, y no sólo en teoría, la urgencia de dar al preceptor los medios de vivir al abrigo de la necesidad y de ocupar en la sociedad la situación que le corresponde. No es nuestro propósito defender una escala de sueldos determinada. Si más adelante proponemos una, es sólo por vía de ejemplo, para mostrar la proporción en que, a nuestro juicio, deberían encontrarse las remuneraciones correspondientes a los distintos cargos, en relación con la importancia de cada uno y las condiciones que ellos exigen para su desempeño. Queremos, sí, dejar establecido que, si tratándose de la conveniencia individual de cada maestro, puede bastar un aumento de sueldos liso y llano, y sobre todo, en el momento actual, la incorporación de ciertas gratificaciones al sueldo fijo, no pasa lo mismo cuando se mira esta cuestión desde el punto de vista de las conveniencias de la enseñanza. Son éstas las que a nosotros nos interesan, y de ahí que, junto con abogar por el mejoramiento económico general del personal

de la instrucción primaria, indiquemos también la necesidad de corregir algunas de las normas que en la actualidad sirven de base a la fijación de la renta.

En primer lugar, es de necesidad y de justicia que, en lo posible, todas las localidades, así las grandes como las pequeñas, reciban del estado docente igual atención y que, en consecuencia, se procure dar a todas, en cuanto sea ello hacedero, iguales ventajas educacionales. Esto exige una modificación del plan de sueldos en el sentido de mejorar la situación del maestro rural (hoy de cuarta clase) y del director y profesor de escuela elemental de cabecera de departamento (hoy de tercera clase). De otro modo, las escuelas normales rurales del futuro carecerán de atractivo, y el normalista de hoy continuará rehuyendo aquellos cargos. Estimamos, pues, del caso proponer, por una parte, que, al aumentar los sueldos del personal se tome en cuenta especialmente a los maestros llamados hasta ahora de cuarta y tercera clase y, por otra, que las cuatro categorías de escuelas establecidas en la Ley de Sueldos se reduzcan a las tres siguientes: escuela superior o completa (de tres grados); escuela elemental (de dos grados) y escuela rural (de uno, dos o tres años de estudios). En la categoría de escuelas superiores o completas convendría distinguir tres clases, según la asistencia: escuelas completas de primera clase serían aquéllas cuya asistencia fuera superior a 600; de segunda, aquéllas en que la asistencia fluctuara entre 300 y 600, y de tercera, las demás. Las de primera clase tendrían un subdirector. Las escuelas rurales podrían ser mixtas, y entre ellas quedarían comprendidas las escuelas semestrales o trimestrales, o sea, aquéllas que, a objeto de atender mejor a las necesidades de los niños y adultos residentes en lugares de población muy diseminada, funcionaran sucesivamente en dos o tres localidades distintas en el curso de un mismo año.

Esta clasificación en tres categorías, que corresponde sobre todo a la mayor o menor dificultad que presenta el gobierno de la escuela, serviría principalmente para determinar la renta de los directores. En cuanto a los profesores, nos parece justo y conveniente que las diferencias de sueldos se basen sobre todo en la preparación inicial y en la preparación diaria o especial que requieren para su desempeño los respectivos empleos. La aplicación, que no puede ser sino aproximada, de estas dos normas, da por resultado el reconocimiento de tres categorías de profesores: profesor de escuela rural (será, por lo común, no titulado o normalista rural con tres años de estudios); profesor de grados elementales, sirva en escuela elemental o en escuela superior, y profesor de tercer grado³⁹. A estas tres categorías se agregaría una cuarta –la de interino o maestro practicante de escuela elemental o rural– en la cual permanecerían durante un año en escuelas rurales o dos en las elementales, y mientras no rindieran un examen especial o siguieran con éxito un curso pedagógico de los que al efecto se establecieran, los profesores no titulados,

³⁹ El trabajo del profesor de escuela elemental es absolutamente el mismo del profesor que enseña en los cursos elementales de la escuela superior. En cambio, la diferencia entre la labor de estos grados y la del tercero es tal, que en éste jamás se cumplen los programas y difícilmente se encuentran ayudantes dispuestos a enseñar en un quinto o un sexto año. Muchos prefieren aceptar tareas escolares extraordinarias a hacerse cargo de alguno de esos cursos y hasta conocemos el caso de un normalista que, ante la expectativa de trabajar en uno de ellos, renunció al puesto de profesor de primera clase que desempeñaba

o sea, los que, por falta de normalistas, ingresaran al servicio, sea mediante un examen preliminar de admisión o después de un curso rápido extraordinario. A esta categoría quedarían asimilados desde luego los actuales maestros interinos, o sea, los no propietarios.

En segundo lugar, se hace indispensable adoptar alguna medida que tienda a asegurar la permanencia del empleado en un mismo puesto. En la actualidad, el director de escuela elemental, una vez enterados los diez años de servicios, que lo habilitan para percibir el aumento de sueldo, falto de nuevos alicientes en el cargo que desempeña, vive preocupado de la próxima vacante de director de escuela superior que se produzca, no trata de arraigarse en su empleo y está permanentemente, como se dice, “con el pie en el estribo”. El director de escuela de primera clase, a su vez, vive por lo general pendiente de la próxima jubilación de algún visitador, convencido de que su situación no es ya susceptible de mejorar sino mediante el ascenso. Y los ayudantes de cualquier categoría –ellos con mayor razón, ya que no gozan del aumento a los diez años– viven también constantemente atentos a las oportunidades que pueden presentárseles para cambiar de empleo⁴⁰. Grave es ya el daño producido por la inestabilidad del personal; pero, además, este afán eterno del ascenso y del cambio induce a los maestros y maestras a buscar “apoyos”, a pedir y a rogar, y contribuye, por lo tanto, a entronizar el régimen del “empeño” y la “política” y a hacer que descienda el nivel moral del magisterio. Todo esto podría remediarse, a nuestro juicio, estableciendo, en vez de la gratificación única a los diez años, aumentos trienales, cuatrienales o quinquenales, para todo el personal, sin distinción de categoría, equivalentes a un 10% del sueldo asignado al empleo que se desempeña. Al ser ascendido, el empleado dejaría, es claro, de percibir los aumentos ganados en el puesto anterior, y debería esperar que transcurriera un nuevo trienio, cuatrienio o quinquenio para empezar a gozar los que correspondieran al sueldo inicial de su nuevo cargo.

En tercer lugar, como un medio de conseguir la mayor eficiencia del personal y de dar a éste garantías de justicia, es de urgencia reglamentar definitivamente los ascensos sobre la base de la preparación inicial del empleado, de su antigüedad, de la competencia y laboriosidad mostradas en el desempeño de su cargo y del interés y provecho con que atiende a su perfeccionamiento profesional. Y como un aliciente para retener en el servicio de instrucción primaria aun a los más inteligentes o más ambiciosos normalistas, que hoy día, como se sabe, lo abandonan, conviene, además, no sólo facilitar el ascenso a los maestros más capaces sino, también, abrirles el escalafón entero, de modo que no haya puesto alguno, ni siquiera el de Director General de Educación Primaria, al cual no les sea lícito aspirar. Dejemos que el mozo de talento, amante del estudio, maestro de raza, aunque haga sus primeras armas enseñando el silabario, pueda llevar en su mochila de ilusiones el bastón de mariscal.

Queremos terminar este estudio con el esbozo de un plan en que se apliquen nuestras observaciones relativas al mejoramiento de la situación económica del

⁴⁰ En 1915 había 611 ayudantes con más de diez años de servicio.

magisterio primario. Convencidos como estamos de que la cuestión de los ascensos y sueldos del personal no llegará a resolverse en forma estable sino una vez reorganizada la dirección del servicio, no atribuimos a este plan otro valor que el de una simple manifestación de aspiraciones; él pretende más bien ser sugerente que definitivo. Por lo demás, es incompleto: en primer lugar, no toma en cuenta los cargos de inspectores especiales, profesores de cursos vocacionales, directores y profesores de escuelas nocturnas, maestras de jardín infantil, etc.; enseguida, entre los requisitos que atañen a la preparación, no figuran ni las calificaciones de los jefes inmediatos ni los estudios de la Sección Normal Superior, y por último, nada aparece en él que se refiera a la jubilación del personal. Respecto del primer punto, las omisiones se deben a nuestro propósito de mostrar exclusivamente los escalones que constituyen la *carrera regular* del maestro. En cuanto a las calificaciones que den los inspectores escolares a sus subordinados, no creemos que deberían contemplarse entre los requisitos generales del ascenso; se tomarían, sí, en consideración, al decidir entre diversos candidatos que reunieran las condiciones expresadas en el plan. Y en lo que se refiere a los estudios de la Sección Normal Superior, por más que sea evidente la necesidad de tenerlos en cuenta, sobre todo en la provisión de los cargos directivos, es imposible asignarles un valor determinado mientras no se conozca la organización de ese plantel. Finalmente, en lo que respecta a la jubilación, si bien creemos que ella debe producirse a los treinta años, como ahora, o antes en caso de inhabilitación en el servicio, y que los fondos destinados a costearla deberían proveerse por medio de una Caja de Retiro que extendiera sus ventajas a las familias de los maestros fallecidos, estimamos que este asunto, en apariencia fácil, es demasiado complejo para que pueda resolverlo en detalle el profesor sin el concurso del hombre encargado de las finanzas.

He aquí nuestro plan:

<i>Empleos</i>	<i>Preparación</i>	<i>Antigüedad en el empleo anterior</i>	<i>Sueldo inicial (con aumentos trienales, cuatrienales, o quinquenales de 10% sobre la renta asignada al empleo)</i>
1. Maestro practicante rural	Examen preliminar o curso rápido		\$ 1.500
2. Maestro practicante de grado elemental	Examen preliminar o curso rápido		\$ 1.800
3. Profesor de escuela rural	Normalista rural o practicante rural aprobado		\$ 2.400
4. Profesor de grado elemental	Normalista o practicante aprobado de grado elemental o profesor rural	3 años	\$ 2.700
5. Director de la escuela rural	Profesor rural o profesor de grado elemental	3 años	\$ 3.000
6. Profesor de tercer grado	Normalista con examen especial	2 años	\$ 3.300
7. Director de escuela elemental	Profesor de grado elemental	3 años	\$ 3.600
8. Subdirector de escuela superior de primera clase	Profesor de tercer grado o director de escuela elemental	4 años	\$ 4.200
9. Director de escuela superior de tercera clase	Subdirector profesor de tercer grado o director de escuela elemental (examen especial en cualquier caso)	3 años	\$ 4.800
10. Director de escuela superior de 2ª clase	Director de escuela superior de 3ª clase o subdirector	2 años	\$ 5.400
11. Director de escuela superior de 1ª clase	Director de escuela superior de 2ª clase o subdirector	6 años	\$ 6.000
12. Inspector escolar	Director de escuela superior (examen especial)	7 años	\$ 7.800
13. Subdirector de zona	Inspector escolar	3 años	\$ 9.000
14. Director de zona	Subdirector de zona o inspector escolar	3 años	\$ 12.000
15. Director general de educación primaria	Director de zona o estudios especiales	6 años	\$ 18.000
		3 años	

CAPÍTULO X

ACCIÓN SOCIAL DE LAS ESCUELAS

1. Ventajas de la cooperación entre la escuela y la sociedad: aislamiento de la escuela; provecho que para ésta resulta de su relación con el hogar y la colectividad; ventajas para la sociedad; deben utilizarse mejor los edificios escolares; nuestra situación. 2. La acción social por intermedio de los niños: centros de recreo; escuelas de vacaciones; las asignaturas técnicas; la “proyección” agrícola. 3. Socialización del trabajo escolar: actividades que cultivan las virtudes sociales; organización de las escuelas de Gary; sus ventajas pedagógicas; su aspecto social e industrial; su régimen disciplinario. 4. La escuela y el hogar: visitas de los padres; sociedades de padres y maestros; las sociedades de Boston. 5. La escuela y la colectividad en general: bibliotecas populares; extensión escolar; centros de recreo y de cultura; los centros sociales y clubes cívicos de Rochester; el porvenir.

1. VENTAJAS DE LA COOPERACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD

Frecuentemente hemos aludido en el curso de este trabajo a la necesidad de establecer más íntimas y provechosas relaciones entre la escuela y el hogar y la colectividad.

Si el hogar continúa destruyendo día a día la obra de la escuela, y si, por su lado, continúa la escuela incapacitada para adaptar su labor a las necesidades de los discípulos y a su experiencia extraescolar, ello se debe principalmente a la falta de contacto, de cooperación y acción recíproca entre una y otra institución, a la absoluta ignorancia en que viven la una respecto de la otra. Y el escaso ascendiente del preceptor sobre la sociedad en que actúa, la indiferencia con que se mira todo lo que concierne a la educación y hasta el atraso mismo de la instrucción primaria, hallan origen, por su parte, sobre todo en el aislamiento de la escuela, en la ausencia de lazos materiales y espirituales que la ligen estrechamente a la comunidad.

Dondequiera que las escuelas cultivan esas relaciones, dondequiera que ellas abren anchas sus puertas a la colectividad toda y procuran convertirse en centros de labor social, la acción que ejercen sobre sus educandos es mayor, ganan en simpatía y en prestigio y encuentran siempre quienes trabajen por su mejoramiento y

las defiendan como cosa propia. Es, por lo tanto, interés suyo extender el radio de su influencia, atraer a todos y servir a todos.

Esa ampliación de las funciones docentes no redundará, sin embargo, en provecho exclusivo de la escuela. Mayores son aún las ventajas que de ella reportan la familia y la sociedad en general. Ciertamente es que otras instituciones y otras fuerzas trabajan constantemente en pro del mejoramiento colectivo; pero, grande como es el influjo de la Iglesia, poderoso el de la ley, benéfico el de la acción privada, ninguno puede competir con el influjo de la escuela, pues esta última, en el ejercicio de su acción social, procede no por restricciones, sino mediante estimulaciones positivas; adopta modalidades múltiples que la acomodan a las necesidades de niños y de adultos, de hombres y mujeres; es terreno neutral y da cabida a todas las opiniones y a todas las creencias; representa lo que hay de común y más alto en los ideales de todos y no puede perseguir otros propósitos que los del perfeccionamiento y bienestar generales; pertenece a todos y sus servicios se consideran no una caridad, sino un derecho.

Llevar hasta el hogar hábitos de higiene, moralidad y economía; instruir a las madres en la crianza y educación de los hijos; procurar recreaciones agradables y útiles; elevar las normas de vida y la cultura general; contribuir a la solución de los problemas comunes; disminuir la fricción entre los miembros de la colectividad y despertar y fortalecer en ellos la mutua simpatía: he ahí algo de lo que, en el desempeño de su acción social, puede realizar la escuela más ampliamente y mejor que cualquiera otra institución.

Existen, por otra parte, en favor de estas actividades de extensión escolar, razones de orden económico, o si se quiere, de buena administración. Los locales destinados a la enseñanza cuestan dinero, y sobre todo costarán mucho dinero en el futuro, una vez que la edificación escolar, hoy en comienzo, adquiera un vasto desarrollo. Es de buena administración hacer rendir a ese dinero el más alto interés posible y sacar de esos edificios el mayor provecho posible. Lejano está ya el tiempo en que se concebía a la escuela como una casa que debían ocupar sólo los niños y durante seis u ocho horas diarias, seis veces por semana y nueve o diez meses cada año. Se piensa hoy que los locales cuestan demasiado caro para que no se les utilice en forma algo más amplia. Por eso las puertas de la escuela, que se abren en la mañana para dar paso a los niños, continúan abiertas en la tarde y en la noche para los adolescentes y adultos que reciben educación sistemática, y para los padres, las madres y cualesquiera otros ciudadanos que quieren instruirse o recrearse. Y permanecen también abiertas los domingos y durante los meses de vacaciones para quienesquiera, niños o adultos, que deseen aprovechar los beneficios de la escuela.

Entre nosotros, por desgracia, las instituciones educadoras se desentienden casi en absoluto de esta labor social. Se desligan de la colectividad, y hasta se diría que rehúyen su contacto. La escuela no es un bien de uso público. Es un bien fiscal, que al revés de lo que sucede con otros de su clase, nadie reclama, nadie siente como cosa suya. Es del gobierno, no del pueblo. Y el preceptor, por su parte, con raras y muy honrosas excepciones, en vez de considerarse a sí mismo como un

factor de mejoramiento colectivo, prefiere mirarse como un simple funcionario del Estado, como un tornillo en la maquinaria de la administración pública, como un ítem del presupuesto... La escuela necesita transformarse y el maestro adoptar un punto de vista diferente.

2. ACCIÓN SOCIAL POR INTERMEDIO DE LOS NIÑOS

Veamos de qué modo podría la escuela extender el campo de su influencia y a la vez asegurarse la cooperación del hogar y la comunidad.

Le es fácil, en primer lugar, recurrir a algunos medios extraordinarios que, obrando directamente sobre los niños mismos, faciliten, respecto de ellos, la tarea que cumple desempeñar a la familia.

Por ejemplo, ¿en qué emplean sus noches los muchachos de doce, trece o catorce años? Algunos concurren a las escuelas nocturnas. Los que asisten a las escuelas diurnas se ocuparán a veces en la preparación de sus tareas, si bien, por lo común, dada la condición higiénica de sus hogares, no podrán ejecutar ese trabajo sino en forma perjudicial a su salud. Pero aun éstos, en la mayor parte de los casos, y sobre todo los que no frecuentan escuela alguna, o se aburren en el interior de las habitaciones o juegan en la calle lejos de la mirada paterna, o a favor de la oscuridad y la soledad reciben quizá, de compañeros más experimentados, junto con las primeras informaciones acerca del secreto de la vida, los gérmenes de la inmoralidad o aun del vicio.

He ahí un problema que cae dentro del radio de la acción social de las escuelas. ¿Cómo resolverlo? Creemos que en este caso, como en muchos de los que se presentan en este capítulo, el ejemplo de Estados Unidos es para nosotros sugerente. Las autoridades escolares estadounidenses han hallado la solución en los "centros de recreo" para niños. Quien visite de noche las escuelas de Nueva York, de Boston o de cualquiera otra ciudad, grande o pequeña, en aquel país, encontrará en ellas no sólo adolescentes y adultos que reciben educación suplementaria o complementaria sino, también, grupos de muchachas que se ejercitan en la danza; muchachos que practican variados deportes, libremente, en el gimnasio, y buen número de niños y niñas que hojean libros y revistas o preparan sus lecciones del día siguiente, o se entretienen en trabajos de construcción, o jugando damas, ajedrez o dominó. Desagradable sorpresa sufriría tal vez el visitante al ver que muchos niños se entregaban, además, al juego de las cartas. Pero se trataría de naipes instructivos, no de naipes corruptores. En ellos, en lugar de tréboles, corazones o diamantes, aparecerían ilustraciones y leyendas de historia patria, de geografía, de arte, de ciencia natural. Pondrían a prueba, a la vez, el ingenio y los conocimientos de los pequeños jugadores, y a eso deberían su apasionante atractivo.

¿No sería posible que las escuelas de Chile, como sus congéneres estadounidenses, ofrecieran a los niños, en las primeras horas de la noche, su protección y su abrigo y les procuraran ocupaciones agradables y útiles? Ciertamente es que faltan por el momento la indispensable cooperación del municipio, los locales adecuados

y quizá hasta los maestros en aptitud de organizar y dirigir esta labor. Pero todo está en empezar. Un modesto ensayo realizado en cualquier parte despertaría la emulación; sería imitado, y prepararía así el terreno para que, una vez subsanadas aquellas deficiencias, estos “centros de recreo” se generalizaran y quedaran definitivamente incorporados en la organización de nuestras escuelas.

Enseguida, ¿qué hacen los niños durante sus vacaciones, en los meses de verano? En su enorme mayoría, no salen del pueblo o de la ciudad en que viven. Por lo general, tampoco trabajan. Nada hacen de extraordinario, a no ser largas correrías que, sin duda, dilatan su experiencia, pero que no están, sin embargo, desprovistas de peligros. ¿Por qué no abrir la escuela también en esta época, para los que no tuvieran nada bueno en que ocuparse y desearan trabajar en algo que fuera a la vez agradable y de provecho? Hemos visitado en días de verano una escuela de Nueva York, donde funcionaban “cursos de vacaciones”. En una sala, un grupo de niñas aprendía, bajo la dirección de una profesora, a remendar y a zurcir. Por cierto, no trabajaban en un “muestrario”, como lo hacen, por lo común, las alumnas de nuestras escuelas y liceos, sino en prendas de vestir personales o de sus familias. Se trataba de verdaderos calcetines, camisas y demás, que realmente necesitaban con urgencia de un parche o de un zurcido. En otra sala, un segundo grupo de “discípulas” modernizaba y adornaba sus propios sombreros. Y en los vecinos departamentos, otras hacían sus propios bordados y otras todavía, se ocupaban en el corte y la confección de sus propios vestidos. En el taller de trabajos manuales había una veintena de chicuelos que enjuncaban sillas, reparaban escobas y palmatorias o se afanaban en la construcción de estantes, cajas, mesas, casitas o minúsculos armarios. Cada uno era dueño de su trabajo... y de los frutos de su trabajo, porque muchas de las mencionadas reparaciones se hacían allí por cuenta ajena, y el enjuncado de sillas, por ejemplo, dejaba al pequeño operario una utilidad de un cuarto de dólar en la pieza. Pero lo que llamaba más la atención en esta escuela de verano era la actitud de alumnos y profesores. Nadie parecía estar allí por obligación: tal era el placer y el interés con que todo el mundo se consagraba a sus tareas. Por lo demás, reinaba allí la libertad: libertad para cambiar de sitio, libertad para conversar y cantar, libertad para marcharse. Y sea porque el trabajo sin compulsión adquiría para ellos un nuevo atractivo, o simplemente porque se sentían libres, los alumnos no sólo no abusaban de la libertad sino que apenas la ejercitaban para lo indispensable.

Numerosas son en la actualidad las ciudades norteamericanas que mantienen escuelas de esta especie. Varían los programas: en algunas se da especial importancia a los trabajos manuales y a la economía doméstica; en otras, a las danzas y juegos, y en otras todavía, al estudio complementario, o sea, a los cursos de repetición para alumnos que han fracasado en los exámenes anuales. Pero, en todas partes, la asistencia es voluntaria, y la libertad y la alegría constituyen, normas fundamentales del trabajo.

He ahí, pues, también, algo que serviría directamente a nuestros niños, que redundaría en beneficio de la familia y extendería la acción social de las escuelas. Y es un servicio relativamente barato. El material, cuando fuera éste necesario, lo proveerían los alumnos. No habría, pues, otro gasto que el de un pequeño



Darío Salas con grupo de personalidades educacionales. Archivo Fotográfico Museo de la Educación
Gabriela Mistral.

sobresueldo, de ochenta o cien pesos, que pagaría cada municipio a unos cuantos maestros, por que atendieran a los niños durante un mes o mes y medio, dos o tres horas cada día.

La labor ordinaria de la escuela puede también asumir formas interesantísimas desde el punto de vista que nos ocupa. Hemos señalado ya la importancia de las asignaturas técnicas, en cuanto permiten proyectar hacia la familia la obra de las instituciones educadoras. Los trabajos manuales, la economía doméstica y la agricultura, sobre todo, se prestan admirablemente para alcanzar aquel objetivo. Veamos, por ejemplo, lo que podría hacerse tratándose de la agricultura, especialmente en las escuelas rurales. En Estados Unidos se utiliza la enseñanza de este ramo como un medio de dar vida a la botánica, a la geografía y a la aritmética, relacionándolas con actividades diarias; de formar en el alumno el hábito del trabajo útil y metódico, y de llevar hasta el hogar un modelo de las buenas prácticas agrícolas y, si se quiere, una pequeña ayuda pecuniaria. En la escuela se dan instrucciones bien determinadas para el cultivo de las distintas semillas, y, en lo posible, se muestra objetivamente la manera de proceder. Pero el verdadero aprendizaje se efectúa por medio de los “ejercicios domésticos”. El niño siembra, en el patio de su casa o en algún terreno desocupado, un pequeño lote. Observa el desarrollo de su hortaliza o de sus granos, practica las labores del cultivo, da cuenta al profesor de la marcha de sus trabajos, cosecha, califica los productos, se impone de sus precios, los exhibe en exposiciones locales, los vende y calcula sus ganancias. Una de las principales notas del colegio corresponde al resultado de esta lucha o de esta cooperación suya con la tierra.

