

NATURALEZA Y FUNCION DEL ESTADO DOCENTE

MESA REDONDA EN LA VIII ESCUELA INTERNACIONAL DE VERANO

PRESIDENTE:

Dr. Hernán Romero, Director del Departamento de Medicina Preventiva y Social de la Universidad de Chile.

CON INTERVENCION DE LOS SEÑORES:

Félix Martínez Bonati, Rector de la Universidad Austral;

*Dr. Ignacio González Ginouvé*s, Rector de esta Universidad;

Don Pedro Lira, Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Católica de Chile;

Don Julio Chandá, Decano de la Facultad de Economía de la Universidad Católica de Chile;

Don Roberto Munizaga, Director de la Escuela de Sociología de la Universidad de Chile;

Dr. Oscar Marín, Director del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile;

Dr. Joseph Lauwerys, Profesor de Educación Comparada de la Universidad de Londres;

Dr. Oscar Vera Lamperein, Especialista en Educación de la UNESCO.

Introducción

EL ESTADO DOCENTE, PROBLEMA DE PERMANENTE ACTUALIDAD

Con la invasión de Roma por las tribus germánicas y la caída del Imperio, se extinguió el foco de su civilización y el mundo se sumió en tinieblas. La formación de una nueva quedó en manos de algunos misioneros y monjes cristianos, que se empeñaron en restaurar los libros y el conocimiento y parecían ser tanto más afanosos cuanto más densidad alcanzaba la oscuridad ambiente. Sus esfuerzos dieron frutos ostensibles sólo un milenio más tarde con la creación de las primeras universidades. El período que media entre los siglos XI y XVI se caracteriza por una sed de saber y termina con los conflictos religiosos que trajeron consigo años interminables de intolerancia y persecuciones, antagonismos y odios.

Al decir de don Valentín Letelier, el Sínodo de Orleans ordenó al clero regular, hacia el año 800, que enseñara las primeras letras "con prevención de no recibir más retribución que los modestos regalos que las familias pudientes quisieran buenamente obsequiarles". Más adelante, el Concilio de Trento dispuso "que se fundaran cátedras en todos los templos y conventos de la cristiandad que tuviesen asignado prebenda, prestamera, o un estipendio cualquiera". Estas actitudes no habrían sido dictadas por el interés de la cultura sino con vistas a reconquistar el espíritu de los pueblos ganados o amenazados por la Reforma.

Para los protestantes que surgieron de ella las bases de una vida buena y grata se hallan en las Sagradas Escrituras, más que en la sujeción a la autoridad y los preceptos eclesiásticos. De consiguiente, consideraron esencial que los niños aprendan a leer para que puedan disfrutar de su derecho connatural a la salvación de sus almas. Surgieron así las escuelas primarias y vernaculares y en el Estado de Massachusetts, los puritanos promulgaron, en 1641, una ley de fama bajo el título de Acta de Satán, el Viejo Impostor. En sus considerandos expresa que uno de los proyectos principales de este embaucador consiste en privar a los hombres del conocimiento de las Escrituras, manteniéndolos en condiciones bajo las cuales no les resulten accesibles. Para desbaratar sus designios prescribe que todas las aldeas que cuenten con cincuenta hogares o más encarguen a uno de sus habitantes la enseñanza de la lectura y escritura a los niños. Sus emolumentos serán pagados por los padres o los amos de los mismos o por todos los ciudadanos y cuando se haya duplicado la población, habrán de establecer una escuela primaria (*grammar school*) cuyo profesor sea capaz de instruir a la juventud hasta dejarla en condiciones de ingresar a una universidad. Se castiga el incumplimiento con una multa anual de 5 £, a beneficio de la escuela más próxima.

Con sinceridad palmaria los católicos sustentan que sus principios y sus creencias deben infiltrar todo el programa escolar y por eso han excedido aún hacia algunas naciones protestantes. Su influencia ha de dejarse sentir desde el nivel preescolar hasta la universidad. Como parte de la Contrarreforma establecieron algunas órdenes que se encargaron particularmente de esta tarea y entre ellas descuellan los jesuitas y los hermanos de las escuelas cristianas. Según Cramer y Browne, la ausencia de ese movimiento y del consabido combate contribuye a explicar la condición arcaica en que todavía se hallaría

la educación en España y Portugal, como también los altos porcentajes de analfabetos de que adolecen*.

Como apunta Fernando Garrido Falla, Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Madrid: "la historia de la enseñanza en los tiempos modernos es sencillamente la historia de su conversión en servicio público". El convencimiento de que era función de la iglesia y de su clero representó principio indiscutido en la Europa Occidental y tanto en los países católicos como en los protestantes. El intento de ampliar oficialmente los programas en Inglaterra, durante el reino de Carlos II, se estrelló con ese poder, que era tan fuerte como para que una ley de 1662 obligara a todos los profesores, sin excepción, a obtener permiso del arzobispo, del obispo o de la diócesis y a suscribir una declaración, comprometiéndose aun a respetar la liturgia establecida. El Acta de las Cinco Millas de 1665 imponía a los maestros no conformistas que se acercaran a la población a una distancia inferior a ésta una multa de 40 £ o prisión de seis meses.

De Gran Bretaña trajeron los Padres Peregrinos el concepto de que la responsabilidad de la enseñanza corresponde a los progenitores y por ende, a la iglesia. Entonces los adinerados contrataban tutores y en lo posible, enviaban después a sus hijos a Oxford y a Cambridge. La mayoría de las escuelas eran privadas o parroquiales y con vistas a la salvación eterna, limitaban su tarea a la lectura y la escritura. No obstante haber venido a Nueva Inglaterra huyendo de las persecuciones religiosas y de los gobiernos autocráticos, los calvinistas, que dominaron sin contrapeso en Massachusetts, sólo otorgaban ciudadanía a los miembros de la iglesia congregacional y cerraban las puertas a los cuáqueros y a los católicos. Se dice que ejecutaron a algunos que regresaban del destierro.

Sólo en 1763, La Charlotais reclamó, en su Ensayo de Educación Nacional, la tuición estatal, "porque toda nación tiene un derecho inalienable e imprescriptible de instruir a sus miembros" y "los niños del Estado han de educarlos quienes son miembros del mismo". La idea de un sistema nacional de escuelas bajo su control habría surgido en Alemania. Durante el siglo xvi apuntaron los primeros esbozos en varias partes; pero correspondió a Prusia establecerlo nítidamente, desarraigando, por el Código General de 1794, toda inge-

*En España la obligatoriedad de la educación cesa alrededor de los doce años y con una población de 28 millones, registrada, en 1948, algo más de 200.000 escolares secundarios

frente a Canadá, con 13 millones y 400.000, respectivamente. Los autores agregan que Franco no estaría más interesado en el asunto que sus antecesores.

rencia eclesiástica. Lo había intentado ya Federico Guillermo I, que habría querido implantar la educación obligatoria. También en Alemania se habrían transformado más pronto las instituciones superiores en universidades —a juicio de Thomas Huxley— en cuanto procuraron abarcar la totalidad del conocimiento humano y sus facultades de teología perdieron preminencia.

El surgimiento de esos sistemas nacionales menoscabó, progresivamente y en distintos grados, el poderío de la iglesia. En Francia, Estados Unidos, Japón y Australia, los colegios mantenidos o subvencionados por el Fisco son ahora seculares y en ellos no se permite el adoctrinamiento en las horas de clases ni por el personal regular. Para que puedan realizarlo las confesiones, se cerrarían, los jueves, las escuelas en Francia y en Estados Unidos, los estados que lo permiten, por excepción, excluyen a todos los educandos que expresan voluntad de que así sea y exigen que los profesores sean suministrados por las sectas correspondientes y su idoneidad, certificada por las autoridades oficiales. Además de mantener escuelas dominicales o del *Sabbath*, algunos grupos se reúnen, por lo menos una vez por semana, fuera de horario y en la iglesia propia. Los hay que se limitan a leer el Viejo Testamento. Al decir de los Crow "la educación es la religión nacional* de América" y su propósito, evidentemente de entrenamiento devoto en sus inicios, se ha extendido, de modo gradual y no sin lucha, hacia todas las áreas de la vida individual.

Según ellos, el anhelo de religión propiamente tal diferenciaría al hombre de los demás animales, aun cuando carezca de conciencia exacta de que es así. Sin embargo, su fundamentalismo, en conflicto con el conocimiento científico, aún confundía, no hace mucho, las mentes juveniles. La Constitución de Estados Unidos emancipó los espíritus e hizo mandatoria, en educación, la separación de la iglesia y el estado. Con Horace Mann se consolidó definitivamente dicha separación y se sustrajo toda influencia confesional de los

*Con unos 9 *colleges* al ocaso de la Guerra de la Independencia, Estados Unidos cuenta ahora con cerca de 2.000 instituciones de educación superior, cuyo presupuesto excede de los cien mil millones de dólares. Aquéllas se han multiplicado, pues, unas doscientas veces en menos de otros tantos años. Pese a su juven-

tud, posee el sistema de escuelas públicas más antiguo del mundo. No es ajeno a la enorme aptitud para asimilar extranjeros al por mayor y tan dispares. Mantiene campaña permanente para que los padres conozcan y se interesen por la escuela de sus hijos y porque éstos abracen la carrera docente.

colegios sostenidos por el erario, que quedaron así secularizados*. Católico observante, el Presidente Kennedy mantuvo, con singular firmeza, la proscripción de subvenciones a los establecimientos confessionales y tampoco transigió con la proposición de darlas por alumno, dondequiera se matriculen y esquivar así la connotación sectaria.

En cambio, Inglaterra y Holanda ayudan económicamente a los establecimientos mantenidos por las distintas sectas y los integran en el esquema nacional sin otra condición que la de ser eficientes. En Terranova la educación está en manos de cuatro variedades de protestantes; en diversas provincias de Canadá, se la reparten entre éstas y los católicos y en Quebec los dos sistemas trabajan mano a mano. Todas las escuelas son católicas en Irlanda y el Gobierno ejerce sobre ellas poco o ningún control. A diferencia de la Unión Soviética que ha desterrado la religión, en su carácter de "influencia reaccionaria asociada con el capitalismo", la Nueva Acta de Educación de 1944 ordenó que en las escuelas del Reino Unido que integran ese esquema, el día comience con una ceremonia de devoción y de instrucción confesional. Forma ésta parte del programa. Es perentorio, sin embargo, que ni una ni otra se refieran a secta particular y que puedan eximirse los niños cuyos padres las objetan. Como en muchas otras expresiones de la vida, no hay dos países que asuman idéntica actitud; pero, probablemente, la fórmula más socorrida consiste en la coexistencia de escuelas laicas y sectarias que reciben o no ayuda financiera.



De vieja data los comienzos del concepto de centralización se remontarían, en Francia, a la época de Luis XIV. Los Borbones pensaban que el Estado, personificado en el rey ("El Estado soy yo"),

*Correlativamente, la escuela primaria se ha hecho de masa y excedido el propósito módico de impartir las tres erres y de almacenar en los educandos información abundante. El sistema docente estimula ahora la comprensión humana y en su medida, el estudio científico. Asimiló el concepto de Herbert Spencer de que, más que los clásicos, las ciencias ofrecen mejor preparación

para la vida y que la mera acumulación de conocimientos no importa el objetivo principal. El sistema estaría estructurado "en escalera" y habría desaparecido la bifurcación, que convierte a unos en dirigentes y a otros, en servidores. Antes giró alrededor del libro, porque se trataba de atesorar la cultura tradicional; ahora gira alrededor del niño que se quiere convertir en un explorador.

constituía la fuente de todo poder y de todos los beneficios para el individuo. Los revolucionarios de 1789 lo convirtieron posteriormente en protector de los derechos personales y de la unidad nacional. En este momento la educación estaba virtualmente en manos de las cleresías y sus huestes preconizaban la libertad de instrucción —vale decir el derecho de los padres a dar a los hijos la educación que les plazca o ninguna. Ya hacía más de un siglo que Juan Bautista de la Salle había fundado los hermanos de las escuelas cristianas y la Orden —que fue suspendida durante la revolución y restaurada prontamente— había trascendido de las escuelas primarias, a las secundarias, vocacionales y normales. Suya fue la primera escuela normal establecida en Rheims (1684). A veces compartieron la hegemonía con los jesuitas, que fueron suprimidos en 1764.

Al igual que en la bolchevique, los cabecillas de esa revolución sospechaban que la Iglesia fuera fundamentalmente hostil a ella y a la nueva República* y se propusieron desarraigar a los sacerdotes de la política y de los colegios. El control de éstos se transformó en una pugna por las mentes de los niños, que no se podía calificar de antirreligiosa, puesto que había católicos en ambos bandos, sino de lucha contra dicha intromisión.

Al igual que nuestros educadores, pedían los franceses una escuela pública, libre y laica o secular. Simplemente neutra, los contrincantes la calificaban de atea. Como la Iglesia sostenía a sus expensas un sistema de establecimientos sectarios, paralelo y en competencia con el fiscal, se ahondó el antagonismo y los profesores llegaron a considerarse protectores de la República y se inclinaron hacia el socialismo y el pacifismo. Según Cramer y sus colaboradores, la oposición entre la izquierda y la derecha, la República y la Iglesia llegó a personificarse, en miles de aldeas, en un antagonismo entre el maestro y el cura. En 1833 Guizot decretó que cada municipio debe tener una escuela primaria, educación que se hizo gratuita en 1881 y obligatoria, entre los 6 y 13 años, en 1882. En 1901 se abolió la pregonada libertad, prohibiéndose la intervención de congregaciones no autorizadas, en 1901 y de todas, en 1904.

En la expresión algo críptica de Paul Deschanel, Francia tendería siempre a organizarse como República en la base y como Imperio en

*No sin atingencia, Pedro Lira, recuerda, en un ensayo muy enjundioso a que se alude varias veces, que los revolucionarios condenaron a la guillotina a Lavoisier y a otros

científicos eminentes y que, entre aquéllos, un energúmeno postuló que "la República no necesita sabios".

el vértice. Así no chocaría tanto que Napoleón concibiera, en 1808, su Universidad Imperial como palanca para manejar las opiniones morales y políticas. Le entregó a ella, exclusivamente, toda la educación pública y desde entonces, no pudo funcionar sin su autorización ningún establecimiento de instrucción superior, secundaria o primaria, especial o estatal, laica o eclesiástica, tanto en los territorios metropolitanos, como en los sometidos y coloniales. Se les dividió en circunscripciones, denominadas academias locales bajo el comando de delegados, que dependían, a su vez, del gran maestro (rector) y de su consejo y en última instancia, del Ministerio del Interior*. Lira anota que el Emperador agregó un artículo al catecismo que lo declara protector de la religión santa de nuestros padres y de su culto público. Prescindiendo de las demasías, conviene tener presente ese esquema, porque pudo haber inspirado, en cierto modo, las concepciones de Bello, que llegó hasta estas playas en 1829.

Por cuanto el estado terminó por entronizarse reciamente y el movimiento social cristiano mitigó la actitud intransigentemente conservadora, el forcejo se había atenuado cuando el Gobierno de Vichy, en un esfuerzo desesperado por ganar el apoyo eclesiástico, lo reavivó al establecer subvenciones. Como Petain tomó la medida, los opositores refrendaron su convicción de que la actitud era esencialmente anti-republicana. Alarmado por los problemas que determinaba el aumento de la natalidad, el Gabinete de Leven logró estabilizar (1951) un pago per cápita por todos los escolares del país. Como el Ministro de Educación pertenece, por ley, a la Cámara, se seguirían enfrentando aquí —frecuentemente con calor y aun encono— las fuerzas anticlericales, que sustentan el principio de una educación gratuita, universal y laica y las clericales, que todavía empuñan la bandera de la libertad de enseñanza. Muy poderoso, dicho Ministro se asesora con un Consejo Superior de Instrucción Pública, que es una especie de parlamento en miniatura.

Si bien la Revolución Francesa proclamó los ideales de libertad, fraternidad e igualdad, no se logró entonces y acaso no se ha conseguido todavía la nivelación social que existe, a todas luces, en otros países. Bajo el nombre de colegio o liceo, la escuela secundaria parece destinada a las clases media y alta, que prepara como una selección (*élite*) para que ocupe posiciones directivas y de autoridad. Con el objeto se le anexó clases preparatorias, en tanto que la masa va a

*Con Carlos III, "el representante más conspicuo del Despotismo Ilustrado", Campomanes, creó los cargos

gubernativos de director de universidad, que estaba sobre el rector y de censores regios.

establecimientos primarios en que se reconocen distintos grados. En teoría esta separación estaría condicionada por la inteligencia y la habilidad de los postulantes; en la práctica perpetuaría los privilegios y el traslado de un sistema a otro no sería tan fácil como afirman sus propulsores. Como la subvención per cápita, este divorcio se asemejaría al nuestro, porque —en opinión de don Julio Vega— nuestra educación secundaria y por ende, la superior fue concebida para provecho exclusivo de la clase de criollos ricos que reemplazaron a los españoles en el gobierno*. Por eso el colegio ha contado, desde la fundación misma del Instituto Nacional, con “perparatorias” que, en dos o tres años, habilitan para proseguir a la otra etapa.

En Francia, la escisión explicaría que, proporcionalmente, los alumnos secundarios alcancen poco más de la mitad que en Gran Bretaña y una sexta parte que en Estados Unidos. La proporción ha mejorado con la reforma de 1948. La Comisión de Argelia —designada por el Gobierno de Francia Libre, años después (1944) que París se rindió a los alemanes— recomendó la escuela única, acusó a la enseñanza de exceso de intelectualidad y pobreza en la esfera científica y atribuyó la derrota política a dicha separación. No habría sobrevenido, de no mediar la cobardía y las traiciones de los grupos que comandaban las fuerzas armadas, la política y las finanzas, la industria y el comercio. “Quienes se jactan de provenir de la cumbre de nuestro sistema educacional —escribe la Comisión— han demostrado la cobardía más escandalosa”.

Tradicionalmente los británicos se interesaron por la educación de las clases gobernantes y dejaron la de masas en manos de organizaciones filantrópicas. No es inocente la denominación de elemental para la escuela primaria, puesto que capacitaba para desenvolverse y no más allá del punto en que los individuos, descontentos con su situación, alimenten aspiraciones de cambiar de categoría social. A la tendencia divisionista se atribuye la adopción tardía de planes nacionales (1932) y que las escuelas públicas —que, originalmente, se destinaron a niños menesterosos—, se hayan convertido, para desconcierto de los extranjeros, en reducto de aristocracia. Auspiciadas, en su inicio, por la Iglesia de Inglaterra, han desarrollado las características que ahora la tipifican y se han derramado por toda la Comunidad:

*En las palabras de don Luis Galdames, jesuitas, dominicos y franciscanos rivalizaron durante la Colonia y los primeros años de vida independiente, en el celo por enseñar;

pero sólo a los descendientes de los conquistadores de sangre noble y no a la masa de mestizos, provenientes, a menudo, de ayuntamientos dañados o viles.

cultura, disciplina y servicio. Pocos pueblos abrigan un sentido más nítido de sus obligaciones con la patria y con la sociedad. En verdad estos establecimientos eran privados, adinerados y exclusivos para la clase alta y la media alta. Sus egresados mantenían monopolio virtual de Oxford y Cambridge y después, de las profesiones y de los cargos públicos. En los años que precedieron a la última guerra Stanley Baldwin declaró que se proponía formar un ministerio de que pudiera enorgullecerse Harrow y aún en el Gabinete de Churchill, de 1951, la mayoría de los ministros habían concurrido a Eaton o Harrow.

En España la enseñanza primaria queda a cargo de maestros del Estado y desde los albores del Siglo XIX, se intentó convertirla en atención municipal. No se formalizó hasta la Ley Moyano de 1857. De la secundaria se encargaban esencialmente los jesuitas; sólo en 1839, se fundaron los primeros institutos con fondos provinciales y locales y en 1886, se la incluyó en los presupuestos nacionales. Remedando la centralización francesa y el monopolio napoleónico —que inspiró también los establecimientos superiores de nuestra América— se creó la Universidad Central de Madrid en 1836. Recientemente se habla mucho de imperativos de justicia social y se dice que cunde la aspiración de configurar la sociedad de acuerdo con sus padrones. En 1949 se habría establecido un bachillerato laboral, porque se consideraría la cultura como motor de mejoramiento y también de transposición y elevación de los trabajadores en la colectividad.

Tanto se ha repetido que ya pocos ignoran que las universidades fueron originariamente asociaciones muy laxas de estudiosos que atraían hacia sí grupos de estudiantes y les enseñaban en sus domicilios o en cualquier parte. Tan desprovistos se hallaban de propiedad que, en una ocasión, la Universidad de París decidió, por votación, trasladarse a Londres. Parece que el vocablo mismo se usó, por primera vez, en Polonia para referirse a las agrupaciones de estudiantes extranjeros que, por ese entonces, acostumbraban pagar a sus maestros y multarlos, si llegaban atrasados o disertaban demasiado latamente. Para referirse a la compañía de profesores, la palabra parece haberse empleado más tardíamente, en París y la universidad moderna, seguir más bien este modelo que el de Padua o Bolonia. Según dijimos, le costó desatarse de la sujeción de la Iglesia, porque, entre otras razones, se ocupaban primordialmente de preparar a la

cleresía. Para asegurar la provisión de párrocos educados a las colonias americanas se fundó la Universidad de Harvard, en 1636.

En su ensayo sobre las universidades en el Siglo XVIII, Pedro Lira destaca la resistencia que opusieron a las ciencias, que debieron, en verdad, buscar alero en asociaciones privadas, como la Sociedad Real de Gran Bretaña o la Academia de Ciencias de París. Las cultivaban unos cuantos espíritus selectos, que solían mantener entre sí activa correspondencia y realizar *le grand tour*, o sea, una visita en redondo, de conocimiento y fraternidad, por los centros desparramados de sus colegas. En esas asociaciones y más tarde, en las escuelas militares y navales, se lograron los primeros descubrimientos científicos. Conformadas en los moldes escolásticos, se aferraban al prestigio de los viejos estudios señoriales: la teología, el derecho, las humanidades y posteriormente y en escala menor, la medicina. Todo el tiempo se interesaron, sin embargo, por entrenar a los estudiantes más sobresalientes, que se convertían en monitores de los otros y recuerdan a los repetidores que tanto desenvolvimiento alcanzaron en el Instituto Nacional durante el rectorado de Barros Arana. Fueron aquéllos quienes enseñaron, a su vez, a leer y escribir en monasterios y en las cortes de los príncipes y probablemente, ellos mismos, los que desarrollaron la educación secundaria. La primera escuela de su género parece haber sido establecida en Mantua, en 1423. Resulta para muchos difícilmente comprensible que la universidad, que representa el vértice de la pirámide de la educación, haya sido madre de las etapas que a ella conducen.

Huelga agregar que las indianas —que así califica afectuosamente Lira a las nuestras— se enfrascaran cual sus modelos peninsulares, en las disciplinas humanistas “y lanzaban acompasada y periódicamente compactos escuadrones de teólogos, de doctores y de jurisperitos”. Impregnados de una torpe soberbia, los oficios experimentales en que se emplean las manos, continuaron siendo “viles e indignos del decoro universitario”. En tanto que se fueron entregando muchas, se mantuvieron refractarias las francesas y más, las españolas. “que se cerraron a piedra y lodo” para defenderse de la Ilustración. Llegaron hasta suprimir, por peligrosas, las cátedras de derecho natural e internacional y Salamanca no proveyó, durante 30 años, la cátedra de matemáticas, calificada de rara. El doctor Torres y Villarreal, que la logró, a la postre, dijo que “una figura geométrica se miraba, en ese tiempo, como las brujerías y las tentaciones de San Antón” y “en cada círculo se les antojaba una caldera donde hervían a borbotones los actos y los comercios con el demonio”.

