

Amanda Labarca H.

# Evolución de la segunda enseñanza <sup>(1)</sup>

(Conclusión)

## CAPITULO IV

### CONCLUSIÓN

Sumario.—1) Los problemas.—2) La cuestión del control.—3) Organización.—4) Objetivos.—5) Planes de estudio.—6) Articulación.—7) Selección.—8) Métodos.—9) Vida escolar.—10) A modo de conclusión.

Las conclusiones que es posible extraer de esta exposición de sistemas de segunda enseñanza y su aplicación a las necesidades chilenas, serán objeto de un volumen posterior. De su amplia gama indicaremos aquí, sin embargo, aquellos denominadores comunes más destacados.

1. Los problemas. — Expondremos primero los de carácter general, que se presentan con ligeras variantes en todos los países, y dejaremos para una próxima oportunidad los que son peculiares de la idiosincrasia y condición chilenas.

---

(1) Véanse los números 147, 148, 149, 153 154 y 155 de «Atenea».

Planteándolos por orden de importancia, hemos de referirnos primero al de la nacionalidad.

Todos los países tratan de conservar y perpetuar el tipo de su raza, defendiéndolo de la invasión extranjera y del internacionalismo. El problema se presenta más agudo en las nacionalidades que reciben una fuerte dosis de inmigración, por ejemplo, Estados Unidos y en menor escala la República Argentina. A la inversa, los países emigrantes: Italia, Francia, Alemania, etc., encaran la faz opuesta de la misma cuestión y se esfuerzan por vincular a los hijos de su suelo con éste, aunque habiten en colonias o países apartados.

Estados Unidos ha hecho esfuerzos considerables por nacionalizar y democratizar rápidamente a las masas incultas que llegaban a su tierra, multiplicando escuelas donde, junto con el idioma, aprendiesen a conocer el valor del país que les albergaba.

Para asimilarlas, los colegios fueron un foco de propaganda nacionalista. El orgullo patrio, la complacencia de la prosperidad en que se vivía y la diferencia de bienestar entre el viejo país europeo y el nuevo tan lleno de expectativas, de posibilidades y de ilusiones, fomentaba la adaptación, a la vez que enriquecía el contenido cultural patrio en todos los alumnos. Cosa muy semejante ha ocurrido en la Argentina, en cuya enseñanza un marcado nacionalismo resuena en tono mayor. Tal influencia se ejerce, naturalmente, más en la primera que en la segunda enseñanza, pero también ha modelado los programas de ésta en el sentido de

acentuar el conocimiento de la historia, la literatura y el arte nacionales. Y este conocimiento ha estimulado una mayor comprensión y solidaridad con el propio pueblo.

Si los países nuevos tratan de robustecer el vínculo del hombre con su historia joven, los del antiguo continente convierten el mismo vínculo en eje de sus programas. En Francia, suman hasta 7 horas semanales las clases de idioma patrio, y la historia se refiere casi exclusivamente al propio país. En Inglaterra se permite que existan planes de enseñanza secundaria en que la ausencia de todo idioma extranjero, antiguo o moderno, se reemplaza por la intensificación del estudio del propio, acompañado de historia, arte y literatura vernácula. Tal es el celo con que resguardan la robustez de su tradición, que Francia no permite la existencia de colegios extranjeros en su tierra, ni tampoco autoriza a nadie que no sea ciudadano francés, para que enseñe en cualquier clase de establecimientos particulares o fiscales. Las últimas medidas de Alemania nazi tienden hacia ese mismo fin.

2. La cuestión del control. —Segunda en orden de importancia aparece la interrogante del control. Quién debe supervigilar la enseñanza: ¿la familia?, ¿la Iglesia?, ¿el Estado? o ¿la nación? Cuando la familia insiste en el derecho de educar al hijo de acuerdo con sus propias ideas es, o porque está situada en tan alto plano de fortuna o de estirpe que se considera una potencia por sí misma, o no le satisface la

enseñanza del Estado, cuando éste es laico, o de la Iglesia, cuando ésta es omnipotente.