Se generaliza, además, en este último tiempo, la práctica, iniciada bajo los auspicios del Departamento de Agricultura de Washington, de organizar a los muchachos de las escuelas rurales, sean primarias o secundarias, en clubes de siembras. En cada municipio se establecen, por lo común, dos clases de clubes: una para niños de diez a quince años de edad, y otra para jovencitos de quince a dieciocho. Estas dos clases están, naturalmente, subdivididas en clubes de maíz, de trigo, de hortaliza, etc., según la especialidad a que sus miembros se dediquen. Un acre es el área mínima de cultivo exigida para ser socio de un club. En el año 1914 contaban estas instituciones con más de cien mil miembros. Poderoso estímulo para estos muchachos que sienten vocación por las labores campesinas, ha sido el establecimiento de becas en algunos colegios de agricultura, destinadas a los “campeones” de distrito o de condado, o sea, a los que obtienen el primer premio en los concursos locales. Alrededor de mil niños fueron agraciados con tales becas en los años 1913 y 1914.

A la vista de este ejemplo, es fácil imaginar las formas que podrían darse a la “proyección doméstica” de los trabajos manuales y de las artes del hogar. Pero creemos que es la proyección agrícola, sobre todo, la que merece estimularse entre nosotros. Se generalizaría con ella el empleo de las mejores semillas, se difundirían los métodos modernos de cultivo, se despertaría en los niños el amor por la vida rural y el anhelo de poseer terreno propio. Ella contribuiría, además, a desarrollar en los discípulos hábitos de economía y de trabajo, y a dar vida a otras asignaturas

que hoy languidecen por falta de alicientes. Las autoridades escolares, los municipio y las sociedades y colegios de agricultura, prestarían al país un servicio positivo cooperando a la organización adecuada de estas nuevas actividades de la escuela.

3. SOCIALIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR

Parte de esta acción social de los establecimientos de instrucción primaria son también todos aquellos aspectos de su labor considerados hasta aquí como extraordinarios, tendientes a cultivar en los discípulos las virtudes que facilitan y enaltecen la vida en comunidad. Hemos indicado ya la importancia que tienen, en este respecto, las actividades manuales. Las formas limitadas de gobierno propio, las ligas de bondad, las cajas de ahorro, las sociedades de deportes y las brigadas de exploradores, son también medios eficaces para el desarrollo de aquellas virtudes. Como todos estos recursos son suficientemente conocidos, nos limitamos a mencionarlos y a recomendar su empleo.

Pero estas formas de acción social corresponden a otras tantas fases de una idea más amplia. Todas ellas caben dentro de una organización que permita “socializar” por completo el trabajo de la escuela. ¿En qué consiste esta socialización? Un nuevo ejemplo dará carácter concreto a nuestra respuesta.

En el estado de Indiana, en Gary, pequeña población de diez a quince mil habitantes, que constituye, sin embargo, un importante centro de la industria del hierro, trabaja en calidad de superintendente escolar un señor Wirt. Hasta hace ocho o diez años, Wirt era un desconocido. Hoy nadie ignora su nombre; algunos entusiastas lo consideran el más grande de los pedagogos contemporáneos; es el más solicitado de los conferenciantes, y la orgullosa ciudad de Nueva York le paga un sueldo colosal –más de cincuenta mil pesos de nuestra moneda– por que se digne venir una vez al mes, desde el fondo de su Indiana, a visitar tres o cuatro escuelas “tipo Gary” establecidas en la gran metrópoli. ¿Qué ha hecho Mr. Wirt para alcanzar tal nombradía y tales distinciones? Entre otras cosas, ha “socializado” el trabajo escolar. Veamos cómo⁴¹.

Gary era una comuna pobre y se veía en la necesidad de proceder, en materia de gastos de enseñanza, con extremada parsimonia. El superintendente debió, pues, ingeniar para sacar de los escasos dineros destinados a la educación, el mayor partido posible. Mantuvo abiertas las escuelas todo el día, para los niños, y las abrió, para éstos y para los adultos, en las noches, en los días festivos y durante las vacaciones. Pero los locales no bastaban para atender, empleados en las condiciones ordinarias, a la población infantil entera. Y como, por otra parte, el municipio no podía construir nuevas escuelas, menos aún entonces, cuando las existentes habían empezado a servir a todo el mundo y a todas horas y demandaban mayores

⁴¹ No hemos visitado las escuelas de Gary. Pero hemos inspeccionado detenidamente dos de su tipo establecidas por Mr. Wirt en Nueva York. Nuestras informaciones sobre este punto son, pues, si no del todo, en gran parte, de primera mano.

gastos de conservación, el señor Wirt estudió y puso en práctica un plan que, sin exigir expansiones materiales, duplica en el hecho la capacidad de cada edificio. Un mismo local sirve simultáneamente a dos escuelas. Una de ellas inicia sus tareas a las 8^{1/4} y la otra a las 9^{1/4} de la mañana, y las terminan a las 3 y 4 de la tarde, respectivamente. Cada escuela está dividida en dos grupos. De 8^{1/4} a 9^{1/4} las secciones que forman el grupo A de la escuela N° 1 reciben lecciones teóricas, y las que forman el grupo B trabajan en los laboratorios o talleres. De 9^{1/4} a 10^{1/4} el grupo B ocupa las salas de clase, y el A, los talleres y laboratorios. De 10^{1/4} a 11^{1/4} el grupo B concurre al auditorio, y el A, al campo de juego. A las 11^{1/4} intercambian sus actividades. Los alumnos de los grupos A y B de la escuela N° 2 pueden, si así lo desean, permanecer en el campo de juego entre 8^{1/4} y 9^{1/4}. Desde las 9^{1/4} a las 10^{1/4} hora en que la escuela N° 1 trabaja en las salas de clase y en los talleres y laboratorios, el grupo A de la N° 2 concurre al auditorio, y los alumnos del grupo B practican ejercicios sistemáticos de gimnasia o se ocupan en trabajos de “aplicación”, es decir, en leer en la biblioteca, en escuchar alguna conferencia extraordinaria en el vecino edificio de la Asociación Cristiana de Jóvenes o en alguna labor relacionada con la administración de la escuela y que les dé oportunidad para “aplicar” lo aprendido en alguna de sus clases. A las 10^{1/4} empieza esta escuela a hacer uso de las salas de clase, talleres y laboratorios, alternándose sus grupos en la forma en que lo hicieron durante las primeras dos horas de la mañana los grupos de la escuela N° 1. Por medio de estos turnos, que continúan en la tarde, cada alumno de primero a quinto año obtiene diariamente, aparte de la instrucción incidental del auditorio y de los beneficios del juego al aire libre, dos horas de enseñanza formal, una hora de laboratorio o de enseñanza industrial, media hora de música o literatura y media hora de gimnasia sistemática. Cada alumno del sexto al duodécimo año, por su parte, recibe tres horas diarias de enseñanza formal (se toma una de juego o “aplicación”), y dos de taller o laboratorio y música o dibujo.

De esta organización, hija de la necesidad, ha nacido, a su vez, la mayor parte de las ventajas pedagógicas y de los beneficios sociales de las escuelas de Gary.

Entre las primeras, merece mencionarse, sobre todo, la adaptación a las necesidades individuales de cada alumno. El alumno de la escuela N° 1 atrasado en alguna asignatura, puede asistir extraordinariamente a las lecciones de ese ramo en la escuela N° 2, o aun a las del otro grupo de su propia escuela, sacrificando una hora de auditorio o de juegos. El muchacho que siente preferencias por un ramo puede también, mediante un arreglo parecido, asistir a las clases de ese ramo en un curso superior. Y el débil, el que se desalienta y desea abandonar el colegio prematuramente, encuentra en los profesores guías amables que, o se encargan de proporcionarle trabajo adecuado a sus especiales gustos y aptitudes, haciendo revivir en él el interés por los estudios o, en último caso, lo convencen de la necesidad de continuar en la escuela siquiera por un breve tiempo, mientras termina un curso rápido de carácter vocacional, que inmediatamente se le fija y que tiende en forma directa a la preparación para la vida.

Desde el punto de vista social, el que más nos interesa por el momento, las escuelas de Gary se mantienen, en primer lugar, en contacto inmediato con la comu-

nidad, por medio de los cursos de adultos, más numerosos aun que los de niños; de las conferencias y centros de recreo, y relacionando en lo posible la enseñanza con la vida industrial del entorno. Respecto del hogar en especial, el influjo es no menos directo. Los profesores conocen las casas de sus alumnos: las visitan con motivo de las inasistencias, y en la clase de aritmética cada niño ha trazado el plano de la suya y calculado la capacidad de sus diversos departamentos. En vista de las informaciones así recogidas, los maestros y maestras dan a los padres, en forma prudente, indicaciones oportunas acerca de la higiene de la habitación y la familia. Las horas de auditorio son, además, aprovechadas por los médicos directores de educación física u otros facultativos de la localidad, para iniciar campañas de salud, que los alumnos enseguida llevan adelante con entusiasmo, no sólo dentro de la escuela sino, también, en sus hogares.

Pero los principales factores de la “socialización” son el plan de estudios, los métodos y formas del trabajo y la disciplina. El tiempo destinado al trabajo manual, una hora diaria, es ya una muestra de la importancia atribuida en general al cultivo de las virtudes sociales. Pero, enseguida, el trabajo manual, más que una asignatura, es un centro de correlación de estudios y a la vez un medio de descubrir y desarrollar las aptitudes de los alumnos. Se mantiene, por otro lado, en contacto con las actividades industriales de la localidad; pero esa relación se justifica no por consideraciones de un orden estrechamente utilitario, sino por la necesidad de dar vida y motivación al trabajo del taller y, de consiguiente, al de la escuela en general.

Durante los cuatro primeros años los niños y niñas dibujan, pintan, modelan en arcilla y cosen o ejecutan trabajos sencillos de carpintería. En los dos años siguientes se ejercitan como observadores o ayudantes en los talleres de su elección, pero sin permanecer más de tres meses en cada uno: las niñas, por ejemplo, trabajan en los departamentos de cocina, de costura o cestería, y los niños en los de imprenta, carpintería, electricidad, fundición y otros. Se familiarizan así, los alumnos, con el aspecto económico de la vida y los medios materiales de la civilización, en forma adecuada a su entendimiento y habilidad. Como, además, los chicos funcionan en calidad de aprendices u oficiales, y los mayores, hasta cierto punto en calidad de maestros, nadie necesita allí que se le dé instrucción teórica acerca del significado de la cooperación y la responsabilidad.

El trabajo serio de taller, que puede sustituirse en parte por labores de oficina, empieza en el séptimo año y continúa a través de todo el curso secundario, o de lo que en el resto del país se designa con tal nombre, pues en Gary no se distingue entre escuela primaria y secundaria. No hay allí sino escuela pública, que abarca normalmente (lo mismo que en otras ciudades la escuela y el liceo en conjunto) doce años de estudios, pero cuyo trabajo puede terminarse entre los dieciséis y los veinte años de edad, según que el alumno pertenezca al tipo –no a la categoría– de “trabajador rápido”, “trabajador regular” o “trabajador lento”.

Característica dominante de todas las labores industriales y de las que con ellas más directamente se relacionan, es la de ser productivas o simplemente útiles, no sólo para el individuo sino, sobre todo, para la colectividad. Así, los que trabajan

en carpintería, fundición, electricidad, etc., refaccionan el mobiliario de la escuela, colocan lamparillas, pintan las paredes del edificio, hierran los caballos del departamento de Educación. Los que prefieren el trabajo de oficina, practican como administradores de los depósitos de materiales, como tenedores de libros en el banco escolar, como estenógrafos o dactilógrafos o como encargados de la estafeta de la escuela. Los sobresalientes en el ramo de inglés redactan las proclamas, boletines y avisos escolares; los buenos dibujantes agregan sus ilustraciones; los tipógrafos imprimen los carteles correspondientes, y los aprendices por último, corren a distribuirlos o a colocarlos en los lugares más visibles. Las muchachas se hacen cargo del departamento de *lunch*, efectúan todas las compras, disponen y escriben las minutas, llevan sus libros de contabilidad.

La disciplina es también, por su parte, un factor importantísimo en esta acción social. Nace, lo mismo que la educación moral, de la vida escolar misma, no de imposiciones arbitrarias. Las tareas son atrayentes, libres y útiles y, por consiguiente, la compulsión al trabajo carece allí de objeto. El mobiliario no necesita vigilarse: son muchos los interesados en su conservación, porque les tocaría a ellos repararlo. La forma en que se practica la labor de los talleres, las horas de auditorio, los cargos que se confían a los discípulos, la constante contribución de cada uno al bien común, muestran a todos la necesidad de la cooperación, cultivan en todos el hábito del servicio y desarrollan en todos el sentimiento de la responsabilidad. Las escuelas de Gary son comunidades democráticas. No existen los profesores jefes: los alumnos se gobiernan por sí mismos. Eligen por votación, empleando procedimientos que reproducen las buenas prácticas políticas de un pueblo libre, algunos funcionarios especiales y un consejo encargado de velar por los intereses de todos y de cuidar del orden en el establecimiento. He ahí por qué en Gary no se dan clases teóricas de instrucción cívica. Se presume que el alumno llegará a ser buen ciudadano trabajando, ejercitándose en la cooperación y la responsabilidad y la libertad, sometándose a las reglas de conducta que dicte la mayoría, participando en campañas de bienestar social y contribuyendo, con la expresión de su voluntad, al buen gobierno de los demás y de sí mismo.

¿No habría en Chile alguna comuna como Gary, algún visitador como Wirt y un núcleo de profesores como los que trabajan en las escuelas del pequeño pueblo de Indiana, que quisieran ganar honra y provecho ensayando un plan de “socialización” semejante al que aquéllos desarrollan con tan halagadores resultados?

4. LA ESCUELA Y EL HOGAR

Pero las actividades que hemos descrito, si bien tienden a ampliar la acción social de las escuelas, se ejercen principalmente sobre el niño mismo. Hace falta arbitrar medios que permitan al maestro influir sobre el hogar y la colectividad en general de un modo más directo.

En lo que respecta al hogar, las exposiciones de trabajos y las fiestas escolares, con ocasión de los aniversarios patrios, de las distribuciones de certificados y de ce-

lebraciones especiales, como el Día del Árbol u otras, dan excelente oportunidad a los profesores para ponerse en inmediato contacto con las familias de sus discípulos. Pero convendrá, además, estimular a los padres a visitar con mayor frecuencia el edificio escolar, señalando un día de cada mes, por ejemplo, en que pudieran aquéllos presenciar las clases e imponerse personalmente del progreso de sus hijos y de la marcha de la escuela. De igual modo convendrá estimular a los padres a buscar en la escuela informaciones acerca de sus niños y consejo privado sobre la manera de tratar sus defectos. La dirección vocacional podría, como hemos visto, dar también, por su parte, ocasión y motivo para un mayor acercamiento y un intercambio de ideas entre padres y maestros.

Forma interesante de la cooperación entre la escuela y el hogar son, además, las sociedades de padres y madres de familia, y sus reuniones periódicas en el local escolar. En Estados Unidos suele ser práctica fijar mensualmente una *parent's night*, es decir, una noche en que concurren a la escuela, sea un grupo de niños, o todos ellos, acompañados de sus padres. Los alumnos reciben alguna lección en presencia de sus mayores, o se ocupan en otros ejercicios escolares, y enseguida, mientras ellos se entretienen en el gimnasio o en las salas destinadas a los juegos silenciosos, los profesores o profesoras conversan con los padres y sirven a éstos una taza de té o refrescos. De aquí a la formación de asociaciones de padres y madres de familia, que celebren espontáneamente sesiones regulares en la escuela, no hay sino un paso. Y una vez constituidas tales sociedades, es fácil a los maestros aprovechar sus *meetings* para informarse acerca de la condición de los hogares y de la vida extraescolar de sus educandos, y a la vez para enseñar a los padres mucho de lo que ellos ignoran acerca de sus hijos. Por lo regular, se celebran dos clases de reuniones: generales y de grupo. En las primeras se lee algún trabajo de interés común, es decir, relacionado con la crianza y educación de los niños; se discuten las ideas que él contiene, y enseguida el *meeting* se transforma en reunión social. A las segundas concurren sólo el profesor o profesora de un curso y los padres o las madres de sus discípulos. Tienen un carácter más familiar y son incuestionablemente más útiles que las generales.

En Boston, la ciudad donde se organizaron por primera vez estas asociaciones, han alcanzado ellas un considerable desarrollo. El número principal en las reuniones mensuales es allí una conferencia dada por algún especialista, y cuyo objetivo, por lo común, es instruir a los padres en la higiene del hogar y acerca de cómo deben ellos proceder en la educación moral y física de la niñez. Viene después alguna charla de un maestro, en que se dan breves explicaciones sobre el curso de estudios o se exponen los fines que persiguen determinadas asignaturas, o se relatan experiencias de la vida escolar que sean de interés para los padres. Uno de éstos, a su vez, habla enseguida sobre “las peleas entre niños”, o “el vicio de fumar entre los escolares”, o “los peligros de la lectura de novelas”, o “cómo impedir a los muchachos los juegos de azar”, u otro tema semejante. Las reuniones terminan con un té, durante el cual, y en una atmósfera ya más familiar, el intercambio de ideas e impresiones continúa.

Grandes asociaciones femeninas norteamericanas se interesan profundamente en el éxito de este movimiento encaminado a establecer, entre la escuela y la fami-

lia, relaciones más estrechas y una cooperación más eficaz. Entre ellas, el Congreso Nacional de Madres se preocupa en especial de la formación de clubes de madres y de asociaciones de padres y maestros. Casi todas las instituciones de esta especie se encuentran afiliadas a ese Congreso. Él les proporciona libros en que se tratan las cuestiones de mayor interés para los educadores y los padres, les insinúa programas de trabajo, y hasta las provee de oradores.

No creemos necesario detenernos a mostrar la conveniencia de ensayar en nuestro país actividades semejantes a las que acaban de describirse.

5. LA ESCUELA Y LA COLECTIVIDAD EN GENERAL

En el desempeño de su acción social, la escuela puede, sin embargo, ir más lejos todavía. Los padres tienen otras necesidades y otros intereses, aparte de los que se relacionan con la crianza de sus hijos. Los padres, además, no constituyen por sí solos la colectividad. Y la escuela debe servir a todos, y servirlos no sólo en beneficio de la niñez sino en beneficio de la sociedad y de sí mismos. Las bibliotecas populares, la extensión escolar, los centros de recreo y de cultura, son los principales medios a que pueden recurrir las instituciones educadoras para llenar esa misión.

De las bibliotecas populares nos hemos ocupado en un capítulo anterior. Baste, pues, aquí recomendar que se las establezca no en locales independientes, sino en la escuela misma. Sólo así prestarían el doble servicio que son ellas susceptibles de prestar: levantar el nivel de la cultura general y contribuir a hacer de la escuela el centro de las actividades intelectuales de la comunidad.

La extensión en forma de conferencias dadas por los maestros u otras personas amantes de la enseñanza, en el local escolar, ilustradas con proyecciones en pantalla y amenizadas con música y literatura, es una forma de acción social que ha puesto algo en boga entre nosotros la escuela nocturna anexa a la normal N^o 3. Por cierto, para que se generalice el empleo de este recurso, como el de algunos otros que aquí proponemos, se requiere, por un lado, una adaptación especial de los edificios escolares y, por otro, alguna entidad y un organismo que se encarguen no quizá de dirigir este servicio, pero sí, de facilitar los medios materiales necesarios para desarrollarlo en condiciones satisfactorias. Los locales que en la actualidad disponen de aulas espaciosas, no pasarán de dos o tres. Pero en el patio, en los corredores y en último caso en algún edificio particular, dondequiera que las escuelas de hoy celebran fiestas recordatorias, una o dos veces al año, podrían tener lugar también las conferencias de extensión. La edificación escolar hoy en progreso, siempre que en ella no se olvidara, como ha solido olvidarse, la provisión de aulas adecuadas, iría poco a poco subsanando las deficiencias a que venimos refiriéndonos. Indispensables son, además, las cámaras de proyección, el mobiliario especial y el piano.

En conformidad a las ideas que en otra parte hemos manifestado, creemos que todo esto debería caer dentro de las responsabilidades del municipio. Respecto de

las cámaras de proyección, su adquisición se haría económica mediante la consolidación comunal que, para otros fines, hemos recomendado también en un capítulo anterior. Para facilitar, por último, y orientar, esta labor, convendría crear en la Dirección Central de la Enseñanza o en las direcciones de zona, o en una y otras, depósitos de cintas cinematográficas y colecciones de diapositivas, cada una de las cuales iría acompañada de un resumen de la conferencia respectiva. En la sección de Decorado Escolar, uno de los pocos avances positivos realizados en el último tiempo en la instrucción primaria, el malogrado Erasmo Arellano inició hace algún tiempo un trabajo semejante. En cajitas bastante sólidas, de diez a doce centímetros de largo, reunía series de diapositivas preparadas por él mismo, y agregaba a cada una un papelito doblado en que aparecía escrito a máquina el resumen. Las cajitas podían enviarse por correo a cualquier punto desde donde se las pidiera en préstamo. No sabemos si este trabajo ha sido continuado. Ojalá lo fuera. En todo caso, repetimos, la dirección o las direcciones de la instrucción primaria, deberían establecer oficinas especiales encargadas de la confección y conservación de esos materiales, y de enviarlos en préstamo a las comunas o a las escuelas que los solicitaran. La higiene, la moderación, los problemas sociales que afectan más directamente a la vida de cada uno; materias relacionadas con las actividades económicas de la localidad, deberían formar el asunto central en estas formas de extensión.

En las escuelas rurales, donde la acción social de la escuela es particularmente necesaria, podrían agregarse a los recursos que acabamos de proponer, la formación de sociedades de adultos que sesionaran en el local escolar dos o tres veces al año, con el objetivo de escuchar conferencias relativas a las ocupaciones agrícolas y de discutir las cuestiones que a sus miembros particularmente interesaran. Los inspectores escolares visitarían en tales ocasiones la escuela respectiva acompañados de algún especialista distinguido, que sería el conferenciante.

Los centros de recreo y de cultura completan la acción educadora de la escuela y transforman a ésta, definitivamente, en el foco de la vida social y espiritual de la comunidad. Los primeros tienden, sobre todo, a procurar a la juventud expansiones honestas: los ejercicios físicos, los juegos, la danza, el arte, constituyen los lazos que unen a sus miembros entre sí. Los segundos están destinados a satisfacer cualquier interés de cultura personal. En las variadísimas modalidades que ellos asumen encuentra la dueña de casa oportunidad para perfeccionarse en el ámbito doméstico; el joven, para instruirse en las materias que sean de su agrado; el varón adulto, para estudiar los problemas que como miembro consciente de una sociedad republicana necesita resolver; todos, para cambiar ideas, para destruir prejuicios, para conocerse mutuamente y estimarse. Los “centros sociales” y los clubes cívicos de Rochester ilustran, mejor quizá que cualesquiera otros ejemplos, estas formas eminentemente democráticas de la acción social de las escuelas⁴².

Bajo la dirección del Comité de Extensión Escolar del Consejo de Educación, se celebró en Rochester, el 1 de noviembre de 1907, en el edificio de la escuela

⁴² Las informaciones que aquí damos acerca de la famosa institución de Rochester se basan, en gran parte, en el trabajo de E.J. Ward, titulado *Los centros sociales y clubs cívicos de Rochester*.

