

Dos estudios sobre educación

I. SOBRE LA EDUCACION SECUNDARIA EN HISPANOAMERICA *

1. Antecedentes históricos de la educación secundaria en Hispanoamérica

CUANDO se examinan los antecedentes históricos de la educación secundaria, el dato primero de que hay que partir es el de la novedad, singularidad y "extrañeza" del mundo americano, frente a las instituciones culturales de España, en que pervive una Edad Media europea que el Renacimiento había sometido a violenta crítica. Harto se ha repetido que la Colonia fué entre nosotros una especie de tardía prolongación de la Edad Media. Prescindiendo de lo que hay de novedoso en la pedagogía de la evangelización, las instituciones educativas que se transmiten a América son, pues, las mismas de España, solidificadas ya en el formalismo gramatical y dialéctico propio de sus universidades en la Facultad de Artes. Frente a la novedad de las cosas americanas, esta cultura tradicional de las escuelas no fué capaz de ponernos en contacto sino con un patrimonio de palabras, abstracciones y entidades vacías enseñadas, por lo demás, en una lengua muerta. La educación secundaria que se inaugura entre nosotros va a pecar, pues, de un *formalismo* congénital.

No pocos ingenios, en diversas latitudes de Hispanoamérica, de México a Chile, tuvieron conciencia de esta novedad y "extrañeza" del mundo americano, tan incompatible con el arcaísmo y solidificación de los procedimientos educativos. Los que aquí comienzan a pensar reeditan, instintivamente, las críticas de Rabelais y Montagne, que, colocados frente al mundo nuevo del Renacimiento, denuestan contra las antiguas prácticas pedagógicas, comunes al escolasticismo de la decadencia. No es mucho, sin embargo, lo que puede hacerse durante la Colonia —y aún durante los primeros tiempos de la República— por las condiciones peculiares en que España man-

tuvo al mundo americano, y porque —como se ha dicho— "las instituciones pedagógicas son, tras las funerarias, aquellas que cambian más lentamente, las primeras, porque los vivos tienen miedo a los muertos, y las segundas, porque los adultos se preocupan muy poco de lo que se hace practicar a los niños".

De aquí, entonces, que la tensión entre *formalismo* (tendencia natural de la materia de estudios a anquilosarse y debilitarse, a decaer en un conjunto de abstracciones y formas vacías), y *realismo* (tendencia a reencontrar el nexo entre palabras, conceptos y realidades, a buscar el *sentido* olvidado, reinstalándose en el mundo de las cosas), que es inherente a la historia de la educación en Europa, como dos corrientes pedagógicas centrales, adquiera entre nosotros un relieve dramático, por cierto linaje de incapacidad persistente para eludir el formalismo inicial y congénital de nuestras instituciones educativas, fundamentalmente de la instrucción secundaria. Semejante tensión podría servirnos aquí como una clave para interpretar el sentido y la evolución de la enseñanza secundaria en nuestro país y, tal vez, en Hispanoamérica.

Cuando, proclamada la independencia, las colonias se transforman en incipientes repúblicas, anhelosas de construirse como verdaderas naciones, los padres de la patria americana, siguiendo la ideología de la Ilustración, hacen una fervorosa profesión de fe en las posibilidades de la educación sistemática. A la declaración de la independencia política, tendía a seguir como una "declaración de independencia cultural", que, teóricamente formulada, continúa siendo uno de los temas para la posibilidad de una revolución pedagógica aún

* Trabajo presentado al Seminario Interamericano de Educación Secundaria, Santiago de Chile, 1955.

no cumplida en Hispanoamérica. Alberdi escribía en 1842 que América necesita de un San Martín de la cultura, lo que, trasladado a equivalentes educativos, significaba que le es menester colocarse frente a frente a sus realidades propias para responsabilizarse de ellas y rehacer sus instituciones escolares en concordancia con lo que su ámbito señala. De lo que había de liberarse era del *formalismo* gramatical y dialéctico de nuestra instrucción, y cultivar en la juventud la capacidad de ver, sentir y pensar la novedad de su existencia americana, es decir, evadirse del dominio de las palabras y las abstracciones para instalarse en su nuevo mundo de cosas singulares y concretas.