En Europa el derecho eclesiástico se ha venido sustentando desde la Edad Media. Dijimos en capítulo anterior que las Universidades se fundaron con el especial propósito de servir los designios de la fe y que estuvieron regidas directamente por las autoridades episcopales. El cisma reformista del siglo XVI, la Revolución Francesa con su teoría de la soberanía popular, y la reducción del poder temporal de la Iglesia frente a los estados modernos, han contribuído a acrecentar el derecho del Estado docente y hacerlo primar sobre los de cualquiera confesión. Cuando ésta se divide en católicos y protestantes y aun judíos, convivientes bajo la misma bandera, no es difícil mantener la jurisdicción estatal. La lucha se traba en cuanto una Iglesia prepondera. Es el caso del luteranismo en Alemania y del catolicismo en la mayor parte de las repúblicas latinas y sudamericanas. Las luchas sociales, los períodos de dictadura, de demagogia y de caos por los que han atravesado en la última década, con más o menos intensidad todos los países del mundo, han debilitado el organismo estatal, circunstancia aprovechada inmediatamente por la Iglesia para reforzar sus propósitos seculares. En la encíclica de Pío XI, dictada en 1930, se expone: «El derecho de la Iglesia para educar a la juventud es superior a cualquier otro en el orden natural». Refuerza su tesis con el argumento al cual nos referimos en capítulo anterior: que siendo la

educación un proceso espiritual, la religión es el factor más importante en él.

Los gobiernos, por su parte, tratan de asegurar su permanencia y difundir sus ideales en la juventud que ha de reemplazar mañana a los actuales dirigentes. Cuanto más poderoso es un gobierno, tanto más lejos lleva sus pretensiones en esta materia: prueba de ello son Italia, Rusia y Alemania que no permiten otra enseñanza que la teñida intensamente de fascismo, de comunismo o de nacismo.

Hay un interés, sin embargo, que históricamente es superior al de la Iglesia y al del Gobierno: es el de la nación, entendiéndolo por tal al presente con sus afloramientos del pasado y sus germinaciones del porvenir. Esta entidad permanente necesita desarrollarse y crecer, requiere que su vida no sea efímera, sino que aspire a cumplir un destino y significar un valor en la evolución de la humanidad. No son raros los casos en que los intereses del gobierno, exteriorización de una determinada política, son contrarios a los de la nación en general. Asimismo pueden hallarse en conflicto los intereses de la Iglesia con los del Gobierno y de la nación.

Un ejemplo nos lo ofrece la educación popular en estos países sudamericanos.

Para su interés particular y momentáneo, la clase gobernante requería al pechero, tanto más barato cuanto menos civilizado y escatimó siempre los fondos indispensables para extirpar radicalmente el analfabetismo.

Para la nación, por el contrario, tal freno en el progreso ha sido evidentemente perjudicial, porque ha impedido la formación de una clase obrera y campesina capaz de entender los postulados de la democracia y, por lo tanto, preparó el camino para las luchas sociales, para la demagogia y quien sabe si hasta para el derrumbamiento del régimen.

Mientras que en un país se disputen la hegemonía la Iglesia y el Gobierno, tal lucha se reflejará indudablemente en los sistemas didácticos, como intérpretes que son de las aspiraciones nacionales. Tales querellas en el fondo son nocivas para todos; menoscaban la obra docente e introducen un germen disociador en el futuro de la raza.

Tal como en otras actividades vitales, el mundo está evolucionando, desde el concepto de la competencia agresiva y feroz, al de la colaboración y mutuas compensaciones, esperemos que en ésta se halle una fórmula conciliatoria. No surgirá de los políticos de uno u de otro bando, porque para ellos la lucha es un deporte en el que precisa hallar siempre motivos de entrenamiento y, en el fondo, es el instrumento de acción de los partidos. No puede esperarse tampoco de los que son las víctimas de tal beligerancia. Tiene que proceder de la colaboración de los maestros con los estadistas de larga visión, capaces de abarcar con su inteligencia la trayectoria de la raza y ajustar a las necesidades de un próximo futuro la educación de la juventud.

Una conciliación realizada en plazo cercano valdrá más que esperar a la violencia de una dictadura, la potencia avasalladora de una revolución social o el aplastante triunfo de un sector político impongan violentamente una doctrina sobre la otra.

3. Organización.— Desde los sistemas sajones, flexibles de una libertad y tolerancia extraordinarias, hasta el de los estados totalitarios rígidos, imperativos y fanáticos de un credo oficial, la variedad de las estructuras nos enseña que responden a distintos criterios nacionales. Algunos emergieron como fruto de raigambres seculares; otros, de las dictaduras presentes.

¿Cuál es el mejor? Habría que preguntarse: ¿mejor para qué? Obedecen a requerimientos de un régimen político o a los anhelos históricos de una nación. Mientras más definidos son éstos más precisos son los sistemas, más específicos y distintos de cualquier otro. Es decir, varían en función del ideal social; allí donde éste se profiere sólo por boca de los *fuhrrers*, abedecen sus dictados como todo el resto de la administración. Allí donde existe un ideal democrático encarnado en la gran masa, como es en EE. UU. o Inglaterra, sirve a los fines de su progreso. Mientras más definido está el ideal social, más seguridad hay de que el sistema didáctico le sirva eficazmente.