Con su vehemencia tan propia, Letelier había apuntado que se las tildó, en una oración apologética en honor de España, pronunciada en pleno siglo XVIII, de "simples artificios inventados para pasar el error por la verdad" y se comparó a Newton "con un tal Mercada: ese mísero candil de tugurio brilla más que aquella lumbrera universal". Para los españoles no sólo la principal de la Península sino la más grande del mundo, Salamanca no enseñaba las leyes de la física, hasta tras pasado 1788 y negaba la circulación de la sangre, 150 años después que Harvey desapareció del mundo. Agrega don Valentín que, hacia principios del siglo XVII, nadie poseía en España libros que no fueran devocionarios; pero que "no se puede tildar de ignorantes a aquéllos que dedican la vida entera al estudio de las ciencias eclesiásticas", como no se puede reprochar al zapatero que enseña únicamente el arte de la zapatería.



Sea que los animara la filosofía de la Ilustración, todavía viva en los albores de la República o que su buen sentido mostrara a los padres de la patria —muchos de los cuales poseían cultura muy incipiente— los riesgos de anarquía que importaba la ignorancia general, una misma concepción educacional —expresa don Carlos Mella— animó a prohombres muy disímiles de mentalidad y aun de postura política. Ya en 1797 don Manuel de Salas impulsó la creación de la Academia de San Luis, que habría sido el primer establecimiento propiamente civil de su género y dado enseñanza, aplicada a la industria, de la aritmética, la geometría, la física y el dibujo. Desde 1812, Camilo Henríquez emprendió en la Aurora de Chile una campaña de convencimiento con pertinacia y fervor realmente encomiables y durante su dictadura, Carrera suscitó (1813) la fundación del Instituto Nacional, que había de ser el prototipo de enseñanza pública sostenida por el Estado, de la Biblioteca Pública, del Museo de Ciencias Naturales y de diversas escuelas primarias.

No obstante las penurias económicas y los riesgos que los acosaban —escribe don Miguel Luis Amunátegui—, fundaron y refundaron entre asonada y asonada, entre batalla y batalla ese Instituto, que, en la expresión de don Juan Egaña, "gran colegio de artes y de ciencias", había de ser motivo "de los principales cuidados de la censura y protección del Gobierno". Podían carecer de dinero "para pagar a los soldados que hacían pelear en las ciudades y en los campos, "disputando por la dominación del país"; pero "siempre se ingenia-

ban para encontrar en el fondo de sus arcas exhaustas algunos miserables residuos" que dedicar a estos propósitos y también a traer profesores de Europa.

Esa opinión sustentó don Juan en una presentación a la primera Junta y en el artículo tercero de su Código Moral prescribe que "todo chileno, a los 10 años cumplidos, debe hallarse en el ejercicio de su educación pública. La instrucción que se exige es la moral y religiosa, y una profesión o ejercicio de que subsistir. En todas las parroquias, templos o capillas públicas, debe haber instrucción moral y religiosa y una escuela primaria, en todo punto rural que, comprendiendo su radio, media legua, habiten 300 personas. Las congregaciones religiosas, seculares o regulares, de ambos sexos, mantendrán una escuela de primeras letras, modelada en todo por los Institutos Normales".

Don José Miguel Infante aprovechó, en 1813, su breve paso por una Junta, para decretar que "en toda ciudad, toda villa y todo pueblo que contenga 50 vecinos habrá una escuela costada por los propios del lugar que se invertirá con preferencia a todo otro objeto" y agregó "por la importancia de su ministerio y los servicios que hacen a la patria los maestros deben ser mirados con toda consideración y honor"*, "sus personas son de lo más respetables, quedan exentos de todo servicio militar y cargas concejibles, y el Gobierno los tendrá presentes para dispensarles particular protección". "Las maestras de niñas deben ser personas de una línea, la más calificada y virtuosa, y se declara su destino uno de los más honrosos y distinguidos del Estado". "¿Cuándo se ideará otro establecimiento" —anhelaba, en 1819, Rodríguez Aldea, Ministro de O'Higgins— "para que nuestras jóvenes, émulas de las Gracias, puedan cultivar sus espíritus?".

Bajo el nombre de Derecho Público de Chile, la Constitución de 1833 declaró que "la educación pública es una atención preferente del Gobierno", "el Congreso formará un plan de educación nacional, el Ministro del Despacho respectivo le dará cuenta anualmente de su estado en toda la República" y también 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". En esta disposición tan taxativa hallan su primer argumento legal los campeones del control estatal.

Antes aún los fundadores de la República habrían demostrado ya

*Sin embargo, don Luis Galdames recuerda que, muchos años después, cierto malandrán hurtó unos

candelabros de la Catedral y se le conmutó al presidio por el cargo de maestro de escuela en Copiapó.

voluntad de centralización y de orientación común. Las manifestaron en las primeras Ordenanzas del Instituto y también en oficio a don José Ignacio Cienfuegos de la Junta de Educación Pública. Se expresa en él que el Gobierno, de acuerdo con el Cabildo, ha resuelto "que los seminaristas se sitúen en un departamento del Instituto Nacional para que la educación pública sea uniforme, y jamás puedan intervenir diferencias de opiniones entre el sacerdote y el Estado, cuando se fije la suerte de la Patria", además, dichas Ordenanzas consagran "al rector de la Universidad de San Felipe como superintendente nato de todos los estudios y escuelas".

En la perspectiva histórica resulta apenas concebible que, en un pueblo aparentemente tan tibio en sus actitudes y prácticas devotas, hubiera tanta virulencia en las polémicas y tanto encono en las pasiones que ha generado el conflicto ideológico Estado versus iglesia docente. Más que ahora, así se planteaba entonces. Probablemente lo desató el movimiento llamado de 1842 y del cual la Universidad de Chile fue, en el sentir de muchos, la consecuencia y no el origen. En cierto modo su zapador se personifica en don José Victorino Lastarria, que, nacido en 1817, presidía entonces la Sociedad Literaria. Aparentemente el espíritu y los propósitos de este grupo excedían bastante de lo que indica el título. Porque suministró alero a ese hombre talentoso y altivo cuyo prestigio traspasaba las fronteras y porque se le supuso haber alentado la rebeldía de un Bilbao, de Vicente López y otros liberales de avanzada, nuestra Casa de Estudios despertó, de contragolpe, una ojeriza inmerecida, a todas luces.

Además, asumió, para los tiempos, carácter demasiado laico. Antes que ella hubo, desde 1758, una Universidad de San Felipe, "academia de sabios y museo de ciencias" —que pudo ser contemporánea, según decir de Galdames, con más de un dejo de exageración, de las que conoció Europa en el siglo xii—, en la cual la teología fue disciplina preminente y subordinaba todos los estudios. Consistían los otros, esencialmente, en latín, filosofía y retórica. Antes aún, existieron, a principios del siglo xvii, casas de educación en los conventos y particularmente, en los de Santo Domingo y San Ignacio. Según las crónicas, se entretregían allí los estudios superiores de teología con los de arte y gramática. La Santa Sede les confirió privilegios de universidad pontificia y de colación de grados. Como el segundo en prestancia respecto a San Felipe figuraba el Convictorio Carolino, que se fundó veinte años después (1778), para sustituir al colegio de los jesuitas, que habían sido expulsados.

Fuenzalida Grandón asevera que no se graduó en Chile un sólo doctor en matemáticas en todo el siglo xviii y consta que, en el primer de-

cenio del siguiente, no hubo siquiera un cursante de medicina por año. Tampoco la ingeniería gozaba del menor favor social y mucho tiempo después, un turista pudo comentar que holgaba averiguar la profesión de un ciudadano distinguido, porque, de tenerla, seguramente era abogado. Porque aventajaban, considerablemente, a las demás órdenes en su habilidad para la enseñanza, la exclusión de los jesuitas —a juicio de don Domingo Amunátegui—, y después de prolongado intervalo, la creación de San Felipe, habría iniciado la entrega al Estado de la instrucción pública.

Después de Lircay, el triunfo de los pelucones —contra lo que se pudo suponer— no hizo, en 1830, sino consolidarla y tanto Portales, que se contó entre los primeros alumnos del Instituto Nacional, en 1813, como don Joaquín Tocornal, concedieron a éste fondos “a manos llenas”. La expresión no suena excesiva, si se atiende a las penurias del tesoro nacional. Incidentalmente cabe recordar que el último firmó el decreto que estableciera el Curso de Medicina y acaso influyó sobre su hijo para que firmara la primera papeleta de matrícula. El gesto conmovió a la sociedad aristocrática e imprimió a la carrera un prestigio que, sin embargo, demoró mucho en afianzarse.

En su Memoria de 1848 Bello anota que cinco de cada seis escolares nuestros eran varones y los criollos aspiraban a ser jurisconsultos, estadistas y oradores, mientras dejaban a la masa sumida en la noche de la ignorancia. Según el implacable Galdames, la Edad Media, que terminó en Europa a principios del siglo XVI, se prolongó, entre nosotros, hasta las postrimerías del XVIII. La inaccesibilidad geográfica obstaculizó la cultura y aliada con la beligerancia que concitaron prolongadamente los araucanos, ahondó la piedad e hizo rígidas la moral y las costumbres. En los conventos se enseñaba a rezar y a leer en el catecismo y otros libros devotos; pero pocos aprendían a escribir. En nuestra propia Universidad el derecho civil estaba unido al canónigo y en el curso de filosofía se empleaba como texto *Los Prolegómenos de la Historia Universal*. Además de probar la existencia de Dios y definir sus atributos, hacía partir dicha historia universal del año 4.963 a. C., fecha en que “Dios creó con sus palabras, en el espacio de seis días, el cielo, la tierra y los hombres, que hizo a su semejanza”.

El Proyecto de Concordato de la Sede Romana con nuestra República, establece, en 1856, que sigue el catolicismo siendo la religión oficial e impartándose en conformidad con sus preceptos y doctrinas, la instrucción escolar y universitaria. Al decir de don Domingo Amunátegui había, en el momento de la Independencia, uno que otro establecimiento privado que no difería de los conventuales, no se

esperaba que las mujeres supieran leer y en esos tiempos mismos, un sacerdote privó de absolución a una penitente que le confesó estar estudiando francés. Todavía en la época en que escribía estas líneas (1894), las más instruidas eran, con excepciones, las alumnas de las escuelas; careciendo de "oído" y de toda afición por la música —agrega— las niñas cantan y tocan piano o bandolina y aunque no falta quienes reconozcan que ya no basta con que conozcan la doctrina cristiana y con que sus hijas y hermanas se aficionen a las novelas francesas y aun inglesas, temen tanto los "males irreparables de la instrucción" como para prescindir de "los bienes seguros". El conocimiento más amplio pone a prueba la moralidad.

No cabe cuestionar que la Ley Orgánica de 1842 debió caer con la violencia de un brulote sobre una colectividad que, tranquila por temperamento, estaba dando signos reiterados de impaciencia. Tres años antes el Presidente Prieto y su Ministro, don Mariano Egaña, habían decretado: "Queda extinguido desde hoy el establecimiento literario conocido por el nombre de Universidad de San Felipe. Se establece en su lugar una casa de estudios generales que se denominará Universidad de Chile". Le conferían ahora existencia legal Bulnes y su Ministro de Justicia y de Instrucción Pública, don Manuel Montt, que contaba a la sazón con 33 años de edad y había sido educando, inspector y rector del Instituto Nacional.

Además de encomendarle la enseñanza y el cultivo mismo de la ciencia, las artes y las letras, sus disposiciones le entregaban la dirección de los establecimientos científicos y literarios y la inspección de todos los demás. Había de ejercerlas principalmente a través de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Permanecían bajo su autoridad todas las ramas de la enseñanza pública y privada y se sumaban así a los poderes propios, los que corresponderían a una superintendencia de educación pública y a las direcciones generales de educación primaria, secundaria y especial. Desde este momento no se puede, careciendo de los grados académicos que ella dispensa, ejercer ninguna profesión científica y después de un quinquenio, contado desde su promulgación, obtener cátedra de ciencias en el Instituto Nacional. Por cuanto no existía ningún establecimiento privado de educación superior, esta exigencia podía afectar exclusivamente a los profesionales extranjeros que quisieran avecindarse y trabajar aquí y a los prácticos que alentaran parecida pretensión. En todo caso la centralización y la autoridad no admitían reserva y recuerdan las que impuso Napoleón en su Universidad Imperial. Hay consenso en atribuir estas concepciones a Bello y a sus colaboradores, entre quienes destacaban José Gabriel Palma y Miguel de la Barra.

A lo largo del tiempo han sido defendidas en innumerables ocasiones y hasta el punto que don Carlos Mella asevera (1962), que si se hubiera ejercido la orientación y la vigilancia que prescribió esta ley, las diferentes ramas de la educación no habrían avanzado tan desarticuladamente y con tan nefastas consecuencias. Como Decano de la Facultad de Derecho, don Raimundo del Río, desplegó enérgicos y persistentes esfuerzos para mover la opinión pública en pro del estado docente, cuyo principio rige invariablemente desde que la Constitución de 1833 entregó a un organismo de gobierno la inspección y dirección de la enseñanza" y a la Universidad de Chile le corresponde la dirección e inspección de la superior, no obstante la creación de la Superintendencia. Podría objetarse —anota— que una vigile a sus congéneres; pero esta atribución no sería arbitraria, por cuanto nuestra Universidad actúa, en este caso, por delegación y como mandataria del Estado. En 1847 sólo encargó al Instituto Nacional impartir y normalizar la secundaria y en 1879, le sustrajo la tuición de la primaria, que estaba enajenada ya, desde 1860.

Por la Superintendencia misma abogó "con gran rigor conceptual" Letelier, Profesor de Leyes y Miembro del Consejo de Instrucción, en el Congreso de Educación de 1902 y "debió establecerse de un modo efectivo y sin pérdida de tiempo", según reclamó, mucho antes, el propio Prebendado Larrain Gandarillas, Decano de la Facultad de Teología. Vino a nacer, por decreto del Ministro de Educación, Gómez Millas, en 1953, o sea, ciento veinte años después que la ordenara la Constitución de 1833. Confirmado por el Estatuto Universitario de 1931, el D.F.L. N° 7.500 de 1927 "declaró enfáticamente que la enseñanza particular será considerada como actividad de cooperación al cumplimiento de la función educacional, que es de dirección y responsabilidad del Estado": por tal motivo, sólo él está capacitado para otorgar "grados y títulos de enseñanza". Además de las concesiones otorgadas a las instituciones privadas de educación superior en uno y otro documento y también en el Estatuto del Magisterio de 1953 y demás disposiciones, la Universidad Católica habría —al decir del señor Del Río— roto la armonía, introduciendo, por intermedio de parlamentarios afectos a ella, que habrían sorprendido la buena fe de buena parte de sus colegas, "incisos ocultos" que reconocen validez parecida a los títulos "de universidades acreditadas" o a "otras de estudios equivalentes".

En un ponderado estudio don Enrique L. Marshall observa que las disposiciones originales de 1842 dejaban un resquicio que recuerda —a nuestro sentir— los poderes discrecionales que acostumbraba

reservar Gran Bretaña a los gobernadores de las colonias que están próximas a independizarse. El artículo 1 expresaba —sin eufemismos— que “todos los empleados de la Universidad son amovibles a discreción del Patrón”, vale decir del Presidente de la República. Traducido al lenguaje administrativo de nuestra época significaría que todos los cargos de la institución son de su confianza exclusiva. También en opinión del señor Marshall, la ostensible autonomía resultaba convertida en un régimen de ensayo, o sea, en una oportunidad para que la entidad aprenda a gobernarse por sí misma. Se le reconoció dicha autonomía en la Ley de 1879 y todavía más nítidamente en el Estatuto Universitario vigente en la actualidad. Esta concepción pondría en relieve la sabiduría que encerraba “la férrea concepción del poder público de Bulnes y de Montt”. Este Estatuto y las otras disposiciones que han ido circunscribiendo las atribuciones de la Universidad de Chile y privándola de casi toda su tuición sobre otros niveles de enseñanza, transparentan el espíritu de otorgar libertad cada vez mayor a los establecimientos particulares. Si estas interpretaciones del señor Marshall fueran fidedignas y las abonan su enorme prestigio, su versación y los documentos que exhibe, habría una línea de evolución clara y susceptible de ser continuada.



En 1841 un joven del Colegio de Zapata —“cuyo nombre se tragó la historia”— presentó a la comisión examinadora del Instituto Nacional una disertación sobre la tolerancia religiosa que él defiende. La acogió *El Mercurio* de Valparaíso y se desencadenó tal trifulca que el diario debió aceptar profusas recriminaciones y todos los implicados en la publicación se declararon inocentes o hicieron actos rendidos de contricción. Un trienio después, *El Crepúsculo* se atrevió (1844) a dar cabida a “un libelo formidable contra la iglesia y la estructura social que nos legó la Colonia” y que su autor, Francisco Bilbao, tituló “Sociabilidad Chilena”. Procesado con arreglo a la ley de imprenta, lo condenó el jurado “por blasfemo e inmoral” a una multa —que se cubrió con erogaciones populares— y la Corte Suprema de Justicia mandó que el verdugo quemara en la plaza principal los ejemplares del periódico. Destinado a ofrecer satisfacción a la iglesia profanada, el auto de fe fue, seguramente, contemplado con estupor por la gente y muchos vitorearon al hombre que, para ellos, se había transfigurado en héroe. El Consejo de la Universidad lo expulsó del curso de Derecho que estaba próximo a rematar, fue

separado también de un cargo público de poca monta y de las clases que daba en un colegio particular.

Salvando las distancias, su caso recuerda al de Spinoza y también el de cualquier potentado que cayera en desgracia durante el régimen de Trujillo, en la República Dominicana. Numerosos conocidos le quitaron el saludo y no lo recibieron en sus casas y el individuo fue sometido a una especie de ostracismo que lo obligó a expatriarse. En sesión del Consejo, el Decano de Leyes y Ciencias Políticas, don Mariano Egaña, conservador recalcitrante: "el más empecinado representante de la tradición social y religiosa de la colonia" abundó sobre la propagación de ideas perniciosas —irreligiosas o subversivas— que debería investigarse. Pidió por este motivo la suspensión del argentino, Vicente López, que dirigía el colegio llamado Liceo y del doctor Guillermo Blest, que habría participado en el vitoreo el día del jurado. Quedó ésta pendiente y el Rector del Instituto recibió instrucciones de establecer qué alumnos mayores de 15 años habían participado en dicha bolina.

El mismo año 1844, Lastarria, Profesor de Derecho Público en el Curso de Leyes, leyó, en la sesión anual y muy solemne de la Universidad, la monografía histórica que el Rector le había encargado y que tituló Investigaciones sobre la Influencia Social de la Conquista y del Sistema Colonial de los Españoles en Chile. "Mentalidad vanguardista", impugnó a fondo dicha influencia, que convenía sacudir para liberar los espíritus. Acogida en los Anales, se la sumió en el vacío. En 1846 publicó también Elementos de Derecho Público y Constitucional —"primera obra de su género"— cuyos manuscritos sólo fueron aprobados por el Consejo, en 1848 y a condición que enmendara algunos temas. El informante, "un antiguo sacerdote", hubiera querido rechazarlos "porque contenían proposiciones de dudosa ortodoxia y no arrancaban sus doctrinas de Dios como fuente de todo derecho".

Mientras tanto se atacaba a la Universidad y se desconocía su utilidad y por ese entonces, se propuso al Senado rebajar los sueldos universitarios, de por sí minúsculos. El proyecto no se discutió por la intervención del Ministro Varas. En 1849, o sea, a los siete años de fundado el establecimiento y a los seis de funcionar, volvió a suscitarse la cuestión. A instancia de los conservadores, un diputado liberal —"obsérvese la táctica"— cuyo apellido conviene olvidar propuso suprimir la partida de unos diez mil pesos, que él consideraba excesiva, con que se pagaba al Rector y otro personal. La Cámara aprobó la moción; pero la rechazó el Senado, gracias a la misma influencia y del ex ministro Montt.

Como Secretario General de la Universidad de Chile, Amunátegui no sólo pronunciaba discursos en el Parlamento, sino también en esta tribuna. En una sesión de marzo de 1863, el Consejo de Instrucción Pública que —al decir de Mella y de la Federación de Educadores de Chile— “gastó buena parte de sus esfuerzos en impedir que las empresas particulares, alentadas por la indolente connivencia de los padres, adulteraran los fines de la educación, ora con propósitos sectarios o mercantiles” —don Miguel Luis sostuvo que es más propio hablar de sociedad que de estado docente y que su supresión importaría, “de una plumada, la más radical de las revoluciones aristocráticas”. Una semana después, don Joaquín Aguirre, Decano de la Facultad de Medicina, expresó, en defensa de los exámenes anuales, que, “en materia de enseñanza, abundan, como en medicina, los curanderos y charlatanes” y agregó que no se puede llamar “monopolio a la intervención del Estado, al repartimiento gratuito de la instrucción a las clases desheredadas”. Si se les considera “privilegio aborrecible, bien podrá arrebatársele igualmente el monopolio de la policía y de la administración de justicia”. “La enseñanza” concluyó “es el alimento del alma, y en este alimento caben las adulteraciones y sofisticaciones tanto más que en los alimentos y las bebidas”. Naturalmente empleaba este último vocablo con la acepción genuina de falsificaciones y no con la atroz que se le confiere hoy.

Llevado Errázuriz Zañartu a la primera magistratura con el apoyo de los conservadores, se les entregó, por pactos políticos, el Ministerio de Educación en la persona de don Abdón Cifuentes. Huelga abundar sobre su decreto de 1872, profusamente comentado y conocido. Campeando por la manida libertad de enseñanza en contra de “la aduana o estanco intelectual”, se habría aducido como pretexto que la multiplicación de establecimientos privados de enseñanza, algunos de calidad insuperada, exigía a los profesores del Instituto Nacional dedicar mes y medio o más a tomar las pruebas anuales. Se las suprimió y sólo se dejó una final, de grado, que precedería al “bachillerazgo en humanidades”, denominación de entonces. Se afirmó que revestiría seriedad y no incluyó ciencias. Como callampas apareció entonces “una epidemia de colegios con nombres religiosos” y entre ellos, uno de varones, llamado “risueñamente” La Purísima (el adverbio se repite en muchas publicaciones). Amunátegui calificó su nombre de estrafalario y no se le pudo ubicar ni con ayuda del Intendente y la policía. En verdad algunos pretendidos establecimientos se reducían a un timbre para colocar en las papeletas y a un libro de asientos para registrarlas.

Se produjo un éxodo tremendo de alumnos del Instituto y entre

ellos, de algunos "atrasados" que resultaron distinguidos en el Colegio de San Luis. Al decir de Letelier, se cumplían, en un año, cursos que deberían tomar un septenio; se formaron asociaciones de educandos para tomarse exámenes recíprocamente e inventarlos pareció a los jóvenes aventuras propias de su edad. Joaquín Walker Martínez, alumno del Liceo de Copiapó, fue expulsado por desacato más que enojoso a la disciplina y quedó excluido de los colegios fiscales, pero no de los particulares. Se habló de feria y de baratura de exámenes y don Miguel Luis recomendó colocar los certificados respectivos en la cuna de las criaturas, como antes los despachos de capitanes y coroneles para los hijos de nobles y reyes.