Había dos caminos que por igual llevaban al mundo de las cosas: a) la contemplación de una impresionante *naturaleza*, inédita en sus realidades físicas, químicas y biológicas, vale decir, el dominio de *las ciencias*, y b) la acción sobre el plano de las *realidades económicas*, agrícolas e industriales, en un mundo que debía conquistarse desde el punto de vista del trabajo y de la técnica. Al *formalismo* dialéctico, gramatical y retórico de la tradición iba a contraponerse, pues, un nuevo *realismo científico*, por una parte, y, por la otra, un incipiente *realismo económico*.

Ahora bien, si hacia la mitad del siglo pasado, el positivismo se apodera con tal ímpetu de nuestra educación secundaria, es, en gran parte, porque en su apología de los contenidos científicos y en su nuevo ideal formativo se ve una liberación respecto a una pseudocultura literaria, lo que nos permitirá entrar, por fin, en el corazón de nuestras propias realidades.

Si un pensamiento práctico, economista y pragmatista se registra desde temprano en los más disímiles espíritus es porque se advierte la necesidad de la acción y del trabajo para liberarnos del "ergotismo" medioeval. Nos decía Sarmiento en 1844: "Dejad el Nebrija que, si no os dedicáis al foro o a la iglesia, os conduce en línea directa a la nada, al vacío, a la petulancia presuntuosa... Volvéos a la naturaleza que no conocéis, id a buscar las verdaderas fuentes de la riqueza que están en nuestros cerros, en nuestros minerales, en nuestras llanuras: allí encontraréis el secreto de enriqueceros vosotros mismos y de enriquecer a la nación..." Y dirigiéndose por un agudo realismo económico nos repetía: "El estudio de la química, aplicada a la mineralogía, debiera ser el primer es-

tudio en nuestras casas de educación. Chile es un mineral que apenas ha sido picado aquí y allá, y donde, faltando conocimientos mineralógicos, la industria vital del país, la única que es posible desarrollar, marcha a ciegas, pisando la riqueza sin conocerla...". En igual forma Alberdi reitera en variaciones múltiples su tema: "Estos países necesitan más de ingenieros, de geólogos y naturalistas, que de abogados y teólogos. Su mejora se hará con caminos, con pozos artesianos, con inmigraciones, y no con periódicos agitadores o serviles, ni con sermones o leyendas... El idioma inglés, como idioma de la libertad de la industria y del orden, debe ser aún más obligatorio que el latín: no debiera darse diploma ni título universitario al joven que no lo hable y escriba."

Por su parte, el gran José Pedro Varela, diría en el Uruguay, en la segunda mitad del siglo: "Tenemos millones de vacas en nuestras estancias y necesitamos importar jamones, carne y leche conservada, manteca y queso... ¿Qué más? Si hasta importamos suelas de la República Argentina y cientos de miles de zapatos del extranjero, mientras enviamos a Europa los cueros de nuestros ganados secados al sol o conservados en salmuera". El tema coincide en forma notable con las reflexiones de don Abdón Cifuentes hacia 1888, en su discurso para la inauguración de la Universidad Católica de Santiago: "No es concebible, señores, que vayamos a comprar al extranjero hasta los fósforos, hasta los cohetes con que juegan los muchachos, hasta la tinta con que escribimos. No es tolerable que tengamos montañas de azufre en nuestras cordilleras, y que en vez de prepararlo y elaborarlo nosotros mismos, vayamos a Europa a comprar el azufre que necesitan nuestras viñas. No es concebible que produzcamos el mejor cáñamo del mundo y no sepamos fabricar con él ni los sacos que necesitan nuestros trigos. No es tolerable que sólo en Chile haya bosques nativos de quillay y de boldo y que sea tan estupendo nuestro atraso industrial que enviemos a Europa nuestro oro para comprar las tinturas y los extractos de boldo y de quillay".

Es curioso comprobar cómo el pensamiento chileno y americano, al concentrarse sobre nuestras propias realidades en un primer ensayo de practicar su declaración de independencia cultural, no puede dejar de recoger, de inmediato, los problemas que plantea la futura liberación económi-

ca de Hispanoamérica, tan unidos a cualquiera formulación honrada de nuestras grandes tareas educativas. ¿Positivismo, marxismo, pragmatismo? Pero algunas de estas reflexiones estaban elaboradas en América antes de que escribiera Comte, antes de que predicara Marx, antes de que James y Dewey especularan sobre las relaciones entre el pensamiento y la acción. Se trata, simplemente, de una mayor sensibilidad para las cosas de nuestros países, una reacción del buen sentido —orientación pedagógica que llamamos *realista*— frente a las exigencias perentorias de Hispanoamérica, desconocidas bajo el peso de una tradición escolar formalista, retórica y dialéctica.