En los países en que tales anhelos no han plasmado en una opinión pública consciente o en la obra de grandes estadistas, filósofos o artistas, que señalen los de-

rroteros nacionales, que expresan el genio de la raza y sus inefables ansias, allí, los regímenes oscilan, tantean y no encuentran un modo cierto de adaptación entre el objetivo de la sociedad y la organización de la enseñanza. En esa concordancia estriba su utilidad. No hay sistemas mejores que otros intrínsecamente; su bondad hay que buscarla en su adaptación ordenada, regular, fecunda y solucionadora. La estructura del sistema es la forma. Está bien cuando traduce y sirve el ideal de la raza, ideal que es su contenido, su fondo, su alma.

Cuanto a los detalles de la organización, conviene añadir que, tanto el sistema altamente centralizado como el que pone en mano de las comunidades las iniciativas didácticas, muestran que no pueden alejarse de las modalidades de la sociedad que los sustenta, so pena de fracasar. El sistema centralizado francés y su opuesto el norteamericano, abundan en la historia de su desarrollo institucional. Hija de una monarquía absoluta y de un imperio que cristalizó en el código napoleónico, la República francesa ha continuado la tradición centralista, dando a las comunidades sólo atribuciones de orden como si dijéramos doméstico. Se ocupan de los edificios, de su conservación, del pago del personal inferior que se recluta con más facilidad, economía y pericia en la región misma donde sirven.

Los ingleses y norteamericanos dan a las comunidades que son cultas, que aprecian el significado de la educación y que aspiran a proporcionar la mejor clase

posible para todos sus hijos, el poder de dirigir los sistemas locales. Da resultado tal estructura, allí donde existe un verdadero fervor por la enseñanza; en las comunidades semibárbaras, ignorantes y que no se dan cuenta de la importancia de la función docente, esas iniciativas no encuentran suelo propicio alguno para florecer. Es el Estado, entonces, quien tiene que velar por su desarrollo y por encontrar los fondos necesarios para su organización y progreso.

4. **Objetivos.**—Han variado fundamentalmente desde fines del siglo XIX y principios del presente. Habilitar a los hijos de las clases directoras para que perpetuaran sus tradiciones y sirvieran al Gobierno del país en aquellas acupaciones consideradas propias del linaje noble o del hombre enriquecido, fué un ideal mientras las clases estuvieron más o menos separadas y podía de antemano asegurarse al niño una situación de privilegio. Mas, cuando los impulsos democráticos, las tendencias socializantes y las generaciones crecidas ya al amparo de las leyes de instrucción primaria obligatoria, ascendieron al poder político, el movimiento de clases fué tan intenso, que avasalló los antiguos prejuicios y se abrió paso en todas las aulas escolares.

Y ahora ¿qué carácter debe tener la educación y especialmente la enseñanza media? ¿Qué objetivos hay que realizar? ¿Cuál es la meta a la que dirigir los esfuerzos? ¿Qué tipo de hombre o de mujer necesita con mayor urgencia el país en su clase directora o en el ejército de sus productores económicos? Mientras ello no

se defina, no hay orientación posible. Los años pasarán sobre el sistema llevándole de aquí para allá, deshaciendo lo andado, principiando siempre un nuevo camino sin llegar jamás a parte alguna. He aludido ya a los ideales bien precisos de la segunda enseñanza en Francia, Inglaterra y Alemania. En Italia la reforma ha tenido como objeto el de modelar al individuo de acuerdo con el concepto fascista. Los ciudadanos son meros instrumentos para la obtención de aquellos fines que sólo pueden trazar «los que saben». Los que saben son, naturalmente, los directores del Fascio. Señalan fines morales y psíquicos que envuelven lengua, cultura, religión, costumbres, sentimientos y voliciones, intereses económicos, condiciones de vida y territorio, todo dominado por valores espirituales de validez universal que sirvan para guiar el progreso hacia un ideal perfectamente italiano.

Pinkevich en su libro *La nueva educación en la República Soviética*, explica que el objetivo de la instrucción general en Rusia es ayudar «al desarrollo armonioso del hombre sano, fuerte, audaz, que piense y actúe con independencia, que conozca los múltiples aspectos de la cultura contemporánea, un servidor y un guerrero de los intereses del proletariado... lleno de hábitos colectivistas y de alegría de vivir».