No obstante haberles procurado, según José Clemente Fabres, "la dulce ociosidad a que son tan aficionados" y "que debieron ir a felicitarlo y no a ofenderlo", una poblada de estudiantes asaltó la casa de don Abdón en la "noche negra" de junio de 1873. Se la disolvió a sablazos. En la Cámara el diputado Guillermo Matta interpelló al Ministro, pidiendo la censura y lo secundaron Amunátegui, Balmaceda e Isidoro Errázuriz. Tomaron la defensa, entre otros, Fabres, Ignacio Ramón Lira y Zorobabel Rodríguez: todos ellos y también don Eulogio Altamirano, el Ministro del Interior, eran oradores de fuste. A las semanas dimitió Cifuentes y los conservadores quedaron eliminados en un mes. "Al igual que el pensamiento humano, no se puede encadenar el océano", como intentó un déspota de que —según Amunátegui— habla Heródoto. Se estimó que ese alejamiento representaba el "triunfo incommovible del Estado Docente". En todo caso Pinto y don José María Barceló acabaron con la feria de exámenes, en enero de 1874.

Además de Decano de la Facultad de Humanidades, Barros Arana regía el Instituto Nacional desde 1863 y se había convertido en el paladín más denodado de la fiscalización de exámenes, de la enseñanza laica y de ciencias físicas y naturales. A fuer de complejas, no disfrutaban de consideración social, provocaban resistencia empecinada y se las quiso suprimir; pero la disposición no llegó a aplicarse. Todavía se tildaba de sectarismo a la propaganda científica y a la ciencia misma, de impiedad; "sólo en voz baja" se decía que estos estudios conspiraban contra los dogmas y la fe y que era difícil avenir la revelación con las leyes naturales. Llegado Cifuentes al Ministerio, se redoblaron los esfuerzos por derribar a don Diego y para el propósito, se le exaltó a un cargo honorario, que se suprimió posteriormente. Entonces publicó *Mi Destitución*.

Entre las Memorias Universitarias sobre Instrucción Pública, figura una obra del Prebendado don Joaquín Larraín Gandarillas, Decano

de la Facultad de Teología, que vio la luz en 1884 y se denomina Bachillerazgo en Humanidades. En la Biblioteca del Congreso Nacional se halla el ejemplar que dedicó el autor, de su puño y letra, a don Abdón Cifuentes. Revela una erudición verbosa, considerable y muy propia de la época, en cuanto está acribillada de opiniones y citas, en parte sustancial, de origen francés. Se queja en su libro de que muchos jóvenes que "no sólo eran creyentes, sino hasta piadosos, se muestran abiertamente irreligiosos", después de concurrir durante cierto tiempo al Instituto Nacional. Al eclipsarse su fe, pierden "el más valioso de los tesoros que llevaron del seno de la familia".

Si bien reconoce que Voltaire fue discípulo predilecto de los jesuitas, culpa del estado de cosas a la supresión, ordenada últimamente por el Rector Barros Arana, de la misa cotidiana y del rosario que se rezaba cada noche. No le convence la razón que éste adujo —en su panfleto, acabado de aparecer, bajo el nombre de *Mi Destitución*— de que la medida obedeció al propósito de evitar los pequeños desórdenes a que siempre daba lugar. Menos aún acepta la abolición del carácter obligatorio de la confesión, que solía convertirse en "jugarreta y aun en jugarreta de mal carácter", según las expresiones muy valientes de don Diego. Quedaron así los educandos "privados de uno de los más poderosos medios de rehabilitación y reforma moral que ofrece el cristianismo". Espaciadas (en 1884) las pláticas semanales —que, como la misa diaria, impuso ley de 1863—, a dos en el mes, se hizo también menos asidua la presencia del capellán.

Barros no perdió su combatividad cuando lo separaron del Instituto ni cuando Errázuriz Echaurren lo vejó, dos veces, rehusando firmar su nombramiento de Rector y tampoco "a la edad proveya de 73 años", cuando actuó como presidente honorario y fue la personalidad más prominente en el Congreso General de Enseñanza Pública. Lo convocó, a fines de 1902, un ilustre sucesor y pariente suyo, el doctor Manuel Barros Borgoño, que fue su presidente efectivo. Sostuvo allí don Diego "que todas o casi todas las grandes verdades científicas, las más sorprendentes conquistas del genio" fueron largamente resistidas como heréticas, por efectos de tales o cuales creencias y que las resistencias se manifestaron, a veces, por persecuciones atroces. Más que el de Comte, el pensamiento de Littré, que se difundió en el último tercio del Siglo XIX, había encontrado muchos adherentes entre los universitarios y otros intelectuales.

Un clérigo de apellido Guerrero osó expresar en uno de los debates que, cuando la moral no se basa en el temor de Dios, no hay empacho en cometer delitos, si se tiene seguridad de no ser sorprendido y quedar impune. Le interrumpió airadamente don Diego, diciendo que

no podía tolerar semejante afirmación. En su larga vida había conocido "modelos de virtudes públicas y privadas", como Amunátegui, don Manuel Antonio Matta y don Aníbal Pinto, que carecían de toda creencia religiosa y que él alentaba la certeza de "que la única moral aceptable, la única que puede formar hombres dignos de una república libre y capaces de grandes empresas, es la moral independiente".

Al decir de Galdames, el segundo Errázuriz llegó a la presidencia, en 1896, en condiciones muy parecidas a su padre, puesto que el Partido Conservador auspició su candidatura y cooperó decididamente al triunfo. Muerto Bello, la rectoría pasó a manos de don Manuel Antonio Tocornal, que falleció en 1867 y fue sucedido por don Ignacio Domeyko. Al año siguiente de asumir Errázuriz, Barros Arana terminaba su primer período de cuatro años y el Claustro lo propuso para un segundo; pero el Presidente nombró al profesor Osvaldo Rengifo, que ocupaba el segundo lugar de la terna. Declinó éste y el Claustro reiteró su elección y su proposición y el Presidente recurrió entonces a la tercera persona, que era el doctor Diego San Cristóbal. "Se vio en el caso de aceptar, a solicitud del propio maestro desairado".

Esas arbitrariedades deprimieron la autoridad moral del plantel y representaron incitación a la revuelta. Durante un intervalo de cuarenta días asumió la rectoría el venerable canónigo Miguel Rafael Prado, Decano de Teología y el más antiguo. "El espectro de la Universidad de San Felipe rondaba aún de cuando en cuando por los alrededores de su destruida casa señorial". Durante el "plácido rectorado" del doctor San Cristóbal, Letelier entregó a los Anales (1899-1900) la Evolución de la Historia, en que reconstruía el pasado sobre bases exclusivamente científicas y humanas "después de exhibir los monstruosos absurdos con que las leyendas y las sectas religiosas lo habían falseado". "Esta obra provocó las polémicas más ardientes y enconadas que libro alguno haya suscitado en Chile".



Entre otras contribuciones relevantes a la docencia, don Roberto Munizaga tiene el mérito de haber puesto ante nuestros ojos la formidable estampa de Letelier, que representaría, junto con Bilbao, Lastarria, Amunátegui, Barros Arana y otros, uno de los grandes promotores de nuestra cultura y uno de los clásicos, relegado injustamente al olvido. Discípulo de Comte, don Valentín trajo al tapete

el concepto de que para el sociólogo y para el filósofo y bajo el aspecto moral "gobernar es educar". Sirvió como parte del lema para la plataforma presidencial de Aguirre Cerda*. Añadió el positivista que el desequilibrio en las conductas sociales sólo puede corregirse mediante el restablecimiento de la unidad en los espíritus, la educación es el órgano para producir la convergencia intelectual y que "si queréis paz en la sociedad y en los espíritus" precisa ponerla en las manos del Estado. La competencia desmejora la calidad de la mercadería, porque los consumidores prefieren habilitarse en menos tiempo y con menos esfuerzo. Se contraría la tendencia separatista, multiplicando los establecimientos fiscales y fundando escuelas pedagógicas para formar maestros con un mismo espíritu; además, vedando la creación de otras por quienes no estén premunidos de títulos de capacitación y reservándose la colación de grados. No impide, naturalmente, que los colegios particulares den otra enseñanza; pero si desean que se gradúen sus alumnos, han de obtener la aprobación de sus textos y entonces, no hay inconveniente para concederles también subvenciones y becas.

Cuando la enseñanza deja de ser pública —sigue Letelier— pierde su carácter democrático e igualitario; cuando hay libertad, la particular no se establece donde se la requiere, sino que en las grandes poblaciones y pasa a manos de la iglesia dominante. Así ha ocurrido por doquier y sin excepción alguna, ha quedado entonces reducida "a condiciones vergonzantes o sólo prosperó en aquellas ramas del saber que directa o indirectamente interesan a la profesión eclesiástica". En 1843 había 73 escuelas privadas, de carácter conventual y con matrícula pagada en Santiago y 56 sostenidas por el Estado, en las provincias**. Se habla de educación gratuita cuando se exime a los escolares de desembolso directo y se la costea con fondos de los contribuyentes. Únicamente la pueden ofrecer a este título el Estado y las iglesias, que cobran tributo para sostener sus servicios y cuya mejor recompensa es la difusión de sus doctrinas respectivas***. Por cuanto éstas despedazan la sociedad contemporánea, dejarla en sus manos equivale a establecer el politeísmo en la educación.

*La Biblioteca del Congreso guarda un libro (*Women Wanted* de Mabel Potter Tagget) que, en 1919, don Pedro Aguirre dedica, de su mano, a Amanda Labarca, "una de nuestras más entusiastas y talentosas propagandistas de la elevación de nuestro bienestar social, especialmente en lo

que se refiere a la mujer y el niño y compañera en bolcheviquismo".

**Cuando el Estado tomó las escuelas, logró Australia constituir un sistema nacional y la experiencia se ha repetido en muchas partes.

***Según Julio Simón, la iglesia anglicana se pone del lado de la au-

Se arranca la enseñanza a la confesión dominante en obsequio de las conciencias libres y de los disidentes; la católica, que es la más grande institución docente de la historia, ha reclamado una prerrogativa que no merece y no puede seguir monopolizándola. Además de resistir su secularización —abunda don Valentín— se ha opuesto a la abolición del fuero eclesiástico, al matrimonio y el registro civil, a los cementerios laicos y a la libertad de cultos. Después de dictadas las leyes respectivas, ha predicado que no debe obedecerse. Competente para difundir sus dogmas y su historia, niega el derecho a enseñar doctrinas que juzga erróneas y ciencias que mira con instintiva desconfianza. Refutó así la existencia de las antípodas, la esfericidad y el movimiento de la tierra, la teoría heliocéntrica, la inmensidad del espacio, la existencia preadámica del mundo y del hombre, el transformismo, el origen fetichista de las religiones, la formación espontánea del cristianismo y suma y sigue.

Para la teología el individuo no puede por sí solo descubrir la verdad: inclinado al mal por un vicio de su constitución orgánica, las indagaciones le llevan directamente al error y de ahí la extinción de tantísimas doctrinas. Para que no se extravíe en ellas debe partir de los principios de la revelación, que son anteriores a toda ciencia y que aquélla ilumine su camino. La divulgación de doctrinas no sometidas al crisol de la comprobación teológica importa error y empuja hacia él a las colectividades. Dondequiera hay separación del Estado, la instrucción teológica se imbuje comúnmente de odio a la potestad antagónica y se habla de soldados de la fe. Para Comte se lograría unificación si inspira la docencia una doctrina filosófica y de este modo, los sabios, los profesores, los diaristas, los oradores, los escritores suplantán a la teocracia en la dirección moral de las sociedades.

Imbuídas en la tradición del coloniaje, que consideraba la investigación como atentatoria contra los principios dogmáticos, nuestras universidades hispanoamericanas han suprimido la enseñanza general, llamada a instituir el culto de la ciencia por la ciencia. Han descendido así al papel secundario de escuelas especiales, destinadas por su naturaleza a conseguir fines meramente utilitarios: preparar hombres de profesión y contrariar los de ciencia. Consecutivamente se han reducido a la condición subalterna de simples oficinas administrativas, sin influencia social. Su función primordial no es enseñar, como la gente cree, sino servir de cuna y origen al personal docente de los

toridad cuando se trata de disputar la enseñanza a las sectas disidentes y

de la libertad, cuando intenta quitársela al Estado.

Estados y generar una clase selectísima de intelectuales, que vuelvan la espalda a las tendencias utilitarias del ambiente, mantengan encendido el culto desinteresado de las Letras, las Ciencias y las Artes, adquieran el espíritu y el hábito de la investigación. Deberían transformarse en "poder espiritual" a fin de que las preocupaciones que agitan la conciencia pública no queden "abandonadas a manos de los diaristas, de los tribunos, de los demagogos, de los oradores y de los políticos". Porque en la docencia predominan tendencias dispersivas, el profesor no logra conformar ese poder. Es el mismo tema de Ortega y Gasset en la Misión de la Universidad —comenta Munizaga— que, formulado hace más de setenta años (1892), convierte a Letelier no sólo en autor moderno sino hasta futurista.

Porque las universidades alemanas forman el espíritu de las nuevas generaciones, asumen carácter de instituciones sociales, más bien que administrativas. Antes de la Reforma del Protestantismo, que restableció el poder absoluto de la Sede Romana, la Universidad de París se arrogaba tanto derecho a definir las cuestiones morales en nombre de la razón, como la iglesia misma en nombre de la revelación. En las querellas de los monarcas con los pontífices, denunciaba las tendencias invasoras del papado y hacía causa común con la reyecía, representante del sentimiento nacional y cuando ésta se declaró defensora de la fe no dejó su partido, aun a riesgo de hacerse reaccionaria. Después de la muerte de los tres hijos varones de Felipe el Hermoso, la Universidad de París probablemente embarcó a Francia en la Guerra de Cien Años, interpretando la ley sálica en forma adversa a las pretensiones de Eduardo y acaso también a las tradiciones de la monarquía francesa. La sola conjetura da idea del poder que se atribuía y que aparentemente tuvo.

Don Enrique Molina se sorprende, años más tarde, de que en su Emilio —que juzga la obra más genial del siglo XVIII en la esfera de la educación— Rousseau no sea favorable a la acción del Estado: "personificación del alma nacional en lo que tiene de común" y "comparable con la patria en el terreno del sentimiento". Asevera que la enseñanza es la actividad que menos se aviene a ser tratada como industria o con espíritu comercial. De no lucrar, la privada, intenta, al menos —anticipó Letelier— mantenerse con sus propios rendimientos y "so capa de sujetarse a la ley de la concurrencia, se echa en las faldas de la iglesia imperante. Debería reservársela para los niños defectuosos o anormales. Para condenar su entrega a la explotación industrial no se podrá citar mejor ejemplo —a juicio de don Valentín— que Estados Unidos. "No obstante sus incomparables grandezas y eminencias profesionales se ha convertido en la tierra clave de la charla-

tanería". Allí el florecimiento de la enseñanza podría compararse con la zarzamora de nuestros campos, en tanto que otras naciones aceptan el fracaso definitivo de la libertad absoluta.

Estos últimos asertos son un tanto discutibles. Ciertamente es que, en el campo de la medicina, por ejemplo, las universidades podrían así enseñar como se les ocurriera; pero han aceptado una forma de vigilancia, voluntaria en su inicio, que las induce hoy a cumplir con exigencias precisas y perentorias, a riesgo de fracasar. Para ejercer la profesión, los graduados deben someterse a examen, que representa control estatal, por prestigioso que sea el establecimiento de que provengan y aun cuando se halle en el mismo estado. No se puede calificar de enteramente libertario un sistema en el cual los consejos de educación, que la dirigen o al menos la supervigilan, son elegidos por sufragio popular y constituidos por ciudadanos prestigiosos y no por pedagogos. Para sostenerse pagan un impuesto hasta los solteros, desde 1872.



Nuestros cronistas están contestes en aseverar que, aparecida en 1917, la obra de don Darío Salas, *El Problema Educativo*, precipitó la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920. Si bien las cosas habían mejorado en el decenio precedente, sólo 350.000 de los 800.000 niños de edad escolar, entonces existentes, podían acceder a los establecimientos respectivos y se contaba entre ellos, de consiguiente, un 56% de analfabetos. Con singular ardor había defendido antes la obligatoriedad el mismo Letelier, aduciendo que un pueblo iletrado puede acaso ser gobernado; pero únicamente el ilustrado puede gobernarse y que, en 1870, un educacionista inglés dijo, a propósito de la aspiración al sufragio universal, que quería que sus amos —los electores—, supieran leer, al menos. A diferencia de las necesidades orgánicas que experimenta quien las sufre, el ignorante no aprecia las ventajas de la instrucción sino ha dejado de serlo y no sabe elegir lo que le conviene. La iglesia sostiene el derecho de los padres a dejar sus hijos en la ignorancia y los progenitores palurdos no se preocupan por convertirlos en seres humanos, sino aprovecharlos, cuanto antes, como instrumentos de labranza.

La libertad de pensamiento y de enseñanza, de imprenta y de reunión no son incompatibles con la compulsión en materias de ahorro y vacunación, instrucción y temperancia. Se acepta la exigencia del servicio militar para las naciones que están rodeadas de enemigos e Inglaterra, la Confederación Anglo-Americana —como denomina don Valentín a los Estados Unidos— y algunos cantones de Suiza, cam-

peones de la libertad, se vanaglorian de su enseñanza obligatoria. Cuando los recursos son escasos debe reservárseles para la instrucción primaria, a fin de que nadie quede sin recibirla y porque abre las puertas para que la cultura elemental difunda ampliamente en todas las capas sociales. Tampoco implica este postulado que la universidad constituya instrucción aristocrática, sino simplemente que su gratuidad resulta dañina y contraría sus fines.

Con ocasión de los debates que provocó esa ley, don Arturo Alessandri, Senador por Tarapacá, quebró muchas lanzas, en 1919, impugnando tenazmente la subvención de \$ 25 por alumno de asistencia media, que terminó concediéndose a las escuelas privadas. El Estado sólo goza —observó don Arturo— de facultades para inspeccionarlas en cuanto a moralidad y orden, condiciones higiénicas y sanitarias. Destinado ese pago a favorecer a las confesionales, podrían, "en el tumulto", introducirse algunas de carácter subversivo, además de que la intromisión de los curas suscitaría sentimientos antirreligiosos. La intolerancia de los unos provocaría, naturalmente, la opuesta, "alejándonos así de la alta y trascendental misión del estado docente, llamado a difundir sentimientos de orientación y armonía, de concordia, de amor y libertad entre los miembros de una misma colectividad". Caería así la formación del alma nacional "en manos de hombres venidos de otros pueblos a enseñar a nuestros niños el amor al hogar y a la patria cuando renunciaron a las dos cosas por un ideal religioso que primó sobre ambos sentimientos. Podrían ellos levantar "una escuela en cada cuadra de nuestras ciudades": la renta en referencia sería para ellos grande "puesto que viven en comunidades y no tienen desembolsos por este capítulo". Colocadas frente a frente a las escuelas del Estado, las privadas formarían prosélitos para determinado partido político, que ha levantado bandera de combate en contra de los establecimientos laicos.

En opinión del Profesor Homero Vidaurre, se habría constituido, andando el tiempo, una gran feria de subvenciones, comparable con la de exámenes, que creara el malhadado Decreto de Cifuentes. Como se las ha ido incrementando progresivamente y de equivaler al 0,95% de la suma asignada a un educando fiscal, en 1921, ha llegado al 65%, se han convertido en un negocio suculento. Conoce él una analfabeta que alterna la docencia con la venta de carbón, leña y cebollas y que, como profesoras, tiene a sueldo de \$ 12.000 y \$ 14.000 mensuales, a dos niñas, casi tan ignorantes como ella. Conoce también otro empresario que reside en la capital y posee escuelas en Bío-Bío, Malleco y Cautín y sabe de funcionarios del propio Ministerio de Educación que explotan esta veta.

Muchos abundan en estos conceptos. Don Humberto Vivanco Mora, ex Director General de Educación Secundaria, considera esta enseñanza el problema básico. Señala que, al promulgarse la Ley de 1920, existían ya unas dos mil escuelas fiscales y muy pocas particulares, a las que no se consideró competidoras, sino colaboradoras y se las gratificó. Desde entonces y hasta 1958, aquéllas se habrían duplicado y las privadas, multiplicado por 4 ó 5. La proporción habría ascendido de 13,3 a más de 50%. Además del Ministerio de Educación, dispensan subvenciones el de Agricultura y sobre todo, el de Hacienda, encargado de fijar el monto de las mismas. En beneficio de determinada institución se solerían decretar sumas, por una vez, que se repiten o se convierten en permanentes. Hay que suponer que continuará la avalancha, por cuanto en sitios como Lonquimay prevalecería un 80% de analfabetos y en Lota 72%, a la vez que un 60% o menos de los alumnos chilenos alcanzaría el tercer año y el 15% completaría la escolaridad. Voceando los conceptos de la Federación de Educadores, don Eduardo Child sustenta que ha de considerarse la educación particular como mera emergencia. A los anticlericales produciría, de otra parte, verdadera desazón el Instituto de Educación Campesina, que realizaría obra sectaria con apoyo económico del erario y de instituciones internacionales que se proponen esencialmente ayudar al país.



En otra parte hemos dicho que nosotros no gestamos nuestra propia civilización, sino que trajimos de Europa sus primeros ladrillos, como las piedras numeradas de los castillos que se transportan de un continente a otro y se vuelven a levantar en el sitio de destino. Por eso no es de sorprender que hallamos remedado, que los primeros pasos de nuestra historia docente adolezcan de vacilaciones y que, a la vuelta del siglo, haya surgido un tremendo afán por definir los campos e integrarla en una unidad orgánica y racionalmente estructurada. Entonces apuntamos también que no se conceden a la educación recursos y atención suficientes, porque en este país —y no es el único—, existe el fetichismo de la producción. Nadie duda de que para elevar los niveles de vida precisa crear más riqueza; pero la concepción con que se intenta lograrlo recuerda el caso del campesino que descubrió que una picana se puede vender en un peso y se propuso fabricar un millón, para ganarse un millón de pesos.

Por eso hemos andado repitiendo, majaderamente, que el resurgimiento meteórico del Japón se ha debido, fundamentalmente, a que

los dirigentes de la Restauración, entendieron ya, hacia el final del siglo pasado, que el mundo moderno requiere una población alfabetizada y dentro de ella, individuos con distintas preparaciones y a niveles diferentes. Tanto su ejemplo como el de Alemania Occidental muestran, más allá de toda reserva, que las destrucciones materiales, por monstruosas que sean, no aniquilan a una nación formada de ciudadanos educados y entrenados. Como anotó certeramente Gómez Millas, la recuperación de Alemania comenzó en sus universidades.

Parecería que hemos alcanzado ya grado más que suficiente de madurez cívica y cultural como para planear y construir el edificio de nuestra educación con la originalidad indispensable para una obra de esta especie. Se la requiere para los efectos de establecer con exactitud el monto y características de nuestras necesidades, como también de los elementos de que disponemos y que procede crear. Nadie pondría en duda, seguramente, que la tarea exige, asimismo, concierto de voluntades e integración de recursos humanos y materiales. Con este objetivo en vista, algunos de los mejores educadores chilenos están empeñados ya en la elaboración de un programa nacional. Inteligentemente formulado y puesto en marcha con decisión, dará un impulso más poderoso a nuestra evolución que cualquiera otra fuerza. La afirmación no admite excepciones ni reservas.