Nº 14, una reunión de vecinos –hombres, mujeres y niños– en la cual se expuso a éstos la conveniencia de organizarse en centros sociales y en clubes de perfeccionamiento cultural, que funcionaran en la escuela. El Consejo de Educación había preparado para tal objetivo la gran aula de asambleas, que serviría de auditorio una noche a la semana y cinco, de gimnasio, y tres o cuatro salas más. De estas últimas, una se había destinado a la lectura y a los juegos de salón, y las otras, a las sesiones de los clubes. Mesas y sillas había en número suficiente. Los baños estaban en el otro piso. Para las actividades de orden intelectual se disponía de una linterna, de una biblioteca de 500 volúmenes pedida a Albany, y de una docena de periódicos. Para las actividades sociales se había adquirido un servicio no muy caro, tan útil, sin embargo, como cualquier otro. Los interesados, es claro, pagarían los gastos extraordinarios en que incurrieran con motivo de sus reuniones. Había directores competentes para los clubes de niños, un bibliotecario experto, un buen director de gimnasia para hombres y una excelente directora de educación física para mujeres. Los clubes funcionarían de 7½ a 10 de la noche en los días de trabajo, y quizá también los domingos por la tarde. Los turnos para el uso del local se fijarían una vez iniciados los trabajos de organización. Se invitaba a los adultos a formar clubes o centros libremente, y a los muchachos, lo mismo que a las niñas, de catorce a diecisiete años y de diecisiete a veintiuno, a constituirse, con los de su edad y sexo, en clubes que funcionarían bajo la superior vigilancia de individuos pertenecientes a la dirección de los centros.

La proposición del Comité de Extensión Escolar fue acogida con entusiasmo. Antes de una semana se había formado un club de muchachos de 14 a 17 años, otro de jóvenes de 17 a 21, uno de niñas y otro de mujeres. Poco después se agregaron dos nuevos clubes de muchachos y uno de jóvenes. Los de varones de 14 a 17 años y de 17 a 21 determinaron que el principal objetivo de sus reuniones sería el cultivo de las facultades de pensar con claridad y de expresarse con corrección, para lo cual emplearían, sobre todo, el discurso, la conferencia, el ensayo y el debate. Dos debates, una conferencia dada por un orador de fuera y una sesión extraordinaria, constituirían los números salientes de su programa mensual. Las muchachas, por su parte, declararon perseguir fines semejantes a los de los varones de su edad, y acordaron tener mensualmente, aparte de sus sesiones ordinarias, un debate, dos conferencias y una reunión especial. Cada uno de estos clubes aprobó, además, una pequeña cuota para fiestas. En el club de mujeres se dio importancia a las conferencias por oradores de fuera, a los debates y, sobre todo, a las reuniones de carácter social.

Los últimos en organizarse fueron los varones adultos. No lo hicieron sino un mes después de iniciados los trabajos. Formaron un “club cívico de hombres”, con el objetivo, según se expresa en el preámbulo de su acta constitutiva, de informarse acerca de las cuestiones de orden público, por medio de conferencias y discusiones. Presidente del club resultó elegido un médico, republicano conservador, miembro distinguido de una iglesia presbiteriana; vicepresidente, un sastre judío, socialista; secretario, un tipógrafo afiliado en las *tradeunions*; tesorero –es decir, encargado de reunir dinero en caso de fiestas, pues no hubo cuotas–, un director de

bancos. Era el gran milagro de la escuela democrática. Como programa para cada sesión semanal, se fijó una conferencia sobre algún tópicos de interés público, seguida de un debate en discursos de cinco minutos. La primera conferencia estuvo a cargo de un regidor de la ciudad, y versó sobre “Los deberes de un municipal”. Se siguió una interesante discusión acerca del asunto y se acordó, finalmente, un voto de agradecimiento al orador. Al responder a este voto, dijo el conferencista lo siguiente:

“Me habéis dado un voto de agradecimiento. Yo quiero daros otro, por el honor de hablaros y de oír vuestra franca discusión de mis palabras. Si vosotros os habéis beneficiado con mi venida, yo me he beneficiado más aún. Si todo miembro del municipio y todo otro servidor público dispusieran a menudo de oportunidades como ésta para tratar cuestiones de interés general con aquellos a quienes debe su investidura, tendríamos una representación mejor, más penetrada de los intereses del pueblo, y un gobierno más limpio”.

El éxito de este primer club cívico fue tal que, a fines del año escolar funcionaban ya doce instituciones semejantes. La campaña política que entonces sobrevino dio ocasión a los clubes para discutir los méritos de Bryan y de Taft, así como los programas de los partidos democrático, republicano, socialista y prohibicionista. Los candidatos a los puestos de la administración local fueron, además invitados a exponer sus respectivas plataformas. Posteriormente, no ha habido casi cuestión de interés público, nacional o comunal, que no haya sido, en los clubes cívicos de adultos, materia de conferencias, discursos o debates.

No fue más lento ni menos interesante el desarrollo de los demás centros y clubes. Los “clubes cívicos del futuro”, como se llamó a las agrupaciones de muchachos, se multiplicaron con rapidez. El lema adoptado por uno de ellos expresaba bien, en forma simbólica, el fin que perseguían. “De las esquinas al centro” significaba no sólo la conveniencia de que los mocitos abandonaran las esquinas de las calles para concurrir al centro cívico sino, también, y sobre todo, el anhelo de que los ciudadanos del porvenir se unieran en torno de un interés o un ideal común, a pesar de las diferencias sociales, religiosas o políticas que pudieran separarlos. En los clubes de mujeres, que también se hicieron pronto numerosos, surgió una idea interesante: la de celebrar una reunión extraordinaria en que se intercambiaran recetas de cocina. Cada señora llevó un ejemplar de su plato favorito acompañado de la receta correspondiente. Las socias se copiaron unas a otras las recetas; cada una admiró los platos preparados por las demás, y entre todas, por último, consumieron aquellos prodigios culinarios. Se ha hecho práctica también, en los clubes femeninos, ofrecer de cuando en cuando una recepción a los clubes de hombres. Las mujeres toman a su cargo el programa musical y sirven refrescos; el gasto es de cuenta de los varones.

La institución de Rochester, que ya en el segundo año de su funcionamiento exigió el empleo de dieciséis edificios escolares, ha continuado, no sólo ampliando numéricamente la esfera de su influencia, sino también evolucionando. Un sistema

de conferencias públicas sobre asuntos elegidos por el auditorio, oficinas de salud, clínicas dentales, exhibiciones artísticas: he ahí algunos de los nuevos modos de acción escolar nacidos por influjo de los centros sociales y clubes cívicos.

El ejemplo, por otra parte, ha cundido. Desde octubre de 1911, época en que se celebró en Madison, Wisconsin, la Primera Conferencia Nacional sobre el Desarrollo del Centro Cívico y Social, hasta 1914, diecisiete estados de la Unión habían aprobado leyes encaminadas a facilitar el empleo de los edificios escolares en la forma en que los utiliza Rochester.

Prueba, finalmente, de que estos centros y estos clubes no son como podría creerse, una simple “debilidad” de pedagogos, es el hecho de que a la mencionada Conferencia concurrieran no sólo profesores sino estadistas y políticos. Uno de los discursos correspondió precisamente nada menos que al gobernador de Nueva Jersey, hoy Presidente de Estados Unidos. Comentando la importancia de esta labor social de las escuelas, decía en aquella ocasión, Mr. Wilson, lo siguiente:

“No puede existir vida en una comunidad mientras sus partes se encuentren disgregadas. Es lo mismo que si separaseis los órganos del cuerpo humano y esperarais después que produjeran vida. Necesitáis abrir ampliamente los caminos de simpatía y comunicación entre ellas; debéis abrir canales para las ondas de la vida. Si los obstruís en cualquier punto, si los detenéis en cualquier parte, se desarrolla invariablemente la enfermedad, o sea, la mala inteligencia, la falta de conexión entre los impulsos espirituales de los diferentes grupos en que los hombres se dividen.

Por definición, la comunidad es una corporación de hombres que tienen cosas en común, que juzgan de las cosas comunes desde un punto de vista único, a saber, el del interés general. De consiguiente, la comunidad es inconcebible a menos que exista una comunicación estrecha.

Indispensable es que esas porciones de la comunidad (las clases acomodadas) se ligen a las otras; indispensable es encontrar medios sencillos, por los cuales, intercambiando puntos de vista, podamos juntarnos. Pues el proceso entero de la vida moderna, el proceso entero de la política moderna, es un proceso que debe dirigirse a suprimir la mala inteligencia, a impedir la hostilidad, a evitar mortales rivalidades, a hacer que los hombres comprendan los intereses ajenos y a reunir a los hombres en deliberación para descubrir así cuál es el interés común”.

A esta cita del más alto representante de la democracia estadounidense, podemos agregar, para completar el relieve de la obra socializadora de la escuela, las siguientes frases de John Dewey:

“Los hombres disputarán largo tiempo acerca del socialismo material, acerca del socialismo considerado como asunto de distribución de los recursos materiales de la comunidad; pero hay un socialismo sobre el cual no puede existir tal disputa —el socialismo de la inteligencia y del espíritu... La escuela, como centro social, significa la promoción activa y organizada de este socialismo de las cosas intangibles del arte, de la ciencia y otros modos de relación entre los hombres”.

Tiempo es ya de que nazca también entre nosotros este socialismo de las cosas intangibles. Porque la escuela estrecha y cerrada, la escuela indiferente a las necesidades de su medio, la escuela ignorante de su función democratizadora, es cosa de otra época.

CAPÍTULO XI

LA ESCUELA HIGIÉNICA

1. Necesidad de la higienización escolar: las reformas propuestas le dan carácter de urgente; otros hechos que justifican la inmediata higienización de las escuelas; el problema de la salud es un problema social trascendental; las responsabilidades de la escuela. 2. El servicio sanitario escolar: su organización; sus funciones; modo de costearlo. 3. Medio escolar higiénico: necesidad de la edificación escolar; modo de costearla; la reglamentación vigente. 4. Vida escolar higiénica: educación física; comedores escolares; higiene de la enseñanza. 5. Educación higiénica: preparación de los maestros; enseñanza teórica de la higiene; educación sexual; extensión higiénica.

1. NECESIDAD DE LA HIGIENIZACIÓN ESCOLAR

Pero olvidábamos, a todo esto, algo esencial. Ninguna de las reformas propuestas hasta aquí llegaría a rendir todos sus frutos si no se atendiera debidamente en nuestro sistema escolar primario al aspecto higiénico. Las hay aun que apenas si podrían ensayarse, mientras esta exigencia fundamental no hubiera sido satisfecha.

La enseñanza obligatoria, desde luego, requiere, para justificarse, no sólo que haya en las escuelas sitio para todos sino, también, que el medio y las condiciones en que el niño, por fuerza de la ley, ha de vivir y trabajar buena parte de su tiempo durante algunos años, sean, desde el punto de vista de la salud, si no superiores, iguales por lo menos, a las condiciones y al medio en que trabaja y vive en el hogar. La democratización de nuestra primera enseñanza, la realización del ideal de la escuela común, dan, por otro lado, caracteres de mayor urgencia todavía a la necesidad de higienizar los edificios escolares; de embellecerlos y dotarlos de mobiliario y material adecuados; de hacerlos, en fin, cómodos, sanos y atrayentes. Las modificaciones del plan de estudios que antes hemos recomendado como absolutamente necesarias –o sea, sobre todo, la enseñanza de las asignaturas manuales, el trabajo prevocacional y el cuarto grado técnico– demandan, enseguida, de parte de la escuela, condiciones materiales y de salubridad, de las cuales es imposible prescindir. Y la educación del adulto y las diversas formas de acción social, reclaman también finalmente, cierta adaptación de los locales, ciertos tipos

de mobiliario y ciertos recursos de orden más estrictamente higiénico, que jamás se han consultado.

La mayor parte de nuestros problemas de educación primaria son pues, al mismo tiempo, problemas de edificación, de sanidad, de higiene.

Pero aun sin pensar en la satisfacción de aquellas grandes necesidades, este grave asunto de la salud y de la vida tiene para la escuela un interés muy inmediato.

Interesa a la escuela, en primer lugar, que sus educandos sobrevivan. La muerte de uno de ellos significa, para ella, una pérdida de trabajo y de dinero. Pero, en Chile, de los individuos que han pasado de la edad escolar, más de 10.000 fallecen anualmente antes de cumplir los veintinueve años, o sea, antes de rendir a la colectividad el beneficio que son susceptibles de rendir. Y de los niños en edad escolar mueren cada año más de 4.000, de los cuales tal vez unos dos quintos figurarán en nuestros libros de matrícula⁴³. En Estados Unidos se ha calculado que, de las muertes en general, un 42% podría evitarse, y que de los 100.000 alumnos (comprendidos también los de enseñanza secundaria) que en ese país fallecen anualmente, se salvarían unos 60.000 si se emplearan con oportunidad, respecto de ellos, los recursos de la ciencia. Eso es allá, ¿qué será en nuestro país? ¡Cuántos de nuestros ex discípulos arrebatados a la vida en plena juventud continuarían luchando entre nosotros, cuántos de nuestros escolares que hoy rinden a la muerte su tributo, alcanzarían una virilidad fecunda, si el problema de la salud no fuera, así en las escuelas como en los hogares, tan lamentablemente descuidado!

Y piénsese, además, en el influjo de las enfermedades de la niñez sobre la proporción de alumnos inasistentes, eliminados, fracasados en los exámenes anuales, retardados. En Estados Unidos, según los estudios de Rapeer, un 25% de las inasistencias, un 15% de las eliminaciones o retiros, un 16% de los fracasos en la promoción y un 17% de los retardos, se explican por enfermedades o deficiencias físicas de los escolares. Entre nosotros, el porcentaje de inasistencia es conocido: alcanza a un 40% de la matrícula. El de eliminaciones puede deducirse del cuadro que se inserta en la página 98 de este libro. Acerca de los fracasos en la promoción, carecemos de datos completos, pero su proporción ha de ser también crecida, a juzgar por la alta cifra de las inasistencias. Y en lo que se refiere a los retrasos basta inspeccionar someramente una escuela de cualquier clase en cualquier lugar, para comprobar que quizá la mayor parte de nuestros niños frecuentan cursos que no corresponden a su edad psicológica o fisiológica. Nada sabemos de exacto, sin embargo, respecto de la proporción en que estos hechos reconocen como causas la enfermedad y los defectos físicos; pero, dadas las condiciones en que vive nuestro pueblo, no es aventurado afirmar que ella es muy alta, superior sin duda, a la que anota Rapeer para las escuelas estadounidenses. Por cierto, en nuestro país, no son los defectos y la enfermedad propiamente tal los únicos factores de este orden que influyen sobre la inasistencia, la eliminación, los fracasos y los retardos: la miseria

⁴³ El número de niños de seis a catorce años fallecidos entre 1911 y 1915 alcanza, según los datos de la Oficina de Estadística, un promedio anual de 4.588. En la misma época, el promedio anual de muertos entre los 14 y 29 años subió a 11.192.

fisiológica, la mala alimentación, la fatiga producida por el trabajo físico, los malos hábitos, aportarán también un grueso contingente.

Y todo esto representa para la escuela un mal negocio: daña, en general, a su eficiencia, y hasta la obliga a malgastar sus recursos económicos. Esta última consideración no carece de importancia. Porque, en realidad, los repitentes, los eliminados y demás, cuestan muy caro. No estamos en situación de dar cifras exactas; pero si se recuerda que cada niño de escuela primaria importa al Estado un desembolso anual superior a sesenta pesos por término medio, que los repitentes gastan en un mismo curso dos veces esa suma y que la mayor parte de los eliminados de primer año –cuyo número sube de 90.000– no sacan de la escuela provecho alguno, es fácil ver que la atención de estos alumnos “irregulares” habrá de costar varios millones. Imposible es fijar la cuota que corresponderá, en el total de ese derroche, a la enfermedad y a la debilidad; pero ha de ser considerable. En todo caso, sumada a la pérdida económica que representan para nuestro sistema escolar los dos mil alumnos que fallecen cada año, bastará para dejar firmemente establecido que la conservación de la salud de sus discípulos constituye para la escuela una preocupación primordial.

Pero, por cierto, el problema de la salud y de la higiene no tiene solamente carácter escolar; es, también, sobre todo en Chile, un problema social de incalculable trascendencia.

De las dieciséis naciones cuyo estado demográfico compara con el nuestro el *Anuario Estadístico* de 1915, ninguna alcanza una proporción de mortalidad más alta que nosotros. Frente a las cifras de Chile, que fluctúan desde 31,1 a 26,5‰ entre los años 1911 y 1915, presentan Australia, Dinamarca, Noruega, Uruguay, Gran Bretaña Suecia y Bélgica, cuotas inferiores a 15‰ y las demás, exceptuadas Rumania (23,8‰), Hungría (23,3‰), España (21,8‰) y Austria (20,5‰), proporciones inferiores al 20‰, en todo caso.

Nuestra natalidad –37,5 por mil en 1915– supera, es cierto, a la de los países mencionados, con excepción de Rumania y Serbia. Pero, al paso que Argentina, por ejemplo, con una natalidad de 36,4‰ y una mortalidad del 16,1‰, aumenta cada año su población en un 20,3‰, y Uruguay, con una natalidad de 31,9‰, y una mortalidad del 13,6‰, tiene a su favor un saldo de 18,3‰, Chile goza apenas de un superávit anual de vida equivalente a un 11‰, y eso tomando como base el año 1915, el más favorable de los cinco que compara la Estadística.

Pero el hecho más sugestivo de los contenidos en los *Anuarios* de nuestra Estadística demográfica, el que mejor revela las causas de la desventajosa situación que en estos respectos ocupamos, son las cifras aterradoras de nuestra mortalidad infantil. De 332 a 254‰ fluctúa entre 1911 y 1915 la proporción de muertos menores de un año en nuestro país. Ninguna de las naciones cuyos datos sobre este particular tenemos ante nosotros, presenta cifras que siquiera se acerquen a las nuestras. Y en Noruega, Suecia, Australia, Francia, Dinamarca, Gran Bretaña y Bélgica, esta proporción es inferior, por lo menos en la mitad, a la de Chile. Los fallecidos menores de un año representaron en 1915, entre nosotros, un 359,2‰ del total de defunciones, y los fallecidos entre uno y cinco años de edad alcanzaron el

mismo año a un 147,2‰ de ese total. Podemos, pues, describir en términos generales nuestro miserable estado en lo que respecta a la mortalidad infantil, diciendo que más de la cuarta parte de nuestros niños muere antes de completar el primer año de vida, que más de la tercera parte del total de defunciones corresponde a menores de un año, y más de la mitad, a los menores de cinco años.

Que estos hechos se explican en parte por los malos hábitos higiénicos y la mala constitución de la familia, y que son, además, cosa de alcoholismo, de sífilis y demás gangrenas que a juicio de los especialistas nos corroen, es algo que no necesita demostrarse. Y para convencernos, si no estuviéramos ya convencidos, de que también contribuyen a explicarlos las pésimas condiciones sanitarias de poblaciones y viviendas, bastaría recordar que ha sido sobre todo el mejoramiento de estas condiciones lo que ha producido, entre los años 1900 y 1911, una disminución de la mortalidad infantil equivalente a un 38‰ en la ciudad de Washington, a un 31‰ en Nueva York y San Francisco, y a un 30‰ en Filadelfia, y un descenso de la mortalidad general, en favor principalmente de la infancia, desde 32,9 a 14,7‰ entre 1875 y 1910 en la ciudad de Berlín, y desde 20,9 a 12,7‰ entre 1885 y 1910, en la de Londres.

Pero no es la mortalidad el único signo de nuestro lamentable estado higiénico. La enfermedad, la demencia, la anomalidad y la criminalidad misma, son también índices suyos nada equívocos.

Calcúlese ahora lo que significan para un país como el nuestro, de escasa población y de incipiente desarrollo, la extraordinaria pérdida de vidas, la enfermedad, el debilitamiento de la salud, la reducción del vigor físico, la incapacidad; lo que eso representa, siquiera en el aspecto económico, para la sociedad, para las instituciones de beneficencia, para la familia. No pensemos en lo que todo ello resta a la suma de felicidad de cada uno; consideremos las cosas desde un punto de vista puramente material. ¿No es verdad que, aun mirados así, el problema de la salud, el de la higiene –y el de la moralidad, que se liga a ellos en forma tan estrecha– adquieren una importancia fuera de parangón?

Sería injusto, y aun absurdo, cargar esos males a la cuenta exclusiva de la escuela. Pero a ésta cabe su parte de responsabilidad, sin duda alguna. La insalubridad general de sus edificios, el olvido de las reglas más elementales de la higiene en lo que respecta a la luz y aireación de sus salas de clase, el mobiliario inadecuado y la carencia de baños y otros medios de inculcar hábitos de aseo; la absoluta ineficacia de la inspección médica; el descuido de la educación física y la falta de campos de juego; la insuficiencia de la enseñanza misma de la higiene; la escasa importancia dada a la puericultura, a la atención del enfermo y a las artes domésticas, y sobre todo, lo limitado de su acción en el sentido de instruir directamente a la colectividad en los principios higiénicos: he ahí algunas deficiencias de nuestra escuela primaria en lo que se refiere a esta trascendental cuestión de la salud. Se trata, es cierto, de pecados de omisión principalmente. No han sido por eso menos funestos, sin embargo.

Es hora ya de reaccionar. La escuela debe aportar su cuota a la salud y a la felicidad de la niñez, procurando que ésta se eduque en un medio sano y alegre, y en el cual todo el trabajo se desarrolle en condiciones higiénicas satisfactorias; debe



Primer congreso nacional de profesores de Biología y Química. 23 de octubre de 1943. Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

contribuir al desarrollo físico de sus alumnos mediante juegos, ejercicios gimnásticos y deportes adecuados; debe enseñarles a cuidar y respetar el propio cuerpo; debe formar en ellos buenos hábitos de vida y de trabajo; debe instruir a las niñas, futuras dueñas de casa, en la higiene del hogar prácticamente, si es posible, y debe, por último, extender su acción educadora en este respecto a los padres y madres de familia y a la colectividad en general. Consideremos sumariamente los medios que podría echarse mano para facilitar a la escuela el desempeño de las funciones que acabamos de señalarle.

2. SERVICIO SANITARIO ESCOLAR

Se necesita, en primer lugar, un organismo encargado de velar por la salud de los educandos considerados individual y colectivamente, es decir, encargado de investigar el estado físico actual de los escolares, de hacerlos volver a su condición normal si están enfermos, de mantenerlos en salud si la poseen. Este organismo, pues, descubriría y prevendría las enfermedades infecciosas; examinaría físicamente, de tiempo en tiempo, a los alumnos; informaría sobre las necesidades de cada uno en lo que se refiere a los ejercicios gimnásticos y al tratamiento higiénico, médico o pedagógico; se ocuparía del examen físico de los maestros; enseñaría a los niños y aun a sus padres los principios y reglas fundamentales de la higiene, e inspeccionaría los locales escolares desde el punto de vista de su salubridad.

Este organismo no puede ser otro que un departamento o sección de sanidad escolar, dependiente de la Dirección General de Educación Primaria.

Existe en la actualidad un departamento de nombre igual o parecido; pero ni su organización ni la cuantía de sus recursos responden a las necesidades que debe satisfacer. Contó apenas, en 1916, con un médico inspector jefe, cuatro médicos ayudantes y un médico oculista residente en Valparaíso. Su personal auxiliar fue, y sigue siendo, extremadamente reducido. El total de sus gastos no alcanzó sino a la insignificante suma de \$25.800. Se comprende que, en tales condiciones, con esa organización y ese presupuesto, el servicio de esta sección no puede sino ser muy limitado. Para que la labor del departamento de Sanidad escolar alcance el *maximum* de su eficacia, es indispensable ramificarlo, extenderlo y dotarlo en tal forma, que aprovechen de sus beneficios cada escuela y cada niño del país. Se debería, pues, a nuestro juicio, establecer no sólo una inspección sanitaria central sino inspecciones regionales en las cabeceras de zona escolar, y una inspección de distrito dentro de cada visitación escolar de las actuales.

Tanto la inspección central, de la cual dependerían las demás, como las inspecciones de zonas, tendrían una dotación completa de personal, o sea, fuera del inspector, un director de educación física, médicos auxiliares de diversas especialidades, dentistas, y ya que no es posible pensar en sicólogos, por lo menos un médico higienista que haya hecho estudios serios de Psicología.