En Estados Unidos, dos principios inspiran la educación general: la fe en que la estabilidad y el bienestar de un régimen democrático dependen la educación de to-

dos y 2.º) que el niño, cualquiera que sea su condición, debe encontrar franco el camino de su progreso, es decir, que debe asegurarse una verdadera y perfecta igualdad de oportunidades para todos. Y el pueblo mismo, al crear contribuciones escolares y distribuir generosamente los subsidios, ha demostrado con nítida claridad que estima la educación como la mejor inversión a largo plazo que transforme a su país en el sitio mejor y más agradable para el desarrollo de una poderosa colectividad.

Podríamos concluir de ello que la concepción humanística, desinteresada y de lujo, que fué el núcleo de la segunda enseñanza clásica, ha ido desapareciendo para dejar lugar a un concepto «de servicio para la vida». Es decir, además de ejercitar los hábitos, las aptitudes, e inculcar los ideales del caballero, amén de servir de antesala a los estudios universitarios, el liceo y el gimnasio, tratan de preparar para la amplitud de la vida contemporánea. Plétora de objetivos, dificultad de realizarlos en el estrecho margen de las horas y los días escolares; añádase a ello el aumento vertiginoso de las ciencias y las técnicas modernas y se comprenderá por que se ha llegado, por una parte, a los planes enciclopédicos y, por otra, a los sistemas electivos y múltiples. O se enseña al adolescente todas aquellas disciplinas que sirven a los tres fines antedichos (y se congestionan y atiborran los programas con múltiples materias obligatorias), o se deja que el niño, siguiendo su naturaleza e impulsos elija aquellas más asimilables

por su temperamento, o se permite a los colegios que atiendan bajo ciertas regulaciones, la necesidad de su clientela y construyan planes diferentes para darles satisfacción.

Ejemplo ilustre de lo primero son Francia e Italia, donde los programas de segunda enseñanza son rígidos e idénticos para toda la nación. Estados Unidos prefiere el sistema de selección libre, que si bien es cierto que no da a cada niño todas las informaciones que necesita, en cambio permite al conglomerado social, enriquecerse con la diversidad de preparación que representan los egresados. El acervo cultural no disminuye, porque el conjunto de los alumnos, cada uno de los cuales ha seguido diferentes planes, suma la totalidad de los conocimientos que adquieren escasamente cada uno de los muchachos. En cierto modo, el sistema inglés, de permitir a los jefes de establecimientos que, de acuerdo con las autoridades superiores, confeccionen el plan de estudios, corrige el defecto anterior, en el sentido de que muchas veces los niños siguen la línea del menor esfuerzo y estudian aquellas asignaturas o que son muy sencillas o que están de moda.

5. **Planes de estudio.**—Conduce a error inferir conclusiones sobre un estudio comparativo de los planes de enseñanza secundaria, si no se toma en cuenta la preparación exigida a su ingreso.

En Estados Unidos comprenden 4 años a base de 8 de primarios; en Italia y Alemania 7 y 8 sobre 4 elementales; en Rusia, 6 sobre 4 y en Francia 7 so-

bre 5 y a veces 6. Prevalece, pues, en Francia el tipo de organización de 5 + 7; en Estados Unidos, de 8 + 4 con la tendencia actual a dividirse en 6 + 3 + 3, mientras que en Alemania, Italia y Rusia el período inicial es sólo de 4 años y los estudios medios oscilan entre 6, 7 y 8. Tal diversidad de estructura está condicionada más que por causales pedagógicas, por objetivos de la vida nacional. Allí donde se desea que el ciudadano común, el que forma la masa democrática, alcance una preparación que lo habilite para juzgar por sí mismo los problemas cívicos que va a tener que resolver y para progresar de acuerdo con sus aptitudes naturales en la vida económica y social, el período primario abarca 6 años o más.

Cuando la existencia de un gobierno totalitario y fuerte, anula al individuo y apenas exige de él que sea un operario diestro, una hormiga laboriosa, sumisa y obediente, la primaria común es de 4 ó 5 años, a lo más. De suerte, pues, que, comparar los planes de estudio de los diversos países, sin tomar en cuenta el factor de preparación con que se les comienza, induce evidentemente a conclusiones erróneas. Para evitarlas habría que entrar en detalles prolijos que valorizaran los conocimientos exigidos al iniciarse el primer año de un liceo en Francia, Inglaterra, Estados Unidos, etc.

El tiempo que se le asigna a los estudios sistemáticos es también muy variable. En Francia tienen como término medio, 22 y media horas semanales distribuidas así:

(Filosofía)

(Matemat.)