A muchos nos preocupa hasta la obsesión el empeño actual por desarrollar riquezas económicas con descuido de los planes de progreso social. Esta conducta expone a que se haga estrepitosa y aun sangrienta la revolución que se avecina y que podría consistir meramente en un cambio radical de estructuras y de distribuciones en una sociedad que ha demostrado abundantemente poseer capacidad para modificarse sin echar mano de la violencia y sin desbordar los cauces. Por tanto, conformar y empujar la educación significa, no sólo mejoramiento espiritual y material, sino también garantía de desenvolvimiento sereno.

Para trazar esos planes y para acordar las formas de colaboración se requiere definir las relaciones entre las instituciones estatales y privadas de educación, las formas de subvención, el papel de la familia y la gratuidad en algunas formas de enseñanza y otros varios asuntos de importancia actual y efectiva. A proyectar luz sobre estos asuntos pueden conducir las deliberaciones próximas y futuras sobre el Estado docente. Al emprenderlas no se corre riesgo razonable de que personas de calidad resuciten polémicas religiosas o sectarias que ya hicieron su época y en cambio, se pueden esperar aportaciones constructivas y valiosas.

Dr. Hernán Romero.

Primera Jornada de la Mesa Redonda sobre "Naturaleza y Función del Estado Docente.

Dr. Hernán Romero.

Convergemos hoy* ocho personalidades de primerísima importancia y yo para ocuparnos de un tema que, durante más de un siglo, ocasionó controversias vivas y a veces enconadas y que —como muchos asuntos de orden educacional— no pierden nunca su actualidad. Para no restar espontaneidad al foro, no nos hemos puesto de acuerdo, deliberadamente, sobre los aspectos que tomará cada uno de nosotros. Según me hizo decir, esta mañana, un periodista inteligente, "vamos a pensar en voz alta".

No venimos en ánimo de polémica; pero, como ocupamos distintas situaciones y tenemos, a la vez, formación diversa, hay que suponer que miramos el problema desde distintos ángulos y que se planteará aquí una discusión fecunda en resultados. Espero que no sea meramente un escarceo académico sino que se pueda llegar a algunas conclusiones útiles y de interés permanente.

Con el mero propósito de "calentar los motores", quisiera decir dos palabras, en una síntesis muy apretada y muy general**.

En su conferencia de ayer, el Dr. Lauwerys recordó, a modo de inciso, una ley de Massachusetts, que se denominó el "Acta de Satán, el Viejo Embaucador"...

Debate parecido se desencadenó en Chile; pero no necesito abundar en él, porque estoy cierto que Roberto Munizaga va a clavar de nuevo su bandera...

En este continuo forcejo de opiniones y de ideas, vino el Gobierno de Errázuriz Zañartu y con él, Cifuentes, el Ministro de Educación —que, en aquellos tiempos era, según entiendo, de Justicia e Instrucción Pública...

A lo largo del tiempo campearon en la refriega J. Victorino Lasterria, Miguel Luis y Domingo Amunátegui, Valentín Letelier, J. J. Aguirre, Diego y Manuel Barros, el Prebendado Larraín Gandarillas, Luis Galdames, Enrique Molina, Amanda Labarca, Raimundo del Río y muchos otros.

*El 25 de enero de 1963.

**Véase la introducción, que fue resumida en esta presentación y omi-

tida —por redundante— en los párrafos que siguen.

La disyuntiva —Estado Docente versus Iglesia Docente— ha perdido buena parte de su significado; pero, evidentemente, se presta para discutir la posición que cada uno asume y para recapitular el proceso que Garrido Falla ha sintetizado, sosteniendo que la historia de la educación en los tiempos modernos es la historia de su conversión en un servicio público.

Creo que el mejor desempeño de mi papel moderador, hoy y mañana, aconseja que calle lo más posible y de momento, le pido que abra el foro a don Roberto Munizaga.

Don Roberto Munizaga.

Me congratulo de que la Universidad de Concepción haya incluido entre los temas de su Escuela de Verano el examen de esta cuestión controvertida: el *Estado Docente*. Cumple así su misión de contribuir con seriedad al esclarecimiento de algunos de nuestros grandes problemas, entre los cuales se incluye esta cuestión. Podría objetarse, de inmediato, con una doble intención polémica: ¿problema o pseudoproblema?, como también: ¿es necesario continuar todavía, en Chile, debatiendo el principio?

I. La pregunta importa esa doble intención, según que la formulen quienes lo declaran ipso facto, con mayor o menor énfasis, una cuestión arcaica —asunto propio del siglo XIX a que debe extenderse definitivamente un certificado de defunción— o bien, quienes lo adoptan como un principio absoluto de organización administrativa, con plena vigencia, un dogma político casi intangible, en la forma y en el fondo, sobre el cual ni siquiera procedería instituir una discusión. En ambos casos, la disputa queda inmediatamente cancelada. Abordado por el hombre común en esa beligerante disposición espiritual, el problema del Estado docente —como se ha dicho de otros— “se ha elevado a la etérea jerarquía del mito: se combate por él o contra él sin saber a ciencia cierta en qué consiste lo que se elogia o vilipendia”: los mitos no se analizan. Nuestra tarea de hoy consiste, justamente, en analizarlo.

Sorprenden los términos absolutos, generales y abstractos en que se le formula: *el Estado Docente*, sin mayores determinaciones específicas. Uno querría informarse, antes de proponer una definición o comprometerse en un proyecto de respuesta, de qué tipo de Estado se trata, dentro de qué país, antiguo o reciente, desarrollado o subequipado, en qué momento de la historia y lugar de la geografía, dentro de qué modelo político, en qué relaciones directoras y orga-

nizadoras con la vida concreta de la nación, actuando sobre qué niveles de docencia: universitaria, media o elemental. En suma, uno quisiera subrayar la inevitable relatividad del concepto y advertir, desde el comienzo, que apunta a situaciones educativas disímiles.

Llama también la atención que se hayan atenuado o vayan desapareciendo las violentas conductas emocionales —reacciones casi alérgicas— que, en otro tiempo, suscitaban expresiones como *el Estado empresario económico* o, las más modernas, *Estado médico* o *el Estado asistente social*. Si la mención del Estado docente continúa provocándolas, con la misma fuerza, podríamos sospechar que en el concepto y la cosa a que se refiere existe una vitalidad mucho mayor que la sugerida por esa expresión verbal, que usamos, tan a menudo, en confusa amalgama con hechos, personajes y realizaciones del pasado siglo y que, tal vez, no se ha agotado por completo su esencia.

Por eso, me pregunto si no sería posible hacer un balance de lo que está vivo y de lo que ha muerto en el problema, tal como se ha planteado en Chile hasta nuestros días; si no sería oportuno descargarlo ya de su contenido afectivo, distinguir las ideas-principios de las ideas-pasiones y situarnos ante él libres de preconcepciones y prejuicios doctrinarios, reexaminar aun su misma terminología usual en relación con el concepto y con la cosa, a fin de establecer si se enuncian bajo nuevas expresiones verbales, de plena modernidad y actualidad: las mismas con que se alude a los problemas más urgentes de Chile y Latinoamérica.

II. Creemos, pues, que es importante el método, actitud o espíritu con que se plantea: si formalista, adherido ya a principios absolutos o realista, esto es, *en disponibilidad*, dispuesto a examinar los hechos cara a cara y, por ende, a seguir, no sólo hacia donde la lógica formal del argumento nos lleve, sino también y fundamentalmente hacia donde nos conduzca esa inspección de la realidad chilena y latinoamericana.

Me parece oportuno distinguir, siguiendo una cómoda terminología de escuela, tres métodos, tres espíritus o tres edades de la inteligencia. No significa que se excluyan recíprocamente o que no puedan coexistir en un mismo individuo, de hecho y de derecho, la actitud teológica, metafísica y realista o positiva. Me adelanto a declarar —lo que es obvio— que no importa ningún compromiso con la filosofía comtiana. Afirmino, simplemente, que, en ese caso, la actitud teológica consiste en plantear y resolver el problema educativo en concordancia con los principios ya sólidamente establecidos de una determinada confesión religiosa, lo que, claro está, es perfectamente lícito,

pero inútil para nuestros fines, porque de antemano se le da por cancelado y resuelto. También la actitud metafísica consiste en plantearlo y resolverlo según los principios, firmemente declarados, de una determinada filosofía política —anárquica, liberal, totalitaria etc.—, lo cual es, sin duda, legítimo, pero igualmente infecundo para nuestros propósitos, por las mismas razones anteriores.

Llamo actitud positiva o realista a la que, liberándose de teorías iniciales, practica un sincero esfuerzo por tomar, antes que nada, conciencia de nuestra realidad, a fin de construir después una fórmula de vida que puede coincidir o no con alguna de tales filosofías clásicas; pero que, en todo caso, debiera surgir de un trato directo con las cosas mismas en las colectividades que Keyserling designa —con lenguaje del Génesis— como *países del tercer día de la creación* y los actuales economistas —con menos imaginación y gracia— llaman, simplemente, nuestras naciones subdesarrolladas.

III. El asunto en debate se enuncia como el problema del Estado docente. Así determinado, con esta adjetivación unilateral, el problema se elude y falsifica. En rigor debiera hablarse, en un primer plano de importancia, de algo mucho más amplio y comprensivo: del *problema del Estado*, escuetamente, del gran problema sociológico y filosófico del Estado, del que constituye la naturaleza y valor del Estado frente al individuo y a la nación. Dentro de su extensión se encuentra contenida su función docente, como una especie menor.

Su tema consiste en debatir, no en general y abstracto, sino frente a la existencia concreta de una nación, si el Estado ha de tener un amplio o mínimo volumen, ser un cuerpo poderoso y fuerte o uno vacilante y débil, lo que, traducido a un balance de sus funciones organizadoras ante el país, equivale a preguntarse si se le debe reducir —para aumentar el círculo de la libre empresa en todos los dominios de la vida— o si convendría extenderlos hasta el máximo para que vigile y regule un área cada vez mayor de las actividades nacionales. Se conocen ampliamente las filosofías políticas clásicas que responden a este problema central de las relaciones entre el individuo, la nación y el Estado.

Si cupiera argüir que el principio del Estado docente es un problema arcaico, nadie podría siquiera insinuar, sin incurrir en crimen de lesa cultura, que el tema de la naturaleza y valor del Estado lo sea, que lo sea hoy o vaya a serlo mañana. Muy al contrario, se trata de un asunto eternamente actual —desde Platón hasta nuestros días— y que continuará siéndolo, con sus inevitables divergencias entre individuos y naciones, porque no es otro que el de la libertad del hombre y la organización de la vida, del desenvolvimiento del individuo

y la promoción de la cultura y en ello, no en general y abstracto —al margen de cualquier país y época— sino aquí y ahora, dentro de un contexto histórico preciso y en determinadas condiciones de existencia.

Conviene reiterarlo: el llamado problema del Estado docente no es sino un asunto menor, subsumido en este otro, de gran jerarquía y permanente vigencia: el problema sociológico y filosófico del Estado.

IV. Venimos repitiendo que, entre nosotros, se enuncia tradicionalmente el problema como del *Estado docente*. Docente, o enseñante, o —lo que es lo mismo— simplemente instructor, ¿no implica ya disminuir la dignidad de la tarea que cumple o debiera cumplir: la educación? No me detengo en el conocido paralelo entre la instrucción y la educación: los vicios de la primera y las virtudes de la segunda. Algo sugiere el hecho de que en Chile el antiguo Ministerio de Instrucción Pública cambiara su nombre por el de Educación, hace unos treinta años. Propongo, entonces, como mucho más lógico y correcto, hablar de *Estado Educador*.

Pero ¿puede serlo? Nadie objetaría que la nación es espontáneamente educadora, que lo son la familia, la calle, la fábrica, en cuanto constituyen ambientes singulares y concretos, formas de existencia que actúan de modo reflejo sobre cada uno de sus participantes. Todo ambiente es, por su naturaleza misma, educador; pero el Estado es una entidad formal y no un ambiente.

El Estado educador frente a la nación educadora traduce el nexo de estricta solidaridad entre los conceptos de educación formal y refleja. La nación se compone de múltiples ambientes, una pluralidad de círculos sociales que, entregados a su propia gravitación, se muestran centrifugos y dispersivos, tienden a perseverar en su esencia —familiar, regional, confesional, gremial, etc.— a educar unilateralmente en su propia dirección restringida. El resultado de esta suma de acciones dispersivas es, en el límite, un "desmigajamiento" o ruptura de la cohesión social. La nación, que es una solidaridad de todos los días e implica la voluntad de vivir juntos y realizar proyectos comunes, exige que se supere la limitación de esos ambientes por una convergencia integradora o fuerza centrípeta de socialización. En rigor, una sociedad no puede existir sino bajo la condición de que las fuerzas centrípetas de cohesión sean, en algún grado, superiores a las centrifugas de disociación.

¿Quién coordinará, establecerá un común denominador en la pluralidad irreductible, hará homogéneo lo heterogéneo? ¿Cuál será el núcleo de ordenamiento para las fracciones dispersas? La pregunta se vuelve más grave cuando alude a los países latinoamericanos, siempre en

trance de *hacerse*, aun informes, carentes de organicidad, sometidos a múltiples y contradictorias presiones culturales. La necesidad de un centro coordinador y consciente en que la existencia nacional se piense a sí misma como una totalidad comprensiva —vale decir, el Estado—, es inseparable de la idea de educación formal o sistemática, cuyo órgano específico —la escuela— debe cumplir con las tareas de integración señaladas.

En suma, la nación, que es un foco de enseñanza refleja, educa para la diversidad, a través de sus múltiples ambientes, y el Estado, centro de la educación formal, para la unidad y convergencia, a través de una orientación común de sus escuelas. Sugerir, por tanto, que el Estado no debe educar o ejercer control sobre la educación conduce pedagógicamente a un absurdo: corta los vínculos entre la educación formal y la refleja; y políticamente, a otro: postula que el Estado se desentienda de la vida nacional y renuncie a su misión de ser Estado.

V. Planear, planificar, planeamiento, planificación son vocablos que se encuentran a la orden del día hasta el punto que su idea llega a "institucionalizarse": se habla de centros, corporaciones u oficinas de planificación. ¿Qué significa planificar? Simplemente la actitud de pensar la vida, organizarla, componerla en proyectos; la decisión de vivir desde el punto de vista de la inteligencia, que es amiga del orden; la voluntad de representarse metas claras de acción y establecer los medios para alcanzarlas.

Durante largo tiempo nuestros países llevaron una existencia a la deriva, según el metro fluctuante del instinto o el inmutable de la tradición: una vida discontinua o de una continuidad empecinada, adversa al cambio. Un Presidente de la República decía, a comienzos de este siglo, que "en Chile no hay problemas: los que existen se resuelven solos o no tienen solución" y en el folklore de Colombia se registran máximas como ésta: "si quieres ser un buen capitán, deja las cosas como están". Planificar es liberarse de la improvisación instintiva o de la costumbre ciega. No es fácil, para los individuos ni para las naciones, despertar a esta vigilia de la inteligencia: ha sido menester que vengan los organismos internacionales a señalarnos la imperiosa necesidad de iniciar una existencia con planes, regularizando el instinto y quebrando el *statu quo* de la tradición y que expertos extranjeros nos enseñen a planificar en los diversos dominios, vale decir, a pensar y organizar la materia de nuestra propia vida de acuerdo con lo que exigen los problemas del país y el continente.

En último análisis el antiguo problema del *Estado docente* no es otro que el planeamiento de la educación. Si se desea abandonar el viejo nombre, que ya fastidia a algunos, cabe optar por otro más moderno: el planeamiento de la educación por el Estado. Es la misma convicción: no puede dejarse abandonada al libre juego de la oferta y la demanda la formación intelectual y moral de los niños, los adolescentes y los jóvenes. En consecuencia, deben planificarse la educación elemental, media y superior. La vieja controversia entre los defensores de la libertad de enseñanza y del Estado docente —terminología que, en efecto, huele a siglo XIX— equivale a la presunta antinomia moderna entre libertad y planificación.

¿Hay antinomia entre libertad y planificación? Con el sentido absoluto e irrestricto del término, en que algunos suelen utilizarlo, ¿no equivale libertad, en rigor, a una negación de lo que connota su esencia? Como apunta Valéry, algunas palabras de musical resonancia —libertad es una de ellas— son más aptas para ser declamadas o cantadas, para hacer de su materia graves himnos, resplandecientes estatuas o principios constitucionales absolutos. Pero la libertad es también algo real, que se produce en el espacio y en el tiempo, que debe asumirse como una condición de la existencia humana. Se define entonces por el límite y la organización, y no por la antinomia entre libertad y planificación. Puede hablarse aún, con toda justeza, de una planificación para la libertad. Si así no fuera, quienes promueven la planificación nos conducirían hacia el Estado totalitario y, por ende, la democracia se identificaría con algún tipo de liberalismo anárquico. Se confunde, pues, el antiguo problema del Estado docente con el moderno de un planeamiento de la educación por el Estado, a fin de construir las formas de una existencia nacional.

VI. Escuelas primarias, liceos, universidades no son sino instrumentos o *medios* para realizar un sistema de fines o valores. Las estadísticas pueden ilustrarnos respecto a su impresionante volumen actual. Si este poderoso conjunto de medios trabaja aisladamente, sin vincularse a una responsabilidad nacional y a un plan o coordinación efectivos contribuirá más bien a disociar anárquicamente al país que a prepararlo para la solidaridad y la acción común. Abandonados a sí mismos, en la autonomía que conceden la ciudad, el gremio, el partido o la confesión religiosa, constituirán esa orquesta sin jefe, que no se guía por partitura ni tolera orientación ninguna. Podrían, entonces, crecer órganos superfluos, proliferar algunos, hipertrofiarse otros, configurando una realidad educativa unilateral y quizá monstruosa. Nos hemos preguntado alguna vez ¿cuántas universidades puede, con recursos humanos y materiales tan limitados, sostener respon-

sable y honorablemente un pequeño país de Latinoamérica sin adulterar la dignidad de esa enseñanza?, ¿cuántos liceos y con qué orientaciones?, ¿cuántas escuelas técnicas y de qué tipo?

Organizar la vida nacional exige que la enseñanza, instrumento de ordenación, sea también planificada. El desacuerdo reside en quién va a ordenarla. Entre los elementos parciales que constituyen un pueblo, ¿quién podría asumir su representación comprensiva, sentirse autorizado para elaborar la planificación que equilibre y dirija: un partido político, una iglesia, una ciudad, una región, una familia, un gremio etc.? Si ha de configurarse como una nación y no presentar el espectáculo de una sociedad invertebrada, su eje organizador tendrá que ser el Estado. Si es efectivamente nación tiene como un apetito de Estado y todo Estado bien constituido, sobre todo en Latinoamérica, necesita asumir funciones de enseñanza para conservar y rehacer la misma existencia nacional.

VII. Frente al caos político latinoamericano durante el siglo XIX, Chile representa el ejemplo, casi milagroso, de una existencia en forma: *Chile o la aspiración al orden* ha dicho, con voluntad de definirnos, un distinguido escritor venezolano. Tempranamente se constituyeron entre nosotros el orden político del Estado, el jurídico y el administrativo y también un orden educativo nacional. Aun los grandes estadistas que declararon, teóricamente, una filosofía distinta, adoptaron, en la práctica, la idea de la educación como una empresa moral del Estado. Asumida entonces por la Universidad de Chile, la Superintendencia tuvo por misión realizar, en tiempo y condiciones históricas difíciles, las primeras bases del nuevo orden. Semejante voluntad de ordenamiento engrandeció a la educación chilena entre los países latinoamericanos.

Disputas de índole teológica, por un lado y por otro, controversias de metafísica política —ambas precozmente importadas de Europa, como lo fueran también algunas doctrinas económicas y en el mismo grado— ajenas a la realidad chilena y latinoamericana contribuyeron a introducir considerable pasión y confusión en un problema que representaba características específicas, según los índices que hoy se llaman de subdesarrollo. De este modo, quedó dicho en gran parte adulterado, desconocido y desconsiderado. Así ocurrió en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del actual. Al advenir su segunda mitad, Chile, como los demás países latinoamericanos, entra en un acelerado proceso de crecimiento. Entre ellos el tema de nuestro último tiempo ha sido —nos guste o nos disguste— el subdesarrollo económico. De él recién comienza a tomarse conciencia, no ya como un destino inevitable sino como una etapa transitoria, que puede superarse mediante

una continuada voluntad de reconstrucción en que juegan su papel todos los grados de la enseñanza. De acuerdo con las profundas transformaciones sociales que se operan en el país, universidades, liceos y escuelas se multiplican simultáneamente con diverso ritmo y presentan, también, el fenómeno que en otras partes se ha llamado la explosión de las matrículas. Todos los grados de la educación entran en una crisis de crecimiento, fácil de visualizar en cantidad —estadísticas de alumnos, profesores y empleados— que es también de calidad, en cuanto a la naturaleza de la enseñanza impartida, sus orientaciones y real eficacia.

Conviene reconocer que el orden educativo del siglo XIX y primeras décadas del XX se encuentra, en gran parte, vulnerado de hecho o de derecho. Nada tiene de extraño, puesto que todo crecimiento biológico o social es propicio a los desequilibrios orgánicos y ambiguos desarrollos institucionales, que deben ser periódicamente revisados, regularizados y reajustados.

VIII. Balance y conclusiones:

Conviene distinguir las capas de hechos y de doctrinas que, amalgamados, oscurecen nuestro problema:

1. La tradición de las instituciones de Chile durante el siglo XIX y primeras décadas del actual, consagra con firmeza el principio y la realidad del Estado docente.
2. Las disputas teológicas y controversias de metafísica política del siglo XIX —atenuadas durante el XX en el orden teórico, al menos— subsisten, como conducta práctica, entre iglesia y partidos.
3. En concordancia la legislación improvisada y en cierto modo clandestina, que, desde la segunda mitad del siglo XX, entra a vulnerar en Chile el antiguo orden del Estado docente, no contribuye a organizar ninguno nuevo, y
4. Actualmente prevalecen un desarrollo cuantitativo de todos los grados de la enseñanza y, al mismo tiempo, desorientación y anarquía crecientes.

El gran problema consiste en saber si los vínculos entre el Estado y la nación pueden continuar siendo los mismos. Justamente nos hallamos en el momento en que comienzan una serie de reformas llamadas de estructura y se planifica la vida no sólo en el orden nacional sino aun en el continental. Y un hecho novísimo: ahora las mismas organizaciones internacionales urgen a los Estados latinoamericanos a que asuman con decisión las funciones docentes que desconocieron, sobre todo en cuanto a la liquidación del analfabetismo. Se

puede predecir que ningún grado de la enseñanza escapará a estas reformas de estructura.

El problema específico consiste en saber si los antiguos órganos del control educativo —eficaces durante el siglo XIX y primeras décadas del actual—, son todavía útiles o necesitan reajustarse a la situación de un país y un mundo que han cambiado.

En todo caso el asunto urgente y vital es el planeamiento de la enseñanza para contribuir al desarrollo de la nación. Bajo esta forma reaparece, como un muerto que goza de perfecta salud, el antiguo principio del Estado docente.

Dr. Romero.

Con otras palabras se podría acaso decir que, como el sujeto que dirigía el azar, nosotros nos proponemos o debiéramos proponernos planear la libertad. A modo de explicación agregó que está vacía la silla de mi derecha, porque aguardamos al señor Martínez Bonati. Se explica seguramente su tardanza, porque —como todos los rectores, sobre todo de universidades nuevas— afronta más obligaciones de las que el tiempo permite cumplir. Ante el temor de que me interrumpa Julio Chaná, me apresuro a ofrecer la palabra a Pedro Lira, Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales de la Universidad Católica y según los rumores, nuestro próximo Embajador ante el Vaticano.