2. *Función propedéutica de la educación secundaria*

La persistente función *propedéutica* de la educación secundaria, sobre todo en lo que se refiere a la Universidad, sólo puede comprenderse bien cuando se ahonda en ciertas raíces históricas. En la universidad medioeval no existe una clara diferenciación entre la enseñanza universitaria y la propiamente secundaria. Esta se cumple en la Facultad de Artes como parte integrante de la labor universitaria. Ulteriormente la educación secundaria se desprenderá del claustro materno de la Facultad de Artes, creándose órganos nuevos que son los colegios secundarios, pero, en todo caso, ellos conservarán su sentido original de enseñanza que prepara para la Universidad. Así se comprende también el sentido del "bachillerato", grado que concede la Facultad de Artes. Para el acceso a determinados estudios profesionales, la Universidad sigue considerando a la educación secundaria como una verdadera parte integrante de sí misma. Ella se reserva el derecho de conceder ese primer grado universitario de *aprendiz*, porque de esta manera no hace otra cosa sino sancionar estudios preparatorios que ella entiende haber delegado en los organismos de la segunda enseñanza.

Los colegios secundarios de la Colonia, las universidades pontificias y, entre nosotros, la Universidad Real de San Felipe, se ajustan a las grandes líneas de esta tradición europea. Y aún en el siglo XIX, proclamada ya la independencia, y en camino de organizarse lo que entre nosotros iba a ser el punto de partida de toda la segunda enseñanza —el llamado Instituto Nacio-

nal—, se advertirá una subordinación estrechísima de lo secundario a las profesiones liberales, y hasta una verdadera indeterminación entre los diversos grados de la enseñanza, lo que no se esclarecerá sino con lo reforma que propone Domeyko en 1843, en orden a distinguir la enseñanza secundaria de la universitaria, como géneros lógicos diversos, pero manteniendo siempre a la primera como una preparación de la segunda. La ley que organiza nuestra enseñanza en 1879 se llama *ley de instrucción secundaria y superior*, la una en estrecha dependencia de la otra.

La convicción de que la educación secundaria tiene sentido propio y de que ella no puede ser considerada exclusivamente una preparación para la Universidad se va elaborando desde fines del siglo pasado y a lo largo de todo el actual. Cada vez más se va haciendo menos aceptable la noción tradicional de la enseñanza secundaria como "*ancilla universitatis*". Desde el punto de vista jurídico y administrativo lo continúa siendo, entre nosotros, hasta 1927, en que la creación de una Dirección General de Educación Secundaria tiende a subrayar la voluntad de darle su autonomía y su sentido propio dentro del sistema de la educación nacional.

En todo caso, la persistencia del concepto de educación preparatoria o simple "educación para el bachillerato", tan común en los países hispanoamericanos, se explica en función de esta larga tradición histórica, europea primero y colonial después, y, además, por las condiciones peculiares de la sociabilidad hispanoamericana, con su alto consumo de ciertas profesiones liberales, que hacen de la enseñanza secundaria y de su cultura como una especie de preparación para la conquista del prestigio social.

3. *La formación humanística*

No cabe duda de que Hispanoamérica puede enorgullecerse también de haber poseído grandes humanistas, religiosos o laicos, pero ¿podría afirmarse con el mismo énfasis que hemos tenido "*humanidades*", como una propiedad permanente, incorporada a la tradición escolar? Ciertamente es que, entre nosotros, los años de enseñanza secundaria se designan, desde el I al VI, como años de *Humanidades*. Sin embargo, los extranjeros suelen burlarse de nuestra enseñanza secundaria hispanoamericana, que no es propiamente una enseñanza de "hu-

manidades”, según la tradición europea del vocablo, con su contenido de letras griegas y latinas, y ello ha llegado a crearnos, a veces, una especie de “complejo de inferioridad cultural”.

Y, desde luego, ¿qué son las humanidades?: ¿Un espíritu o una materia de estudios, una disciplina de la inteligencia o un determinado contenido del plan de estudio? Y, fundamentalmente, ¿son, con una estructura inmóvil, ya definitivamente alcanzada, o *devienen*, según el desenvolvimiento del hombre, de la sociedad y de la cultura?