El personal de las inspecciones de distrito sería, naturalmente, menos numeroso. Un médico jefe, dos o tres auxiliares y uno o dos dentistas bastarían por ahora

en la generalidad de los casos. A ellos se agregarían, es claro, los médicos y dentistas que podrían emplear los municipios. Y se agregaría, sobre todo, un personal de enfermeras tan completo y en tal forma organizado que ningún niño, en las poblaciones urbanas por lo menos, escapara a su atención y vigilancia. En Estados Unidos la práctica y la opinión corrientes se inclinan hoy a favorecer la inversión de los fondos del servicio médico escolar, más en enfermeras competentes, dedicadas en absoluto a las escuelas y a los niños, que en médicos auxiliares mal rentados, de quienes no puede exigirse sino un trabajo mediocre y de sólo una o dos horas cada día.

Esencial para el éxito de este servicio es que se le provea de medios materiales adecuados. Indispensable será, pues, por ejemplo, crear clínicas médicas y dentales en cada inspección y aun en cada población de importancia, establecer gabinetes de antropometría en cada comuna y dotar de un botiquín a cada escuela.

Las funciones de esta organización, que han sido ya descritas en general, consistirían, en primer término, en examinar a cada alumno al ingresar por primera vez a la escuela o, por lo menos, en un plazo de un mes desde la apertura de las clases. Los resultados de este examen se consignarían en una "ficha" o tarjeta de salud, en la cual se anotarían, además, la edad y nacionalidad del educando, e informaciones relativas a las enfermedades que hubiera sufrido anteriormente, a la ocupación y condición física de sus padres y, si fuera posible aún, a las condiciones de su hogar. En caso de que el niño presentara enfermedades o defectos, se notificaría de ello a los padres, recomendándoles el correspondiente tratamiento. Este examen sería hecho por los médicos en colaboración con las enfermeras, y si se puede, en presencia y con la cooperación también de los maestros. Enseguida, el personal médico debería inspeccionar dos veces al año por lo menos, a cada niño asistente a las escuelas. Le correspondería, además, examinar, diariamente si fuera posible, a todo niño denunciado por la enfermera, los maestros o el padre, como enfermo, o en cuyo hogar existiera peligro de contagio. En caso necesario, eximía, por cierto tiempo, al niño de asistir a la escuela. Del mismo modo examinaría a todos los que volvieran a la escuela, después de una enfermedad o de haber sido eximidos. Se emplearía para estos casos de exclusión un formulario especial, y los datos correspondientes se anotarían en la respectiva tarjeta de salud. El descubrimiento de enfermedades contagiosas y la dictación de medidas de desinfección de los edificios escolares, quedarían también comprendidos dentro de las funciones de la inspección médica.

Tarea que más especialmente correspondería desempeñar a las organizaciones directivas del servicio de sanidad escolar, o sea, a las inspecciones central y regionales, aparte de la supervigilancia del servicio, sería la fijación de normas para la edificación escolar, para el mobiliario y material de los establecimientos de enseñanza y para la alimentación que pueda darse a los niños en las escuelas. Le tocaría, además, inspeccionar los locales; estimular y dirigir las obras nuevas de salud, como ser las escuelas o clases al aire libre y las colonias escolares de vacaciones, y preparar a los maestros para tratar debidamente los problemas de la higiene. Si su personal fuera tan completo como antes propusimos, le correspondería, también,

examinar psicológicamente, si no a todos los niños, por lo menos a aquéllos que den señales evidentes de anormalidad; investigar las causas del retardo, y quizá aun, contribuir a la determinación de las aptitudes de los alumnos, en cuanto sea necesario para la conveniente dirección vocacional. Y sería, sobre todo, labor de estos departamentos la extensión higiénica. Ellos editarían folletos con instrucciones prácticas, destinados a los padres de familia, y dirigirían las diversas formas de acción social sanitaria que ejercitaran las escuelas.

Pero, sin duda, el funcionario más importante, dentro de esta organización, sería la enfermera. Además de colaborar en las tareas de la inspección propiamente médica, le correspondería examinar semanalmente la condición higiénica de los niños, en especial en lo que respecta a la cabeza, ojos, orejas, narices, dientes y garganta. Trataría personalmente los casos fáciles, denunciaría los demás e instruiría prácticamente a los niños en el aseo personal. Prestaría su ayuda en caso de accidentes. Serviría, por otra parte, de intermediaria entre la escuela y el hogar en materias de salud: visitaría las casas de los alumnos, obtendría datos acerca del estado sanitario de las habitaciones y del origen de las enfermedades que los niños padecieran, daría a los padres consejos higiénicos y les enseñaría aun los rudimentos de la medicina preventiva. Entre las ventajas que resultarían de estas relaciones entre la enfermera y los padres de familia, no sería la menor el mejoramiento de la asistencia escolar. En Estados Unidos se reconoce hoy que la labor del *truant officer*, o sea, del agente encargado de hacer cumplir la obligación escolar, es menos útil que la de la *school nurse*, cuya acción en el sentido de promover la frecuencia se ejercita, no por medios compulsivos, sino persuasivos, tanto más eficaces cuanto que hallan apoyo en la simpatía y la gratitud que con su interés por la salud de los pequeños sabe ella despertar entre los padres.

Sobre la forma en que habría de costearse el servicio sanitario escolar, pensamos que las organizaciones directivas deberían ser mantenidas con fondos del Estado. Los municipios proveerían el personal de médicos inspectores, el de dentistas y sobre todo el de enfermeras. Correría de cuenta de las comunas, asimismo, la provisión de enfermerías, clínicas dentales, gabinetes de antropometría y botiquines escolares.

La consolidación municipal, antes aconsejada respecto de otras necesidades escolares, sería, tratándose de la que nos ocupa, especialmente recomendable.

Para afrontar estas nuevas responsabilidades, las comunas de cabecera de departamento disponen ya del medio décimo adicional sobre la contribución de haberes cuyo cobro autoriza el artículo 35 de la ley promulgada el 13 de abril de 1916. Extendiendo tal autorización a todas las municipalidades, este problema de los fondos quedaría resuelto en todas partes.

La cooperación de las demás organizaciones sanitarias fiscales o locales, de las instituciones de beneficencia públicas o particulares y de las sociedades de profesionales médicos o dentistas, sería factor de economía y eficacia en el servicio de salud escolar municipal.

3. MEDIO ESCOLAR HIGIÉNICO

El segundo punto de importancia en nuestro programa de higienización de las escuelas se refiere a la creación de un medio escolar que, en vez de perjudicar a la salud de los educandos, contribuya a mejorarla, y que sirva, además, como un modelo de salubridad y aseo, como un foco desde el cual el evangelio de la higiene irradie hacia el hogar y la colectividad toda por la vía del ejemplo.

Huelga casi insistir en la miserable condición de nuestros locales. Arrendados en su mayoría, carecen por lo común de salas bien ventiladas y alumbradas, de gimnasios, de corredores, de baños, de letrinas y desagües convenientes, de patios bastante extensos, y en general podría decirse que permanecen en el mismo estado en que se encontraban a la época en que, hablando de ellos, aseguraba Sarmiento que mejor alojados se hallaban en Europa los animales que en Chile los niños de las escuelas. Lo que pierde en eficacia la acción educadora de estas últimas y lo que pierden los discípulos, así en salud como en cultura, a causa de las anotadas deficiencias, no necesita ponderarse.

Después de los esfuerzos realizados durante la administración Balmaceda, este grave problema de la edificación escolar no ha venido de nuevo a ser tocado seriamente por el gobierno sino en 1916. Con fecha 21 de agosto de ese año se dictó, como se sabe, una ley por la cual

“se autoriza al Presidente de la República, por el término de diez años, para invertir hasta diez millones de pesos en la edificación de escuelas públicas en sitios que actualmente sean de propiedad del Estado”.

Los fondos deben obtenerse, en conformidad con la ley, mediante la emisión, distribuida en el curso de tres años sucesivos, de bonos del Estado, que devenguen un interés hasta de 8% al año, con amortización acumulativa de 2%, también anual. El servicio de estos bonos se hará con los fondos que para el efecto consulte anualmente la Ley de Presupuestos.

Estamos, pues, de nuevo en el camino. Pero diez millones de pesos para construir los cuatro o seis mil edificios que habremos de necesitar una vez implantada la enseñanza obligatoria, representan una gota de agua en el océano. Es urgente encontrar otros recursos. Juzgamos, de consiguiente, que, por una parte, el gobierno debería aumentar las sumas que al objeto ha destinado y que, por otra, en conformidad con lo que antes hemos dicho, debería obligarse a los municipios a contribuir con cierta cuota a los gastos de la edificación escolar en sus respectivos territorios. Esta cuota podría quizá fijarse, por ahora, en un *minimum* de 25% del costo de los edificios. Si una vez que dejara el fisco de percibir el impuesto adicional sobre haberes, se autorizara a las municipalidades para cobrarlo en todo o en parte, la contribución mínima comunal a los gastos de construcción de escuelas debería, a nuestro juicio, ser mayor, y alcanzar tal vez a un 50%. La fórmula adoptada por el gobierno en la ley de 21 de agosto para procurarse fondos, podría también ser empleada por los municipios. Éstos emitirían, pues, bonos de edifica-

ción o de higienización escolar, en la medida de sus necesidades, con la garantía, si así pareciera conveniente, del Estado. La consolidación municipal, tantas veces recomendada en el curso de esta obra, podría hacer más llevadera esta nueva responsabilidad de las comunas.

Eso en lo que respecta al costo de la edificación. Pero queda todavía el problema técnico, o sea, el de las condiciones higiénicas y pedagógicas que los locales deberían reunir. Es suerte que la ciencia haya logrado ya popularizar en este punto sus principios, y que existan entre nosotros disposiciones gubernativas bastante adecuadas sobre el particular. Podemos, así, ahorrarnos la tarea de tratar en detalle esta cuestión, de suyo extensa y complicada, y limitarnos a anotar dos o tres observaciones sugeridas por la lectura de los decretos de 2 de enero de 1909 y 28 de junio de 1916, que reglamentan la construcción escolar. Debe tenerse presente, en primer término, que, en general, es preferible una escuela grande a tres o cuatro pequeñas. La concentración es ventajosa desde el punto de vista económico, y también lo es, en muchos respectos, desde el punto de vista pedagógico. Las diversas formas de acción social, sobre todo, requieren para su ejercicio espacio y comodidades que no pueden proporcionar fácilmente sino los locales extensos. Enseguida, pensamos que no conviene autorizar, como lo hace el decreto sobre concurso de planos y presupuestos de 28 de agosto, la construcción de locales de tres pisos. Sólo por excepción, cuando el terreno resultara demasiado caro, podrían tales edificios tolerarse. Porque consideraciones higiénicas y otras referentes a la seguridad de alumnos y profesores, se pronuncian en su contra. En tercer lugar, nos parece que los reglamentos en vigor descuidan algunos otros puntos más directamente relacionados con la salud de los educandos: no se consulta, por ejemplo, en ellos, la sala de enfermería, ni una sala adecuada para la enseñanza “al aire libre”, ni una sala que pueda servir de comedor, y hasta se olvida la necesidad de la calefacción en la región austral. Necesario es, además, por otra parte, que las nuevas escuelas se adapten a las exigencias de la educación suplementaria y complementaria. Aula, sala de juegos, sala de lectura, luz artificial: a todo eso y algo más debería proveerse. Hace falta, por último, completar las disposiciones vigentes, elaborando un reglamento especial para la construcción de escuelas rurales.

Éstas y cualesquiera otras deficiencias de que adolezca el plan de edificación escolar, no producirán gran daño, ya que estamos aún en el comienzo. La práctica, y sobre todo la intervención de los departamentos de sanidad, que consideramos indispensable en esta materia, irán corrigiendo los defectos hasta llegar a producir la casa escuela definitiva, la casa que ha de ocupar, así ante los ojos como en el espíritu de nuestros conciudadanos, el primer puesto.

4. VIDA ESCOLAR HIGIÉNICA

A la acción del medio escolar necesitan agregarse ciertas condiciones de vida que favorezcan en forma aún más directa la conservación de la salud de la niñez y su correcto desarrollo corporal.

A llenar esas condiciones debe contribuir, en primer lugar, la educación física. Los juegos, los deportes y la gimnasia propiamente tal, habrán de ser, pues, estimulados y cuidadosamente dirigidos. Nadie desconoce hoy la trascendencia del juego y de las actividades recreativas en general. La tendencia al placer, natural en todo ser humano, encuentra en ellas su satisfacción. Constituyen la ocupación de las horas desocupadas. Y al que no ha aprendido a llenar convenientemente sus ratos de ocio, bien puede considerársele infeliz: o no verá jamás el lado alegre de la existencia o tratará de encontrarlo en goces de categoría inferior, sensuales y groseros. Desde el punto de vista pedagógico, por otra parte, la función de aquellas actividades es conocida. Desde luego, son una excelente preparación para los ejercicios serios de la vida adulta, y dan oportunidad para el funcionamiento y desarrollo, conforme a su naturaleza y necesidades peculiares, de todos los órganos del cuerpo, aun de algunos que escapan por lo general a la acción de la gimnasia sistemática. Constituyen los juegos, enseguida, para el niño, un factor indispensable en la evolución de su “yo”, y, para el educador, verdaderas lecciones objetivas y experimentales de psicología infantil. Porque no hay casi tendencia instintiva alguna –llámese curiosidad, imitación, sociabilidad, protección, emulación, combatividad, construcción– que no encuentre en las actividades lúdicas el medio natural de manifestarse y desenvolverse. Así, junto con acelerar el desarrollo mental y dilatar el campo de experiencia del alumno, el juego permite al profesor penetrar en la intimidad del alma de sus niños, conocerla en sus manifestaciones espontáneas y ver lo que en ese mundo oculto ya tras el barniz del convencionalismo y la disciplina, necesita estimularse, corregirse o suprimirse. En su forma organizada o de partidos, por último, los juegos contribuyen poderosamente al cultivo de las virtudes sociales. Una hora de fútbol puede enseñar más acerca del honor, de la cooperación, de la obediencia, del sacrificio personal en aras del bien común, que muchas horas de instrucción cívica teórica, de moral o aun de religión.

Hay razón, pues, para insistir en la necesidad de fomentar los juegos y deportes, así como en la conveniencia de reglamentarlos y de clasificarlos según el sexo y la edad de los discípulos. Y hay razón también para pedir que se dote a las escuelas de los medios materiales indispensables para practicarlos. Salas especiales, galpones de gimnasia, patios extensos, campos de juego municipales: he ahí lo que hace falta. Proveámoslo. El juego no es sólo una diversión; es también algo muy serio. Recordemos la frase de Guths Muths: *Pro patria est, cum ludere videmur.*

La gimnasia propiamente tal debe, por otra parte, ocupar en el curso de estudios un sitio preferente. Además de influir directamente en el desarrollo físico normal del educando y en la preservación de su salud, ella da oportunidad para el aprendizaje de una multitud de movimientos útiles, sea en las actividades diarias, en circunstancias extraordinarias, en los deportes o en la vida de sociedad; desarrolla algunas aptitudes neuromusculares fundamentales, como la exactitud, la rapidez, la gracia y la coordinación en el movimiento; cultiva, por reflexión, capacidades como las de inhibición y concentración, y procura una disciplina estática que se manifiesta, por un lado, en la adecuada expresión de los estados internos y, por otro, en el hábito de adoptar las actitudes corporales que más favorablemente

repercutan en la vida espiritual. Pero la gimnasia no alcanzará ni éstos ni otros fines suyos, mientras no se la organice y dirija en forma conveniente. Para esto es indispensable crear en cada zona el puesto de director regional de educación física, como antes hemos recomendado, y encargar, en las escuelas, el desempeño de esta asignatura a profesores especiales, debidamente preparados.

Las sociedades de deportes y las brigadas de exploradores completarían, en lo que respecta a la cultura física, la obra de la escuela.

Pero juegan con placer los que están sanos. Y ni gimnasia ni trabajo intelectual puede exigirse de un cuerpo mal nutrido. La vida escolar higiénica requiere, además de los ejercicios físicos, y antes que los ejercicios físicos, la provisión de algunos medios que ayuden a los niños, no ya a desarrollarse, sino simplemente a mantenerse. Aun en la actualidad ha de ser considerable el número de educandos para quienes la clase al aire libre, la colonia de vacaciones y la alimentación extraordinaria, constituyen más apremiantes exigencias que la gimnasia, el esparcimiento y los deportes. La alimentación extraordinaria, sobre todo, representa una necesidad cuya satisfacción no admite ya demora. Mientras no cuidemos del estómago de los escolares tanto como pretendemos cuidar de su corazón y su cerebro, nuestros esfuerzos como educadores habrán de resultar en gran parte ineficaces. Y si en tales condiciones llegara a implantarse la asistencia escolar obligatoria, ella no rendiría sus frutos sino a medias.

Es suerte, pues, que este problema de la alimentación en las escuelas haya logrado ocupar últimamente la atención gubernativa. Hemos recordado ya que el artículo 35 de la nueva Ley sobre Contribución de Haberes autoriza a las municipalidades de cabecera de departamento para cobrar un medio décimo adicional destinado en parte “a dar la primera alimentación a los alumnos desvalidos asistentes a las escuelas públicas gratuitas”. En el curso del presente año, además, el gobierno ha designado una comisión encargada de estudiar la mejor manera de implantar el servicio de “cantinas escolares”. No dudamos de que esa comisión desempeñará su encargo en la forma más cumplida. Pero una opinión más, tratándose de una cuestión casi nueva entre nosotros y que admite las más variadas soluciones, puede no ser quizá del todo inútil.

El primer punto sobre el cual es necesario decidir se refiere a la entidad que ha de costear el servicio de alimentación y administrarlo. ¿Será el Estado, será el municipio o serán las instituciones particulares? ¿Será cada una de estas entidades por sí sola, o en cooperación con una de las otras, o con ambas? El régimen de sostenimiento y dirección de este servicio por el Estado iría en contra de los principios administrativos que sustentábamos al hablar de la descentralización del servicio escolar. No admitimos, pues, al gobierno sino en calidad de cooperador: fijaría anualmente en su presupuesto una suma destinada a auxiliar a aquellas poblaciones cuyos recursos, con relación a las necesidades que deberían satisfacer, fueran escasos.

La administración por medio de instituciones particulares, a su vez, pugnaría con los principios democráticos que hemos luchado hasta aquí por sostener. La ayuda particular, aun siendo, como es por lo común, obra de segunda mano, ten-

dría entre nosotros mucho de caridad y de limosna. Y la actitud mental del gran señor, lo mismo que la actitud mental del pordiosero, son extrañas a la república, y dañinas. Sin embargo, en el comienzo, por lo menos, la iniciativa privada, habrá de ser indispensable. Debería, pues, a pesar de todo, estimulársela a colaborar con las instituciones públicas, o aun a proceder exclusivamente por su cuenta. Esto último podría, además, ser ventajoso en un principio, como un medio de facilitar el ensayo de los diversos métodos que en materia de alimentación escolar pueden seguirse.

No queda sino el municipio. Sobre él deberían, a nuestro juicio, recaer de lleno estas responsabilidades. Es él quien debería, en condiciones ideales, costear el servicio de alimentación escolar, y administrarlo, sea por medio de su junta de educación, si ésta tuviera la competencia suficiente, o por medio de un comité del que formarían parte un médico escolar, un pedagogo, una profesora de economía doméstica, algunos miembros del municipio o de la junta y algunos de esos espíritus filantrópicos que los pueblos de habla inglesa designan con el nombre de “trabajadores sociales”.

Pero, repetimos, por el momento, la cooperación particular, lo mismo que la del Estado, es necesaria. Porque el medio décimo adicional a que hemos hecho referencia, o más bien la porción de el que las comunas podrán destinar al objeto que nos ocupa, resultará en todo caso insuficiente. Y, además, no disponen hoy de ese recurso sino las municipalidades urbanas. Si la autorización para cobrar aquella contribución extraordinaria se hiciera extensiva a las comunas rurales y si todos los municipios, una vez en posesión de sus nuevas entradas y atendidas sus primordiales necesidades, quisieran dedicar anualmente una pequeña parte de sus rentas generales a la alimentación de los escolares desvalidos, se podría ir poco a poco prescindiendo de la ayuda particular y realizando el ideal democrático de formar ciudadanos capaces, no mediante la liberalidad de unos pocos, sino mediante la solidaridad de todos.

La segunda cuestión se refiere a la clase de alimento que ha de ofrecerse a los escolares. Hay quienes piensan en el vaso de leche a las diez de la mañana, o en el plato de sopa a mediodía. Sin excluir la idea del vaso de leche, creemos que nuestros niños necesitan algo más reconfortante, un verdadero almuerzo, que podría tomarse entre once y media y doce. Un plato de caldo o de frijoles o un guiso de carne, y como “extras”, un huevo o un sándwich o un vaso de leche o fruta, deberían, a nuestro juicio, constituir la base de esa alimentación. Las minutas definitivas deberían, por otra parte, disponerse de acuerdo con las instrucciones que dictaran sobre el particular los departamentos de sanidad.

Pero, en esta forma, el servicio demandará gastos considerables. ¿Cómo disminuir su costo? Y aquí nos encontramos ante el problema de si el almuerzo escolar ha de ser gratuito. Pensamos que no debe serlo sino en los casos de absoluta indigencia. Aparte de la imposibilidad de costearlo, la conveniencia de no estimular a los padres al abandono de sus naturales responsabilidades, y la necesidad de evitar en lo posible todo lo que pueda perjudicar al desarrollo de la dignidad personal en los alumnos, exigen que, en principio, la alimentación escolar sea pagada. Para los niños cuyos padres dispusieran de algunos recursos, los precios serían los de costo;

para los demás, casi nominales. En casos extraordinarios se podría, como hemos dicho, dar la alimentación en forma enteramente gratuita; pero aún entonces debería evitarse que los niños aparecieran mendigando. Convendrá, pues, establecer un sistema de tarjetas de abono al almuerzo escolar, tarjetas que se expenderían, quizá semanalmente, los sábados en la tarde, por la junta de educación municipal o el comité encargado de este servicio, a un precio determinado, no superior al de costo del almuerzo, y que podría rebajarse a la mitad, a la tercera parte, o excepcionalmente aun a cero, según la situación de la familia.

¿Qué plan deberá seguirse, finalmente, para la preparación y distribución del alimento?

En Estados Unidos, a menudo las escuelas preparan todavía por separado su propio almuerzo; pero la opinión dominante entre las autoridades escolares se inclina, por razones de economía y buena administración, al establecimiento de cocinas centrales, o de barrio por lo menos, desde las cuales se distribuye a las escuelas el almuerzo ya preparado y en condiciones de ser servido inmediatamente. Creemos que en nuestro país debería procederse, por lo común, en igual forma. Se crearían, pues, cocinas centrales, una, dos o más, según las necesidades de cada localidad, y no se dotaría a las escuelas sino de mesones, mesas y útiles de comedor, y quizá también de calentadores. La atención del comedor o refectorio escolar correspondería por turnos semanales a cada uno de los maestros, o sería tarea de un profesor especial elegido en virtud de su seriedad y de su simpatía por las clases desheredadas. En las escuelas de niñas donde funcionarían clases de economía doméstica, ese servicio estaría a cargo de la profesora de este ramo y, por turnos, de las alumnas del curso respectivo. La cocina escolar podría, en este caso, cooperar con la central. En las poblaciones rurales, donde, por razón de la distancia entre la escuela y el hogar, los comedores escolares son aún más necesarios que en las localidades urbanas, no puede pensarse, es claro, en el establecimiento de cocinas centrales. Como, sin embargo, los alumnos son aquí poco numerosos, se podría sin dificultad, con la ayuda de los mismos niños, hacer todo el trabajo dentro de la escuela.

La alimentación escolar ha sido materia de legislación en Francia, Suiza, Inglaterra, Holanda, Dinamarca y Baviera; la dan los municipios en toda Alemania, en Italia, en Suecia, en Finlandia, en Austria, en Bélgica; comienza a establecerse en España y en Rusia, y en Estados Unidos no solamente se la reconoce cada vez más como una obligación de las comunas sino que constituye desde 1913 un punto capital en el programa de gobierno del Partido Progresista. Podrá, pues, no aceptarse nuestro criterio en lo referente a la organización de este servicio; pero el principio, la doctrina de la alimentación escolar, deberán ser aceptados. No es hora ya de discutirlos.