Don Pedro Lira.

Señor Rector, Doctor Romero, distinguidos amigos, señoras y señores:

Hemos de regocijarnos de que se haya planteado en forma tan substancial y a la vez, tan noblemente expresada, la idea fundamental de este debate. A fuer de jurista y civilista por añadidura, mi trabajo o exposición es, ante todo, de un realismo jurídico que estimo necesario. Según entiendo, el problema mismo de lo que significa el planeamiento o planificación será abordado en el debate de esta tarde. A la gentil invitación de la Universidad de Concepción, contribuyo, expresando, en forma de una síntesis apretada, el pensamiento jurídico con que hoy se enfoca la noción de Estado docente y las virtualidades que tiene en el terreno contemporáneo, tan bien formuladas por mi colega de foro, señor Munizaga. Después de oírme, ustedes podrán decir que participo en algo del aspecto teológico, algo del aspecto metafísico y mucho del aspecto realista a que se refería mi distinguido amigo.

Nosotros entendemos las cosas en su forma compleja y total y, al mismo tiempo, optimista. No me cuento entre quienes siguen a Jeremías, llorando y lamentándose continuamente de la situación del país. Porque mucho he viajado, tengo un concepto muy optimista de Chile y observo con particular predilección los avances francos de armonía y de logros que obtenemos. Me detengo, claro está —a veces necesariamente—, en las deficiencias, en las fallas, que son muy bien notadas por los visitantes extranjeros y los chilenos que salimos también al exterior. Permitidme que, antes de entrar al tema, diga que explico nuestro afán de viajar justamente por nuestro anhelo de cultura, porque nunca estamos contentos con lo que tenemos y procuramos, en los distintos órdenes de cosas, contribuir con nuestra experiencia, con las observaciones recogidas en naciones avanzadas y más viejas o más cultas. Puedo ya entrar, como quien dice, jurídicamente, al tema de alegación

Los de actividad particular entendemos por Estado docente al Estado que crea y mantiene establecimientos de educación, que pueden ser, naturalmente, primarios o secundarios, técnicos o superiores. Lo hace en Chile cumpliendo un precepto constitucional que arranca desde antiguo: de la primitiva Constitución de 1833 cuyo texto —y el nuevo, de 1925— dice que la “educación pública es una atención preferente del Estado”. Nunca ha alcanzado la actividad particular el poder necesario para dar abasto a las legítimas aspiraciones y ansias de instrucción que animan a la colectividad. Suele ocurrir en algunos países, como los anglo-sajones, por ejemplo, que dicha actividad adquiere tal desarrollo en algunas ramas que hace innecesario el mantenimiento por el Estado de planteles educacionales. Ciertamente, no es el caso nuestro. Por grande y eficaz que continúe siendo la contribución particular, siempre quedará muy por bajo de las necesidades nacionales. Sin discusión posible, este hecho explica y justifica ampliamente la existencia del Estado propiamente docente, que enseña, mantiene y vivifica sus establecimientos. Los juristas reconocemos que, en el campo de la educación, tiene otras funciones, además de las estrictas del Estado docente.

Como señalaba el doctor Romero al comienzo de este Foro, la doctrina tradicional de la enseñanza particular de inspiración cristiana y católica romana sostiene que el Estado debe promover la educación en todas las capas sociales y proteger los derechos inalienables de los padres de familia, de la familia entera y en el aspecto religioso, de las iglesias. Se interesa, asimismo, en todo cuanto desarrolle no estrictamente la instrucción o educación —como se la llame—, sino la cultura. En los establecimientos particulares destinados o consagrados

a tal fin, el Estado tiene atribuciones propias, que señalan también los preceptos constitucionales: observar, por ejemplo, que se cumplan en dichos establecimientos y escuelas los principios fundamentales del orden público, de las buenas costumbres, de moralidad y de respeto y de enseñanzas cívicas o de civismo y que se mantengan condiciones higiénicas. Todos estamos absolutamente de acuerdo en estos aspectos fundamentales de la intervención que debe tener el Estado. Si leen ustedes, distinguidas señoras y señores, los principios, sintetizados en la época moderna, de los debates de carácter universitario o medieval antiguo, encontrarán estas nociones, tan escuetamente esbozadas por mí, en la admirable Encíclica del Papa Pío XI, denominada "Divinilius Magistre". Expresa justamente estos conceptos de carácter universal y aplicables en lo que, como ayer escuchamos aquí, podríamos llamar mundo occidental. No entro, por cierto, a dilucidar su aplicación a otros mundos que el nuestro, occidental y cristiano.

Para nosotros resulta particularmente grato que se tomaran en cuenta estos fundamentos básicos en el texto constitucional de 1833 y se mantuvieran en el de 1925, con ligerísimas variantes, casi de puntuación o de acentuación. Una y otra Constitución declaran como principio fundamental que el Estado otorga o reconoce la libertad de enseñanza y admiten la noción de Estado docente en la forma que acabamos de explicar. Naturalmente, se reconocen en otras disposiciones los derechos del Estado a supervigilar el trabajo y, por consiguiente, la graduación o títulos o grados necesarios para el ejercicio de ciertas profesiones y actividades. Después me extenderé algo más sobre el problema de su intervención en el otorgamiento de los títulos profesionales o de los certificados de competencia para el ejercicio de determinados trabajos. Saben ustedes que, desde el nacimiento de la República, hubo establecimientos particulares de educación primaria y secundaria. Al reconocerlos la Constitución del año 1833 no hacía otra cosa que ajustarse a la realidad.

En punto de enseñanza superior, el problema era distinto. La Universidad Real de San Felipe, española y vieja, que se mantuvo lenta y mediana, no impartía, en realidad, sino enseñanza de carácter jurídico y de carácter teológico. Como las viejas universidades peninsulares que le sirvieron de modelo —incluso las de Salamanca y Alcalá— quedó reducida a estudios humanistas y no se interesó en nada por la enseñanza superior de carácter técnico. Al concluirla y crearse, en 1842 —gracias, en gran parte, a la obra de Bello—, nuestra Universidad de Chile fue grande el adelanto, porque la moderna no iba a interesarse únicamente por el Derecho —muy importante para nosotros, pero sólo una rama— y la Teología, sino también por otorgar

títulos que corresponden a estudios de matemáticas, de ingeniería y después, de medicina y otros. Constituyó, pues, adelanto formidable y con proyección de gran ventaja, que seguimos palpando. No entregó el legislador a la nueva Universidad únicamente el fomento y desarrollo de la educación superior, sino que concentró en ella lo que llama la Constitución "Superintendencia de Educación Pública", vale decir, la supervigilancia de las distintas ramas de la educación nacional.

Por leyes posteriores que llegan casi a nuestros días la Universidad de Chile ha ido dejando paulatinamente el control de dicha educación en aspectos que no son estrictamente universitarios. Por la Ley de 1879 quedó fuera así la primaria y cierta enseñanza técnica y por ulteriores disposiciones entregó otras funciones educacionales o educativas a distintos organismos y a los particulares que habían adquirido experiencia y merecían ser favorecidos con esta libertad. Es curioso observar que se mantuvo en la Constitución de 1925 el mismo precepto de la Superintendencia de Educación Pública que figuró en la de 1833 y sin embargo, se convirtió en realidad jurídica solamente en nuestros días. El Decreto con Fuerza de Ley que le dio, en 1953, forma real y tangible, prescribe, en forma por demás ordenada, en su precepto primero: "Establécese la Superintendencia de Educación Pública, que tendrá a su cargo la dirección superior e inspección de la educación nacional bajo la autoridad del Gobierno y sin perjuicio de las garantías que sobre esta materia consagra la Constitución". De otra manera el texto pudo ser objeto de un recurso de inaplicabilidad por violentar el texto constitucional.

"Se entiende por educación nacional la que imparte el Estado directamente, pero con respecto a la educación particular, la Superintendencia tendrá la supervigilancia de ella, velando porque realice su labor en conformidad a los objetivos e intereses nacionales", lo que parece razonable y justo. Despojada en 1879 nuestra Universidad de Chile de sus funciones de vigilancia o de supervigilancia de la educación primaria y de la educación técnica, las mantuvo en otros aspectos y el desarrollo de nuestra legislación educativa o de aspecto educacional —como decimos los chilenos—, ha durado decenios.

Ese año se dictó la Ley Fundamental de Instrucción o Educación, que permitió la creación de universidades particulares, de acuerdo con el precepto constitucional. Nueve o diez años después, se echaron las bases de la Universidad Católica de Chile, que comenzó en forma pequeña y débil, con Facultades de Derecho y de Matemáticas. Más adelante nacieron esta Universidad de Concepción, que tiene el doble mérito de ser particular y regional; a virtud del testamento del

señor Santa María, la Universidad Técnica, que seguimos llamando Santa María, aunque en él se la denomine Carrera, y otras universidades admitidas por textos legales.

De este modo la Universidad de Chile vio aparecer, en el aspecto exclusivamente de educación superior, hermanas menores y jóvenes, que gestó la iniciativa particular; pero que, siguiendo los textos constitucionales y legales, dieron el ejemplo admirable de alentar nuevos rumbos y aspiraciones en determinadas ramas de esa enseñanza superior. Según decía el señor Munizaga, aparece de suma importancia, junto con conservar cierto control o supervigilancia de planificación o planeamiento, mantener viva la iniciativa particular, porque adelanta, crea, imagina y trae al país novedades que no siempre conocen los organismos públicos o estatales. Sin quererlo casi, el ser humano tiende necesariamente a cierta estagnación o tradicionalismo. Dando muestras de lo que es la iniciativa privada —que limita, naturalmente, cierta supervigilancia—, las universidades particulares imprimieron rumbo a nuevas orientaciones que, poco a poco, también tomó la Universidad de Chile, con aplauso nacional.

Durante el primer gobierno del Presidente Ibáñez se dictó, en 1931, el Estatuto Universitario final por Decreto con Fuerza de Ley Nº 280, que vino, en cierto modo, a poner orden jurídico a una situación que estaba floreciendo, pero que arrancaba en realidad de la ley de 1879. Dicho Estatuto resumió leyes y decretos con fuerza de ley y estableció un sistema jurídico que reconoce personalidad y cierta libertad de movimientos e iniciativas y exime de impuestos a las universidades particulares que ya contaban con cierta edad y habían demostrado su capacidad. Gracias a él adquirieron plena capacidad jurídica, esta Universidad de Concepción, la Católica de Chile, la llamada Técnica Santa María y la Universidad Católica de Valparaíso.

Al limitar otra de sus disposiciones, las futuras universidades a las que autorice la misma Universidad de Chile —con la comprobación adecuada de sus sistemas, de sus programas, de sus métodos de trabajo etc.—, toma una medida de justicia y, al mismo tiempo, de prudencia. No se trata de que prolifere —como cualquiera quisiera— la enseñanza superior, sino de reconocer la que haya dado prueba de eficiencia y de calidad. Al mismo tiempo, cautela lo que pudiera venir después. Hasta ahora ha sido, simplemente, la Universidad Austral, por ley especial y la Técnica del Estado, que asumió ya la dirección superior de rama tan importante de la educación moderna, como la que llamamos exclusivamente técnica.

En el aspecto universitario no puedo dejar de referirme a la legislación que ha venido dando validez a los títulos profesionales de

determinadas Universidades. La misma Ley de 1879 reservaba exclusivamente a la del Estado conferir el título de médico cirujano y el que se llama título de abogado, pero que, universitariamente, es sólo de Licenciado en Derecho. Las Universidades creadas después otorgaban títulos de otras profesiones que no consideraban esa Ley del 79, el viejo sistema de la Universidad de San Felipe ni tampoco de la Universidad de Chile o del Estado: por ejemplo, de arquitecto, de constructor, de ingeniero ecónomo o de ingeniero comercial. Las leyes que arrancan del Estatuto y llegan hasta nuestros días han venido admitiendo y reconociendo plena validez, en igualdad de circunstancias, a estos diversos títulos. Al crearse los Colegios Profesionales —de Contadores, de Asistentes Sociales, de Arquitectos, de Ingenieros etc.—, que son, como quien dice, los sindicatos públicos de las profesiones respectivas, se ha declarado que los forman los profesionales, cuyos títulos emanan de la Universidad del Estado y de las universidades particulares que ella reconoce legalmente, o sea, de las que hizo el honor de admitir, en virtud de la seriedad y validez de sus estudios. Por cuanto este desenvolvimiento ha sido constante, desde 1931 hasta nuestros días, no puede mirarse la legislación que reconoce plena validez a los títulos profesionales sino como un proceso de maduración de nuestra educación superior.

No se puede pretender que un Parlamento en que existen tantas corrientes de opinión y sectores políticos tan diferentes, otorgue una ley, algunas veces por unanimidad, como mero favor político. Sencillamente existe el convencimiento nacional de que estas Universidades, consagradas por los decenios, por la seriedad de estudios y de procedimientos, merecen titular a sus profesionales egresados. Conocen ustedes el interesante convenio que se alcanzó, también por ley, entre la Universidad de Chile y su Facultad de Medicina, con las Facultades respectivas de dos universidades particulares. Porque se logró y se aplica en forma por demás elevada y culta, revela, en primer lugar, el avance formidable que sigue teniendo la noción espléndida de tolerancia y en segundo, el grado de madurez política y educativa —diría yo— de los chilenos que, en el curso de siglo y medio, hemos ido dando formas sistematizadas y diferenciadas a los principios fundamentales de la Constitución.

No ignoran ustedes que la Corte Suprema en relación con el Colegio de Abogados otorgan los títulos respectivos. Antes los licenciados debían exhibir títulos emanados exclusivamente de la Universidad de Chile o del Estado. La ley reciente —que tiene ya diez años y aprobó la Cámara de Diputados por unanimidad y después, el Senado, por gran mayoría, de dos tercios—, hizo válidos los que confieren las Uni-

versidades de Concepción y las Católicas de Chile y de Valparaíso. Sostuvieron los parlamentarios que sus escuelas de derecho habían realizado, gracias a la inspección vigilante de las comisiones examinadoras de la Universidad de Chile, una labor magnífica y seria, durante decenas de años y que, al obtener dicha validez, no habían de disminuir o descuidar sus sistemas de enseñanza. Afrontaban, además, el peligro de que se les revocara la autorización o se les suprimieran las subvenciones. Tocamos aquí otro aspecto fundamental en nuestra vida institucional: las subvenciones que el Estado otorga a la enseñanza particular constituyen, como ustedes comprenden, un arma de vigilancia formidable.

En suma, ha visto el país que, durante este tiempo, se ha logrado, sin estridencias ni alteraciones graves y con exposición de ideas diferentes o de críticas, la madurez de la enseñanza educacional en sus distintas formas. Ha visto también la manera cómo la Superintendencia hoy y antes, la Universidad de Chile han supervigilado la enseñanza particular en las ramas primaria, secundaria o técnica. Naturalmente se escolló, a veces, con dificultades en la redacción de reglamentos, en la dictación de ciertos decretos: son, como quien diría, gajes del oficio, pequeñas molestias o discusiones que surgen aún entre los socios de una sociedad o entre los miembros de una familia que entran en participación. No podemos decir que envuelvan la resurrección de ideas anticuadas o de nociones de intolerancia, de metafísica o de religiosidad exagerada: es natural que a los establecimientos particulares —incluso primarios, técnicos o secundarios—, no les agrade cierta inspección que realizan los organismos estatales y que éstos crean, a la vez, que se ha dado demasiada larga a uno que otro aspecto de la educación particular.

El adelanto que los chilenos han alcanzado en todas las ramas de la educación es sencillamente formidable. No desconozco las deficiencias: cómo voy a desconocerlas si las escuelas profesionales no pueden recibir, por carencia de material y de profesorado, al número de aspirantes, falla que nosotros tratamos de salvar. Hablo de lo que más conozco, de lo que ocurre, por ejemplo, en Leyes. Dirán ustedes que me intereso demasiado por una profesión algo medieval; pero siempre se necesitarán juristas y jamás la técnica apagará las ansias de derecho y de justicia de una sociedad humana. Para eso somos necesarios los juristas, como son los médicos, por muchos adelantos que alcance la farmacia moderna; y los ingenieros distinguidos, aunque existan fórmulas, muy apreciables hoy en materia de construcción, etc. Anotaremos que cerca de la mitad de los aspirantes a estas carreras y muchos más en medicina no logran ingresar a las universidades,

a pesar de tener sus títulos en forma, porque no hay locales, profesorado ni medios suficientes.

Como todos saben, algo semejante ocurre en educación primaria: muchos de nuestros niños no consiguen acceso a los colegios; pero tanto es el adelanto, en los últimos tiempos, que me permito dar un solo dato: en 1961, los alumnos matriculados en las escuelas fiscales —otro es el problema de si concurren exactamente todos a las clases o no, porque median dificultades— alcanzaban el enorme número de 801.990 y de 384.771, en las particulares de distinto carácter o confesión. Sumaban cerca de un millón doscientos mil y desde entonces han aumentado sensiblemente.

Las actividades del Estado y privada han alcanzado incremento, entre 1940 y 1957, casi de 41%, en una rama y de cerca de 170%, en otras ramas. No nos contentamos, porque queremos que continúe el progreso. Si bien las escuelas profesionales han crecido mucho, no logra ingresar cerca de una tercera parte de los aspirantes. Tenemos, pues, que abrir otras carreras o ampliar nuestras viejas escuelas, porque constituye verdadero escándalo que los bachilleres en humanidades deban esperar uno o dos años para incorporarse al mundo universitario. También tienen deficiencias las escuelas normales y en ellas la actividad particular es comparativamente escasa. Aunque pocas, las escuelas técnicas han tenido un notable avance, indicador de que los chilenos vamos perdiendo —yo creo que ventajosamente—, la noción, tan hispánica y latina, de mirar como verdadera cultura solamente la humanista y desdeñar las enseñanzas y los métodos técnicos. Todavía quedan quienes conservan la noción colonial de desdeñar el trabajo manual.

Al terminar esta exposición, reconozco que la concepción tan clara y lógica de Estado Docente y del Estado Supervigilante —llamémoslo así— no es compartida plenamente por todos. No la entienden los defensores de las ideas totalitarias para quienes todo lo hará el Estado omnipotente y único, con todas sus ventajas y con defectos acaso mayores. En el campo exclusivamente chileno y ajustándose a los preceptos constitucionales, no faltaron ni faltan quienes deseen extender y, a la inversa, restringir la noción de supervigilancia o de tuición. Hay informes muy interesantes, que no es el caso dar aquí. Se han pedido opiniones no sólo al Parlamento sino a los grandes organismos jurídicos del Estado. En varias ocasiones la Contraloría General de la República ha debido pronunciarse acerca de la validez de determinados títulos y dado plena satisfacción a las universidades particulares; en dos, el Consejo de Defensa Fiscal dictaminó, por la unanimidad de sus miembros, sobre la recta aplicación de los prin-

ceptos constitucionales en la legislación y en la reglamentación vigentes. Vuelvo a decir que, con las deficiencias que necesariamente debemos reconocer, hemos logrado un adelanto formidable y, a lo largo de un siglo y medio de independencia, llevado una vida educativa razonable, buena y llanada a prosperar, porque nada se opone a que continúe el adelanto en todas las ramas bajo la dirección e inspiración del organismo supervigilante del Estado. Nada se opone tampoco a que crezca la educación particular que ha sido sometida ya a una prueba tan prolongada.

Me atrevo a rematar esta exposición un poco jurídica y por la cual pido perdones a todos ustedes, incursionando en el mundo de las letras y recordando que festejamos ahora el cuarto aniversario de Lope de Vega. Hay un verso hermoso del poeta que habla de "la divina razón puesta en olvido". No lo merecemos en materia de educación. No hemos puesto en olvido la divina razón: la hemos aplicado y la continuamos aplicando y lo que tenemos es jurídica y razonablemente perfecto. Exige, por cierto, mejoras, toques y retoques, pero lo que ya poseemos en esta materia es algo jurídicamente puesto en razón, promisor y abierto a creaciones y adelantos nuevos. Es cuanto puedo decirles desde mi punto de vista. Muchas gracias.

(Aplausos).

Dr. Romero.

Como dice el señor Lira, es de suponer que nunca cesarán las ansias de justicia y de derecho y habrá siempre necesidad de abogados. Si se extinguieran, subsistiría, sin embargo, la conveniencia de que cierta cantidad de gente se someta a las disciplinas que ellos se imponen para conseguir individuos que razonen tan claramente como él y se expresen con parecida precisión. No obstante su fuerza de convicción, espero que surjan, más adelante, quienes estén en desacuerdo con él para que en el diálogo se forjen las verdades.

En este momento debió haber entrado el señor Martínez Bonati con cuya colaboración no hemos de contar hasta la tarde y voy a cometer un abuso, que no es el primero en nuestra larga amistad y pedir a Ignacio González que intervenga de inmediato. La invitación lo tomará de improviso; pero sé, por conocimiento directo, que está meditando sobre educación desde hace muchos años y desde mucho antes que sospechara que le tocaría sentarse en el solio que hoy ocupa (Aplausos).

Dr. Ignacio González.

Señor Director del Foro, señoras y señores:

Se conciben difícilmente planteamientos más claros y precisos de diferentes aspectos del llamado Estado Docente que los formulados por los señores Munizaga y Lira. Me voy a limitar a algunas observaciones generales sobre el tema. La primera consiste en dilucidar si el problema existe básicamente, puesto que las dos exposiciones se parecen muchísimo en el fondo, tienen puntos de estrecho contacto y sólo difieren en aspectos accesorios. Me pregunto entonces por qué lo hemos traído aquí; por qué discutimos el control del Estado sobre la educación; por qué cuestionamos, aparentemente, su derecho a dar atención preferente a la educación. Mi impresión es que no ponemos en tela de juicio el derecho del Estado al control de la educación ni la atención preferente que debe conceder a la educación, sino su forma y manera.

Nadie puede negar, me parece, que es deseable dicha tuición. Se habla ahora de planeamiento en todas las actividades del país. Necesariamente debe comprender, como uno de sus puntos esenciales, la educación; si no hubiera otros, éste sería un argumento importantísimo para justificar la tuición sobre ella que, en el sentido más amplio, el Estado debe ejercer.

Tampoco es discutible, me parece, la obligación del Estado de dar instrucción especialmente en lo que podríamos llamar "el nivel básico": aquél que el Estado mismo obliga a los jóvenes a recibir, para asegurar a todos los ciudadanos un mínimo de instrucción, de educación, de cultura y, consecuentemente, libertad. Otra es que se la interprete como el derecho exclusivo del Estado a dar educación, en todos los niveles, porque entonces llegaríamos, como ha dicho el señor Lira, a un totalitarismo inaceptable; otra cosa es también que todo intento privado por cooperar a la labor educativa del Estado sea mirado como una intromisión que ha de combatirse, subrepticia o desembozadamente.

Por eso, coincido con el señor Lira en que la situación actual es aceptable en cuanto reconoce al Estado su obligación de dar docencia y, al mismo tiempo, éste permite que otras iniciativas vengan a auxiliarlo, a cooperar con él en este papel. Como ha dicho él mismo, prueba la madurez que ha alcanzado nuestra organización educacional.