Años de estudio	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	7.º
Horas de clase	20	21	22	22	25	24	23	24½

En Inglaterra el término medio es de 32 horas semanales; en Alemania fluctúa entre 25 y 29; en Estados Unidos, entre 20 y 25; en Rusia de 25 a 36; en Italia, entre 21 y 26. El liceo femenino italiano es el que señala el máximo de horas en ese país, porque se añaden a las 24 obligatorias, 8 electivas.

El tiempo que se dedica a las actividades extra programáticas, cuando las hay, al adoctrinamiento y preparación de los niños para servir en el ejército juvenil de sostenedores del régimen, es el que indirectamente fija el largo de la semana escolar. Es evidente que, prolongadas horas de estudio o de inactividad física en los bancos escolares, son perjudiciales para el desarrollo de un organismo fuerte y bien equilibrado, y a ello debe atribuirse el hecho de que los horarios tiendan a aumentar la porción de actividades extra académicas y de educación física, disminuyendo así la cabida de las otras.

Cuando el erudito dictamina sobre las materias indispensables para el ingreso a la Universidad, se olvida que existen dos marcos férreos que no está en manos del hombre alterar: las horas del día y los años de la adolescencia. El joven debe hallarse preparado entre los 14 y 17 años para iniciarse en la

vida económica, si no prosigue estudios superiores que demandan a su familia desembolsos cuantiosos.

Es decir, la extensión de la escuela secundaria se enmarca rígidamente entre los 12 y los 18 años o entre los 10 y los 18, y el período que es posible dedicar a los estudios no puede ser mayor de 6 a 7 horas diarias, incluyendo el tiempo necesario para asistir a clases, aprender, cumplir las tareas, practicar en los laboratorios o en los talleres y concluir algunas lecturas colaterales.

En un discurso de H. G. Wells, leído ante las Asociaciones Científicas Británicas el 28 de agosto de 1937, llamaba la atención al hecho de que apenas contamos con 2,400 horas de lecciones sistemáticas (240 al año en 10 años) para la comprensión del mundo, y que, por lo tanto, la cuestión de los planes y programas colegiales, era hoy día la de inquirir cuáles son aquellas materias indispensables para llegar a ser un soldado de la causa del progreso, del bienestar y del arte. Ya lo habían dicho antes que él una serie de pedagogos de todos los países. La factura de un plan de estudios implica una investigación previa sobre cuáles son las materias fundamentales y cuáles las accesorias para la comprensión de la vida presente y la preparación moral, estética, intelectual, cívica y económica del joven.

Una ojeada a los planes de enseñanza media de los países a que nos hemos referido en esta reseña, nos permite apreciar la escasez de asignaturas que son co-

munes a todos. Las únicas fijas son: idioma patrio, historia, geografía y matemáticas. Las demás son intercambiables. El liceo francés es uno de los que ha dado a la lengua materna, incluyendo en ella el empleo del lenguaje oral, el escrito, la gramática y la literatura, una porción más considerable, llegando a tener en sus tres primeros años hasta siete horas de clase semanales. Cuando se consultan lenguas clásicas, no dejan cabida en el horario a las modernas y se estudian en detrimento de las otras. Si se desea desarrollar las ciencias naturales hay que disminuir las horas concedidas a los idiomas. Y si se aspira a ofrecer un plan enciclopédico, o se imparte una enseñanza superficial, o se perjudica la salud mental, el pleno desarrollo físico y el normal equilibrio nervioso del adolescente.

Todo programa rígido en segunda enseñanza tiende a ser enciclopédico, con su secuela de superficialidad, de memorización y de recargo escolar.

6. *Articulación*.—Aparece flagrante en el estudio de la evolución de la segunda enseñanza, que ella constituye, hasta fines del siglo pasado, un sistema en sí mismo, sin relación directa con la primaria ni articulación precisa con la vocacional. Empero, cuando el colegio de una clase privilegiada pasa a ser etapa en la educación de muchos, se hace indispensable articularla con el grado inferior y abrirle vías de acceso a los diferentes tipos de enseñanza no humanística. Tal es lo que ha ocurrido en Inglaterra, en Italia y en Rusia, donde todos

los nuevos planes consultan estas vías de comunicación y derriban las fronteras que antes dificultaban el paso desde un peldaño a otro en la escala educacional.