Difícil es hablar de “humanidades” sin referirse al tema del “humanismo”, uno de los más actuales que hoy puedan darse, y cuya idea reivindican con igual fervor los católicos, en nombre de un humanismo medioeval, o los marxistas, al definir un humanismo del trabajo, y también el pensamiento democrático, al recuperar para su concepción de la vida y de la cultura la idea de un humanismo integral. Pero, reduciendo la cuestión a sus términos más elementales, diremos que, escolarmente, las humanidades denotan una materia de estudios, aquella que, según se ha dicho, es la más adecuada para formar al hombre, o, aún, la única que tendría la extraña propiedad de conseguirlo, lo que, según la tradición, conduce a mirarlas como un núcleo de estudios superiores, perfectamente delimitados, que se clausuran en su privilegiado dominio, dispuestos a entrar en la lucha con las demás especies de materias intusas. Sin embargo, las humanidades que, en último análisis, son *un espíritu* más bien que *una materia*, poseen también la elasticidad propia del humanismo que en ella se expresa, y habrá, por lo tanto, una metamorfosis de las humanidades en concordancia con el tema inicial de cualquiera concepción humanista de la vida: la realización, nunca alcanzada, de ese primordial dato cambiante, *el hombre*.

Ahora bien, el drama de la formación humanística en Hispanoamérica ha sido el de confundir las humanidades con una materia de estudios, que se anquilosa rápidamente, en una faena escolar desvaída y abstracta, industria de palabras, mero *formalismo*. Comprobada su decadencia, se produce un esfuerzo para revitalizarlas con nuevos contenidos, instalándose en el mundo de las cosas: la naturaleza, primero, y las realidades económicas, después. Pero cada vez que se trata de liberarse de la cárcel de las formas vacías se habla, paradógica-

mente, de la muerte del humanismo y de la adulteración de las genuinas humanidades. En verdad, de lo que se trata es de un esfuerzo para llamarlas a verdadera vida y colocarlas en la plenitud de su esencia, en concordancia con la novedad y “extrañeza” de nuestro mundo hispanoamericano.

Nuestras incipientes humanidades aspiraron a organizarse con un seguro contenido clásico, primero en la Colonia y después, durante las décadas iniciales de la República, bajo el alto patronato de Bello. Como si obedecieran a una misma voz de orden convergen teólogos, maestros y pensadores, en su empeño de probar que la lengua latina es el instrumento más adecuado para la formación de la juventud chilena. Pero es inútil el honrado esfuerzo que se despliega por aclimatar las semillas de un humanismo clásico que ya en Europa comenzaba a resentirse de cierta esclerosis, y los estudios latinos se transformaron rápidamente, entre nosotros, en un superformalismo gramatical y retórico. Los contornos de la vida chilena y americana se presentaban con características tan peculiares, tan ajenas a la tradición de la existencia europea, que era imposible que al fin no las captaran otras mentalidades menos académicas, con una mayor sensibilidad para las necesidades de nuestra realidad en crecimiento. ¿No es una tarea insensata —pensaba Vicuña Mackenna— “obligar a la masa general de la comunidad educanda, compuesta en su mayor parte de inteligencias medianas o negativas, al estudio del latín, para pasar del aula a las chácaras o a los almacenes?”.

La tendencia realista apunta en las geniales intuiciones de Sarmiento, sobre todo en su célebre polémica con Bello, en que se registra aquella notable admonición, llena de un permanente contenido: “No es eso, es la perversidad de los estudios que se hacen, es el influjo de los *gramáticos* y el respeto a los *admirables modelos*, el temor de infringir las reglas, lo que tiene agarrotada la imaginación de los chilenos, lo que hace desperdiciar sus bellas disposiciones y alientos generosos. No hay espontaneidad, hay una cárcel guardada a la puerta por el inflexible culteranismo que da sin piedad de culatazos al infeliz que no se le presenta en toda forma. Pero cambiad de *estudios*, y en lugar de ocuparos de las formas, de la pureza de las palabras, de lo redondeado de las frases, de lo que dijo Cervantes o Fray Luis de León, *ad-*