Cabe preguntarse qué habría sido de nuestra educación si las cosas no hubieran sido así. Los números que hemos oído ayer y hoy revelan la magnitud del aporte particular. También parece importante que este aporte se haga conforme a ciertas líneas generales que el Estado

debe señalar. Estando en perfecto acuerdo en estos puntos básicos, yo personalmente creo, a diferencia del señor Lira, que en la realización de estos sanos principios estamos mal o potencialmente mal, porque, en la práctica, la política está defectuosamente planteada y se la vulnera, como consecuencia de una serie de presiones y acciones que crearon situaciones especiales y nos han llevado a un estado que llamaría de anarquía.

Si bien la situación actual es de equilibrio o, si se quiere, armistio más o menos tolerable, no es menos cierto que los organismos oficiales del Estado han querido ejercer control tan directo de la enseñanza privada, como para ahogarla (especialmente a la universitaria), si no hubiera luchado denodadamente por sus derechos y por el respeto a su existencia; y en esta lucha, un poco de guerrilla, el frente ha sido irregular, se ha penetrado profundamente en algunos puntos, porque el enemigo era débil o se descuidó, y en otros no se ha movido.

De los diferentes títulos universitarios, el Estado no tiene bajo control o, más exactamente, no confiere hoy más que los de médico, dentista, farmacéutico y profesor de Estado; los demás han sido rescatados por las universidades particulares o sencillamente son posteriores a la dictación del Estatuto Orgánico de la Universidad de Chile, que, por tanto, no los comprende. En igual forma, el control mismo de las profesiones cuyos títulos otorgan varias, no se hace por el Estado sino a través de los programas y de algunas comisiones de exámenes. Como se comprende, resulta bastante inocuo e inseguro y bastante irritante desde el punto de vista de las relaciones interuniversitarias. Si esto no es desorden y no es antiplanificación, yo no entiendo lo que es. A muchos nos preocupa este estado de desorden, que, de continuar, rematará en la anarquía.

A mi parecer y hablo como universitario, el error provino de que el concepto de Estado Docente quedó, como ahora se dice, congelado, hace un siglo, en los términos en que se enunció, en medio de tremendas luchas ideológicas. Virtualmente no había entonces enseñanza superior privada y con mucho optimismo y miopía, se pensó que la Universidad de Chile, situada en Santiago y representante del Estado, bastaría para satisfacer las necesidades de la juventud chilena por los siglos de los siglos. Para bien de nuestra instrucción superior la evolución no ha seguido este pensamiento: han aparecido otras universidades que han hecho de la Universidad de Chile no *la* universidad chilena, sino *una* de las universidades chilenas. A esto hemos de agregar que la autonomía de que goza frente al Estado debilita bastante su pretensión de ser su representante.

Para las universidades privadas este control sobre sus actividades y este monopolio del derecho de conferir algunos títulos universitarios —ejercido por una universidad autónoma, pero que no es, en muchos aspectos, ni mejor ni peor que ellas—, pasó a ser, en un momento determinado, no sólo ingrato sino un freno para su desarrollo. Se vieron obligadas a reaccionar en busca de un poco de libertad, a exigir que no se las mirara en menos e igualdad de derechos con la hermana mayor, que antes pudo ser madre.

No está bien que saque a colación detalles; pero, a modo de anécdota, puedo decir que alcancé a vivir en el tiempo en que venían comisiones de Santiago a vigilar los exámenes en nuestra Escuela de Medicina, como todavía lo hacen en dos de nuestras escuelas profesionales. Nueve veces en diez, las cosas transcurrían muy bien, porque los profesores eran amigos nuestros y comprendían su papel. Pero la décima llegaba un mocito más o menos arrogante que creaba problemas desagradables frente a maestros fogueados, dignos de todo respeto porque se permitían tener opiniones diferentes de la suya: como si la verdad estuviera en la Universidad de Chile y no la hubiese fuera de ella.

Como ocurrió en medicina, esta situación tenía necesariamente que conducir a que, por gestiones amistosas, se liberara a las universidades particulares de este control y se dictara la ley —en cuya gestión mucho intervine— que dejó en poder de la Universidad de Chile sólo el título de Médico Cirujano. He de agregar que siempre he considerado este arreglo como transitorio, porque pienso que los títulos académicos debe darlos la universidad en la cual se estudia, y no otra y que es el Estado o algún organismo del Estado —y no una Universidad por estatal que sea— el que debe otorgar la “licencia” para ejercer una profesión. Sobre esto volveré más adelante. Igual que en Medicina ha pasado con Leyes, pero aquí se logró la liberación de las universidades particulares sin acuerdo previo y, en cierta forma, por sorpresa.

En cuanto a los profesores, el desorden deslinda en lo risible. El título de la Universidad de Chile para los que estudian en su Instituto Pedagógico, es de Profesor de Estado. La Universidad de Concepción, voluntariamente, se ha mantenido dentro de la misma línea y para que lo obtengan sus egresados los envía a Santiago, asegurándoles así, según se argumenta, plazas de profesor fiscal. Como la Universidad Católica, podríamos desprendernos de toda tuición, sólo con cambiar nuestro título de “Profesor de Estado”, que es bastante limitativo e inexpresivo, por el de “Pedagogo”, en la confianza de que si nuestros egresados son capaces y dada la escasez notoria y bien sabida

de profesores de Estado, tendrán amplias posibilidades para colocarse en la enseñanza fiscal o particular.

El ejemplo es bastante claro: se trata de la misma carrera y de los mismos estudios, del mismo contenido y de las mismas posibilidades futuras; pero si queremos denominarlos "profesores de estado", tenemos que someternos a la Universidad de Chile; si queremos liberarnos, los llamaremos, con más propiedad, "pedagogos" y se acaba el asunto.

La Universidad de Chile no ejerce control sobre muchísimos otros títulos universitarios: por ejemplo, los que dan las Escuelas de Ingeniería, de Arquitectura, de Enfermería, de Servicio Social, de Periodismo etc. ¿En qué queda, entonces, el Estado Docente?

Agreguemos, como un dato más, que el propio título de Bachiller en Humanidades está siendo dado actualmente por las Universidades Católicas de Santiago y de Valparaíso, para los alumnos que aspiran a ingresar a ellas, porque nadie puede negarles un derecho que tiene la Universidad de Chile. Yo me pregunto hasta dónde conviene mantener esta situación; hasta dónde es aceptable que se pueda ejercer una profesión universitaria con el solo título académico y sin que el Estado tenga control alguno sobre el proceso, diríamos, que ha conducido a ese título. Personalmente creo que el control no debe referirse al título profesional, sino a la enseñanza que se imparte en las universidades y demás instituciones; al contenido de los planes de estudio y a las condiciones generales en que se desenvuelve la actividad docente, por un lado y por el otro, a la concesión de licencia para el ejercicio. Que las universidades den los títulos que deseen o que puedan y el Estado —a través no de una universidad, entiéndase bien, sino de un organismo especial superuniversitario—, determine si esos títulos capacitan para ejercer tal o cual actividad.

Mi posición no es, en consecuencia, antiestado docente; pero tampoco puede ser de satisfacción frente a la anarquía y el desorden actual. Creo mala la fórmula actual de Estado Docente, que todavía algunos defienden desde las últimas trincheras. Pudo ser buena durante los primeros años de nuestra vida institucional, pero no fue actualizada y hoy día carece de fuerza y de contenido. El Estado debe mantener control sobre la educación, en todos sus niveles, no por medio de una Universidad —insisto una vez más— sino de un organismo de nivel superior, realmente técnico, integrado por gente de valor, tomada de donde esté. A él corresponde señalar las normas básicas, para cada nivel y para cada tipo de enseñanza, que comprendan no sólo el contenido mínimo de materias o las horas que deben dedicarse a cada cual, sino todos los aspectos que pueden influir en la calidad de la enseñanza: desde las condiciones físicas de los

planteles hasta la capacidad de los profesores; desde las bibliotecas hasta la limpieza de los dormitorios; desde la disciplina del establecimiento hasta la buena provisión de los laboratorios.

No debe ser un organismo absorbente y limitante, sino impulsador, que señale normas y estimule a sobrepasarlas; no debe ser burocrático y reglamentarlo todo, hasta la corbata que deben llevar los profesores, paralizándolo sus inquietudes y sus iniciativas y reemplazándolos en su responsabilidad de crear y progresar.

Creo que esta es la única organización justa y racional en un Estado moderno, que —en razón de su desenvolvimiento institucional y de su propia incapacidad para afrontar en forma exclusiva todas las responsabilidades docentes que exige el país—, debe no sólo tolerar sino estimular y aplaudir el aporte que la inquietud y el interés de los ciudadanos puede dar a la instrucción nacional.

Esta es, señoras y señores, señor Director del Foro, mi posición personal frente a este problema. Muchísimas gracias. (Aplausos).

Dr. Romero.

En algún momento debí advertir que si bien cada uno de nosotros pertenece a un campo determinado de la educación, no venimos en representación de nuestras instituciones. Conservamos, pues, absoluta libertad de pensamiento y de expresión. Probablemente vale la pena señalar que tanto el señor Lira como el doctor González son ambivalentes: el primero enseña en las Universidades Católica y de Chile, y el segundo es Miembro Académico de la Facultad de Medicina de esta última Universidad, desde hace varios años.

Comprobaron ustedes que nuestro Ignacio González clavó las primeras banderillas, lo que permite suponer que esta tarde tendremos pases y verónicas. Espero que no matemos el toro. Anticipé que dirigiría este foro de modo absolutamente autocrático y por tanto, no pregunto si la persona quiere participar o no. Ayer oímos una disertación magistral del Dr. Lauwerys, en que analizó la evolución de la educación chilena como difícilmente podría hacerlo uno de nuestros educadores mejor informados. De pensamiento ágil y profundo, me permito aconsejarles que la lean, porque la Universidad de Concepción nos ha prometido publicarla.

Se me ocurre que el Dr. Lauwerys podría intervenir ahora; pero lo va a hacer, sea que pueda o no (Risas).

Dr. Lauwerys.

Señor Moderador, me pone Ud. en posición difícil, porque supongo que espera una contribución mía en calidad de Profesor de Educación Comparada. Normalmente dedico, en Inglaterra y en otros países, unas diez conferencias a este mismo tema, o sea, a tratar el problema del control de la educación y de quien lo ejerce: el Estado, la iglesia o la familia; a dilucidar a quién pertenecen las escuelas: a las familias, la comunidad, el país, etc. Un tema tan vasto resulta difícil de reducir desde diez conferencias a diez minutos. Puedo decirle, además, que estoy preparando un libro de seiscientas páginas que es una breve introducción al asunto.

Dr. Romero.

Siempre que no lo lea hora, está bien (Risas).

Dr. Lauwerys.

Tal como ustedes lo han abordado acá, no se podría discutir sino en un país católico si la educación corresponde al Estado o a la iglesia. No se la plantearía en esta forma en el islámico, el indú o en la China budista. La mitad del mundo o más estaría así privada de tan excelente mesa redonda. No surge así entre los musulmanes, porque no reconocen un Papa ni hay en la iglesia protestante un tipo de control centralista como en la católica. Tampoco se plantea en la secta ortodoxa de ésta, porque para ella es tradición que las iglesias se sometan al dominio del Estado. La rusa estuvo subyugada por el zar y actualmente la iglesia católica ortodoxa en la Unión Soviética sigue sujeta al Gobierno: no son, pues, más que escuelas comunistas que enseñan la religión comunista. Luego tenemos los países que fundó y colonizó Inglaterra, fueron o siguen siendo dominios y pertenecen a la Comunidad Británica de Naciones. En todos ellos las iglesias están fragmentadas, por así decirlo y carecen de una institución central que las dirija. En Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelandia etc., las escuelas no tienen carácter religioso, no son confesionales ni pueden serlo, porque hay conflictos entre distintos grupos o distintas denominaciones protestantes. Por consiguiente, nos encontramos con que todas ellas están imbuidas de un espíritu cristiano, pero ninguna es estrictamente confesional ni se pretende que lo sea. El problema surgió especialmente en Inglaterra, donde la Iglesia Anglicana pretende ser la dominante y lamenta que la Iglesia Romana se haya separado de ella, siglos atrás (Risas).

Desde comienzos del siglo XIX hasta 1870 surgió un conflicto entre la Iglesia Anglicana y las iglesias libres: una y otras pretendían asumir el control y esta controversia tan larga en gran parte menoscabó el progreso de la educación, puesto que el Estado, a la luz de este conflicto y del desacuerdo, no dio apoyo financiero a ninguna en particular. Con reticencias el Estado decidió, en 1870, ayudar las escuelas, pero no hubo ni hay en ellas instrucción religiosa, porque se consideró y se considera que la Iglesia Anglicana tiene tendencia conservadora y las iglesias libres, liberal y por ende, la instrucción religiosa resulta políticamente peligrosa.

En la preparación de la ley de 1870 se envió un informe al Parlamento sobre lo que Uds. llaman la libertad de enseñanza. Enunciaba muy claramente que en toda sociedad democrática existe libertad de enseñanza y cualquier iglesia u organización puede impartir tal instrucción. El reconocimiento de este derecho no implica derecho a recibir fondos públicos. Sobre este segundo punto siguió y siguen las discusiones en casi todos los países de Europa. Creo que todos ellos concuerdan en el principio de que cualquiera organización o grupo religioso puede dar enseñanza, pero no siempre aceptan la posibilidad de recibir sostenimiento o fondos del Estado. Me parece que hoy la tendencia general conviene en que cualquiera escuela católica, protestante o de otra denominación puede recibir fondos públicos, siempre que se someta a tres condiciones:

1. que no esté vinculada demasiado estrechamente a un determinado partido político, a fin de no favorecer a determinado sector;
2. se someta a ciertas normas, que son parcialmente académicas y las mismas que rigen para la enseñanza pública y también a normas físicas: por ejemplo, edificios, laboratorios y dotaciones, como las tienen las escuelas públicas, y
3. se sujeten y colaboren en cualquier plan de desarrollo que apruebe el Estado.

Nos encontramos así con que, en Irlanda, las escuelas protestantes y en Escocia, las escuelas católicas, protestantes, aun algunas del tipo Montessori —humanistas, por cierto— y otras experimentales, reciben fondos públicos. En Inglaterra el Estado sufraga todos los sueldos de los profesores, los gastos generales corrientes y el 70% de los nuevos edificios que se construyan. Naturalmente el Ministerio de Educación otorga la licencia para edificarlos sólo cuando la escuela ha probado que la construcción es realmente necesaria y presentado una buena causa.

En la mayoría de los países de Europa varían las normas para el sostenimiento público de la educación particular. Dependen, en gran

parte, de la balanza de poder de las diversas religiones: por ejemplo, en Bélgica, donde predominan fuertemente los católicos, la ayuda es mayor que en Francia, donde no es tan grande, proporcionalmente, su poder político y así sucesivamente.

Debo agregar otro principio. Me parece que siempre un sistema educativo y su desarrollo han de contribuir a forjar la unidad nacional y no se debe permitir que la fragmenten las distintas tendencias. En Holanda la división del sistema educativo es también la división, en parte, de la nación y en Inglaterra es digno de crítica el establecimiento de escuelas para la clase media y otras para la obrera. Repito que el sistema educativo debe ser un forjador de la unidad nacional.

Dr. Romero.

Probablemente interesará al Dr. Lauwerys saber que cuando se comenzó a discutir en Chile —por allá por el año 1919, si no me traicionan mis recuerdos— una subvención para las escuelas particulares de \$ 25 por alumno, dirigió la oposición el señor Arturo Alessandri, entonces Senador por Tarapacá, aduciendo que esa subvención favorecería al Partido Conservador en desmedro del Liberal. Como reza el proverbio: en todas partes se cuecen habas. Quedan exactamente un par de minutos y quisiera preguntar a mis compañeros de mesa si alguien desea decir algo dentro de este margen. Como parecen preferir reservarse para la tarde, cabe predecir que se nos espera una sesión interesante. Buen día.

FIN DE LA PRIMERA JORNADA.

SEGUNDA JORNADA DE LA MESA REDONDA SOBRE "NATURALEZA Y FUNCION DEL ESTADO DOCENTE"

Dr. Hernán Romero.

Don Enrique Molina definió al Estado como la personificación del alma nacional y el equivalente de la patria en la esfera del sentimiento. Sentó así la plataforma sobre la cual podemos situar nuestras deliberaciones. Pedro Lira hizo, esta mañana, una exposición de la evolución jurídica que ha sufrido la educación en Chile y que también está llena de sugerencias. Como dije entonces, Ignacio González puso las primeras banderillas, significando que las cosas no están tan bien como podrían aparecer de las disertaciones y anticipando algunos de los motivos de discusión para esta tarde. Al propósito

quiero anotar que, no obstante advertirse cierta placidez, acaso por mero comedimiento, el periodista que me atribuyó opiniones inteligentes esta mañana, dijo que yo era especialista en tránsito público. Pues bien, declaro que no estoy dispuesto a evitar las colisiones y que procuraré que no haya, solamente, daños personales (Risas).

El señor Lauwerys enunció observaciones muy importantes sobre lo que ocurre en otros países. A fuer de buen galés, no botó, sin embargo, a Irlanda de las Islas Británicas, donde, según entiendo, la educación está en manos de la Iglesia Católica y recibe subvenciones del Estado. Con él esquivamos dos peligros: que nos leyera su libro y que enunciara las que han sido y son colonias británicas y así estamos en condiciones entonces de iniciar nuestra discusión de la tarde y le voy a pedir a don Julio Chaná que rompa el fuego.

Don Julio Chaná.

Señor Rector, señor Moderador, señoras y señores:

Mis primeras palabras son de agradecimiento por la honrosa oportunidad que nos brinda la Universidad de Concepción. En realidad, no se trata de contrincantes que deseen el triunfo de sus ideas o la destrucción de los antagonistas, sino de interlocutores que ponen frente a frente sus puntos de vista, buscando que, por sus contactos, se produzca la luz, como en los polos opuestos de la electricidad, se da también el fenómeno luminoso. Me referiré principalmente a un aspecto vinculado con la inclinación de mis estudios, es decir, con el aspecto económico de la educación: la educación como inversión.

No hay duda que la educación tiene diversos aspectos y finalidades; en primer término, es el medio por el cual el hombre se prolonga en el futuro, modelando el espíritu de las generaciones que lo van a suceder y por ende, la sociedad. Es el arma más formidable de cambios sociales: todos los que se han desarrollado a través de la historia tuvieron en épocas precedentes, su raíz, su simiente en la educación. En estos dos aspectos importantísimos descansa tal vez el aspecto polémico que siempre despierta el problema de su control: en el fondo, de quién va a disponer de esta arma formidable con que se van a modelar los hombres y la sociedad del futuro. A pesar de considerarlos más importantes y trascendentales, no me ocuparé de ellos, porque han sido analizados, directa o indirectamente, en las intervenciones de la mañana.

La educación constituye también un medio de desarrollo económico, adiestrando a la población para intervenir en el proceso económico, sea en el plano técnico o en el directivo de la actividad económica.

La educación es, pues, uno de los elementos de ese desarrollo y —a mi juicio— el más importante de todos. Siguiendo a personas mucho más autorizadas, la educación como palanca del desarrollo económico es mucho más eficaz que las inversiones en implementos y elementos materiales. Al respecto quisiera repetir el ejemplo de un economista. Hablando del valor económico de los conocimientos de la población, decía: “los derrotados de la última guerra, Alemania y Japón, vieron destruidas sus fábricas, sus maquinarias, pero su población conservó sus conocimientos y al cabo de diez años todo lo desbaratado había sido rehecho”. Supongamos que, en lugar de destruirse las maquinarias, se hubiese hecho olvidar por medio de un gas o de algún otro elemento a las poblaciones lo que sabían y dejado intacta su maquinaria. Al cabo del mismo decenio esas maquinarias estarían improductivas y una gente hambrienta habría vagado en torno de ellas, porque para reconstruir los conocimientos de una generación se necesitan, no diez, sino treinta o más años. Debemos, por tanto, mirar la educación como un elemento del desarrollo económico.

Para poder producirse este elemento requiere de una inversión, porque se necesita preparar maestros y también aulas, colegios, elementos, materiales, laboratorios: todo esto es un desembolso. No sólo mi modesta palabra afirma que dicho desembolso es una inversión reproductiva cuya renta no percibe quien lo hace. Significa lo que se llama una inversión social que incrementa el producto nacional y cuyos beneficiarios, los educados, serán quienes la disfruten más adelante. Esta inversión social, que no renta al que la produce sino a la sociedad, debe ser planificada, dentro de toda la planificación del desarrollo económico y social. Puedo declarar que me cuento entre los más fervorosos partidarios de la planificación en toda la actividad económica y también en ésta. Para que esta inversión adquiera mayor volumen debe recibirse de donde venga, especialmente de los sectores particulares, sea en forma de elementos o de enseñanza; de esta manera habrá mayor volumen actuando para producir desarrollo económico y progreso social.

Economistas norteamericanos han calculado el rendimiento de la educación como inversión y determinado que el menor, desde el punto de vista social, sube de 11%, en circunstancias que no hay ninguna otra inversión que dé este rendimiento en volumen total. Hay otro factor extraordinariamente favorable: esta inversión a la vez produce la redistribución de la renta. ¿Por qué? Si se facilita una maquinaria, siempre habrá un dueño o pertenecerá al Estado; la educación se difunde, en cambio, en la población y se produce la redistribución inmediata de su valor económico. De consiguiente el Estado no debe

cerrar ninguna de las vías de acceso de esta inversión social. Si bien debe dar atención preferente a proporcionar educación y planificarla, debe también utilizar la ayuda particular. Creo, finalmente, que la acción conjunta del Estado y los particulares suministrará los mayores recursos económicos, como también la mayor eficacia en la acción conducente a dar la máxima educación al mayor número de individuos, que es la finalidad que debe perseguirse. Con la acción planificada podrá proyectarse la educación del hombre del mañana y generar en la sociedad los cambios que requiere. Nada más. (Aplausos).

Dr. Romero.

Desde antiguo sospecho que los progenitores de los Vera Lampelein poseyeron genes de muy buena calidad, porque todavía no conozco ninguno que no tenga un cociente intelectual sobresaliente y no esté relacionado, de un modo u otro, con la educación. Comisionado por UNESCO, Oscar se encuentra entre nosotros, encabezando, según entiendo, una Comisión de Coordinación para el Planeo de la Educación Nacional y a él voy a pedir que tome el turno.

Don Oscar Vera.

Señor Rector, señor Moderador, señoras y señores:

No tenía previsto intervenir en esta discusión; pero tanto la invitación del señor Moderador como la alusión de esta mañana al planeamiento de la educación, me inducen a comentar brevemente algunos aspectos. Desde este último punto de vista trataré de precisar ciertos asuntos sobre los cuales habrá consenso entre los participantes en el foro. Ante todo me parece muy importante que ciertos aspectos técnicos y aun de principios encontrarían marco apropiado y hasta dejarían de ser debatibles dentro del concepto de planeamiento integral. Pareció quedar en claro que ninguno de los interlocutores objeta la conveniencia, la necesidad de planear el desarrollo de la educación nacional. Por cuanto en nuestro país el 22% de la enseñanza primaria, el 42% de la media y el 40% de la superior son impartidas por escuelas privadas, no se las puede excluir de dicho proceso. Si su propósito es asegurar a todos los que viven en el territorio oportunidades de educación que correspondan a las exigencias del crecimiento demográfico y del desarrollo social y económico, resulta obvio e indiscutible que el esfuerzo deberá incluir todas las actividades educativas, públicas y privadas, para niños y para adultos.