Como lo ha visto el lector, Estados Unidos va más lejos, colocando en una misma equivalencia toda clase de asignaturas, ya sean humanísticas, científicas o técnicas, y dando al restringido concepto de educación secundaria, la amplitud de lo que hoy día se entiende por enseñanza media, es decir, toda clase de labor docente recibida en la edad de la adolescencia. El ideal es que no se debe dificultar el progreso de ningún niño, haciéndole perder tiempo a causa de la falta de buena articulación entre los diferentes grados y tipos de educación.

La pluralidad de estos estudios y su importancia acentuada después de la guerra, se refleja en las legislaciones que han aumentado los años de la obligación escolar y exigen a los jóvenes de 14 a 18 años, aun cuando estén ocupados en las industrias, que asistan algunas horas semanales a cursos de completación. La complejidad de las herramientas de la vida moderna, tanto cívicas como económicas y culturales, no es accesible a la mentalidad de los menores y determina la necesidad de crear agencias didácticas que pongan al alcance de adolescentes y adultos aquellos conocimientos más complejos, indispensables al entendimiento de la vida nacional. De ahí la surgencia de múltiples tipos de escuelas de continuación, nocturnas, diurnas, dominicales y de temporada.

El ejemplo más flagrante de los resultados obtenidos por esta clase de enseñanza es el de Dinamarca. Hasta la década del 70 componía la masa de la nación un campesinado ignorante, pobre, y cuyas entradas principales provenían de la cosecha del maíz, el trigo, la avena y la cebada. Cuando los precios de estos artículos bajaron súbitamente en el mercado europeo, a consecuencia de las exportaciones de los países trigueros, como Norteamérica, Australia, y en seguida Argentina; Dinamarca sufrió más que ningún otro país una crisis económica sin precedentes. El gobierno se vió abocado o a levantar tarifas aduaneras protectoras, o a cambiar los renglones de su comercio interior y exterior. Hizo lo último, y la rápida evolución pudo llevarse a efecto, sólo gracias a la comprensión del pueblo entero, que ya había comenzado a educarse en lo que podríamos llamar «liceos populares campesinos». Su propagador fué Nicolás Federico Grundvig, y quien los llevó a la práctica, su discípulo Cristián Kold. Se proponían enseñar a los adultos conocimientos más amplios que los obtenidos en la escuela primaria, poner en contacto a los jóvenes con el pensamiento del amplio mundo, mejorar sus nociones de agricultura y de cooperativismo. Los cursos funcionan durante los 5 meses invernales son internados en donde los jóvenes campesinos conviven en un medio tan simple, sencillo y modesto como aquél de donde provienen, pero iluminado por las enseñanzas humanísticas y prácticas de excelentes maestros. Cuando

la crisis les forzó a cambiar los sistemas antiguos de agricultura, estos liceos populares, creando una mentalidad más ágil, se aliaron indirectamente con las estaciones experimentales, con las oficinas agrícolas del Estado y con los jefes de las incipientes cooperativas para convertir a Dinamarca en uno de los países más cultos del globo y en donde la clase obrera goza de un mayor bienestar (1).

El número de adultos que asistieron a estos liceos populares alcanzó en 1880 a 3,801 y en 1922 a 8,365.

Los establecimientos son, por lo general, particulares. Los subvencionan las autoridades de dos modos: con un subsidio de 5 a 14 mil coronas, según sea el número de maestros y de discípulos. Los gobiernos locales conceden becas a numerosos campesinos. El programa comprende desde la historia, la sociología y la literatura, hasta zootecnia, patología vegetal y animal, organización de cooperativas, etc. El alumno elige los cursos que necesita. Este es uno de los múltiples ejemplos que nos ofrece el mundo progresista de hoy,

---

(1) Sus exportaciones principales en 1922 eran estas:

331 millones de coronas de tocino
388 > > > de mantequilla
115 > > > de huevos.

Los 331 millones de coronas eran el precio de 64 millones de kilos de tocino, contra 7 millones y medio que exportaba en 1880. La exportación de mantequilla había subido en ese mismo lapso de 15 a 57 millones de kilos.

cuando coloca la técnica de la educación al servicio del bienestar del pueblo (1).