La vida escolar sana exige, por último, que se atienda debidamente a la higiene de la enseñanza misma. Se trata, aquí, de aplicar las reglas de la salud, no sólo al cuerpo sino, también, al espíritu. Al poner al niño en contacto con los productos de la civilización, al incorporarlo a la sociedad, necesita la escuela velar por que ese proceso, en vez de dañar al individuo en el cual se verifica, lo desarrolle

normalmente, forme en él buenos hábitos de trabajo y de descanso y cultive sus facultades en forma metódica y gradual. El medio escolar higiénico, los ejercicios físicos, la buena nutrición, el buen dormir, la libertad en la respiración, ojos y oídos sanos y limpios, son condiciones esenciales para alcanzar esos resultados.

Pero la higiene del trabajo escolar exige más. Pide que la instrucción se adapte a las diferencias de capacidad que se observan entre los discípulos, de modo que ninguno reciba ni más ni menos de lo que puede digerir. La enseñanza higiénica requiere, pues, también, la adecuada distribución de los alumnos en secciones, según sus conocimientos y el desarrollo de sus poderes mentales y físicos; la atención especial de los niños excepcionalmente dotados, y la segregación de aquéllos con deficiencia físicas, mentales o ambas, sobre todo de estos últimos que, aparte de necesitar un tratamiento distinto del común, podrían perjudicar a los demás con el contagio de sus movimientos y actitudes.

Exigencia fundamental es, además, la de adaptar la enseñanza a los diversos períodos de desenvolvimiento del niño; a los variados intereses que en ellos se manifiestan; a las distintas formas de atención que en su transcurso predominan; a la evolución que en ellos sufren regularmente la imaginación, la memoria, la capacidad de abstracción, el raciocinio. El ejercicio forzado de facultades o grados de facultades que aún no maduran produciría una fatiga innecesaria, establecería conexiones erróneas y dañaría en general al correcto funcionamiento del sistema nervioso del discípulo. Esta necesidad de acomodar la enseñanza al desarrollo mental de los alumnos trae consigo la de separar a los sexos. El ritmo normal del desenvolvimiento no es el mismo en los varones que en las niñas. Cualesquiera que sean nuestras convicciones o nuestros prejuicios acerca de la coeducación, mirada desde otro punto de vista, debemos, pues admitir que ella es, pedagógicamente, inconveniente, sobre todo en el período de la pubertad, cuando aquellas diferencias entre los sexos alcanzan una amplitud mayor.

La disposición del horario es también un punto de importancia entre las condiciones de la enseñanza higiénica. Por regla general, es decir, tratándose del niño que duerme, come y digiere normalmente, las horas de la mañana son las más adecuadas para el trabajo escolar que requiere abundancia de energía disponible. Allí estarán, de consiguiente, las clases más pesadas. La atención, por otra parte, se mantiene del cambio: se impone, pues, la alternancia de las actividades. La duración óptima de las lecciones no ha sido aún fijada en forma definitiva. Los investigadores recomiendan, sin embargo, que ella varíe con la edad de los alumnos, o más bien con los grados de la escuela. Un máximo de 45 minutos para las clases de los cursos superiores y un mínimo de 20 para las de los cursos inferiores, son en este punto las normas que más generalmente se reconocen. En cuanto a los recreos, es opinión aceptada la de que conviene extender gradualmente su duración a medida que aumenta en los niños la fatiga, o sea, a medida que transcurren las horas del trabajo diario.

A propósito de la distribución del tiempo en las escuelas, algo ha solido oírse entre nosotros sobre la conveniencia de disminuir la cantidad y variedad de las materias de enseñanza. Hay aun quienes querrían que el trabajo de los profesores

se limitara a enseñar la religión, la lectura, la escritura, la aritmética y los rudimentos de un oficio. Se supone que nuestros niños –“los niños del pueblo”– no necesitan más ni pueden soportar más. Es un doble error. El niño necesita más, no sólo para llegar a ser un hombre útil sino, aun, para desarrollarse. Porque su cerebro consta de una serie de centros altamente especializados y requiere, por lo tanto, para alcanzar el desarrollo funcional que su organización necesita, muy variadas estimulaciones. Y, por otra parte, el recargo escolar no existe entre nosotros, por lo menos en la instrucción primaria. Si existiera, se trataría no de una cuestión de planes de estudios y programas, sino de métodos y procedimientos. Y el remedio estaría en el cumplimiento de algunas nuevas condiciones de la enseñanza higiénica: dosificación del trabajo, actividad motriz, métodos objetivos y experimentales, relación de lo enseñado con las necesidades e intereses del discípulo, instrucción en los métodos de estudio, ejecución de tareas en horas especiales bajo la dirección y vigilancia del maestro.

Los distintos ramos de enseñanza, finalmente, sobre todo la lectura y la escritura, tienen también sus exigencias especiales desde el punto de vista de la higiene. Todas ellas son conocidas. Respecto de la lectura, se sabe de los ejercicios de respiración, de la corrección de los defectos de lenguaje, de las ventajas higiénicas de la lectura en voz alta y de la lectura expresiva, de la posición del cuerpo, de la distancia e inclinación del libro, del color del papel, de los requisitos de las láminas, de la graduación en el tamaño del tipo, del largo del renglón, del ancho de la interlínea y hasta de la necesidad de desinfectar silabarios, catecismos y lectores. Igualmente conocidas son las condiciones higiénicas de la escritura, en sí misma y en su relación con el mobiliario. Y hasta se sabe de la inconveniencia de las pizarrillas, y de los gérmenes que se alojan en el lápiz de uso común de apariencia inofensiva. Se sabe de todo. Pero no todo lo que se sabe recibe aplicación. En éste como en otros puntos relativos a la higiene de nuestras escuelas, el servicio de sanidad antes propuesto va a tener, en realidad, mucho que hacer.

5. EDUCACIÓN HIGIÉNICA

El programa de higienización de las escuelas necesita completarse con la enseñanza misma de la higiene.

Aquí, la primera necesidad que debe satisfacerse se refiere a la preparación del personal que, directa o indirectamente, habrá de tener a su cargo esa tarea.

Los médicos del servicio sanitario, en primer lugar, han de tener estudios especiales de higiene escolar, enfermedades de niños y psicología infantil. El mejor medio de perfeccionar sus conocimientos en tales materias sería, a nuestro juicio, el establecimiento de cursos de repetición dirigidos por el departamento central de sanidad. La escuela de Medicina, además, podría agregar a sus actuales especialidades, una nueva, la de higienista pedagógico.

La enfermera escolar, por su parte, necesita también una preparación superior a la corriente. Va a ser educadora. Ha de poseer, por lo tanto, en primer término,

una instrucción general equivalente por lo menos, a la que tiene una alumna de cuarto año de humanidades. La naturaleza de sus funciones ordinarias dentro de la escuela requiere, enseguida, que aprenda a reconocer las enfermedades contagiosas más comunes, lo mismo que las enfermedades propias de la niñez, y a tratar en forma adecuada los casos más sencillos. Las relaciones que ella debe mantener con la familia exigen, además, que conozca la higiene de la alimentación y del hogar. Algo deberá saber también no sólo de fisiología sino de psicología infantil; algo de la higiene de los edificios y el material escolares; algo de la historia y el estado actual del movimiento en favor de la conservación de la niñez. Finalmente, como es posible, y quizá deseable, que dé clases de higiene en los grados inferiores, no estaría de más que recibiera algunas lecciones de pedagogía. Cursos especiales, celebrados bajo la dirección de los departamentos de sanidad, con la cooperación de las escuelas normales de preceptoras y de los hospitales para niños, serían, tal vez, el mejor medio de preparar enfermeras que llenaran aquellas condiciones.

Pero, sin duda, durante largo tiempo todavía, muchas de las funciones que asignamos aquí a las enfermeras recaerán sobre los maestros. La enseñanza de la higiene será tarea suya en todo caso. Y serán siempre responsables, en parte, por lo menos, de las condiciones higiénicas del edificio, del menaje, de los útiles y del trabajo escolar en general. Necesitan, pues, las escuelas normales ofrecer a sus alumnos cursos especiales, objetivos y prácticos, de higiene pedagógica. Colecciones de modelos o fotografías de locales, muebles y útiles sanitarios escolares, un gabinete de antropometría, un estereoscopio: he ahí algunos de los medios materiales que aquellos establecimientos deberían poseer para facilitar esa enseñanza. Las visitas a las clínicas de niños y la atención higiénica de las escuelas de aplicación, constituirían indispensables complementos de los cursos mencionados. Una buena cartilla de higiene escolar sería de gran utilidad, no sólo para los alumnos normalistas, sino, también, y sobre todo, para los maestros en servicio.

Preparado el personal, la enseñanza de la higiene en las escuelas no debería presentar dificultades, sobre todo si dispone de un programa tan cuidadosamente elaborado y tan completo como el que rige en la actualidad.

Pero los maestros pueden ser muy sabios y los programas excelentes, y la enseñanza, sin embargo, no rendir todos sus frutos, pues, en primer lugar, en materia de higiene, la teoría es lo de menos. En este caso, como en tantos otros, el saber no es la virtud. Hábitos e ideales higiénicos: he ahí lo principal. La práctica constante, el ejemplo del maestro, las máximas y los pequeños códigos de salud, superan en eficacia pedagógica a las lecciones formales de este ramo. El ejercicio, sobre todo, es esencial. Esto no significa, por cierto, que el conocimiento carezca de valor. Pero significa que él no vale sino en cuanto ayuda a fortalecer un hábito o a desarrollar un ideal. Aparte de las clases especiales a ella destinadas, la enseñanza práctica de la higiene debe constituir una preocupación dominante del maestro a todas horas. Aprovechará, pues, todas las oportunidades que ofrezca la vida escolar para iniciar y vigilar la formación o destrucción de hábitos, para ilustrar sobre cómo se trata un accidente, para dar una buena indicación o un buen consejo. Y como el niño vive en el presente, procurará, además, relacionar la higiene con las tendencias natura-

les del discípulo, con sus necesidades e intereses inmediatos. La actividad, el juego, la imitación, la emulación, la economía, la satisfacción de poseer un cuerpo apto para los deportes, aun la nota de aseo personal, serán, pues, motivos a los cuales debe recurrir el profesor para inculcar las prácticas higiénicas.

Muy importante sitio, dentro de la enseñanza de la higiene, corresponde a la educación respecto de la vida íntima, o sea, a la ética sexual. Sólo en los últimos tiempos ha venido a reconocerse la necesidad de abrir a la juventud, en forma y época oportunas, este “capítulo secreto” del libro de la vida. A pesar de los incontables sufrimientos que esa abstención había acarreado a la humanidad, sólo ahora ha querido reconocerse que el misterio en que los padres y los maestros pretendían envolver los hechos sexuales, despertaba en los niños una curiosidad malsana y traía como resultado la información clandestina acerca de esos hechos y el despertar prematuro de impulsos que a esa edad no pueden funcionar sino en sus formas patológicas. Y por eso sólo ahora empieza a generalizarse la opinión de que, en esta difícil materia, precisa reemplazar al camarada pervertido por el padre o el maestro, y sustituir a la enseñanza corrupta por una enseñanza metódica, prudente, racional, que en vez de degradar este fundamental instinto de la especie, lo sublime. Aun en nuestro país no faltan educadores que, alarmados con razón ante las tremendas proporciones que alcanza el mal venéreo entre nosotros, vengán insistiendo desde hace años en la necesidad de que, en la familia y el colegio, se encarere resueltamente este problema.

La educación sexual es indispensable. Hasta ahí podemos todos considerarnos en acuerdo. La forma, en cambio, que ha de darse a esta enseñanza, y aun la institución que ha de impartirla, son hasta el momento actual cuestiones en discusión. Hay quienes creen que esa tarea debería dejarse exclusivamente a la familia. Tal opinión es por completo inadmisibile entre nosotros. Los padres y madres de nuestros niños carecen, por lo común, de la preparación necesaria para transmitir a sus hijos, sin peligro, los misterios de la vida. Esta delicadísima responsabilidad ha de caer, pues, también, sobre la escuela.

Acerca del procedimiento que deba ésta emplear, las indicaciones de los pedagogos no son ni concordantes –lo hemos dicho– ni precisas. Tratándose de la escuela primaria, sin embargo, donde la cuestión no se presenta aún en toda su verdadera magnitud, se recomienda por lo general que se distinga en esta educación diversos períodos, según la edad de los educandos; que se la adapte al sexo y al medio familiar; que en lo posible se evite asignarle un sitio especial en el horario y se la dé en relación con la higiene, las ciencias naturales, la educación física, la literatura, la religión y la moral; que el tratamiento específico de la materia se funde en el estudio de la reproducción entre las plantas y los animales inferiores; que los hechos sexuales se presenten por su lado normal, sin acentuar, excepto en contados casos, sus aspectos patológicos; que el maestro, al impartir esta enseñanza, procure desprenderse de su propia conciencia de los fenómenos, procesos e ideales sexuales y trate de concebirlos desde el punto de vista del discípulo. La instrucción especial, que debería tener principalmente carácter preventivo, podría tal vez ser necesaria tratándose de los alumnos del curso superior, sobre todo de aquéllos que no habrán

de seguir otros estudios. También respecto de tales niños será preferible a la enseñanza individual la colectiva. La primera ofrece, por lo general, el inconveniente de atraer demasiado la atención hacia el carácter peculiar de las informaciones que se obtienen, y debería reservarse para los casos de perversión reconocida. Para los alumnos que reciban educación sexual de manera algo formal, el mejor maestro no será necesariamente el profesor de educación física o de ciencias naturales, sino el que sepa más acerca de los niños, el más afán y sugerente, el de mayor respeto, el más consciente de sus responsabilidades.

Por cierto, desde el punto de vista práctico, todo lo que contribuye a la vida higiénica o aun simplemente a ocupar la vida, contribuye también a la moral sexual. Los baños, los ejercicios físicos, los juegos, las lecturas adecuadas, las aficiones, el trabajo, son, pues, importantes elementos en la educación de la pureza. Y por cierto también, más que todo eso y más que toda educación sexual específica, vale en este caso, como en el de la temperancia, la educación del carácter. El maestro que mediante su propio ejemplo, mediante la enseñanza, mediante la disciplina y la vida toda de la escuela, procure formar hombres y mujeres de honor y dueños de sí mismos, formará también mujeres y hombres puros.

La enseñanza de la higiene necesita, finalmente, traspasar los umbrales de la escuela y llegar hasta la familia y la colectividad en general. Los niños, desde luego, deberían ser excelentes vehículos para transmitir las prácticas y reglas de la salud a los hogares. El espíritu de propaganda existe en ellos casi siempre: bastará despertarlo y orientarlo.

Pero la escuela dispone, además, de otros recursos. Tales son, por ejemplo, las conferencias ilustradas, los folletos informativos, la acción de las enfermeras, las sociedades de padres y madres de familia, los centros sociales. Todos ellos han sido ya descritos y apenas si necesitamos en este lugar enumerarlos.

Si la escuela no contribuyera a la conservación de la salud y al mejoramiento de la vida, siquiera en la forma que hemos indicado en el curso de este capítulo, descuidaría el más alto de sus fines y olvidaría el mejor de los anhelos nacionales. Porque, sin la salud y el vigor físicos el desarrollo intelectual y moral de la comunidad es imposible. Redima la escuela nuestros cuerpos si pretende redimir nuestros espíritus. Como el Apóstol de los Gentiles, haga templos del barro.

CAPÍTULO XII

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

1. El fin de la educación es la eficiencia social: el “cómo” y el “adónde” de la educación; el fin de la educación es social. 2. Igualdad de oportunidades: educación universal; educación obligatoria; educación por medio del Estado; educación común; educación vocacional según las aptitudes de cada uno. 3. Participación correcta en la vida democrática: un cuerpo sano; eficiencia económica; virtudes sociales; inteligencia política.

1. EL FIN DE LA EDUCACIÓN ES LA EFICIENCIA SOCIAL

Hemos señalado las principales deficiencias de nuestra enseñanza primaria e indicado los medios de que debería echarse mano para corregirlas. Nuestra tarea podría, pues, considerarse terminada, si, por sobre las escuelas mismas, pero en relación con ellas, no existiera una necesidad de orden espiritual, que afecta a la colectividad toda y especialmente a los encargados de orientarla, más profunda que las otras y en la cual todas las otras se resumen. Es la necesidad de adoptar un concepto definido acerca de las funciones y el fin de la educación en una sociedad democrática. Sin eso, ninguna seguridad puede tenerse de que responda algún día la enseñanza a las verdaderas exigencias nacionales. Porque subsistirá siempre el peligro de que se aplique a sus problemas un criterio errado; el peligro de que sus reformadores aíslen el detalle e ignoren la indispensable perspectiva, o procedan al azar, o por simple imitación, o víctimas de entusiasmos momentáneos o argumentaciones sofisticadas e interesadas.

No es el *cómo* de la educación lo que en este punto nos interesa. Es su *para qué*, su *adónde*. El *cómo* –o sea, los métodos y procedimientos a que se recurre en la labor docente– es cuestión que atañe sobre todo al profesor; que se resuelve en su mayor parte sobre la base de la Fisiología y la Psicología, y cuyos principios, hasta cierto punto inalterables en tanto no conozcamos más a fondo la naturaleza del alumno, son casi igualmente válidos en la monarquía que en la república, para los destinados a vivir de su trabajo que para los futuros explotadores del sudor ajeno. Pero el *adónde*, el *para qué*, o sea, el propósito que la educación persigue, es algo que con-

cierno no solamente al profesor sino a la sociedad entera. No se trata ya de saber si, al enseñar la química, expondremos, demostraremos o haremos experimentar al educando, ni de determinar si la escritura vertical es pedagógicamente superior a la inclinada. Se trata de averiguar en qué dirección orientaremos nuestro esfuerzo, de decidir sobre la clase de hombres que deberíamos empeñarnos en forjar.

Y en este punto, no es ya la Fisiología o la Psicología lo que puede guiarnos, sino la Sociología y la Ética. No lo que sepamos acerca de la naturaleza del discípulo, sino lo que pensemos acerca del bien y del fin supremos de la vida, constituirá nuestro criterio. Será, pues, nuestra escala de valores humanos la que fijará la función y el propósito que habremos de atribuir a la obra educadora. El espíritu de la enseñanza, su organización, su contenido y en parte aun, a pesar de su relativa invariabilidad, los métodos, procedimientos y expedientes mismos, tenderán a ajustarse a esa escala de valores y a realizar, de entre éstos, los más altos.

Pero al revés de lo que pasa tratándose del *cómo* de la educación, este problema de la finalidad admite las soluciones, o mejor, las apreciaciones más diversas. Porque no pueden estimarlo de igual modo la democracia que la oligarquía, un país de mercaderes que una nación de soñadores, el pueblo que cifre su grandeza en la posesión de una máquina de guerra formidable que el pueblo cuya fuerza y cuya gloria residan en el vigor moral e intelectual de cada uno de sus hijos. Y no lo estiman de igual manera, sobre todo, los que especulan acerca de él individualmente y por su cuenta. Son éstos, principalmente, los que han puesto en circulación las variadas fórmulas con que se pretende resolverlo. La utilidad, la disciplina de las facultades, la cultura, el desenvolvimiento armonioso de los poderes mentales y físicos, la formación del carácter moral: he ahí las más corrientes de esas fórmulas.

Nada suele haber más elástico e impreciso que los términos y proposiciones generales. Pero en este caso haría falta la habilidad de algún Tomista rezagado para demostrar que esos fines, algunos de ellos sobre todo, alcanzan a responder a las necesidades y a los ideales de una comunidad establecida sobre fundamentos democráticos. A nuestro juicio, en lo que tienen para nosotros de aceptable, todos ellos se subordinan a uno más amplio, que les da significación, los sintetiza y define su importancia según la relación en que se encuentre la categoría de valor que sirve cada uno con el valor supremo. La "eficiencia social": he ahí el verdadero fin último de la educación, considerada como empresa consciente colectiva. ¿Qué móvil podría inducir a la sociedad a emplear parte de sus energías y recursos en preparar al individuo para ganarse bien la vida, en disciplinar sus facultades, en ponerlo en posesión de la herencia cultural de nuestra especie, en desenvolverlo armónicamente, en hacer de él una entidad moral, si no es el interés común, el anhelo que la sociedad misma siente de conservarse y mejorarse? ¿Qué significado tendrían la utilidad, la disciplina, la cultura y lo demás, aparte de la vida en comunidad? ¿Qué valor atribuir a todo eso, qué normas aplicarle, si hacemos abstracción de sus relaciones con el bienestar social? Así, hasta la moral misma carecería casi de sentido. Haz a otros lo que quieras que sea hecho a ti, desarrolla en ti una inclinación habitual e ideal hacia el bien, procede como lo harías si tus acciones hubieran de convertirse en ley universal: he ahí a Jesús, a Herbart y a Kant, que nos hablan de



Grupo de profesores. Liceo de Aplicación. 1953. Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

la naturaleza esencialmente social de la moralidad. Y aun el cumplimiento de los deberes que conciernen de un modo más directo a la persona misma, constituiría una virtud meramente negativa, egoísta aun, si no repercutiera en la eficiencia social del individuo, elevando la calidad y la cuantía de su cooperación al bien común o siquiera haciéndolo servir a los demás de estímulo y de ejemplo.

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

2. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Dos son las implicaciones fundamentales de este concepto de la eficiencia social como objetivo y norma de las actividades educadoras en un país republicano. Él exige, en primer lugar, que las oportunidades de recibir enseñanza sean las mismas para todos, y enseguida, que la educación prepare a cada uno para la participación correcta en la vida democrática.

Sin igualdad de oportunidades para educarse, habrá siempre quienes permanezcan incapacitados para rendir en la sociedad el máximo de su eficiencia. La educación secundaria o superior no puede ser ya considerada como el privilegio de una casta dirigente, ni la enseñanza elemental como una mera concesión hecha a las clases oprimidas y que debería en lo posible restringirse, para evitar que, ampliándose demasiado el horizonte de estas clases, las favorecidas sufrieran en sus intereses un perjuicio. La democracia ha barrido con todo eso. La participación de cada uno en el gobierno, la preservación de la libertad bajo la ley y las instituciones, requieren la ilustración de todo el pueblo. Y la educación de cada uno, el desarrollo de sus facultades hasta el más alto punto en que ellas pueden ser útiles al individuo y a la colectividad, han pasado a constituir un deber de la sociedad para consigo misma y un derecho inalienable de la persona humana.

Donde se reconocen en toda su amplitud aquel deber y ese derecho, las fronteras de clase desaparecen más rápidamente cada día, y se tiene cada día una comprobación nueva de que las diferencias de capacidades observadas entre individuos de distintos rangos son más aparentes que reales. Se sufre una ilusión, piensan allí, al creer que sólo en la clase dirigente abundan el talento superior y la aptitud para el gobierno: perdidos entre la masa despreciada, existen también tesoros de inteligencia que la colectividad necesita explotar en su propio beneficio y que sólo la más completa igualdad de oportunidades en materia de educación permite descubrir y aprovechar. No son allí vanas palabras, además, la solidaridad

ni la cooperación; y como es fácil ser buen ciudadano cuando la patria sirve y a su existencia y a la de sus instituciones se liga nuestro bienestar, y como allí la patria y las instituciones son útiles a todos, y todos pueden contribuir a hacerlas útiles, el patriotismo y el respeto de la ley son a la vez, allí, conscientes y profundos.