Los datos que di ayer engloban la enseñanza fiscal y particular, por la simple razón —entre otras— de que no se puede estimar el déficit cuantitativo de nuestra educación sino restando del total de la población en edad escolar el número de niños que actualmente recibe enseñanza en las escuelas, tanto públicas como particulares. Del mismo modo, la estructura del sistema que ahora se estudia para reemplazar al vigente y remediar sus deficiencias, se aplicaría —como hoy—, a toda la educación nacional, tanto fiscal como particular. Lo exigen así las disposiciones constitucionales que tan brillantemente recordaba esta mañana don Pedro Lira y sería injusto para los niños y sus padres, contrario al interés nacional y en realidad difícilmente imaginable que se ofreciera educación general o profesional dentro de varias estructuras diferentes e incoordinadas entre sí y con el desarrollo del país. Sería mucho más grave aún que la situación actual, cuyas deficiencias obedecen, en buena parte, a que los servicios se rigen por las tendencias de los diversos elementos de la actual estructura administrativa, parcelada por razones históricas, más bien que por un estudio atento y objetivo de las necesidades reales.

En segundo lugar quedó en claro que la cuestión en debate no afecta a la unidad esencial de los fines de la educación nacional, entendiéndose por tal a toda la que se imparte en el territorio. Creo que hay unanimidad en que estos fines no pueden excluir el propósito que ha sido y será siempre primordial de la educación: la formación integral del individuo, de la persona humana. En esta época tampoco se puede prescindir del objetivo de que la educación contribuya efectivamente a facilitar y acelerar el proceso de desarrollo social y económico. Significa que la educación coadyuve, en realidad, a fortalecer la unidad nacional, a asegurar la integración y la solidaridad de los grupos y a promover, con una mayor medida de justicia social, el mejoramiento de los niveles de vida y el incremento de la producción.

Finalmente, parece haber acuerdo, por lo menos implícito, en que debe planificarse la administración y el gobierno del sistema nacional, de modo que se aseguren, entre otras, las siguientes cuestiones: 1) cierta medida de descentralización, sin desmedro de la unidad fundamental, que permita adaptar los servicios educativos a las características y necesidades locales y a los diversos sectores de la vida de las comunidades, participar y cooperar financieramente y en otras formas; 2) coordinar la acción de la educación con la de empresas privadas y de otros servicios del Estado; 3) orientación técnica que favorezca el mejoramiento de su calidad; 4) evaluación adecuada de los rendimientos; 5) supervisión de la enseñanza pública y privada para que

se ajuste a los fines e intereses nacionales; 6) financiamiento de la educación que incluya la asistencia social a los escolares y asegure la efectiva igualdad de oportunidades y, por último, 7) planeamiento regular del desarrollo de todos los servicios educativos.

Formulados así, en términos generales, las funciones y los fines no provocan desacuerdos. Pueden suscitarse cuando se trate de precisar las modalidades que han de adoptar. Para ofrecer métodos objetivos que zanjen discrepancias inevitables en cuestiones de tanta monta, se abre —lo que caracteriza al planeamiento democrático—, la vía de la consulta a la opinión pública, a los sectores interesados en cada etapa de su proceso. Se logra así delimitar precisamente, en cada caso particular, lo que es aspiración común de todos y puede, por tanto, ser adoptado como norma general y lo que, habiendo sido deseo o interés de algunos, puede ser aceptado o autorizado para ellos siempre que no sea contrario al interés nacional. Los problemas educativos que se debaten más encarnizadamente y que son los que tienen una faz política caen en uno u otro de estos dos. Si somos razonables no tiene por qué ser tarea imposible encontrarles solución.

Para terminar diré que la palabra "Estado", que la gramática recomienda escribir con mayúscula, trae advocaciones impresionantes: da la idea de una estabilidad, de una inmutabilidad, que tal vez no corresponden a su verdadera naturaleza. Cambia constantemente la concepción y la definición de lo que es público, es decir, propio del Estado y de lo que es privado. ¡Cuántas leyes se dictan anualmente que pasan a la esfera de lo público, es decir, del Estado, acciones o aspectos de acciones que hasta ayer eran privadas! Aunque la educación afecta las decisiones en este campo y éstos pueden, a su vez, afectarla, corresponden al plano de lo político. Mientras las decisiones se regulen democráticamente, no temamos que los intereses de la nación —incluidos, por cierto, los intereses legítimos de las minorías—, puedan ser lesionados o menoscabados. Nada más. Muchas gracias. (Aplausos).

Dr. Romero:

Se podría reemplazar la expresión Estado Docente por Sociedad Educadora, que parece bastante feliz. Con encomiable arrojo, Oscar Marín aceptó y ejerce la dirección del Instituto Pedagógico, que sufre en este momento transformaciones muy radicales. Este solo antecedente me induce a pensar que debe ser un gran educador. A él escucharemos ahora.

Don Oscar Marin:

Creo que todos coincidirán en estimar poco confortable la condición en que intervengo en las deliberaciones. Sin trabajo preparado como algunos de mis predecesores, me hallo en la situación nada envidiable de quienes hablan hacia el final, cuando están dichas casi todas las cosas que desearían decir.

Por último, la concordancia en las cuestiones de fondo que parece advertirse deja poco por agregar. Con franqueza debo confesar que no se han cumplido mis personales presunciones sobre lo que sucedería. Es hecho cierto que si no todos, la mayoría de quienes nos formamos profesionalmente en la Universidad de Chile para el desempeño de tareas educacionales sustentamos, como una de nuestras convicciones más sinceras y hondamente arraigadas, el principio del Estado Docente. Era de esperar que lo defendiera don Roberto Munizaga —uno de los más destacados representantes de ese grupo— al iniciar las discusiones. Efectivamente lo ha hecho en un planteamiento profundo y de luminosa claridad. De su tesis pudo surgir una antítesis, una oposición acaso irreductible. Son testigos de que no ha ocurrido así, sino que se ha producido notable concordancia en los planteamientos básicos y todos han aceptado dicho principio: algunos, con gran amplitud y sin reticencias y otros, con algunas limitaciones y condicionamientos. Ha flotado en el ambiente un espíritu unánimista con discrepancias más bien adjetivas, de procedimiento, de forma y no de fondo.

Para decir algo me referiré a las discrepancias. Huelga agregar que me anima el más levantado espíritu y el deseo de que desaparezcan, en lo posible, malentendidos injustificados y que obscurecen la comprensión de un problema vital en el campo de las concepciones educacionales. Pido que me excusen si comienzo, para ordenar mis ideas, señalando algunas cuestiones previas. Ante todo el principio del Estado docente plantea el problema de su legitimidad o, si se quiere, de su necesidad en el sentido de la lógica. Suponiendo perfecto acuerdo en que la educación es esencialmente una función social, podríamos todavía discrepar en que al Estado y sólo a él, corresponda establecer sus fines, funciones, organización, mantenimiento y supervigilancia: en suma, la total y superior responsabilidad. ¿Es necesario y legítimo: hay algo que de manera inescapable, nos obligue a aceptar esta exclusividad?

Sospecho que sea imposible responder "a priori", confesión que no debe extrañarles. Cual más cual menos, todos padecemos de lo que llaman los psicólogos "deformación profesional". Como matemático

he pasado gran parte de mi vida demostrando teoremas o enseñando cómo se demuestran y este quehacer cotidiano ha marcado huella en mi personalidad. Me siento verdaderamente incómodo si en una discusión, no advierto, con suficiente claridad, cómo se plantea un problema, cuáles son sus datos fundamentales, sus antecedentes y cómo se llega a ciertas conclusiones, no de manera gratuita y arbitraria —por sentimientos y simpatía o por oscuras intuiciones— sino en forma lógicamente inobjetable. Para decidir la legitimidad de reconocer al Estado la responsabilidad y autoridad supremas en esta materia, me obligo a buscar, antes que nada, los datos y me planteo primero la definición de lo que se entiende por Estado. Para evitar digresiones sobre este complejo asunto, me contento con anotar que estamos, tácitamente, de acuerdo en que nos referimos y nos referiremos a un Estado democrático. Falta precisar seguidamente de qué educación hablamos: no la que da a sus súbditos el jefe de la tribu, ni el maestro a su aprendiz, o el padre a sus hijos; tampoco de la educación del individuo considerado aisladamente —si tuviera sentido ocuparse de ella— sino de la función social, el proceso permanente y orgánicamente integrado, como también intencionado, que se cumple en una comunidad digna de llamarse nación y en una que suponemos esencialmente democrática.

La idea de nación. La nación es muchísimo más compleja que un mero conjunto de individuos que viven en un mismo territorio y posiblemente emplean un mismo idioma. Como conglomerado social posee grado tan alto de organicidad y cohesión que sus componentes no pueden escapar a la acción constante de una fuerza unificadora. Resultan copartícipes de un sentimiento vigoroso de comunidad y de solidaridad que orienta sus designios, sentimientos, pensamientos y actitudes en torno a un núcleo central que define el espíritu mismo, la propia esencia de la nacionalidad. No hay nación auténtica sin herencia cultural, historia, acervo de tradiciones, experiencias, actitudes, valores, ideales, virtudes, sentimientos, predilecciones y costumbres que se transmiten de generación en generación, de ancianos a jóvenes y constituyen, en suma, el estilo de vida, el sistema de valores e ideales y el patrimonio cultural.

Posee, además, instituciones que organizan y regulan los aspectos fundamentales de la vida dentro del común espíritu de la nacionalidad, como también preceptos legales que fijan los deberes y derechos de los individuos, lo que se permite y prohíbe, sus responsabilidades y las penas para los transgresores. La nación es algo vivo y como tal,

no se entrega a una estática contemplación de su pasado, a un sumiso acatamiento de las leyes, a un respeto dócil de las instituciones. El ser vivo debe crecer, desarrollarse, vigorizarse, perfeccionarse, renovarse y modificarse para enfrentar condiciones en permanente cambio y sobrevivir, prolongar su existencia hacia el futuro, o sea, procrear.

Necesidad de la educación. Si falta el fermento para esos procesos, se desvitaliza, va a la zaga del espíritu de su tiempo, pierde eficacia frente a los problemas de la época y decae con amenaza aun de su existencia. Aquí surge precisamente la necesidad de la educación, que es el órgano específico para la defensa del patrimonio cultural, para formar los espíritus dentro del respeto hacia los valores supremos de la nacionalidad, del acatamiento de las leyes y la adhesión a sus instituciones. Descamos conservar lo que, según presentimos, contiene algo valioso, conveniente y útil y que se necesita como cimiento para construir; pero construir implica mirar hacia el futuro. Como la educación prepara también para cumplir el deber de mantener la nación, vigorizarla, hacerla crecer, renovarla y perfeccionarla, constituye función social por excelencia. Le incumbe, asimismo, cautelar el sentimiento de cohesión, de solidaridad y de lealtad al grupo social, que es atributo esencial de la nacionalidad.

Recae, pues, en la nación o más propiamente en el Estado, la suprema obligación de definir el concepto, la naturaleza, fines y funciones de la educación y proporcionarle los recursos humanos, materiales y económicos y la organización institucional. Chile lo reconoce explícitamente en el precepto constitucional que declara a la "educación como atención preferente del Estado". No podemos, por tanto, rehuir la conclusión de que el principio del Estado docente conserva perfecta validez. Me hago cargo de una objeción posible: admitir la función social de la educación no implica necesariamente que el Estado se reserve la definición de sus fines, la organización, dirección y vigilancia; pero, ¿quién podría hacerlo? ¿Las familias, los propios individuos, grupos privados o combinaciones de estos agentes en acción simultánea, independiente o coordinada?

En países con herencia cultural rica y vigorosa, que no es patrimonio de unos pocos; con arraigadas y nobles tradiciones, las familias que, a través de muchas generaciones, vivieron en este ambiente pueden tener clara conciencia y responsabilidad para proseguir con acierto propósitos educativos. En las colectividades de cultura incipiente, un considerable número se halla sumergido, en cambio, en una atmósfera de ignorancia, de primitivismo y confusión moral, domi-

nado por la pereza y la indolencia, acosado por las urgencias económicas y destruido por vicios y enfermedades. Desprovistas de confianza en el porvenir, muchas familias apenas si existen como débiles grupos biológicos en estado de desintegración, sin conciencia de sus responsabilidades, abrumadas por un sentimiento de frustración y de derrota, trabajadas por oscuros impulsos antisociales. ¿Qué obra educativa, inteligente, constructiva y útil cabría esperar de ellas?

Si en las condiciones más favorables muchas familias podrían cumplir una obra educativa de valor indiscutible, habrían de circunscribirla, eso sí, a una formación moral y tal vez cívica. Carentes de competencia no podrían encargarse de la conducción sistemática de la enseñanza de conocimientos especializados y de la preparación para el ejercicio de las artes, las técnicas y las profesiones. Se pierde tiempo imaginando una educación íntegramente dependiente de las iniciativas individuales, que sería, sin duda, la mejor para conseguir el caos, la confusión y la anarquía. Proponer que se la confíe a la iniciativa de grupos organizados en instituciones cuyos fines específicos consistan en proporcionar educación representa la única parte seria de la argumentación. La sana doctrina es que el Estado la acoja y aun estimule, si esas instituciones ofrecen las seguridades de respetabilidad y competencia y los recursos materiales y humanos; pero sería altamente inconveniente permitirles completa libertad para fijar los fines, organizar y programar los estudios y actividades, expedir certificados, títulos y grados, aun aceptando que la nación no sea dueña de la educación, serían indispensables, para evitar el desorden y la confusión, ciertas normas generales que encuadren rigurosamente dicha iniciativa, dentro de los superiores intereses de la nación, de los altos fines educacionales y de los requerimientos específicos que el Estado establezca en cada caso. Para mantener coherencia mínima en nuestras argumentaciones, no podemos esquivar, pues, la necesidad de reconocer que al Estado y sólo al Estado corresponde establecer los fines y funciones de la educación; organizarla, mantenerla y vigilarla.

Dr. Romero.

Evidentemente la deformación profesional que se atribuye mi amigo Oscar Marín no forma parte de la patología que registra la medicina industrial. Buena parte del éxito de su intervención proviene, precisamente, de su moderación. Sin embargo, Pedro Lira ha dado aquí, a mi izquierda, algunos signos de impaciencia. Debe tener algo que decir. Le cedo el paso.

Don Pedro Lira.

No me parece del todo exacta la aseveración de que hay perfecto y completo asentimiento en todo lo debatido: sí, en lo sustancial y en lo que corresponde a nuestro régimen constitucional y legal; pero no, en todas las apreciaciones y planteamientos. Empecé dando una definición legal de lo que entiendo por Estado Docente. Según dije, admito, naturalmente, todo lo que signifique ordenación y planeo y comprendo que el Estado debe asumir el papel fundamental que le asigna la Constitución Política; pero también reconozco y afirmo que existe la libertad de enseñanza. El problema se reduce a hallar un equilibrio —las llamó modalidades el distinguido educador, señor Vera—, que nos permita, honrada y sinceramente, lograr el ideal a que todos aspiramos: la mejor y la mayor educación e instrucción posibles para el mayor número de personas.

No quiero que quede flotando en el ambiente una noción que, por algunas frases, podría estimarse de concepción totalitaria. Improvisando, el señor Marín dijo algo tal vez extraño que “correspondía a la nación ser dueña de la educación”. No comprendo acertadamente la palabra “dueña”, porque no olvido que en la Declaración de los Derechos Humanos, aprobada en la misma Asamblea de las Naciones Unidas y confirmada por Chile, se reconoce a los padres, como derecho de prioridad, escoger el tipo y formación educativa que den a sus hijos. No son siempre ellos ni la familia, según mi distinguido amigo, los que pueden, legítima o materialmente, procurar esa instrucción o formación. Sería ideal que la formación cívica y moral se recibiera también en la familia; pero aun no existiendo, a veces, esa unidad social o habiendo situaciones deplorables, le corresponde elegirla y vigilarla para que la educación en establecimientos sea realmente la mejor. Para el efecto debe tener un cierto derecho opcional.

Me parece entonces que el problema se reduce a estar de acuerdo en lo sustancial, en el mejoramiento. En cuanto a las modalidades, o sea, a la manera de armonizar, de conciliar estos intereses pueden y, de hecho, surgen dificultades. En otra forma podemos caer, sin darnos cuenta, en una concepción totalmente contraria a nuestras convicciones libertarias y democráticas. ¿Qué diferencia habría entre el Estado de Hitler, dueño absoluto de la educación y de los individuos y el nuestro, si se admitiera la concepción ideológica de que la nación es la dueña exclusiva de la educación? ¿Podría el gobernante llegar a esto? ¿Podríamos aceptar nosotros que se nos cambiaran estas formas constitucionales y legales? Existiendo el texto constitucional y el texto legal, las respeto y dentro de mi concepción democrática, creo que el

modo cada vez más perfeccionado para realizar el sentir y el querer del pueblo por medio de elecciones libres, constituye una forma de respeto sagrada. En este orden no podemos llegar a cambios en nuestro sistema —como, por ejemplo, los ensayos plebiscitarios y otros—, que tienden a subvertir o transformar el régimen constitucional. Es otro problema.

Me he permitido estas observaciones para que todos convengamos en que, armonizando en lo esencial y en la finalidad indiscutida y práctica, hay ciertos principios que no pueden alterarse y que —como parece ser también el pensamiento de mis distinguidos amigos y colegas de foro—, el planeamiento no excluya, por cierto, el derecho de los padres de familia ni el derecho de una actividad legítima y bajo control de los particulares en materia educacional. Señalo, además, a la atención del señor Moderador que sintetizamos por escrito los puntos de vista esbozados en la mañana para que quedara mejor fijado nuestro pensamiento. Muchas gracias por la atención que me han dispensado. (Aplausos).

Dr. Romero.

Si no fuera demasiado fastidioso, pediría a quienes se interesen por intervenir que registren sus nombres para decidir los que caben en esta sesión. Por el momento, ofrezco la palabra a René Silva Espejo, Subdirector de *El Mercurio* y Presidente del Colegio de Periodistas, que disfruta también de la hospitalidad cordial y generosa de la Universidad de Concepción.

Don René Silva E.:

Señor Rector, señor Moderador, señoras y señores:

¿Qué podría, en este momento, hacer un periodista después de asistir a este debate de tan alto coturno, sino formular un comentario, tratar de extraer de lo que ha escuchado ideas que lleven a una concordancia y señalar algunos vacíos en el análisis, tanto actual como histórico, de nuestra educación? Para resumir muy brevemente el comentario lo dividiré en tres acápites. Conocen muy bien el primero todos los profesores y seguramente, en especial, el Director del Instituto Pedagógico y don Roberto Munizaga. Evidentemente nuestra educación es impotente para dar a los que aspiran a una enseñanza más diversificada los conocimientos necesarios y mantener la univer-

sitaria a la altura actual de los descubrimientos de la ciencia y de la técnica. Porque esta incapacidad es de primera importancia, las ideas expuestas por algunos de los oradores —entre ellos, los señores Muni- zaga y Vera—, que conducen a una etapa nueva en el manejo de nuestra educación, definida como “planeamiento”, me parecen de la mayor utilidad. En este momento no podemos desconocer que todas las actividades —las que realizan los individuos; las colectividades for- madas por ellos; los Estados, que son la representación jurídica de la nación, y aun los continentes, en un proceso mundial de integra- ción—, están sometidas al planeamiento, que es condición básica para alcanzar: 1) resultados claros; 2) economía de recursos, y 3) progreso en un nivel más o menos parejo de todas las capas de la sociedad. Procede emplearlo en la educación chilena, porque significa nada menos que desplegar, con la colaboración de todos los que participan en esta función, un gran esfuerzo para superar el déficit vergonzoso que el país soporta: varios centenares de miles de analfabetos, miles de alumnos egresados de liceos que se estrellan con un medio que no les ofrece ninguna oportunidad y, por último, muchos profesionales que ingresan a las escuelas universitarias y quedan en el camino, sin realizar su aspiración de adquirir un título. Es lo fundamental y lo que requiere el empeño coordinado de todos. Con ocasión de este fo- ro de la Universidad de Concepción, no puede, indudablemente, de- jar de describirse este cuadro, en cierto modo pesimista, a que debe ponerse remedio.

El segundo aspecto que puede desprenderse de esta discusión es la lucha de criterios para llevar a cabo el planeamiento. De ella deduzco que nadie quiere, hasta el momento, despojar al Estado de las fun- ciones que le son propias, en su capacidad de ente jurídico y de res- ponsable constitucional del mantenimiento de la función educativa. Este papel no contraría el esfuerzo conjunto y hay fórmulas interme- dias, como la que enunciaba, hace un momento, el señor Moderador. Habló de la sociedad educadora en lugar del Estado Docente, que no importa eliminar este último nombre. Nadie intenta debilitar nin- gún esfuerzo educativo. Precisa robustecer todos los que existen, coor- dinarlos y planearlos para sacar a nuestra sociedad de un estado moral y educacional deplorables. Con la experiencia de algunos años de pro- fesor, se cuán difícil es la tarea de la cátedra y cuán poco halagadora resulta en términos de satisfacciones materiales, de tal manera que, en mi comentario, no olvido tampoco este ángulo del problema.

En un tercer aspecto, no podemos ignorar que, últimamente, la educación ha marchado más hacia la convergencia que hacia la diver-

gencia de las entidades, las asociaciones, las universidades y todos los elementos que a ella concurren. Pruebas al canto: funciona, desde hace algunos años, un Consejo de Rectores que trata de uniformar un pensamiento y ha logrado desentrañar las causas por las cuales no han podido influir las propias universidades en el mejoramiento de la educación nacional. ¿Por qué no lo han conseguido? Porque se dedicaban constantemente a pedir que la enseñanza primaria y secundaria sólo trabajen para producir los candidatos a sus escuelas. Recientemente han comenzado a abandonar el criterio unilateral, al crear Colegios Regionales. Se destinan precisamente a establecer carreras más breves a que tengan acceso mayor número de personas para ganarse la vida y fomentar el desarrollo económico y social del país. Otro hecho confirma la tendencia a converger: don Oscar Vera, autorizado educador chileno y representante de la UNESCO, elabora un plan de coordinación educacional, que elimine la serie de obstáculos que han hecho perder al Estado grandes sumas de dinero y a la población, gran número de oportunidades.

Por último, existe en marcha, si se quiere microscópicamente, un plan de diversificación de la enseñanza secundaria que empezó en Arica. No me atrevo a juzgarlo, porque lleva poco tiempo de aplicación. Consiste esencialmente en que, a cierta altura de los estudios, se diversifique la orientación de los alumnos y conduzca a derroteros en que no se pierdan como bachilleres frustrados. Indiscutiblemente, estos hechos demuestran que algo se va haciendo, a pesar de todas las malas condiciones educacionales que he reseñado y de las limitaciones económicas.

Deseo agregar una última consideración, que debe, sin duda, tomarse en cuenta. Muchos de los participantes pronunciaron las palabras "planeamiento democrático de la educación". Encierran la previsión de que si no mejoramos la enseñanza, dándole una organización más efectiva y si no concertamos los esfuerzos —sin debilitar para nada al Estado, que estará siempre a su cabeza—, perderemos, en las generaciones futuras, las libertades democráticas, que reconocemos como el acervo más valioso de nuestra vida cívica. Sólo pueden imbuirse en la escuela, así como en la escuela se forman las gentes capaces de ejercitar su pensamiento. Tenemos a la vista ejemplos de naciones clausuradas treinta o cuarenta años durante los cuales las juventudes no sospechan que pueda existir en el mundo discusión libre, exposición de ideas contrapuestas. ¿Por qué? Porque la escuela fue tomada, ya no planeada, sino captada por una ideología, por un partido político para cumplir un propósito de servidumbre humana. (Aplausos).