7. *Selección*.—La buena articulación de los diferentes tipos de enseñanza media permite encauzar a los muchachos por las vías que señalan sus aptitudes. Hemos repetido en más de una ocasión que la complejidad de los regímenes políticos y económicos modernos, hace del todo inadecuada la instrucción primaria, como preparación para las funciones del hombre, del ciudadano y aun del trabajador técnico. No es que sus programas adolezcan de omisiones. No. Es que la edad del niño, su desarrollo mental lo imposibilitan para comprender los problemas múltiples que va a tener que afrontar si vive una existencia progresista, solidaria y responsable. No basta con la enseñanza elemental, ni siquiera para ejercer conscientemente las funciones de ciudadano elector; ni de padre de familia, ni de obrero con perspectivas de ascenso valioso. Esta es la causa, porque en las aulas de la segunda enseñanza se agolpa hoy día un número considerable de adolescentes. Mientras las humanidades mantengan un carácter aristocratizante y den acceso a carreras en que es fácil hacerse de fortuna, de situación y de influencia social, sin otro capital que una mediana inteligencia, a ellas tenderá la mayoría. Hasta ahora, en la competencia por el ingreso, han triunfado, por una parte los más talentosos y por otra,

---

(1) Véase: H. Begtrup, H. Lund y P. Manniche, «The folk high-schools of Denmark», traducción inglesa de Sir M. Sadler. London, 1922.

los más adinerados, siendo estos últimos superiores en número. El niño de escasos recursos lucha con innúmeros obstáculos para permanecer por mucho tiempo en el colegio secundario, sobre todo si no está dotado de una gran inteligencia y fracasa en algunos de sus exámenes, mientras que el hijo de familias pudientes, por más mediocre que sea, se estaciona allí con la ayuda de preceptores, hasta que logra concluir el ciclo. La clase de inteligencia que requieren los estudios humanísticos es la discursiva y abstracta; el no poseerla no significa estar desprovisto de otras formas de talento para actividades de diversa índole. Sin embargo, éstas, exentas por lo común de blasón tradicional de aristocracia, son desdeñadas por la clase burguesa. Resultado que sobran en los liceos alumnos de familias pudientes, ineptos para ese tipo de estudios y hacen falta en las escuelas técnicas, agrícolas, comerciales, etc.

En Francia se habla ya de buscar un medio de selección más firme, más lógico que el dinero para el ingreso a las humanidades, facilitando su matrícula sólo a los dotados con esa forma de talento. Exactamente lo mismo trata de hacer la escuela italiana con sus exámenes de ingreso y la limitación del número de clases y de establecimientos humanísticos.

Pero ¿qué podrá hacer el colegio, si en la valorización de las profesiones no acentúa la sociedad la importancia de la producción y de la investigación sobre el retoricismo a que conduce una enseñanza clásica,

cuando no es comprendida en su esencia, ni transmitida activa, humana, palpitantemente?

8. **Métodos.** — La gran cantidad de conocimientos que han de impartir los cursos secundarios, para que sus egresados crucen sin mayores obstáculos el pórtico de los superiores, ha sido una de las circunstancias que más dificulta la adopción de procedimientos nuevos dentro de sus aulas. Tanto los métodos activos, como los que se clasifican dentro de los sistemas de proyectos, acentúan la importancia de la forma cómo se adquieren los conocimientos, sobre su cantidad. Frecuentar laboratorios, talleres y bibliotecas que habitúan a investigar y a aprender por uno mismo, es, sin disputa, un procedimiento más eficaz para el amplio desarrollo del yo, que la memorización de textos, apuntes y manuales. Sin embargo, éstos transvasan datos con muchísima mayor rapidez, y como los maestros trabajan teniendo en vista, entre otras cosas, el resultado de los exámenes, que en su mayor parte se rinden a base de interrogaciones informativas, aun los más progresistas aceptan a la postre la rutina de las lecciones memorizables.

Los métodos nuevos han quedado así relegados a colegios de excepción, a establecimientos experimentales o de tipo exclusivista, y a la labor personal de maestros de alta competencia. No han influido, en la medida deseable, en los grandes sistemas públicos.

La popularización del cine hablado y de la radio-difusión será, probablemente, lo que permita en un fu-

turo próximo que se separe la que es información indispensable de lo que es materia educativa y formadora de la individualidad, transmitiendo la primera por medios mecánicos y dejando la segunda para la obra del contacto personal de maestros y discípulos.