quirid ideas, de donde quiera que vengan, nutrid vuestro pensamiento con las manifestaciones del pensamiento de los grandes luminares de la época; y cuando sintáis que vuestro pensamiento a su vez se despierta, echad miradas observadoras sobre vuestra patria, sobre el pueblo, las costumbres, las instituciones, las necesidades actuales, y en seguida escribid con amor, con el corazón lo que se os alcance, lo que se os antoje, que eso será bueno en el fondo, aunque la forma sea incorrecta; será apasionado, aunque a veces sea incorrecto; agrada al lector, aunque rabie Garcilaso...". Y, en seguida, su irreverente alusión a don Andrés Bello, gran promotor, entre nosotros, de la tendencia humanista clásica: "Por lo que a vosotros respecta, si la ley del ostracismo estuviera en uso en nuestra democracia, habríamos pedido en tiempo el destierro de un gran literato que vive entre nosotros, sin otro motivo que serlo demasiado, y haber profundizado más allá de lo que nuestra naciente civilización exige, los arcanos del idioma, y haber hecho gustar a nuestra juventud del estudio de las exterioridades del pensamiento, y de las formas en que se desenvuelve en nuestra lengua, con menoscabo de las ideas y de la verdadera ilustración".

Algunos de nuestros grandes historiadores —Vicuña Mackenna y los hermanos Amunátegui— arremetieron también contra la obligación del latín, que, decía el primero, "no ha sido abolido en Chile como no ha sido abolida la carreta ni la rastra de ramas en nuestra agricultura, como no ha sido abolido el Derecho Romano y la pregonería por el verdugo en nuestra jurisprudencia, como no ha sido abolido el arábigo almud y la vara castellana en nuestro comercio".

¿Era éste, como se ha dicho más tarde, el punto de partida de un astuto y deliberado esfuerzo para provocar la muerte del humanismo en Chile? Sin desconocer que iban a mezclarse aquí elementos ajenos, propios más bien de la gran disputa teológica, pensamos que tal interpretación se confunde con un concepto estrecho y unilateral del humanismo: la definitiva identificación de las humanidades con el núcleo inicial de los estudios greco-latinos. Lo que se estaba produciendo —y lo que espíritus intuitivos como Sarmiento y Vicuña Mackenna representan— es una sana inversión de la mirada que tiende ahora a dirigirse hacia las cosas y, sobre todo, a la realidad chilena y americana. En parte de una ma-

nera directa, instintivamente, como inmediata reacción al significado de un ambiente bárbaro; en parte por una reflexión sistemática, ilustrada por los datos del reciente pensamiento europeo, comienza a operarse en la teoría pedagógica chilena, al margen del formalismo gramatical y retórico en que tenían que esterilizarse nuestros estudios clásicos, una tendencia hacia el nuevo realismo científico, de cuyas generosas ideas va a encontrarse impregnada la dirección educativa de la mayor parte del Siglo XIX: Salir de las palabras, evadirse de las formas vacías, *ir hacia las cosas*: En ninguna parte, como en Hispanoamérica, se necesitaba tanto reiterar como consigna una orientación semejante, que rompiera con los viejos caminos de pensamiento.

De aquí que en la segunda mitad del siglo pasado se verifique en Chile una reconstrucción de las humanidades, en concordancia con los datos de la Filosofía Positivista que hacia ese tiempo se afirma en Europa, y que, derivada hacia América, penetra entre nosotros con el ímpetu que se conoce. Los estudios de humanidades aspiran a modernizarse en el sentido de un nuevo realismo científico, de lo cual hay clara constancia en la obra práctica de Barros Arana y en la gran obra filosófica de Valentín Letelier.

Lo que no alcanzaron a advertir quienes tan decididamente combatieron lo que había de muerto en las humanidades clásicas, y tan fervorosamente propugnaron las nuevas humanidades científicas, es que también la enseñanza de las ciencias es susceptible de decaer en un mero formalismo instructivista, abstracto y vacío, si lo que pasivamente se transmite es la ciencia *ya hecha*, como una inmensa masa de datos, y se prescinde del *espíritu científico*, que es su alma configuradora, el método y la actividad del pensamiento.

Desde los primeros años del siglo actual nuestras humanidades científicas comienzan a ser criticadas. La influencia de los factores económicos comenzará a hacerse sentir agudamente en concordancia con las modificaciones que se están operando en la vida nacional y mundial. Ya en 1893 se introdujeron los trabajos manuales con el propósito de hacer más práctica la enseñanza. Del realismo científico se tiende ahora a ir hacia el realismo económico por la acentuación, cada vez más insistente, de que "la educación tiene que servir para la vida". El principal representante de esta

tendencia hacia un *realismo económico* será, entre nosotros, el historiador don Francisco Encina, en su célebre ensayo de 1912 titulado "Nuestra inferioridad económica".