Dr. Romero.

Para que no me lo pueda negar pido, en público, a Ignacio González que edite este Foro, de modo que todos tengamos ocasión de leerlo; además, que nos convide para que haya una continuación y quienes no participen hoy día puedan reservarse para la próxima vez. Empleando una imagen bastante gastada quiero recordar al auditorio que la esencia se guarda en frascos chicos para los efectos de pedirle que haga intervenciones deshidratadas, porque así podremos ofrecer la palabra a un mayor número de personas. Me propongo reservar la última media hora para mis compañeros de mesa, varios de los cuales han estado haciendo notas escritas y todos, notas mentales. Ahora le bajo la bandera a don Manuel Sanhueza, Decano de la Facultad de Leyes de la Universidad de Concepción. (Aplausos).

Don Manuel Sanhueza.

Señor Rector, señor Moderador:

Casi a destiempo hago, en verdad, una breve intervención, porque hubiera querido previamente llevar al debate materias que no han sido tratadas y que son de la esencia del Estado Docente. Pese a las doctas opiniones que se han emitido, mañana y tarde, pienso que, en virtud seguramente de una disposición constitucional que dice que la educación es atención preferente del Estado, se han confundido dos términos: de Estado Docente y Estado Educador. El segundo es sólo una función del primero. Al propósito quería, en la oportunidad debida, haber planteado la materia; pero, en todo caso, es menester ir formulándola desde ya, para esa segunda reunión de que hablaba el señor Moderador. Se ha enfocado únicamente el aspecto universitario, prescindiendo de la educación primaria, secundaria y técnica, que es donde mejor se fincan los principios de Estado Docente. Por último, creo que tampoco se exhibieron las conculcaciones que ha recibido el Estado Docente, no obstante las titánicas luchas que debieron darse para concebirlo en la forma democrática que hoy está establecida en nuestra Carta Fundamental.

En primer término debería definirse —y no teman porque seré muy breve—, lo que el Estado Docente es como una función propia y esencial del Estado. Como representante de la voluntad mayoritaria y encargado de velar por el bien común, tiene éste la obligación de establecer la educación e instrucción requeridas para el desarrollo integral de la personalidad humana y el progreso social consecuente. Tiene, igualmente, el deber de atestiguar al cuerpo social que la per-

sona que detenta un grado o título posee la capacidad para cumplir las labores o tareas a que lo destina uno u otro y así la colectividad puede confiar en el elemento humano, que es su base y fin.

Estas obligaciones del Estado —y con ello respondo a las cavilaciones sobre la legitimidad para acometer tales funciones— emanan no sólo de claras disposiciones constitucionales, sino también de la necesidad de un ordenamiento para concebir y hacer posible la vida colectiva, es decir, el orden público, lo competente para el progreso social dentro de ciertos principios éticos. Las ha cumplido mediante dos sistemas: la imposición de un Estado Docente monopolista o de un Estado Docente libertario: el primero, propio de las dictaduras; el segundo, de las democracias.

En el Estado docente monopolista exclusivamente el Estado determina lo único que se puede enseñar y por quién, quedando la educación al servicio de las ideas políticas, religiosas etc., que presidan al gobierno. Existió en la Alemania nazi, en la Italia fascista etc., y subsiste hoy en la España franquista y en la Rusia bolchevique. Imperó en nuestra Patria durante la vigencia de la primitiva Constitución de 1833. Grandes luchas condujeron a la dictación de la ley interpretativa de 1865 y las reformas de 1874, que, a su vez, determinaron la implantación del Estado docente libertario, porque prescribieron el establecimiento de la pseudolibertad religiosa, de la libertad de conciencia y de escuelas de disidentes.

Logrado después de innúmeras luchas ideológicas —repito—, el Estado docente libertario exige que el Estado provea un mínimo de instrucción o cultura, necesario para el desarrollo integral de la personalidad y para que el titulado o graduado pueda cumplir sus funciones con capacidad y ética. De esta manera el cuerpo social puede requerir acertadamente sus servicios y contar con ellos de acuerdo con las ciencias. Excediendo de este mínimo, puede enseñarse, además, lo que plazca a quien presta funciones educacionales, en forma de asegurar una completa libertad para la formación de las futuras generaciones dentro de las ideas que se quiera. Por otra parte, este sistema opera sobre la base de dejar libertad a las personas que cumplen la tarea educadora y a las instituciones que se creen con el propósito.

Llego ahora al postulado básico y sin el cual lo reseñado carece de sentido. El Estado debe ejercer control sobre este mínimo de instrucción o cultura para poder cumplir sus funciones éticas y morales frente al cuerpo social. Lo ejercita mediante los exámenes y la dación de grados y títulos. Desconocer esta obligación, es desconocer el principio fundamental del Estado docente de que se han demostrado

partidarios todos los oradores. Por ocuparse del Estado educador se ha olvidado el tema que nos congrega y nada se ha dicho de la situación en que se encuentra el principio mismo del Estado docente. Personalmente estimo que se le ha conculcado, se le ataca desde diversos ángulos y se le trata de derogar para llegar a un libertinaje, en que el Estado nada tenga que ver con la educación. Es grave y a mi juicio, urge campear por los fueros del Principio del Estado docente libertario.

(Aplausos).

Dr. Romero.

Quedan unos minutos para el auditorio. Ofrezco la palabra. No sé si porque estamos actuando, según parece, delante de un aparato de televisión o porque nos quieren someter a la tortura de la oscuridad al mediodía, tenemos un foco de luz que no nos permite ver a la gente.

Una persona no identificada.

Debo llegar a la conclusión de que, indudablemente, las altas personalidades que participan en este Foro, en este diálogo tan trascendente, han sostenido como hecho indiscutible el principio del Estado docente. Asegura una educación única, general y de rasgos nacionales, sin chauvinismo ni demasías patrióticas. Observo, además —y que Dios me perdone si es inconsecuencia la que voy a traer—, que como trasfondo de la educación particular o mejor dicho de esta beligerancia aparente entre la doctrina del Estado docente y la libertad de enseñanza, habría un interés primario, que no es la nación. La uniformidad educacional para realización de su destino esconde como trasfondo, una segunda intención, en los que patrocinan o promueven la enseñanza particular. Su acción de defensa dirigida en determinado sentido, se inspira en el interés comercial, porque para nadie parece dudoso que en Chile se han instalado escuelas con ánimo de mero lucro. Otras persiguen fines religiosos, no sólo en el aspecto nacional sino también en el internacional y por las razones que uno de los oradores fincara en la mañana, habría también un móvil de orden político en la intervención de personas nacionales e internacionales. No se qué alcance le quisieron dar ustedes a las erogaciones o subvenciones o participaciones, a veces tan generosas, que alcanzan aun a esta misma Universidad. Con esa amplitud, ¿no podría venir Kruschew a instalar un colegio parecido y a través de una cátedra de derecho

usual o de educación cívica, patrocinar el socialismo científico y formar aquí una pléyade formidable y peligrosa con vistas a crear un Estado totalitario? Creo que sí y por eso me he regocijado y emocionado casi, esta tarde, verificando que hombres que viven muy distantes de esta sede han concurrido para hacer justicia, no a los colegios particulares —que pueden tener esta segunda intención—, sino al niño, al adolescente y aún a los viejos que estamos aquí en trance de educación. Muchas gracias. (Aplausos).

Don Luciano Cruz.

Agradezco la oportunidad de intervenir en este foro y manifestar que, en ningún sentido, soy una personalidad ni mucho menos. Soy nada más que un estudiante de medicina de esta Universidad que se siente impulsado a decir unas cuantas palabras. Voy a pecar de poco diplomático en beneficio de una mayor claridad.

Me parece, ante todo, que la educación o la actitud educacional está condicionada por la realidad socio-económica de una nación y por lo tanto, donde impere una estructura económica de explotación con grandes mayorías sometidas al imperio y el dictamen de una minoría detectora del poder político y económico, estará dirigida a mantener, a toda costa, los privilegios de dicha minoría. Es el caso claro de nuestra sociedad, en que se encamina la educación en muchos aspectos, para beneficio de determinados tipos o grupos sociales. El profesor Vera abogó por la creación de diferentes estructuras educacionales para determinadas condiciones geográficas, económicas etc. Entre nosotros existe un remedo, no en ese aspecto, sino de los intereses particulares de grupos sociales, y voy a traer ejemplos concretos. En algunos colegios de Santiago, especialmente secundarios, se imparte educación a hijos de gente de una estrata económica bastante desarrollada que, en buenas cuentas, son los detectores de un poder económico. En ellos se gestan, de verdad, monstruos sociales. Exhibiré un ejemplo concreto.

Creo que figuró en una entrevista a postulantes a bachillerato: una alumna de sexto año de humanidades —una persona a un paso de ingresar a las aulas universitarias y con cierto criterio formado— manifestó, textualmente, que nuestro actual sistema es bueno, porque "impide que los rotos lleguen a la universidad". Se ha empleado repetidamente en estas sesiones las expresiones totalitarismo, dictadura etc. En realidad existen, por ejemplo, en nuestra madre patria, España; pero entiendo que no fue precisamente la acepción que se le dio. Refirámonos, pues, a un caso muy parecido al nuestro: un país

de siete millones de habitantes, poco más chico, donde el analfabetismo era mucho mayor y peor, la condición social y económica, donde prevalecía una verdadera dictadura del terror y de la ignorancia. Allí precisamente se desarraigó, en once meses, el analfabetismo.

Pregunto: ¿qué hubiera sucedido si se hubiera indagado el parecer de aquellas minorías cuyos derechos debieron ser garantizados? ¿Se habría alfabetizado ese pueblo en once meses? No respondo, porque no sé qué responder. Sólo sé, y me consta, que con una educación totalitaria, con una educación antidemocrática, se le salvó de la ignorancia. ¿Cuáles eran las minorías, cuáles podía haber? ¿Una que no quisiera la alfabetización? Es dudoso que tuviera derechos respetables. ¿Otra que deseara la alfabetización en menos tiempo? Debió existir, seguramente, y también algún plan que, por mala suerte, no se llevó a cabo. Se logró en once meses, es decir, se perdió tiempo; pero se realizó, ocurrió.

Me parece por tanto, que —poca diplomacia, de nuevo—, no ha sido del todo integral este Foro, no ha estado suficientemente contrapesado respecto al parecer sobre una estructura nueva de la educación nuestra. Se ha hablado de que no habría disensión, sino unanimidad y la he comprobado. Cuando los ocho millones de habitantes de nuestro país reciban una educación compatible con su condición de seres humanos y se acabe definitivamente con el analfabetismo; cuando las grandes mayorías, las grandes masas reivindiquen sus derechos, no sentarán la estructura educacional sobre las bases que aquí se han expuesto. Eso es lo que creo, eso es lo que me parece (Aplausos).

Dr. Romero.

Desearía recordarle al colega que un tercero, mucho más grande que nosotros dos, Virchow, definió al médico como el "abogado natural de los pobres" y asegurarle que si ha estado haciendo la defensa de los menesterosos, estoy con él. Vale la pena indicarle que nosotros no podíamos cubrir la totalidad del problema y sobre todo, debíamos cuidar que no se derivara el debate, que no se desviara hacia el terreno político. (Aplausos). Para su tranquilidad, afirmo que, ideológicamente, estoy más a la izquierda que él. (Risas).

Pido a los miembros de la mesa, prometiéndoles que no tomaré represalias en caso de negativa, que digan lo que tengan que decir y sobre todo, que se hagan cargo de las observaciones del auditorio. Tiene la palabra el señor Munizaga.

Don Roberto Munizaga.

1. Me parece que en este debate hemos coincidido en algunos puntos y divergido en otros. Coincidencia interesante es la opinión del Rector de la Universidad de Concepción sobre el estado de la educación. Si no pudiéramos calificarlo de anarquía, es, por lo menos, en los diversos grados, de desarticulación, de incoherencia. Nadie que conozca estos problemas podría ignorar que ni la educación secundaria, ni la primaria, ni la técnico-profesional, ni la universitaria satisfacen desde el punto de vista de su coherencia. Por eso concurremos en la necesidad de una planificación o planeamiento. Podemos caer, sin embargo, en un tema bastante fino que se presta a la ambigüedad y a las adulteraciones tendenciosas. Organizar los distintos aspectos de la vida nacional no significa, de ninguna manera, *totalitarismo*. Un Estado que asume número cada vez mayor de funciones sociales abandonadas —salud, economía, educación, etc.—, no constituye, necesariamente, el que se define como *totalitario*. No podemos ignorar tampoco que cuando el caos es total y completa la confusión, el ordenamiento tiene que ser total. Aquí reside el peligro: no vayamos a caer en una desorganización completa, porque, entonces, se justifica que puños fuertes traten de colocar un sello integral sobre lo que carece de figura, de forma.

2. Tengo interés en insistir, porque se trata de un tema polémico en que es fácil deslizarse hacia la confusión. Las tentativas de organizar la vida nacional, sobre todo en los países latinoamericanos, no importan adherir a una profesión de fe totalitaria. Para los europeos hay un dominio completamente sagrado: la familia. Nuestro colega Marín se preguntaba, hace un momento, si en nuestros países existe verdaderamente la familia como una potencia educadora, a la manera francesa, la inglesa o la norteamericana. Entre nosotros apenas podemos hablar de ella como una entidad real, en todas las capas sociales. A veces su acción es, en gran parte, nominal y no permite descansar la educación sobre la responsabilidad de los padres —como se suele argumentar con gran énfasis—, porque equivale, en cierto modo, a operar con entidades meramente nominales. La democracia debe organizarse; pero si entendemos que el Estado democrático no debe, por respeto a la libertad, poner orden en la economía, el campo, la industria, la educación etc., hacemos un flaco servicio a la democracia, notoriamente en los países latinoamericanos y de una manera especial, en el nuestro.

3. Coincido también con el Rector en su planteamiento de la mañana sobre el problema de los grados y títulos: una selva en que

uno puede extraviarse fácilmente, si el asunto se mira en forma unilateral, desde el punto de vista puramente jurídico o administrativo. No reside en que las universidades privadas tengan derecho a conferir títulos sin someterse al control de la Universidad de Chile, sino en que el Estado lo ejerza en cualquier forma —sea mediante esa intervención consagrada entre nosotros u otra que se invente para estos nuevos tiempos— para garantizar su seriedad y la calidad de los estudios a que corresponden. En los Estados Unidos las universidades pueden otorgar ellas mismas los títulos de médico, abogado etc.; pero el profesional que desea ejercer en determinado Estado, tiene que validarlo, someterse a un examen de estado. Es la función muy seria de control de que bien poco se habla cuando se invoca polémicamente este modelo liberal.

4. Se mantiene la coincidencia en otros puntos: por ejemplo, en que las universidades privadas gocen de amplia iniciativa para crear profesiones nuevas. Conviene que la enseñanza privada marche a la avanzada del pensamiento educacional; pero no siempre acontece así. Acaso por la presión del público se quiere que las universidades de provincia imiten a Santiago —política deplorable— cuando debieran regionalizar, en lo posible, el trabajo intelectual. En todas partes piden escuelas idénticas a las que ofrece la Universidad de Chile.

5. Subsistirá siempre un problema: quién se responsabilizará de la organización y qué sentido hay que darle. No hay vacilación en convenir qué se debe planificar o planear la educación; pero conviene recordar que la organización es simplemente un conjunto de medios, instrumentos o recursos que se dispone de manera adecuada para alcanzar un sistema de fines. Respecto a los fines que haya de servir puede que persistan eternamente las divergencias cuando se ha alcanzado ya unanimidad respecto a las técnicas. Para concebir dicho sistema basta meditar sobre el sentido de la vida: para qué vivimos, qué vamos a hacer con la existencia nuestra y de la juventud etc., y no cabe darle solución definitiva a estas interrogantes.

Podemos urdir una forma de organización, una estructura que tecnifique, coordine y “despolitice” los diversos grados de la educación, como lo lograron, en parte, las universidades por medio de la autonomía. Sólo conquistándola, pudieron verdaderamente crecer y desenvolverse. ¿En el futuro no sería posible concedérsela a la primaria y secundaria, o sea, a la educación, en una palabra? ¿Podría hacerse sin cortar sus vínculos con el Estado? ¿No podría existir un organismo contralor que la inspirara, vigilara y dirigiera? Virtualmente nadie ejerce control ahora sobre las universidades y parece excesivo reclamar mayor libertad. Abrigo la convicción de que la libertad de

enseñanza de Chile es casi máxima, a pesar del control estatal que se ha ido vulnerando progresivamente.

6. Pienso también que se oscurece un tanto el problema por cierta identificación nociva entre los conceptos de gobierno y Estado. Desconfiar de aquél, a veces, en materia de educación, es máxima saludable de prudencia; pero desconfiar del Estado puede ser incitación vituperable a la anarquía. Resulta perfectamente legítimo insubordinarse contra un gobierno en defensa de los intereses del Estado que representa a la nación. El gran elemento corruptor en los diversos dominios de la educación es, generalmente, la arbitrariedad de los gobiernos. Entran en transacciones y regateos, negociando asuntos que, por referirse a la existencia misma de los individuos y al destino de la juventud, no deben tratarse de este modo. Cierta propensión anárquica a rebelarse contra el control del Estado no ha de confundirse con la desconfianza legítima frente a las intervenciones de los gobiernos. Cuando hablo de una posible autonomía para la educación, en general, estoy pensando en rescatarla de la regulación permanente de gobiernos transitorios para colocarla sólidamente bajo la dependencia del Estado, de un Estado que represente, en verdad, los intereses de la nación. Naturalmente, resta mucho por decir sobre asunto tan delicado; pero se agotó ya el tiempo que me concedieron. (Aplausos).

Dr. Romero.

Dejemos al Dr. Lauwerys el privilegio de coronar estos debates y démonos el placer de escucharlo una vez más.

Dr. Lauwrys.

Señor Moderador. Esta mañana enuncié ya los principios fundamentales que sustentan mi modo de pensar y esta tarde he tenido el placer y el privilegio de escuchar los que expresaron diversas autoridades de la vida educativa de Chile. No sé qué puedo hacer ahora sino declarar mi propio asentimiento, botar mis dados sobre la mesa y levantar "el cacho". Desde mi infancia he vivido el conflicto que aquí se debate entre el Estado y la Iglesia Católica, por la intervención dentro de la educación. Trato de ocultarlo, pero está íntimamente imbuido en mi ser.

Mi madre era muy católica, hija de un exorcista (risas) y sobrina de un cardenal muy vehemente y —anoto al pasar— bastante anticlerical. Por otra parte, mi padre era hombre de ideas socialistas, huma-

nistas y muy adepto a Voltaire. Cuando tenía 5 años, me hizo leer a Condorcet y confieso que no entendí nada. (Risas). Por un convenio y transacción entre mis progenitores, me matricularon en un colegio jesuita y luego me pasaron a una escuela rutmeña. Debo decirles que Rudmeny es el único fundador de una orden religiosa que era, además, un buen filósofo.

Me enviaron después a lo que llamamos "public shool", en Inglaterra. Era de tendencia protestante y humanista y no sé si estar enojado con los jesuitas por no haberme enseñado ciencia o agradecido, porque me permitieron, cuando la aprendí, disfrutarla más profundamente. No ofrezco solución a este problema, soy yo mismo el problema. (Risas).

Lo evadí —porque, en realidad, uno pasa la mayor parte de su vida adulta tratando de evadirse de problemas que le crearon en la infancia—, dedicándome a uno de mis amores: uno porque hubo y hay varios y me dediqué a la ciencia. Spencer calificaría mi interpretación de ella de idealista y romántica. Sin embargo, es tal vez la que vendría a la mente de un buen campesino flamenco con sus dos pies bien asentados en el suelo: la ciencia debe tratar de que la vida sea más útil para el hombre, hacérsela más fácil, producir más bienes y mayor felicidad. Aliento la misma fe de los que creen que la enseñanza debe beneficiar al pueblo y la ciencia, crear mayor abundancia para todo el mundo; más alimento y mejor alimento, más salud y mejor salud, más vino y mejor vino.

Esta solución mía deja acaso problemas que encararemos a medida que los vayamos encontrando. Debo reiterar que estoy totalmente con las escuelas que propician las ciencias y en contra de los que se oponen a ella. Lamento aún su existencia. Soy partidario de una enseñanza simple y, por así decir, práctica, con los pies sobre la tierra, que dé mayor felicidad al mundo. Observen que es una respuesta parcial al estudiante de medicina. En este momento me siento menos inclinado a discutir cómo vamos a partir la torta, prefiero que hagamos que la torta sea más grande. Esta posición deja problemas sociales. Creo que la sociedad democrática es, en esencia, pluralista y no intenta someter a todas las organizaciones, grupos y tendencias al control del Estado.

Debo afirmar entonces que temo el control omnipotente del Estado, como el de una Iglesia Católica o de cualquiera institución social. Todas estas formas son ingénitadamente peligrosas y me gustaría ver el florecimiento de un mundo libre, donde desaparezca el riesgo de la supresión de organizaciones que tienen razón de ser y que son vitales y de un mundo democrático donde perdure la libertad. Ahora

vuelven las reminiscencias de Voltaire. Acepto enteramente la existencia pujante de instituciones y grupos con que estoy, personalmente en desacuerdo, porque, para servir el ideal democrático que profeso, debe permitirse su funcionamiento, siempre que no contravenga la ley.

Llegamos así al concepto de la sociedad educadora, una sociedad donde todos los individuos, operando y viviendo libremente, vayan progresando en conjunto y a la vez, haciéndose más humanos. Para concluir, debo manifestar que, a mi juicio, el tema que hemos debatido está un poco pasado de moda, un poco *demodé*. Debe tratarse amistosamente a las instituciones existentes e influir sobre ellas, sin forzarlas, para que lleguen a una convivencia armoniosa entre sí, en beneficio de la nación y del bienestar de la humanidad. (Aplausos).

Dr. Romero.

Me atrevería a aconsejar al Dr. Lauwerys leer a Pedro Lira, que, en un ensayo muy enjundioso sobre nuestra propia Universidad de San Felipe y las universidades del siglo XVIII, comentó el afán de estas instituciones de la época de darle vuelta las espaldas a la ciencia y renegar de todo lo que se hiciera con las manos. Arrojan —creo que dice— acompasada y periódicamente, macizos escuadrones de teólogos, doctores y jurisperitos.

En estas sesiones hubo un motivo de pesar: la ausencia del señor Martínez Bonati, que no pudo concurrir. Por otra parte, se dio solamente una nota escandalosa. El señor Lauwerys se puso de acuerdo con el intérprete para decir cosas picarescas. (Risas). Deseo hacer pública mi admiración por la forma en que el señor Arturo Tienken ha dirigido esta Escuela de Verano. Quiero creer que no han sido mera cortesía del auditorio las expresiones de atención y de interés de que dieron prueba. A usted me dirijo, personalmente, señor Rector, para reiterarle que nos llevamos más de lo que trajimos; pero que nos hemos quedado con mucho que decir. Protesto contra la opinión del señor Lauwerys y repito al doctor González que si éste no es un prólogo, es sólo la primera parte y que esperamos su invitación para proseguir el debate. De tener algún mérito lo que hemos hecho, acéptelo como expresión de gratitud por la invitación que nos formuló y por la cordialidad con que nos han recibido y escuchado. Para nosotros es una jornada bien vivida.