9. *Vida escolar.*— Más que en ninguna otra de las características orgánicas de las estructuras escolares, se advierte mejor que en la vida íntima del colegial el arquetipo que aspira a forjar la enseñanza. ¿Caballeros, capitanes de grandes empresas en su tierra y en ultramar, razonadores claros y de bellos discursos ciudadanos activos, pro-sélitos disciplinados? Secretas afinidades del alma colectiva impulsan a los pueblos a elegir uno u otro de esos tipos y tal inclinación se traduce, espontáneamente, en el tipo de vida escolar preferido. Allí donde se aspira a crear ciudadanos libres de una democracia basada en el trabajo honrado en cualquiera de sus manifestaciones, los colegios son, por lo general, externos, en que nadie se afana en hacer del niño un erudito y en que se dan múltiples oportunidades para formar asociaciones en que libremente se asocien de acuerdo con sus temperamentos. El ideal galo de la *clartè d'esprit*, de raciocinio lógico, de la exposición oratoria bien cuidada y tan simétrica como la de un jardín francés, se revela en el sistema igualmente lógico de los planes de estudio, en su afán de erudición y en la superioridad que se le asigna a los ramos culturales sobre los de educación física y las actividades prácti-

cas. Su tradición literaria y científica le inclinan hacia allí y convierte a los niños en pequeños retóricos desde que frecuentan las aulas de segunda enseñanza.

El ideal del «caballero», unido al de conquistador de un imperio basado en la preponderancia británica y su organización industrial y mercantil, se refleja también de modo clarísimo en los regímenes de los colegios ingleses, con su afán de deportes, de vida al aire libre, de reverencia por los refinamientos de la buena educación y por el cultivo de una individualidad señera. Los regímenes totalitarios, en cambio, aspiran a convertir a los hombres en súbditos y para ello se sirven de un régimen escolar rico en asociaciones jerarquizadas que exigen, en grado casi religioso, el servicio del Estado y el sacrificio de la persona a la consecución de los ideales imperantes. Ello es, más que los programas y los planes de estudio, lo que diferencia un sistema de otro, lo que le da carácter nacional y lo imprime sobre los educandos.

Cuando se teoriza sobre sistemas escolares, se olvida un factor importantísimo: el de que las síntesis científicas, las clases de historia, las lecciones sobre materias determinadas, enseñan muy poco sobre la vida misma. El profesor, cuando se entrega a su asignatura, carece de ocasiones para abordar temas de interés diario y palpitante. ¿Con quién los comentá el educando? Rarísima vez con los maestros, sobre todo si éstos, corriendo de una parte a otra a dictar sus clases, no gozan del tiempo ni el solaz para convivir con sus dis-

cíbulos. Los profesores—salvo raras excepciones—influyen en la formación espiritual menos que los compañeros de clase, que los camaradas de juego, que los amigos. Ahora bien, las actividades extra-programáticas, las asociaciones, los clubes, las sociedades de toda índole, desde las deportivas a las académicas y corporativas, ofrecen magníficas oportunidades para que maestro y alumno trabajen juntos, concertando sus voluntades para servir a ideales comunes.

Esta es, en el fondo, la clave de las innúmeras asociaciones que encontramos en las escuelas secundarias yanquis, de los Octubristas y Komsomols rusos, de los Vanguardistas italianos. Muchísimo más que los programas y los planes educativos, dan carácter a la formación del adolescente.

10. *A modo de conclusión.*—Aun cuando se hubieran resuelto de modo inteligente y adecuado las cuestiones de planes, programas, métodos, disciplinas, vida escolar, etc., no se habría terminado con la crisis que afecta hoy día a la segunda enseñanza, y que como lo expusimos no ha mucho, nace de factores diversos, ajenos algunos a su marcha docente. El mayor de todos es que hoy la familia y el Estado le piden que se ocupe de la completa formación física y espiritual del joven, porque la familia, sobre todo no está en situación de consagrarle los desvelos, los cuidados y la dirección espiritual que antes solía. Tanto el padre como la madre, en gran número de casos, se ven obligados a trabajar fuera de los mu-

ros del hogar; la moda roba a otros su tiempo en reuniones de toda especie, alejándoles de la convivencia con sus hijos; la mujer no está preparada, las más de las veces, ni siquiera para coordinar los diferentes elementos que deben integrar la educación de un niño, todo lo cual repercute en los colegios. Les exigen una tarea que antes ejecutaba la familia. Añádase que el liceo debe, a la vez, preocuparse de la instrucción del joven para que afronte los exámenes de una carrera universitaria y los problemas de la lucha por la vida, y se verá que la escuela secundaria está atravesando una crisis de exigencias y responsabilidades máximas, muchas de ellas derivadas de condiciones modernas y a las cuales tiene que responder con una arquitectura orgánica vieja, de siglos.

No hago sino referirme suscintamente a esta cuestión, que espero tratar con más detenimiento en el volumen que versará sobre los problemas de la segunda enseñanza en Chile. La insinúo aquí, sin embargo, porque acaso es la más profunda, la más vital aquélla sin cuya solución las reformas que se efectúen aparecerán inadecuadas e incompletas.