La tentativa de incorporarse los nuevos contenidos económicos y técnicos que definen la vida de hoy crea graves problemas de vecindad, comprensión y trato con la llamada "Enseñanza técnico-profesional". Ningún fenómeno ha sido peor comprendido en su real significado, tanto por quienes lo resisten como por quienes lo promueven. Otra vez, se proclama airadamente que la introducción de las ocupaciones útiles equivale a una desnaturalización de la escuela secundaria y a una muerte definitiva del humanismo. Y no hay duda de que esto puede, en verdad, verificarse, si a la impresionante masa de los datos científicos se yuxtapone simplemente la orientación utilitaria y especialista de las técnicas (Pero la función propia de ellas, en la segunda enseñanza, es sin duda, muy diferente).

Resumiendo: Podrían señalarse como ejes en la evolución de nuestra formación humanística: a) Don Andrés Bello, en 1842, con su "Discurso de Inauguración de la Universidad de Chile", promoción de un humanismo clásico; b) Don Valentín Letelier, en 1892, con su "Filosofía de la Educación", manifiesto del humanismo científico, y c) Don Francisco Encina, en 1912, con su "Nuestra inferioridad económica", ensayo para fundamentar un nuevo humanismo del trabajo.

Ahora bien, ¿hemos tenido verdaderamente "humanidades" o nuestros estudios secundarios están condenados a ser siempre una enseñanza frustrada: pseudohumanidades? ¿Qué género de formación humanística deberá prevalecer en Hispanoamérica: clásica, científica o técnica? ¿Podremos aspirar a una verdadera formación humanista si una gran parte de la comunidad educanda no se cultiva a través de las disciplinas griegas o latinas, según algunos modelos europeos? ¿O deberemos pensar en la organización de unas humanidades hispanoamericanas que nos induzcan a ser auténticamente nosotros mismos y, partiendo de nuestro particularismo continental, nos reubiquen en la amplia universalidad de lo humano?

En verdad, las humanidades no son una *materia* sino un *espíritu*: un espíritu de realización del hombre a través de los diversos productos de la cultura objetiva. Y este desenvolvimiento puede lograrse en

función de cualquiera materia de estudio, siempre que se la utilice de un modo adecuado. No hay ninguna que tenga exclusivamente el monopolio de la formación, como si dijéramos una peculiar e insustituible "vitamina" de la cultura. Todas las materias de estudios valen idénticamente en la medida en que contribuyen a enriquecer el significado de la experiencia del hombre. Lo literario, lo científico y lo técnico, no son sino diversas llaves para entrar en el mismo reino de lo humano. Por lo tanto, hemos de pensar las humanidades de una manera nueva, no sólo con su cuerpo inicial de lenguaje, sino integralmente, con sus prolongaciones de ciencia y su estructura de ocupaciones, pero no a base de compartimentos estancos que mutuamente se repelen, sino configurados en un organismo central, donde circule el espíritu de una nueva idea de la cultura personal, que ha vencido las limitaciones de lo literario, lo científico y lo técnico, que el hombre es también una sola unidad cuando habla, cuando piensa y cuando actúa sobre su propio mundo.

¿Humanidades hispanoamericanas? Evidentemente, no puede hablarse sino de humanidades que *humanicen* y, para nosotros, el problema educativo consiste en desenvolvernos en nuestra plenitud y peculiaridad de seres humanos. Pensamos que es por una intensificación de los estudios literarios españoles e hispanoamericanos (nuestro Cervantes, nuestro Martí, nuestro Sarmiento, nuestro Rodó, etc.); por un uso adecuado de la ciencia y de las ocupaciones útiles, en relación con el medio ambiente singularísimo en que nos corresponde vivir —todo amalgamado en una nueva configuración orgánica que verdaderamente nos permita ser y pensar nuestro propio mundo— como será posible conducir a las nuevas generaciones a realizar genuinamente su substancia humana. Hemos reiterado que las humanidades no son una *materia* a la que hayamos de esclavizarnos, sino un *espíritu* liberador, un espíritu *siempre nuevo*. Y a su soplo no podría renunciar, sin autoaniquilarse, un continente de más de cien millones de hombres.