Donde aquel deber colectivo, en cambio, y aquel derecho inherente a la personalidad, no son aún reconocidos plenamente, la ilustración de los unos al lado de la ignorancia de los otros, perpetúa la desigualdad social, la explotación, la injusticia, el uso del hombre como un medio. Los buenos ciudadanos escasean; los descontentos, los violadores de la ley, los indiferentes ante todo lo que no redunde en su personal provecho, son los más. La sociedad vive engañada: cree, por ejemplo, que sólo entre la clase dirigente hay aptitudes y virtudes, que a esta clase se le debe todo, que ella lo costea todo y que cuando sus miembros, no por solidaridad, sino más bien por espíritu cristiano, acuden a aliviar alguna de las necesidades materiales de la población desvalida, resuelven en realidad un gran problema. Se pierde así una enorme cantidad de energía utilizable, y la que no se pierde es empleada casi exclusivamente en beneficio de unos pocos.

La eficiencia social reclama, pues, igualdad de oportunidades para todos.

¿Qué exige, a su vez, esta igualdad de oportunidades? Demanda, en primer lugar, es claro, que la educación sea universal a fin de que nadie haya a cuyas expensas puedan comprar los otros su felicidad, nadie que sea irresponsable, nadie que obstruya la marcha de los demás, nadie que sea incapaz de servir a la colectividad y obtener de ella, a su turno, algún servicio.

Exige, enseguida, que la educación sea, por lo menos tratándose del niño, obligatoria. Mientras la sociedad no evolucione hasta alcanzar un estado ideal quedarán siempre ignorantes, egoístas o fanáticos que estorben el ejercicio del derecho de instruirse, sea a sus propios hijos, sea a los hijos de los otros. Es, pues, en resguardo de la igualdad de oportunidad, en defensa de los que no se hallan en situación de reclamar aquel derecho por sí mismos, en interés de su propia conservación y en cumplimiento de un deber de solidaridad para con las generaciones venideras, que necesita la sociedad establecer la compulsión.

La igualdad de oportunidades, requiere, además, que la educación sea costeadada, organizada y dirigida por el Estado. Mientras se consideró al Estado como un poder extraño a la sociedad, existente por sí mismo y para sí mismo, o como una creación artificial o un juguete que tenían en sus manos unos pocos, pudo temerse su intervención en los asuntos de enseñanza. Pero hoy que su poder emana del pueblo mismo, que se le concibe como la necesaria completación de la vida individual, tales temores carecen ya de fundamento. Y nadie tiene hoy más interés que el Estado mismo en la educación de todos.

“Sin educación popular, ningún gobierno que descansa sobre la acción popular puede durar por largo tiempo: es menester inculcar al pueblo los conocimientos y si es posible las virtudes de que dependen la existencia y el éxito de las instituciones libres. Ningún gobierno libre podrá mantenerse en salud si no guarda las tradiciones de su historia, y estas tradiciones pueden y deben ser diligentemente conservadas

en las escuelas públicas y cuidadosamente revividas allí en el pensamiento y la conciencia de cada nueva generación”⁴⁴.

Ningún poder menos amplio que el Estado podría, por otra parte, asegurar la educación universal o hacerla obligatoria. Y ninguno podría, como él, que representa los intereses y las aspiraciones comunes, determinar el carácter general de la enseñanza, su espíritu y sus rumbos. Y ninguno, finalmente, se halla como él en situación de echar sobre sus hombros la carga del sostenimiento de la educación y librar a ésta, así, del sistema de competencia, del todo inaplicable a una empresa que no se rige, como los negocios ordinarios, por la ley de la oferta y la demanda.

El principio de la igualdad de oportunidades exige, además, que se dé a todos los miembros de la sociedad un cimiento común de ciudadanía, es decir, que la educación fundamental, la que prepara para el simple estado de hombre, sea la misma para todos. De otra manera, aun siendo la enseñanza universal y obligatoria, no llenaría la educación su fin social. Una instrucción estrechamente utilitaria para unos y “liberal” para los otros, o una escuela para unos y otra escuela para otros, crearían desde el principio desigualdades, y dañarían con el tiempo a la simpatía y a la mutua inteligencia que necesitan existir entre los miembros de la colectividad.

Fuera de esa educación común, por último, cada individuo debe, en conformidad al mismo principio de igualdad de oportunidades, recibir una enseñanza vocacional que armonice, no necesariamente con su situación social, sino con sus aptitudes. Y como éstas no son, por lo común, tan especializadas que limiten la capacidad del individuo a una sola ocupación, cabe en este punto, como un medio precisamente de asegurar la mayor eficiencia social de cada uno, cierta intervención de parte del Estado, dirigida a orientar a la juventud, sin distinción de rango ni fortunas, hacia aquellas vocaciones que están en más directa relación con las necesidades de la sociedad.

3. PARTICIPACIÓN CORRECTA EN LA VIDA DEMOCRÁTICA

La segunda implicación del concepto de la “eficiencia social” como regla y fin de las actividades educadoras es, lo hemos dicho, la necesidad de que la educación habilite al individuo para la participación correcta en la vida democrática.

Aparte de las condiciones exigidas por el principio de la igualdad de oportunidad, la participación correcta en la vida democrática requiere, en primer lugar, de cada miembro de la colectividad, la posesión de un cuerpo sano. La vida democrática demanda trabajo, cooperación, *maximum* de actividad y de servicio. Pero el raquítico, el débil, el enfermo, ni trabajan ni sirven. Más bien son más una carga para la sociedad que una ayuda. Enseñar a vivir debe, pues, constituir un objetivo fundamental de la educación. El medio escolar higiénico, la enseñanza de la hi-

⁴⁴ Woodrow Wilson, *The State*.

giene y la puericultura, los ejercicios físicos, el servicio sanitario y la alimentación escolares, el cultivo de ideales de sobriedad y de pureza, son, de consiguiente, contribuciones forzosas de la educación a la democracia.

Enseguida, la participación correcta en la vida democrática exige del individuo la eficiencia económica. Nadie que no produzca, nadie que no arrastre siquiera, en la sociedad, su propio peso, es ciudadano. La educación debe, pues, preparar para el trabajo. La enseñanza vocacional, justificada ya sobre otras bases, encuentra aquí un nuevo argumento. Pero en cuanto es ella un aspecto de la preparación para la ciudadanía, ha de tomar en consideración no sólo el mejor aprovechamiento de las aptitudes de cada cual sino las necesidades eternas y universales de los hombres, nacidas de su común naturaleza y de las relaciones que los ligan en su vida de comunidad. Aun tratándose de las vocaciones industriales, es indispensable, pues, si queremos salvaguardar y perfeccionar nuestra democracia, que unamos a lo útil lo ideal, a lo material lo espiritual. Ninguna instrucción técnica podrá empezar, de consiguiente, sino una vez terminada la educación que sirve a la ciudadanía de cimiento, y ninguno de sus grados, cualquiera que sea el punto en que ellos arranquen de la educación general, podrá reducirse a lo que es estrecha y exclusivamente “práctico”. El cumplimiento de estas condiciones es el único medio de evitar que la labor manual se convierta en tarea de siervos o de esclavos; el único medio de ennoblecer el trabajo y de elevar al trabajador, capacitándolo, no sólo para producir sino, también, para leer en sus producciones lo que hay en ellas de significado humano, para pensar, sentir y soñar. A esta independización de la rutina necesita contribuir también alguna forma de educación destinada a preparar al trabajador para llenar convenientemente los ratos de ocio de su vida. Al lado de las vocaciones deberíamos, pues, cultivar también las aficiones.

La vida en comunidad democrática tiene aún otra exigencia. Imposible es considerar eficientes a los que de esa vida participan, si escasean entre ellos el espíritu y el hábito de la cooperación, si carecen del sentimiento de la responsabilidad, si están desprovistos de simpatía, si no saben ni obedecer ni mandar, si no existe en ellos la disposición de contribuir al triunfo de las buenas causas, si son incapaces de indignarse ante el abuso y la injusticia. La educación para la ciudadanía ha de comprender, pues, además, la ejercitación y el desarrollo de las virtudes sociales. Su organización, su espíritu, sus programas y sus métodos, necesitan acomodarse a ese propósito. Las ocupaciones manuales adquieren otra vez en la enseñanza, desde este punto de vista, una valor nuevo. Porque, aparte de contribuir al equilibrio de oportunidades y a la eficiencia económica, aparte de anular la distinción entre educación “liberal” y educación “práctica” y aparte de facilitar el aprendizaje y responder a las tendencias naturales del discípulo, ellas permiten, mejor que cualesquiera otras de las actividades educadoras, reproducir en la escuela la vida ideal de comunidad. No sólo ejercitan y desarrollan las más fundamentales de aquellas virtudes sino que muestran las bases mismas en que descansa la sociedad, las palancas que la mueven, sus primordiales necesidades y los medios a que para satisfacerlas se recurre.

La preparación para la vida democrática implica, finalmente, por una parte, la adquisición de conceptos definidos acerca de la naturaleza y funciones del Estado,

y de las relaciones en que con respecto a él se encuentra el ciudadano, y por otra, el desarrollo de un patriotismo a la vez sólido y consciente. La educación, pues, además de cultivar las virtudes e ideales sin cuya posesión y cuyo ejercicio la vida en comunidad es imposible, necesita inculcar en la juventud la idea de que la existencia del Estado es condición indispensable para el desenvolvimiento integral del individuo, y mostrar las diversas formas en que esta completación de la vida individual se realiza. Necesita, además, enseñar, teórica y prácticamente, los derechos y deberes específicos que a cada uno en su calidad de miembro del Estado corresponden. Y necesita, por último, hacer sentir y comprender a los futuros ciudadanos, que la patria, aparte de lo que ella materialmente significa, es un símbolo y un lazo: un símbolo de nuestra resolución de perseguir la felicidad, viviendo todos para cada uno y cada uno para todos, y un lazo que nos liga a la vez con el pasado y el futuro, obligándonos solidariamente a respetar la tradición de nuestros muertos y a asegurar a los que han de venir tras de nosotros una vida mejor.

El fin de las actividades educadoras no puede ser otro que la eficiencia social; las condiciones primordiales para alcanzar ese objetivo son la igualdad de oportunidad y la preparación para la vida democrática; estas condiciones, a su turno, exigen que la educación popular sea universal y obligatoria, que sea ella costeadada y dirigida por el Estado, que sea común en cuanto sirve de base a la ciudadanía, que se adapte exclusivamente a las aptitudes en cuanto es vocacional, que contribuya a mejorar la salud y a aumentar el vigor de nuestra raza, que capacite para el trabajo productivo, que desarrolle las virtudes sociales, que haga de cada miembro de la colectividad un ciudadano y un patriota: he ahí, pues, lo que debe constituir en materia de enseñanza primaria nuestro credo. La necesidad de orden espiritual a que hacíamos referencia al comenzar este capítulo, no es otra que la de aceptar todos ese credo; la de llevarlo todos constantemente en el corazón y en el cerebro, como ideal y como idea, resueltos a sacrificar en su defensa lo más caro. Causas menos altas encuentran sostenedores ardientes y hasta mártires.

APÉNDICES

APÉNDICE A

ENSAYO DE UN PROYECTO DE LEY SOBRE RECONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA NACIONAL⁴⁵

TITULO I DISPOSICIONES GENERALES

ARTICULO PRIMERO. La educación primaria nacional se dará bajo la dirección del Estado.

Art. 2°. Será gratuita y, en las condiciones establecidas en la presente ley, obligatoria.

Art. 3°. Estará destinada a los niños, adolescentes y adultos de uno y otro sexo.

TITULO II DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA NIÑOS

Art. 4°. La enseñanza primaria para los niños abarcará sucesivamente la educación de párvulos, tres grados de educación general y un grado de educación vocacional.

La educación de párvulos comprenderá a los niños de cuatro a siete años de edad y su duración, lo mismo que su carácter y funcionamiento, serán determinados por reglamentos especiales.

Los tres grados de educación general comprenderán dos años cada uno. La duración del grado vocacional podrá variar entre uno y tres años, según la naturaleza de las ocupaciones que en él se practiquen y la extensión y forma en que se dé el aprendizaje.

⁴⁵ El presente proyecto de ley no es sino la exposición sistemática de las conclusiones a que hemos ido arribando en el curso de nuestro estudio. Podrá no ser aprobado en todos sus detalles; pero tenemos la pretensión de creer que, si sus ideas fundamentales no son aceptadas, la educación primaria del país continuara indefinidamente en el lamentable estado de atraso en que hoy se encuentra.

Art. 5°. Las escuelas encargadas de impartir la primera enseñanza serán de cuatro clases: completas, superiores o de tercer grado, elementales o de segundo grados y rurales o de primer grado. Serán completas las que abarquen los cuatro grados; superiores, las que sólo den la instrucción correspondiente a los tres grados de la enseñanza general; elementales, las que tengan sólo los dos primeros grados, y rurales, las demás.

En los lugares de población diseminada, las rurales podrán funcionar como escuelas semestrales o trimestrales, cambiando de ubicación en el curso de un mismo año.

Art. 6°. Cada escuela estará destinada a uno solo de los sexos. Podrán, sí, funcionar, pero separadamente, dos escuelas, una de varones y otra de mujeres, en un mismo edificio.

No serán mixtas, es decir, de uno y otro sexo, sino las clases de párvulos y aquellas escuelas rurales o elementales situadas en lugares cuya reducida población escolar no justifique el sostenimiento de más de una institución. Las escuelas mixtas admitirán varones sólo hasta los trece años de edad.

Art. 7°. Para el establecimiento de las diversas clases de escuelas se tomará en cuenta la población escolar de la localidad, según haya sido ella determinada por el censo respectivo. En todo caso, habrá una escuela superior de varones y otra de mujeres; por lo menos en cada cabecera de departamento, y una completa de varones y otra de mujeres, por lo menos en cada cabecera de provincia.

Art. 8°. El plan de estudio de los tres grados de educación general comprenderá las siguientes materias: lectura y escritura, idioma patrio, moral, educación cívica, educación higiénica, matemáticas elementales, geografía patria y universal, historia patria y general, nociones de ciencias naturales y físicas, trabajos manuales, dibujo, caligrafía, gimnasia y canto⁴⁶.

Programas y reglamentos especiales determinarán la forma en que habrá de desarrollarse este plan, atendidos el grado escolar en que se aplique, las exigencias del método y el propósito social de la enseñanza. Las actividades manuales se adaptarán, además, al sexo de los educandos.

En el tercer grado, a esos estudios generales se agregará, en todas las escuelas, un idioma extranjero; en las escuelas de mujeres, la economía doméstica, la pue-

⁴⁶ No figura en este plan de estudios la religión.

Cualesquiera que sean las ventajas de una educación religiosa bien dirigida, la enseñanza de un credo determinado no es función que corresponde a la escuela. El hogar, si lo estima necesario, y las iglesias, son los llamados a impartir esa enseñanza. Sin embargo, mientras se modifica la opinión contraria a esta que expresamos, podría, quizá, incluirse en el plan de estudios la religión, pero en calidad de ramo optativo, y siempre que las clases fueran desempeñadas por los profesores regulares de las escuelas. Dar a esa asignatura carácter de obligatoria para todos los alumnos, importaría un atentado contra la libertad de conciencia, como importa un atentado contra la libertad de conciencia, y también una extralimitación de facultades, ya que no es permitido a los visitadores ejercer la inspección de la enseñanza por medio de delegados, la práctica iniciada por algunos de esos funcionarios, de colocar las escuelas de su jurisdicción –las escuelas para todos, católicos, protestantes, judíos, ateos y demás– bajo la advocación de su santa o de su santo predilectos.

ricultura y el cuidado del enfermo, y donde las condiciones lo permitan, la horticultura, la jardinería, la minería u otros ramos directamente relacionados con las actividades económicas de la localidad.

En el tercer grado, además, se guiará a los alumnos que no hayan de continuar sus estudios generales en alguna escuela secundaria, a elegir un oficio o profesión en armonía con sus aptitudes, y se les iniciará en labores de taller preparatorias para la enseñanza técnica.

Art. 9°. El cuarto grado tendrá carácter vocacional. Completará la educación general de los grados anteriores y dará al mismo tiempo, en relación con ella, una instrucción encaminada a preparar para el ejercicio de un arte o profesión determinados.

La clase de ocupaciones, industriales, comerciales, agrícolas o domésticas, a que habrá de darse preferencia en el aspecto técnico de la enseñanza de este grado, dependerá de las necesidades locales.

Las aptitudes y gustos de los educandos determinarán la ocupación a que habrán de decidirse.

Art. 10°. El régimen interior de los establecimientos de primera enseñanza para niños quedará sometido a los reglamentos que se dicten sobre el particular.

Los horarios de las diversas clases de escuelas y los períodos de asueto, serán fijados en esos reglamentos atendidas las condiciones de cada zona del país.

La dirección de la educación primaria podrá autorizar, en casos especiales, algunas modificaciones del horario del tercer grado, tendientes a facilitar la asistencia de los niños que necesiten trabajar.

El horario de las clases de cuarto grado podrá consultar la asistencia diurna total, parcial y alterna, y la nocturna, según las conveniencias de cada localidad y las circunstancias de los alumnos.

Art. 11. Durante las vacaciones podrán funcionar en las escuelas cursos especiales, de asistencia voluntaria y con carácter principalmente técnico y artístico.

En los días festivos y en las noches podrán, además funcionar, en las escuelas, centros de instrucción o de recreo para niños.

TITULO III DE LA OBLIGACIÓN ESCOLAR⁴⁷

Art. 12. Los padres o guardadores de niños menores de trece años están obligados a hacerlos frecuentar un establecimiento de educación primaria, fiscal o particular, desde los siete años de edad, si viven en poblaciones de más de dos mil habitantes, y desde los ocho, si viven en poblaciones menores o en el campo, siempre que exista una escuela pública dentro de un radio de dos kilómetros, o de cuatro si se proveen medios gratuitos de transporte.

⁴⁷ Como se advertirá fácilmente comparando este título con el apéndice B, que sigue a nuestro proyecto de ley, hemos aprovechado aquí muchas de las ideas contenidas en el proyecto del señor Oyarzún y adoptado aun, en partes su redacción.

En los campos en que las circunstancias no permitan mantener escuelas permanentes y se creen temporales, los niños asistirán a éstas durante cuatro temporadas.

Art. 13. Los niños residentes en poblaciones de más de dos mil habitantes que cumplieren los trece años de edad, sin haber completado los dos primeros grados de enseñanza primaria general, deberán, si no se emplean, seguir asistiendo a una escuela diurna hasta completar esos grados o cumplir quince años de edad; si se emplean, continuarán sometidos a esta obligación hasta los dieciséis años de edad, debiendo satisfacerla en alguna escuela suplementaria o complementaria.

Los residentes en poblaciones menores de dos mil habitantes o en el campo, que cumplieren los trece años de edad sin haber terminado los estudios de una escuela elemental, o en su efecto de una rural, que se encuentre dentro de un radio de dos kilómetros, o de cuatro, si se proveen medios gratuitos de transporte, deberán, si no se emplean, seguir concurriendo a ella hasta enterar quince años de edad. Esta disposición no regirá para los varones cuando las escuelas referidas sean mixtas.

Art. 14. Se considerarán cumplidas las obligaciones establecidas en los artículos precedentes, si a los niños que viven en ciudades de más de dos mil habitantes se les proporciona en sus casas la instrucción correspondiente a los dos primeros grados de la enseñanza primaria general, y a los que viven en poblaciones menores o en el campo, a menos de dos kilómetros de una escuela pública, o de cuatro, existiendo medios gratuitos de transporte, se les da la instrucción correspondiente a los cuatro primeros años de la enseñanza primaria general, si existe dentro de ese radio una escuela de segundo grado, o a los tres primeros años, si la hay sólo rural.

El cumplimiento de la obligación escolar en esta forma, será comprobado mediante un examen rendido anualmente ante una comisión de la escuela pública más cercana.

Art. 15. La dirección de la educación primaria podrá cerciorarse, por medio de los inspectores escolares de distrito, de si los niños que frecuentan los establecimientos de instrucción particular, satisfacen debidamente la obligación en lo que respecta a la extensión de la enseñanza que les corresponde recibir.

Las juntas de educación municipales no otorgarán a estos niños licencias de trabajo, sin oír al inspector escolar del distrito respectivo.

Art. 16. Las únicas excusas que pueden eximir, total, parcial o temporalmente, del cumplimiento de la obligación escolar en la forma establecida en los artículos 12, 13 y 14 de esta ley, son los siguientes:

1° Que no haya vacante en las escuelas situadas dentro del radio en que es obligatoria la asistencia, y

2° Impedimento físico o mental.

La indigencia no excusa de la frecuentación escolar.

Las municipalidades y el Estado concurrirán al suministro de alimentos a los niños pobres en la forma que se dispone en el título VII de la presente ley. Concurrirán también a suplir el auxilio que el niño pudiera prestar con su trabajo a los padres desvalidos con quienes viva.

Art. 17. No podrán ocuparse en fábricas y talleres los niños sujetos a la obligación escolar.

Art. 18. Para asegurar el cumplimiento de las disposiciones de este título, corresponde a las juntas de educación municipales:

1° Levantar anualmente el censo escolar de la comuna, por barrios o por circunscripciones escolares, para anotar a los niños sujetos a la obligación y establecer cuáles de ellos reciben instrucción en sus casas, quiénes en establecimientos particulares, quiénes en colegio del Estado distintos de las escuelas primarias y quiénes no se hallan en ninguno de estos casos;

2° Inscribir anualmente, por sí o por medio de comisiones de maestros presididas por un miembro de la misma junta, a todos los niños que según esta ley deben asistir a las escuelas públicas, y expedir los certificados de matrícula, sin cuya presentación no podrán los niños ser admitidos en las escuelas:

3° Dar certificados de excusas en los casos contemplados en el artículo 16;

4° Otorgar certificados de habilidad para trabajar, a aquellos niños de trece años que hayan cumplido con la obligación de asistencia escolar exigida en este título, o que continúen cumpliéndola en la forma dispuesta en el artículo 13, y licencias parciales de trabajo a los que, no habiendo cumplido trece años, pero enterado doce, hayan terminado ya el segundo grado de la enseñanza primaria general;

5° Imponerse personalmente de las condiciones en que trabajan en fábricas y talleres los niños menores de dieciséis años, y exigir a éstos, cuando lo estime conveniente, la comprobación de que han satisfecho la obligación escolar o de que poseen una licencia de trabajo.

Art. 19. Para los efectos de las sanciones que corresponden al no cumplimiento de la obligación escolar, tanto las escuelas públicas como las privadas enviarán a la junta, en formularios especiales, un mes después de empezar a funcionar, la lista de los alumnos matriculados en ellas, como también, quincenalmente, la de inasistentes sin causa justificada durante una semana.

Art. 20. La falta de cumplimiento de las disposiciones anteriores, en lo que se refieren a las obligaciones de los padres o guardadores de niños con respecto a la matrícula y a la asistencia escolar, será penada:

1° Con amonestación verbal;

2° Con multa de dos a veinte pesos, o prisión de uno a diez días, si pasados quince días después de la amonestación no se ha cumplido todavía con la ley;

3° En caso de reincidencia, con pena doble de la anterior, precedida de amonestación hecha con quince días de anterioridad.

Art. 21. Iguales penas sufrirá el padre o guardador a quien se probare que, por causa de ebriedad u otro vicio, envía a la escuela a su hijo o pupilo mal alimentado y en condiciones de no sacar provecho normal de la enseñanza.

Pena de prisión en su grado mínimo, o multa de uno a treinta pesos, sufrirá el padre o guardador que, con el propósito de eludir la obligación o de limitar el período de su cumplimiento, diere información falsa acerca de la edad de su hijo o pupilo en el momento de matricularlo.

Art. 22. El director de escuela particular que no envíe en la forma requerida por esta ley los datos exigidos en el artículo 19, será penado con veinticinco pesos de multa por cada infracción.

El director de escuela pública que no cumpla con esa obligación, será acusado por la Junta de Educación ante el inspector escolar respectivo, a fin de que la dirección de la enseñanza primaria le aplique las sanciones que para ese caso se establezca en los reglamentos especiales del personal.

Art. 23. La misma pena señalada en el artículo precedente para los directores de escuelas particulares, sufrirá el director de fábrica o taller que acepte como trabajadores a niños menores de dieciséis años que no estén en posición de certificados de trabajo.

Art. 24. Las penas establecidas en este título serán aplicadas, a solicitud de la Junta de Educación Municipal, por el alcalde respectivo, en conformidad a la ley vigente de Organización y Atribuciones de las Municipalidades, y las multas serán cobradas por el tesorero municipal y destinadas al fomento de la enseñanza popular en la comuna.