4.—Concepto vigente.

¿Hay un concepto de la educación secundaria vigente en Hispanoamérica que inspira al mismo tiempo el plan de estudios, los métodos y las finalidades del trabajo escolar? Tal vez debiera hablarse más

bien de una pluralidad de conceptos igual y contradictoriamente vigentes, según proporciones de eficacia que nos sería difícil establecer. Lo vigente suele ser una mezcla en que se funden varias tradiciones históricas y en que se superponen a los elementos reales de presión y resistencia, algunas aspiraciones ideales.

En lo que a nosotros respecta la educación secundaria se ha independizado jurídica y administrativamente de la Universidad, desde 1927, al crearse la Dirección General de Educación Secundaria. En el Reglamento de 1929 su concepto aparece definido de la siguiente manera: "La educación secundaria debe: Cuidar del desarrollo y bienestar físico de los alumnos y le corresponde dotar a éstos de los conocimientos y cultivar en ellos los hábitos, ideales, intereses y actitudes que mejor los capacitan para participar en la vida económica, para cooperar al bienestar social, para interpretar el medio físico y social en que viven: para desarrollar en sí mismos los aspectos más elevados de su personalidad, mediante el empleo adecuado del tiempo libre; y le corresponde, además, descubrir las aptitudes de los educandos, orientarlos de acuerdo con esas aptitudes en la elección de la carrera de su vida y prepararlos para hacer estudios especializados en las escuelas profesionales de segundo grado o en la Universidad". Circulares del Servicio y otros documentos administrativos han reiterado después, en parecidos términos, esa misma formulación. Bien poco habría que agregar hoy día, aun desde el punto de vista de las más avanzadas aspiraciones renovadoras, a lo que ahí se encuentra establecido como una definición reglamentaria.

Recientemente, en 1954, el Consejo Nacional de la Superintendencia de Educación, al iniciar la revisión de los planes de la enseñanza secundaria, consciente de que

muchas de las dificultades con que hoy se tropieza en el planteamiento de los problemas educativos se explican por el uso de una terminología insuficientemente analizada, aprobó, entre otras, la siguiente conclusión: "En vista de estas consideraciones la Comisión ha estimado que la educación secundaria debe ocupar una definida posición de *central distributiva* en el sistema total de la enseñanza, lo que la vincula a sus diferentes ramas —estación de término respecto a la educación primaria, ella es, tanto una estación de espera respecto a la universitaria como una estación de enlace respecto a la técnico-profesional— y ha creído conveniente para sus deliberaciones asignarle la siguiente connotación: "Educación *general*, de *segundo grado* —continuación de la primaria—, que se da al adolescente con el propósito de formar al hombre y al ciudadano, y estimular, al mismo tiempo, su vocación y capacidades de futuro productor".

Pero debe tomarse también en cuenta la realidad de la vida escolar tal como ella se manifiesta, determinada por el peso de la costumbre y por las formas de la sociabilidad chilena. Desde este punto de vista se reconoce también en ella como conceptos semivigentes: a) la idea de una preparación para la Universidad; b) la formación de una clase dirigente, y c) la idea de una cultura general.

Contra lo que pueda haber de contradictorio o arcaico en la costumbre escolar y en la tradición colectiva están luchando desde hace años las corrientes renovadoras de la educación secundaria que han reunido a los profesores en congresos, seminarios y cursos de perfeccionamiento.

Así, pues, la educación secundaria chilena se halla hoy día en una etapa de transición, transformación y considerable crecimiento.

II. SOBRE LA EXTENSION UNIVERSITARIA *

Tengo la honra de cumplir con la misión que el señor Rector de la Universidad me encomendara, de representarlo en la sesión inaugural de este "Seminario sobre los problemas regionales de Coquimbo", y explicar, en su nombre, el sentido general de las actividades de *extensión universitaria*, de las cuales las presentes jornadas de estudio constituyen un nuevo ejemplo a través del país.

Permitidme, antes que nada, reconocer que lo hago con una particular complacencia, por tratarse de una ciudad y una provincia a la que me ligan antiguos lazos de afecto, y cuyo destino he estado siguiendo, desde lejos, con el interés de lo que se halla adherido a las raíces más profundas de la personalidad.

* Discurso pronunciado en La Serena, el 22 de septiembre de 1957.