TÍTULO IV

DE LA EDUCACIÓN SUPLEMENTARIA Y COMPLEMENTARIA

Art. 25. Se proveerá a la educación de los adultos, hombres y mujeres, y de los adolescentes de uno y otro sexo que no frecuenten los cursos regulares de las escuelas públicas, por medio de escuelas suplementarias y complementarias y de la extensión escolar.

Art. 26. Las escuelas suplementarias estarán destinadas a los analfabetos y semianalfabetos, y a todos los que no hayan recibido la instrucción correspondiente a los dos primeros grados de la escuela primaria. Se dará en ellas enseñanza elemental.

Las escuelas complementarias servirán a los que posean una instrucción equivalente a la que se recibe en los dos primeros grados de las escuelas para niños, o a la dada en las escuelas complementarias. El plan de trabajo en las escuelas complementarias abarcará el aprendizaje o perfeccionamiento de artes u oficios y, a la vez, la continuación de la enseñanza general, sobre todo en cuanto ésta se relacione con las actividades técnicas.

Art. 27. Tanto en las escuelas suplementarias como en las complementarias, se dará especial importancia a la educación moral y cívica y a la enseñanza de la higiene, y se propenderá a la formación de instituciones de ayuda mutua, de temperancia y de deportes.

Art. 28. Las escuelas suplementarias y complementarias serán nocturnas o vespertinas, y funcionarán en los locales de las escuelas para niños.

Art. 29. En lo demás, la organización de esta enseñanza se sujetará a un reglamento que dictará el Presidente de la República y a las disposiciones que, dentro de ese reglamento, adopte cada municipio.

Art. 30. Anexas a las escuelas normales, mantendrá el gobierno escuelas suplementarias y complementarias que servirán para la práctica de los alumnos normalistas y de modelo a las instituciones de igual clase que establecerán las municipalidades.

Art. 31. La extensión escolar se organizará en forma de conferencias instructivas, de sociedades de padres y madres de familia y de centros de recreo y de cultura.

TÍTULO V DE LA RENTA ESCOLAR

Art. 32. La educación primaria nacional será costeadada:

- 1° Con las sumas que le destinará anualmente el presupuesto de la nación;
- 2° Con el 10% de las rentas ordinarias municipales;
- 3° Con el producto del impuesto personal establecido en la actual Ley de Organización y Atribuciones de las Municipalidades;
- 4° Con el producto de una contribución adicional de uno por mil, sobre haberes, que cobrarán las municipalidades una vez que deje de exigirse el impuesto adicional fiscal autorizado en el artículo 29 de la Ley sobre Contribución de Haberes de 1916;
- 5° Con el producto de una contribución adicional de medio décimo sobre el monto de la contribución de haberes;
- 6° Con cualesquiera otros fondos que destinen extraordinariamente a ese fin el Estado o las municipalidades;
- 7° Con las donaciones hechas por particulares;
- 8° Con el producto de las multas aplicadas a los que infrinjan las disposiciones sobre obligación escolar.

Art. 33. Los fondos a que se refiere el número 1 del artículo anterior y todos los que destine a la educación primaria el gobierno nacional, serán administrados por el Estado; los demás serán percibidos y administrados por los municipios.

Art. 34. Las municipalidades invertirán los dineros que destinen a la enseñanza primaria en conformidad al artículo 32 de esta ley, preferentemente en los siguientes objetos:

- 1° Educación suplementaria y complementaria;
- 2° Servicio sanitario escolar y asistencia a los alumnos necesitados;
- 3° Edificación escolar, en la proporción, por ahora, de un 25% de su costo como mínimo, y de un 50% como máximo, una vez que perciba la municipalidad la contribución adicional establecida en el número 4 del artículo 32 de esta misma Ley;
- 4° Arriendos y reparaciones de edificios escolares, en la proporción y las condiciones del número anterior;
- 5° Instalación y sostenimiento de talleres de trabajo manual y economía doméstica en las escuelas públicas de niños;
- 6° Establecimientos de museos de carácter artístico, industrial, agrícola y biológico, destinados a completar la enseñanza dada en las escuelas;

- 7° Bibliotecas y campos de juego;
- 8° Extensión escolar y cursos de vacaciones;
- 9° Transporte de alumnos en los lugares de población diseminada;
- 10° Medios de estímulo para maestros y escolares.

Art. 35. Al formar anualmente el presupuesto escolar de la comuna, la Junta Municipal de Educación oirá las indicaciones del inspector de escuelas respectivo.

Art. 36. Cada municipio llevará una cuenta especial de los fondos que, en conformidad a esta ley, deberá invertir en la educación primaria y no podrá destinarlos a otros fines.

Art. 37. Para la mejor atención de los servicios a su cargo, podrán dos o más comunas vecinas consolidarse, y costearlos en comunidad. Cuando, en tales casos, necesiten los alumnos recorrer largas distancias, las comunas consolidadas proveerán medios adecuados de transporte.

Art. 38. Todos los demás gastos que demande el servicio de enseñanza primaria, aparte de los que en conformidad al artículo 34 de esta ley correspondan a las municipalidades, y aun esos en cuanto no alcancen a ser cubiertos con los fondos de los respectivos presupuestos comunales de educación, serán de cuenta del Estado.

TÍTULO VI

DE LA DIRECCIÓN DEL SERVICIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Art. 39. El sistema de educación primaria nacional estará bajo la superior vigilancia y dirección de un consejo nacional de educación primaria.

La educación y vigilancia más inmediatas del servicio estarán a cargo de un director general de educación primaria, de los directores de educación primaria regionales, de los inspectores escolares de distrito y especiales y de las juntas de educación municipales.

Integrarán la dirección general de la educación primaria diversos departamentos, destinados a facilitar la labor de la oficina central; a dirigir los servicios análogos que existan en las direcciones regionales o en las inspecciones de distrito y auxiliarlos, y a informar al Consejo Nacional de Educación Primaria y al Director General acerca de los asuntos que someten a su consideración.

Estos departamentos serán los siguientes: de enseñanza; de personal; de sanidad y locales; de material, mobiliario y decoración escolares, y los demás que por leyes posteriores pueden crearse.

La organización y las funciones especiales de cada uno de estos departamentos y las atribuciones de sus jefes, serán fijados por reglamentos especiales que dictará el Presidente de la República.

Art. 40. El Consejo Nacional de Educación Primaria se compondrá del ministro de Instrucción Pública, que lo presidirá; del director general de Educación Primaria, que hará de vicepresidente; de un individuo de la Comisión de Instrucción Pública del Senado y uno de la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Diputados, elegidos por las comisiones respectivas; de dos miembros designados



por el Consejo de Instrucción Pública; de un regidor de la Municipalidad de Santiago, nombrado por esta misma corporación; de un representante del magisterio primario elegido por el personal de las escuelas de Santiago, y de siete personas nombradas por el Presidente de la República, entre las cuales figurarán un director de escuela normal, un representante de las sociedades de educación, uno de las instituciones obreras, uno de las instituciones protectoras de la niñez y un miembro de un personal directivo de cada una de las ramas de la enseñanza, exceptuada la secundaria, con las cuales puede ponerse la primaria en correlación.

El consultor técnico del Ministerio de Instrucción Pública, formará parte del Consejo por derecho propio.

El representante del magisterio primario será elegido por el personal de las escuelas de Santiago en la fecha, hora y local que deberá fijar con la debida anticipación el Ministerio de Instrucción Pública.

Los miembros no permanentes del Consejo podrán ser reelegidos.

Art. 41. El Consejo tendrá un secretario que será nombrado, a propuesta del mismo Consejo, por el Presidente de la República, con carácter de funcionario permanente. Este nombramiento no podrá recaer sino en un técnico en materia de instrucción primaria.

El secretario tendrá voz y voto en el Consejo.

Art. 42. El cargo de consejero de Educación Primaria se desempeñará gratuitamente. El cargo de secretario será rentado.

Art. 43. Corresponde al Consejo:

1° Dictar, con aprobación del Presidente de la República, los planes de estudios y programas de las escuelas normales y de las primarias para niños, adolescentes y adultos, y autorizar respecto de aquellos planes y programas modificaciones de detalle tendientes a adoptarlos a las condiciones locales;

2° Dictar reglamentos de régimen interno y horarios para las escuelas primarias y normales;

3° Adoptar, para las mismas, textos de estudio, material inmobiliario de enseñanza;

4° Dictar, con aprobación del Presidente de la República, los reglamentos a que debe someterse la edificación escolar y aprobar los planos de cada edificio que se proyecte construir;

5° Reglamentar, con la aprobación del Presidente de la República, la administración de los fondos que ponga el gobierno a disposición, sea del Director General de Educación Primaria, sea de los directores regionales;

6° Confeccionar el proyecto anual de presupuesto de la educación primaria sostenida por el Estado, y presentarlo oportunamente al gobierno;

7° Pedir al gobierno, a propuesta del Director General o de los directores de zona, la creación de nuevas escuelas, o la supresión, traslación o cambio de grado de algunas de las existentes;

8° Reglamentar en conformidad a la ley, la admisión al servicio de educación primaria y los ascensos del personal, aprobar las listas de ascensos que le presente el Director General y velar porque aquellos reglamentos y las dispo-

siciones legales que existan sobre el particular, lo mismo que sobre traslaciones, separaciones y destituciones de empleados, sean cumplidas con estrictez;

9° Proponer en terna, al gobierno, las personas que pueden ser nombradas para el cargo de directores y subdirectores regionales de educación;

10° Proponer al gobierno, a indicación del Director General, las personas que habrán de desempeñar los cargos de jefes de los diversos departamentos de la Dirección General y direcciones regionales de educación;

11° Proponer al gobierno, en ternas, que al objeto le presentará el Director General, las personas que habrán de desempeñar los cargos de directores y profesores de escuelas normales y de aplicación, y los de inspectores escolares de distrito y especiales;

12° Proponer al gobierno, en ternas que al objeto le presentarán los directores de zona por intermedio del Director General, o en su defecto, este mismo funcionario por sí solo, las personas que habrán de desempeñar los cargos de directores y subdirectores de escuelas completas o superiores;

13° Proponer al gobierno todas las medidas que estime conducentes a la difusión y progreso de la enseñanza de su cargo;

14° Velar por el cumplimiento de las obligaciones que la presente ley impone a las municipalidades;

15° Y todas las demás atribuciones o funciones que se le reconozcan en leyes o reglamentos posteriores y que no estén en pugna con las disposiciones de la presente ley.

Art. 44. Para el desempeño de sus funciones técnicas, el Consejo oirá a los jefes de los respectivos departamentos de la Dirección General de Educación Primaria.

Para imponerse más directamente de las condiciones del servicio y de la forma en que cumple sus deberes el personal, el Consejo tendrá a su disposición uno o más agentes o inspectores extraordinarios.

Art. 45. El Director General de Educación primaria será nombrado por el Presidente de la República, de entre las personas que cumplan los requisitos fijados en la Ley de Nombramientos y Ascensos del Personal.

Art. 46. El Director General será órgano del Consejo y el encargado de la ejecución de sus acuerdos.

Será el jefe inmediato de los directores de zona, de los encargados de dirigir los diversos departamentos de la Dirección Central y de los empleados que se nombrarán para ayudarlo en sus tareas de oficina.

Art. 47. Corresponde al Director General:

1° Cuidar en general de la buena marcha de la enseñanza normal y primaria del Estado y proponer al Consejo todas las medidas que crea convenientes para su fomento y mejora;

2° Arbitrar las medidas necesarias para la instalación y correcto funcionamiento de las escuelas, y proponer al Consejo las creaciones, supresiones, cambios de grado o traslaciones de escuelas que juzgue convenientes;

3° Supervigilar el comportamiento del personal y cuidar de que éste cumpla o haga cumplir las disposiciones legales o reglamentarias que le afecten, y proponer al Consejo las medidas disciplinarias que estime ser del caso;

4° Administrar, en conformidad a las normas que dictará el Consejo, los fondos que ponga el gobierno a su disposición;

5° Formar, de acuerdo con la ley y los reglamentos que se dicten sobre el particular, las listas de ascenso de todo el personal y someterlas a la aprobación del Consejo;

6° Proponer al Consejo, en la forma indicada en los números 10, 11 y 12, del artículo 43, las personas que pueden desempeñar los cargos que allí se enumeran;

7° Proponer directamente al gobierno, a todo el personal de la Dirección General y sus departamentos, cuya designación no requiera propuesta del Consejo;

8° Proponer directamente al gobierno, a indicación de los directores regionales o, en su efecto, por sí solo, a todo el personal de las direcciones de zona y de las escuelas, cuyo nombramiento no requiera propuesta del Consejo;

9° Presentar anualmente al gobierno una memoria sobre la marcha del servicio de educación primaria;

10° Velar por que la enseñanza particular se dé en las condiciones establecidas en la presente ley, y

11° Cualesquiera otras atribuciones o funciones que leyes o reglamentos posteriores le reconozcan y que no estén en pugna con la que esta ley dispone.

Art. 48. El Director General será empleado superior para los efectos del inciso 10 del artículo 73 de la Constitución y formará parte del Consejo de Instrucción Pública.

Art. 49. Se dividirá el país en cuatro zonas escolares cuyas cabeceras serán respectivamente las ciudades de Antofagasta, Santiago, Concepción y Valdivia.

En cada zona existirá una dirección regional de educación primaria, a cargo de un director técnico y de un subdirector administrativo. Cada dirección dispondrá de un agente o inspector extraordinario regional y de un secretario.

Habrá, además, en cada una un departamento de sanidad escolar y locales; una inspección de educación manual, vocacional y complementaria, y los demás departamentos e inspecciones especiales que el gobierno estime conveniente establecer.

Art. 50. El director de zona será el jefe inmediato del subdirector, del agente, de los encargados de dirigir el departamento regional de sanidad u otros que se creen, y de los inspectores de distrito o especiales que ejerzan sus funciones en la zona respectiva.

Art. 51. Corresponde a los directores de zona:

1° Ejercer dentro de sus jurisdicciones, personalmente y por medio de los referidos funcionarios, la vigilancia de las escuelas primarias del Estado, para niños, adolescentes y adultos, y proponer al Consejo de educación Primaria, por conducto del Director General, todas las medidas que juzgue conducentes al adelanto de la enseñanza primaria y a su mejor adaptación a las necesidades regionales:

2° Velar por el cumplimiento de las disposiciones de la presente ley en lo que ellas afectan a las municipalidades y a la enseñanza particular;

3° Vigilar la conducta y el desempeño de todos los empleados de su jurisdicción, y proponer al Consejo, por conducto del Director General, las medidas disciplinarias que estime conveniente;

4° Proponer al Director General las medidas a que se refiere el número 2 del artículo 47;

5° Confeccionar el proyecto anual de presupuestos de los servicios a su cargo y enviarlo oportunamente, por conducto del Director General, al Consejo de Educación Primaria;

6° Formar, de acuerdo con la ley y los reglamentos que se dicten sobre el particular, las listas de ascensos del personal de su dependencia hasta el cargo de director de escuela completa inclusive, y someterlas, por intermedio del Director General, a la aprobación del Consejo de Educación Primaria;

7° Proponer al Consejo, por conducto del Director General y en la forma establecida en el número 12 del artículo 43 las personas que pueden desempeñar los cargos que allí se indican;

8° Proponer al Director General las personas que habrán de desempeñar los cargos indicados en el número 8 del artículo 47;

9° Presentar anualmente, al Director General, una memoria sobre la marcha del servicio de educación primaria en sus respectivas jurisdicciones y

10° Todas las demás atribuciones o funciones que leyes o reglamentos posteriores les reconozcan y que no estén en pugna con la presente ley.

Art. 52. Los subdirectores de zona tendrán a su cargo las labores propiamente administrativas de la dirección, y en particular la administración de los fondos que se concedan a la dirección regional para satisfacer las necesidades de las escuelas de su jurisdicción.

Ejercerán sus funciones bajo la dependencia del director de zona respectivo.

Art. 53. Las funciones de los departamentos e inspecciones especiales serán las que determinen los reglamentos.

Art. 54. Las zonas escolares se dividirán en distritos cada uno de los cuales estará a cargo de un inspector escolar de distrito, que será auxiliado en el desempeño de sus funciones por un secretario.

Para fijar la extensión de estos distritos se tomarán en cuenta la población escolar, el número de escuelas y las facilidades de transporte y comunicación; se procurará además, que sus límites coincidan con los de las provincias o departamentos.

Cuando quiera que la matrícula de un distrito escolar exceda de diez mil alumnos, se dividirá el distrito en dos, o se agregará una parte de sus escuelas a uno vecino cuya población escolar sea menor.

Art. 55. Anexa a cada inspección de distrito funcionará una inspección de sanidad escolar.

Art. 56. El inspector escolar de distrito será el jefe inmediato de los directores y profesores de las escuelas situadas en el territorio de su jurisdicción.

Dentro del distrito, le corresponderá dirigir y vigilar de una manera constante las escuelas fiscales; inspeccionar, tanto las municipales como las particulares; calificar el trabajo de los empleados de su dependencia e informar al director de

zona respectivo acerca del comportamiento de los mismos y proponer, también al director de zona, todas las medidas que estime necesarias para el correcto funcionamiento de las escuelas del Estado y en general para el fomento y progreso de la enseñanza primaria.

Intervendrá, además, en el otorgamiento de licencias de trabajo en la forma establecida en el título De la obligación escolar, como, asimismo, en la formación de los proyectos de presupuestos que preparen las juntas de educación de las comunas situadas dentro de su distrito, para atender las necesidades a que se refiere el artículo 34 de esta misma ley.

Art. 57. En cada comuna existirá una junta municipal de educación, que será presidida por el alcalde respectivo y se compondrá de dos municipales en ejercicio, un director de escuela fiscal de la comuna y dos vecinos de la misma. Uno de estos últimos será designado por el director de educación primaria de la zona; los demás individuos de la Junta serán elegidos por la municipalidad.

Los miembros de la Junta durarán en sus funciones tres años, y podrán ser reelegidos.

En las comunas cuya cabecera coincida con la de un distrito escolar, el inspector de distrito formará parte de la Junta por derecho propio.

Art. 58. Corresponde a la Junta Municipal de Educación:

- 1° Desempeñar las funciones que le asigna el título II de esta ley;
- 2° Dirigir e inspeccionar las escuelas suplementarias y complementarias sostenidas con los fondos comunales, y nombrar, con aprobación del municipio, los directores y profesores correspondientes;
- 3° Vigilar todos los servicios relacionados con la enseñanza que costee el municipio, con excepción de aquellos que formen parte del trabajo regular de las escuelas del Estado;
- 4° Formar los presupuestos de educación de la comuna y presentarlos al municipio para su aprobación y
- 5° Administrar los fondos que destine a la enseñanza el presupuesto comunal, e invertirlos, con la aprobación de la municipalidad, en los objetos indicados en el artículo 34 de esta ley.

TÍTULO VII DEL PERSONAL

Art. 59. Las escuelas primarias públicas serán servidas por maestros graduados en las escuelas normales del Estado, o en su defecto, por personas de buena vida y costumbres que acrediten poseer las aptitudes necesarias.

Para los cargos de profesores de cursos vocacionales se preferirá a los normalistas que hayan estudiado o perfeccionado la especialidad de que se trate en algún establecimiento del Estado.

Los cargos de inspectores escolares de distrito, agentes de las direcciones regionales o del Consejo Nacional de Educación Primaria y subdirectores y direc-

tores de inspectores de zona, serán todos servidos por graduados de las escuelas normales del Estado.

Art. 60. El escalafón, los ascensos y los sueldos del personal de la educación primaria del Estado, serán materia de leyes especiales⁴⁸.

Art. 61. Mientras se dicta una ley especial de caja de retiro, seguirán en vigencia las disposiciones actuales sobre jubilación de los empleados del servicio de educación primaria.

Art. 62. Ningún miembro del personal de la enseñanza primaria o normal del Estado, excepción hecha de los profesores practicantes, como tampoco ningún maestro regular empleado por los municipios, podrá ser privado de su empleo sin oírsele. De las resoluciones que en su contra tomen sus autoridades inmediatas, podrán apelar ante el Consejo de Educación Primaria.

Art. 63. No podrán pertenecer al personal de la educación primaria:

1° Los que se hallen procesados por un delito que merezca pena aflictiva, o hayan sido condenados a penas de esta clase;

2° Los que hayan sido destituidos de cualquier empleo público por causa averiguada que comprometa su moralidad o costumbres y

3° Los que adolezcan de algún defecto físico que les impida ejercer las funciones de su cargo.

TÍTULO VIII

DE LA PREPARACIÓN DEL PERSONAL

Art. 64. El Estado proveerá gratuitamente a la preparación del personal docente de las escuelas primarias del Estado y los municipios, por medio de escuelas normales urbanas y rurales y de cursos especiales y de perfeccionamiento.

Art. 65. Las escuelas normales urbanas tendrán por objetivo la formación de maestros aptos para dar la enseñanza primaria general en cualquiera de sus grados.

Su curso de estudios abarcará cinco años sobre la base del tercer grado de la escuela primaria, y será determinado por los reglamentos y programas que sobre el particular dicte el Consejo de Educación Primaria.

Cada escuela normal urbana dispondrá de tres escuelas de aplicación anexas: una escuela primaria completa para niños, y una escuela suplementaria y otra complementaria para adultos y adolescentes.

⁴⁸ Las bases para la dictación de estas leyes (que podrán tal vez reducirse a una sola), deberán ser, a nuestro juicio, las que se sientan en las páginas de la presente obra. Tómese el cuadro de las páginas 233 y 234, elijase el trienio para los aumentos de sueldos, agréguese después del número 12 una nueva lista de ascensos correspondientes al cargo de agente o inspector extraordinario, fíjese a este empleo una renta de \$8,400 y como requisitos para desempeñarlo dos años de servicios en calidad de inspector escolar de distrito, y se tendrá el esquema de la ley o leyes que nosotros consideraríamos más aceptables en materia de escalafón, ascensos y sueldos del personal docente y directivo de las escuelas públicas del Estado.

Art. 66. Las escuelas normales rurales estarán especialmente destinadas a la formación de maestros de escuelas que funcionen en localidades pequeñas o en el campo.

Su curso de estudios abarcará tres años, y se exigirá como requisito de admisión la completación del tercer grado de la escuela primaria, o conocimientos equivalentes acreditados por medio de un examen. Para los aspirantes a alumnos que no alcancen a satisfacer esas condiciones, las escuelas normales rurales podrán mantener clases preparatorias.

El plan de trabajo y los programas de cada una de estas instituciones se adaptarán a las necesidades de la vida rural en la zona respectiva, y se les fijará en la forma establecida en el artículo 65.

Cada escuela normal rural dispondrá de las escuelas de aplicación y de demostración que sean necesarias para asegurar la mayor eficacia de su labor.

Art. 67. Tanto las escuelas normales urbanas como las rurales podrán ser internados, medio internados o externados.

Art. 68. Anexos a las escuelas normales de mujeres funcionarán cursos destinados a la preparación de maestras de párvulos.

Un reglamento especial determinará la organización de estos cursos, su plan de estudios y los métodos de tratamiento de párvulos que en ellos habrá de enseñarse y practicarse.

Art. 69. El Estado procurará establecer escuelas normales en número suficiente para dotar de personal idóneo a todas las escuelas primarias que él sostenga.

Mientras no pueda hacerlo, mantendrá en las escuelas normales urbanas que presenten para ello facilidades, cursos extraordinarios de dos o tres años de duración, de los cuales, unos estarán destinados a la formación de maestros rurales y, otros, a la preparación de maestros para las ciudades.

Los requisitos para el ingreso a estos cursos, lo mismo que sus planes de estudios y programas, serán fijados por el Consejo Nacional de Educación Primaria.

Art. 70. Mientras sea necesario, además, sostendrá el Estado cursos rápidos, de seis meses a un año de duración, anexos a las escuelas normales, y cuyo objetivo será iniciar la formación de profesores de escuelas rurales y de segundo grado.

Una vez terminados estos cursos, los alumnos completarán su preparación trabajando como maestros practicantes en escuelas rurales o de segundo grado, durante un año como mínimo, con un sueldo inferior al de los maestros regulares y que se fijará en la ley correspondiente.

Transcurrido el período de práctica, los maestros practicantes podrán, en virtud de un examen especial o de la terminación satisfactoria de un curso de perfeccionamiento, obtener la propiedad del empleo que desempeñan, y gozar del sueldo respectivo.

Art. 71. El Estado proveerá al perfeccionamiento de personal docente en servicio por medio de un sistema de cursos periódicos y fomentando los cursos de extensión en las escuelas normales.

Art. 72. El profesorado de las escuelas normales se preparará en una escuela normal superior que al efecto deberá establecerse.

TÍTULO IX
DE LA EDIFICACIÓN Y SANIDAD ESCOLARES

Art. 73. La preservación de la salud de la niñez y la educación higiénica de la población entera, constituirá para el Estado y las municipalidades objetos de su atención preferente.

Art. 74. El Estado y los municipios proveerán la construcción de edificios escolares adecuados, y contribuirán a costearla en las proporciones que se fijan en el artículo 34 de esta ley.

Art. 75. Ningún edificio escolar podrá construirse sin que sus planos hayan sido aprobados por el Consejo Nacional de Educación Primaria, previo informe del departamento Central de Sanidad y Locales.

Art. 76. El Presidente de la República dictará un reglamento de edificación escolar, en que se contemplen los diversos tipos de escuelas que deberán construirse, sus respectivas condiciones higiénicas y las especiales exigencias de la educación física, atención medica y alimentación de los educandos, así como de la extensión escolar y de la enseñanza suplementaria y vocacional.

Art. 77. No se tolerará a distancia de doscientos metros del edificio escolar, negocios de bebidas alcohólicas o casas de tolerancia u otros establecimientos dañinos a la moralidad; ni se construirá ni se tomará en arriendo un local destinado a la enseñanza primaria a menos de doscientos metros de mercados, hospitales, cementerios u otros sitios cuya vecindad pueda ser perjudicial a la salud.

Art. 78. Para atender al servicio sanitario de las escuelas, el estado mantendrá, además del departamento Central de Sanidad y Locales, departamentos sanitarios escolares en cada dirección regional e inspecciones sanitarias en cada cabecera de distrito, y dotará a unas y otras del personal y material necesarios para que su acción sea eficaz.

La organización y las funciones de estos departamentos sanitarios e inspecciones, serán determinadas por un reglamento especial de servicio sanitario escolar que dictará el Presidente de la República.

Art. 79. A la sanidad escolar contribuirán los municipios proveyendo médicos inspectores y enfermeras escolares, que desempeñarán sus funciones bajo la dirección de la inspección sanitaria de distrito respectiva.

Las municipalidades, además, proveerán a las escuelas de botiquines, y establecerán todos los servicios destinados a la atención médica de los alumnos que sus recursos les permitan.

Art. 80. Con fondos del municipio y del Estado, y con la ayuda de instituciones particulares mientras ésta se estime indispensable, se establecerá en las escuelas primarias costeadas con dineros de la nación, el servicio de alimentación escolar.

Este servicio correrá a cargo de un comité especial designado por cada municipio y que funcionará bajo la dependencia de la Junta Municipal de Educación.

Estará destinado sobre todo a los escolares indigentes o de escasos recursos, los cuales aprovecharán de él, sea pagando sus consumos a precio de costo o a un precio inferior, sea gratuitamente, según lo determine el mencionado comité, atendida la situación de las familias respectivas.

El suministro de alimentos deberá hacerse en forma que no dañe al desarrollo de la dignidad personal en los discípulos, ni atraiga la atención de éstos hacia las diferencias de condición que puedan entre ellos existir.

TÍTULO IX
DE LA ENSEÑANZA PARTICULAR

Art. 81. Los establecimientos particulares de enseñanza primaria general o vocacional, sean ellos sostenidos por instituciones de beneficencia, por sociedades de cualquier clase, por particulares o con emolumentos de los padres de familia, estarán sometidos a la vigilancia de la Dirección de la Educación Primaria, en cuanto a la moralidad y el orden, al estado sanitario de los locales y a las condiciones en que se realiza el trabajo de los alumnos desde el punto de vista higiénico.

Art. 82. La Dirección de la Educación Primaria cuidará igualmente de que, en esos establecimientos, se cumplan los programas de las escuelas del Estado en lo que respecta a la educación cívica, los himnos patrióticos y la enseñanza del idioma patrio, de la higiene y de la historia y geografía nacionales. Cuidará, asimismo, de que la enseñanza de las mencionadas asignaturas se dé en lengua castellana.

Art. 83. El Estado no podrá subvencionar en adelante otros establecimientos de educación primaria particular que los sostenidos en beneficio de los indígenas o de los niños totalmente desvalidos.

Para seguir la mayor eficacia de estos servicios, deberá, sin embargo, elaborarse algún plan que les dé carácter público.

TÍTULO FINAL
DE LA VIGENCIA DE ESTA LEY

Art. 84. Esta ley comenzará a regir el 1 de enero de 1918, y desde esa fecha quedarán derogadas, totalmente, la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 24 de noviembre de 1860, y, en lo que fueren contrarias a la presente ley, las demás disposiciones vigentes relativas al servicio de la primera enseñanza.

APÉNDICE B

PROYECTO DE LEY SOBRE ASISTENCIA ESCOLAR OBLIGATORIA PRESENTADO EN 1909 A LA CÁMARA DE DIPUTADOS POR DON ENRIQUE OYARZÚN

Honorable Cámara:
Tengo el honor de proponeros, acerca de la asistencia escolar, el siguiente

PROYECTO DE LEY

ARTICULO PRIMERO. Los padres o guardadores de niños de siete a doce años de edad están obligados a hacerlos concurrir a un establecimiento de instrucción primaria durante cuatro años, como mínimo, si viven en poblaciones de más de dos mil habitantes, o durante tres, si viven en poblaciones menores o en el campo, siempre que exista una escuela pública dentro de un radio de dos kilómetros.

En los campos en que las circunstancias no permitan establecer escuelas permanentes y se creen temporales, los niños asistirán durante tres temporadas.

Para contar un año de asistencia a las escuelas situadas en poblaciones de más de dos mil habitantes deberá haberse concurrido a ellas a lo menos un 70% del tiempo que funcionen; en las demás escuelas permanentes, un 70%, y en las de temporada, un 80%, y cumplido en todas el programa de estudios reglamentarios.

Los cursos preparatorios de los liceos fiscales o particulares serán considerados, para los efectos de esta ley, como escuelas primarias.

Art. 2°. Para hacer efectiva la obligación escolar con respecto a los niños anormales, susceptibles, sin embargo, de educación a juicio del médico escolar respectivo, si lo hubiere, o de un ad hoc, se crearán clases o escuelas especiales, con reglamentos, programas y métodos también especiales.

Art. 3°. Se considerarán cumplidas las obligaciones establecidas en los artículos precedentes si a los niños que viven en ciudades de más de dos mil habitantes se

les proporciona en sus casas la instrucción correspondiente a los cuatro primeros años de las escuelas primarias del Estado, o a los que viven en poblaciones menores o en el campo, a menos de dos kilómetros de una escuela pública, se les da la instrucción correspondiente a los tres primeros años o a tres temporadas, según sea permanente o temporal la escuela que se encuentre dentro de ese radio.

El cumplimiento de la obligación escolar en esta forma será comprobada mediante un examen rendido anualmente ante la comisión de la escuela pública del distrito correspondiente.

Art. 4°. Las únicas excusas que pueden eximir total, parcial o temporalmente del cumplimiento de las disposiciones anteriores, son las siguientes:

1ª Que no haya vacante en las escuelas situadas a menos de dos kilómetros de distancia e

2ª Impedimento físico o mental.

La extrema pobreza no excusa de la asistencia escolar; el Estado concurrirá al suministro de alimentos por medio de la cantina escolar, en los casos de pobreza comprobada.

Concurrirá también a suplir el auxilio que el niño pudiera prestar con su trabajo a los padres desvalidos con quienes viva.

Art. 5°. No podrán ocuparse en fábricas y talleres los niños sujetos a la obligación de la asistencia escolar.

Art. 6°. Los niños residentes en las poblaciones de más de dos mil habitantes que por cualquier causa que no fuere alguna de las enumeradas como excusa, cumplieren los doce años sin haber completado el curso de la escuela elemental, deberán si no se ocupan, seguir asistiendo a una escuela diurna, hasta completar ese curso o cumplir quince años de edad: si se ocupan deberán satisfacer esta obligación en una escuela complementaria de las que se crearán con este objeto y que funcionarán en los locales y en las horas que señale el reglamento respectivo.

Art. 7°. Para el mejor cumplimiento de esta ley, habrá en cada comuna una comisión escolar que tendrá por objetivo:

1° Levantar anualmente el censo escolar de la comuna para anotar a los niños de siete a doce años de edad y establecer cuáles son los niños que reciben instrucción en sus casas, quienes en escuelas particulares o en los liceos y los que no están en ninguno de estos casos.

2° Inscribir anualmente a todos los niños que según esta ley deben asistir a las escuelas públicas y dar los certificados de matrícula, sin cuya presentación no podrán los niños ser admitidos en esas escuelas. Para este fin, funcionarán en dos o más lugares distintos en aquellas comunas rurales algo extensas.

3° Dar certificados de excusas, en orden a lo prescrito en el art. 4°, y certificado de habilidad para trabajar a aquellos niños mayores de doce años que hayan cumplido con la obligación de asistencia escolar exigida en esta ley.

Art. 8°. Para los efectos de las sanciones de la presente ley, tanto las escuelas públicas como las privadas enviarán a la comisión, un mes después de empezar a funcionar, la lista de los alumnos matriculados en ellas, como también, quincenalmente, las de inasistencias sin causa justificada durante una semana.

Art. 9°. La falta de cumplimiento de esta ley, en lo que se refiere a las obligaciones de los padres o guardadores de niños con respecto a la matrícula y asistencia escolar, será penada:

1° Con amonestación verbal;

2° Con multa de dos a veinte pesos, o prisión de uno a diez días, si pasados quince días después de la amonestación no se ha cumplido todavía con la ley;

3° En caso de reincidencia, con pena doble de la anterior, precedida de amonestación hecha con quince días de anterioridad.

Art. 10°. Iguales penas sufrirá el padre o guardador a quien se probare que por causa de ebriedad u otro vicio envía a la escuela a su hijo o pupilo mal alimentado y en condiciones de no sacar provecho normal de la enseñanza.

Art. 11°. El director de escuela particular que no envíe en la forma exigida por esta ley los datos a que se refiere el art. 8°, será penado con veinticinco pesos de multa por cada infracción.

Art. 12°. Igual pena sufrirá el director de fábrica que acepte como trabajadores niños mayores de doce y menores de quince años, si no están en posesión de un certificado de trabajo.

Art. 13°. Las penas serán aplicadas, a solicitud de la comisión escolar, por el alcalde respectivo con el auxilio de la fuerza pública; y las multas serán cobradas por el tesorero municipal y destinadas al fomento de la instrucción popular en la comuna y especialmente al sostenimiento de las cantinas escolares, al auxilio de las escuelas complementarias, a premios de asistencia y a fiestas escolares.

Art. 14°. Establécese la asistencia médico-escolar en todas las escuelas de ciudades que tengan más de dos mil habitantes. Para este efecto y para los de facilitar la correcta inspección del servicio, deberá iniciarse la edificación de grandes escuelas donde se concentre la población escolar.

Art. 15°. El Presidente de la República propondrá las medidas conducentes a la mejor implantación de esta ley, en especial en lo que se refiere a los medios de aumentar el personal docente, a la edificación escolar, al material de enseñanza, al servicio de asistencia médica en las escuelas y a la reorganización de la dirección superior del servicio.

Santiago, 9 de noviembre de 1909.

Enrique Oyarzún

APENDICE C

CREACIÓN DE LA ESCUELA INTERMEDIA EN ARGENTINA

Esta reforma, que debía implantarse en los establecimientos dependientes del Ministerio de Instrucción pública, fue decretada por el Ministro don Carlos Saavedra Lamas, a quien asesoró, en este caso, el Inspector de Enseñanza secundaria y Normal, don Víctor Mercante, distinguido pedagogo y decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Plata. La reforma no se refiere sólo a la transformación en escuela intermedia de los últimos años de la escuela primaria y los primeros del colegio nacional. Modifica también el resto de los estudios secundarios, haciéndolos más breves –dos y medio a tres y medio años– y agrupándolos en “núcleos de intensificación”, o conjuntos de materias relacionadas. Estos núcleos son cuatro:

- 1) ciencias físico-matemáticas,
- 2) ciencias químico-biológicas,
- 3) ciencias histórico-geográficas y
- 4) materias literario-filosóficas.

Para obtener el certificado de estudios completo del Colegio Nacional, se requiere, según el decreto de 1 de marzo de 1916, la completación de uno de esos núcleos, a elección del alumno, y además, haber aprobado ciertas asignaturas como Gramática, Literatura, Francés o Inglés, un curso de Historia, Instrucción Cívica y, a elección, Anatomía, Fisiología y Psicología o Lógica y Ética. En el plan de estudios del colegio figuran también, como ramos generales, los ejercicios físicos y, para las niñas, la economía doméstica.

Para el bachillerato en Ciencias Físico-Matemáticas, se requiere haber aprobado el I y IV núcleos y rendir un examen general sobre el I núcleo; para el bachillerato en Ciencias Químico-Biológicas, se exige haber aprobado el II y IV núcleos y rendir un examen general sobre el II, y para el bachillerato en Letras, haber aprobado los núcleos III y IV y rendir un examen general sobre el III.

Art. 4º. Para ingresar al Colegio Nacional, a los cursos normales, a las escuelas comerciales y a las escuelas industriales, es indispensable haber aprobado la escuela intermedia, la que se ajustará al siguiente plan de estudios:

A. ENSEÑANZA GENERAL

Primer año

- 1° Matemáticas (aritmética y geometría): seis lecciones semanales;
- 2° Historia Argentina (1ª parte): tres lecciones semanales;
- 3° Geografía económica de la República Argentina: tres lecciones semanales;
- 4° Castellano (composición, lectura y ortografía): seis lecciones semanales;
- 5° Francés o Inglés: tres lecciones semanales.

Segundo año

- 1° Matemáticas (álgebra y geometría): cuatro lecciones semanales;
- 2° Historia natural (botánica y zoología): cuatro lecciones semanales;
- 3° Geografía Física y Descriptiva de la Tierra: tres lecciones semanales;
- 4° Historia Argentina (2ª parte): tres lecciones semanales;
- 5° Castellano (composición, lectura y analogía): tres lecciones semanales;
- 6° Francés o Inglés: tres lecciones semanales.

Tercer año

- 1° Física (nociones generales y ejercicios de laboratorio, gráficos y cálculos): cuatro lecciones semanales;
- 2° Química (ídem, ídem, ídem): cuatro lecciones semanales;
- 3° Historia (acontecimientos fundamentales de la civilización): cinco lecciones semanales;
- 4° Castellano (composición, lectura y sintaxis): tres lecciones semanales;
- 5° Derecho usual (nociones): dos lecciones semanales;
- 6° Francés o Inglés: tres lecciones semanales.

Art. 5°. Los directores o rectores dispondrán que en las horas libres se dicten clases sobre los temas más importantes de actualidad.

B. ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TÉCNICA

La enseñanza profesional, comprenderá:

Dibujo aplicado, obligatorio para todos los alumnos:

De primer año: seis horas semanales;

De segundo año: tres horas semanales;

De tercer año: tres horas semanales.

A elección del alumno, las siguientes:



Escuela superior de hombres N°13, grupo N° 1, 1914. En la foto Manuel Zamorano Zamorano. Archivo
Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Varones

Trabajo manual en madera.
Dactilografía.
Taquigrafía.
Linotipia.
Torneado en madera y modelado de piezas de fundición.
Soldaduras, uniones de caños para gas y aguas corrientes; montaje de artefactos.
Cincelado y repujado de objetos de metal.
Dibujos decorativos, letreros artísticos. *Vitraux d'art*, papeles para paredes, etcétera.
Modelado.
Prácticas agrícolas y cultivos según la región.
Práctica comercial.
Artes graficas.
Fotografía.
Galvanotécnica.
Telegrafía y telefonía.
Instalaciones eléctricas.
Manipulaciones de cinematógrafo y otros aparatos de proyección.
Encuadernación artística.
Fabricación de jabones y velas.
Agrología e hidrología, según la región.
Destilería.
Canastería.
Primeros Auxilios.

Mujeres

Economía doméstica.
Costura y confección.
Dactilografía.
Taquigrafía.
Cocina, lavado y planchado.
Fabricación de conservas y dulces.
Jardinería.
Cincelado y repujado.
Dibujo decorativo, *vitraux d'art*.
Práctica comercial.
Modelado.
Bordado.
Decorado en cueros, porcelana, etc.
Fotografía.
Telegrafía y telefonía.
Manipulaciones de aparatos de proyección.

Puericultura.

Cartonado.

Primeros auxilios.

Art. 6°. Los aprendizajes, con excepción del dibujo, serán electivos, y cada alumno deberá aprobar como mínimo una aptitud manual durante su estadía en la escuela intermedia, requisito indispensable para la obtención del certificado de estudios completos.

Art. 7°. En los cursos profesionales y técnicos, podrán admitirse alumnos extraordinarios, a los efectos del aprendizaje manual, los que obtendrán el certificado de aptitud correspondiente, previa aprobación de sus estudios.

Art. 8°. El Ministerio creará en las escuelas que lo requieran, talleres y laboratorios para enseñanzas profesionales y técnicas, siempre que los inscritos excedieran de 22 alumnos.

Art. 9°. Para ingresar a la escuela intermedia, el alumno debe presentar un certificado de haber aprobado los cuatro grados de la escuela primaria, y haber dado como mínimo el programa de que hace mención el artículo 2° de este decreto. Sólo serán admitidos los alumnos que cumplan once años de edad como mínimo, durante el año en que se inscriban.

PRINCIPALES OBRAS CONSULTADAS

COMISIONADO DE EDUCACIÓN EN ESTADOS UNIDOS. *Reports*, 1910–1915.

CUBBERLEY. *The Portland Survey*.

CUBBERLEY AND ELLIOT. *State and County School Administration*.

DAVIS. *Vocational and Moral Guidance*.

DEWEY. *School and Society*.

PONCE. *Memoria sobre Instrucción Primaria*.

DEWEY. *Schools of Tomorrow*.

FUENZALIDA. *La enseñanza en Alemania*.

HANUS. *School Efficiency*.

KING. *Social Aspects of Education*.

MONROE. *Cyclopaedia of Education*.

NYNS. *Les écoles du 4eme. degré*.

PERRY. *Wider Use of The School Plant*.

RAPEER. *Educational Hygiene*.

STRYTHAGEN. *L'apprentissage en Belgique*.

TAYLOR. *A Handbook of Vocational Education*.

WARD. *Dynamic Sociology*.

WILSON. *The State*.

Se han consultado, además, los *Anuarios de Instrucción, Demografía y Hacienda*, de la Oficina de Estadística; las leyes de Presupuestos y *Memorias ministeriales de Instrucción Pública* desde 1865 a 1915, y toda la legislación escolar vigente en nuestro país.

ÍNDICE

Presentación	v
El problema nacional <i>por Sol Serrano</i>	ix
El legado moral de don Darío Salas <i>por Roberto Munizaga</i>	5
PREFACIO	21
CAPÍTULO I: BALANCE PRELIMINAR: 1. Nuestro activo. 2. Estimación correcta de un sistema escolar. 3. Nuestro pasivo	23
CAPÍTULO II: DIFUSIÓN DE LA ENSEÑANZA. 1. El problema del analfabetismo. 2. Soluciones. 3. La enseñanza obligatoria 4. El proyecto Oyarzún	31
CAPÍTULO III: EDUCACIÓN SUPLEMENTARIA Y COMPLEMENTARIA. 1. Los ineficaces. 2. Educación suplementaria. 3. Educación complementaria. 4. Medios especiales de educación complementaria. 5. Preparación de la mujer para su función social	45
CAPÍTULO IV: RENTA ESCOLAR. 1. Sistemas fundamentales. 2. Las prácticas y la legislación chilena. 3. Necesidad de volver al régimen mixto. 4. Bases para fijar la responsabilidad económica y administrativa del Municipio en materia de enseñanza. 5. Recursos locales y su empleo	61
CAPÍTULO V: LA DIRECCIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA. 1. Organización actual. 2. Caracteres fundamentales de la dirección escolar. 3. Descentralización. 4. Dirección colegiada. 5. Dirección técnica. 6. Correlación. 7. Resumen	71
CAPÍTULO VI: CORRELACIÓN ENTRE LOS ESTUDIOS PRIMARIOS Y LOS SECUNDARIOS Y ESPECIALES. 1. El problema. 2. Soluciones recomendadas. 3. La continuidad. 4. Las preparatorias. 5. Soluciones prácticas	91
CAPÍTULO VII: PLANES DE ESTUDIO Y PROGRAMAS. 1. Evolución del plan de estudios. 2. Los planes de estudios y programas en la práctica. 3. Las “cenicientas” del programa. 4. El porvenir	101
CAPÍTULO VIII: EDUCACIÓN VOCACIONAL. 1. Dirección vocacional. 2. Enseñanza prevocacional. 3. Enseñanza vocacional. 4. El cuarto grado Chile	115

CAPÍTULO IX: EL PERSONAL DOCENTE. 1. Eficiencia pedagógica del personal. 2. Situación moral del magisterio. 3. Preparación de los futuros profesores. 4. Perfeccionamiento del profesorado en servicio. 5. Preparación del profesorado normal y del cuerpo inspector. 6. Mejoramiento moral y económico del magisterio	135
CAPÍTULO X: ACCIÓN SOCIAL DE LAS ESCUELAS. 1. Ventajas de la cooperación entre la escuela y el hogar. 2. La acción social por intermedio de los niños. 3. Socialización del trabajo escolar. 4. La escuela y el hogar. 5. La escuela y la colectividad en general	157
CAPÍTULO XI: LA ESCUELA HIGIÉNICA. 1. Necesidad de la higienización escolar. 2. El servicio sanitario escolar. 3. Medio escolar higiénico. 4. Vida escolar higiénica. 5. Educación higiénica	175
CAPÍTULO XII: EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA. 1. El fin de la educación es la eficiencia social. 2. Igualdad de oportunidades. 3. Participación correcta en la vida democrática	195
APÉNDICES:	
APÉNDICE A: Ensayo de un proyecto de ley sobre Reconstrucción de la Educación Primaria Nacional	207
APÉNDICE B: Proyecto de ley sobre Asistencia Escolar Obligatoria presentado en 1909 a la Cámara de Diputados por don Enrique Oyarzún	227
APÉNDICE C: Creación de la escuela intermedia en argentina	231
PRINCIPALES OBRAS CONSULTADAS	237



Cuando en 1917 se publicó *El Problema Nacional*, tuvo un enorme impacto en los círculos políticos, educacionales y periodísticos de la época. Su contenido reúne y sintetiza problemas de la educación que venían discutiéndose desde 1899, y que su autor fue profundizando hasta elaborar una proposición propia que comprendía múltiples facetas hasta entonces fragmentadas. Comienza con un diagnóstico de la educación primaria basado en una sólida evidencia empírica que fundamenta un plan de reforma. El plan abarcaba la cobertura, la formación de profesores, el financiamiento, la institucionalidad, los métodos de aprendizaje y un nuevo currículo que incorporaba la enseñanza práctica y la incidencia de la escuela en la prosperidad económica, en la estructura social y en el sistema político. Pero tenía algo más, algo que hoy resulta especialmente original en un proyecto de esta naturaleza: el sentido último de la educación, el concepto de individuo y de sociedad que la sostiene. Darío Salas, su autor, no dudó en definirlo como la formación moral y ética del individuo en una sociedad democrática. Por esto *El problema nacional* no es sólo un texto pedagógico. Es un texto de política educacional y es un proyecto de sociedad.