Las diversas instituciones educativas de nuestros países, cualquiera que sea su grado, nivel y jerarquía —de la escuela primaria a la Universidad—, constituyen un doble instrumento; por una parte, el tradicional de la instrucción sistemática, consagrado a atender sus respectivas clientelas de alumnos, y, por la otra, el moderno de una acción *peri* o *circum escolar* destinada a influir, de modo más directo, sobre la transformación de los ambientes.

¡La acción sobre el ambiente! He ahí una de las grandes tareas de la educación entre nosotros. Este segundo aspecto está siendo cada vez más subrayado en las naciones de Hispanoamérica, como bien se lo advierte, para el dominio de la enseñanza primaria, en lo que hoy se llama la nueva "educación fundamental".

La Universidad, que es la coronación y cima de las estructuras docentes de tipo formal, no puede eximirse tampoco de semejante requerimiento. Ella se define, como es sabido, por tres funciones sistemáticas que debería cumplir con todos sus alumnos:

1. Educación liberal o humana, vale decir, esa cultura o amplitud de visión que permite al individuo superar las limitaciones de la especialidad elegida y, por ende, estar capacitado para situarse frente a la sociedad y el universo;

2. Formación profesional en el dominio de ciertas actividades superiores de notoria responsabilidad social, y

3. Investigación científica o tarea de adelantar el conocimiento por zonas todavía inexploradas.

Ahora bien, paralelamente a estas tres funciones propias de lo que podría llamarse *la Universidad trabajando hacia adentro*, concentrada sobre su clientela regular de estudiantes que buscan títulos y grados, organizada metódicamente en el interior de sus claustros, se registra la labor de lo que podría llamarse *la Universidad trabajando hacia afuera*, exclaustrada, dirigida hacia un público inorgánico, irregular e imprevisible, en una faena de extensión superior similarmente triple, para la cual el área de la Universidad —sobre todo el de la nuestra, que no es la Universidad regional de Santiago, sino la Universidad nacional de Chile— se confunde con el territorio de todo el país.

Esta idea de una labor centrífuga, exclaustrada, cuya intención es el ambiente; este concepto de que la Universidad debe servir a la nación, y no sólo a la minoría

de estudiantes que tiene el privilegio de frecuentar sus aulas, es una tendencia relativamente nueva, que están destacando las universidades modernas, pero que, entre nosotros, había acentuado ya, desde fines del siglo, el que iba a ser uno de los grandes Rectores de la Universidad de Chile. En efecto, don Valentín Letelier había señalado su misión de contribuir a resolver los problemas nacionales, de guiar el espíritu público, que no debe quedar entregado de una manera completa "en manos de los diaristas, de los tribunos, de los demagogos, de los oradores, de los políticos". Por eso, al insistir ahora sobre las funciones de extensión universitaria, no se piensa que ella está imitando en forma servir las realizaciones extrañas, sino volviendo, simplemente, hacia lo que constituye su verdadero espíritu, según lo definiera el mayor de sus Rectores.

Estas actividades de *la Universidad trabajando hacia afuera*, extendidas hacia una clientela distinta —el público, en sus diversos niveles e intereses—, implican que la Universidad salga en su búsqueda para auxiliarlo desde el triple punto de vista cultural, profesional y científico que ya se indicara, con la triple finalidad de, o bien capacitarlo para situarse "a la altura de las ideas desde las cuales el tiempo vive", o bien perfeccionarlo en sus técnicas de trabajo, o bien ayudarlo a dilucidar, mediante información científica, los problemas urgentes de la vida local o nacional.

Es obvio que para cumplir con tales funciones de servicio cultural, profesional o científico, orientado hacia el público y sus problemas, la Universidad tiene que ensayar métodos nuevos, tales como conferencias, misiones culturales, escuelas de temporada, seminarios de problemas regionales, etc. Son algunos de los procedimientos utilizados hasta ahora: Evidentemente, podrían inventarse otros.

La filosofía de la nueva extensión universitaria señala que hoy, más que en ninguna otra época de la historia, la educación del individuo tiene que entenderse como un crecimiento de la propia experiencia personal, el que, contrariamente a lo que de ordinario se piensa, no termina con la obtención de los grados académicos de bachiller, licenciado o doctor ni tampoco con los diversos títulos profesionales, sino que es paralelo al proceso de la vida misma, la cual es instituto tan austero que no gradúa jamás a sus inscritos; que da la poderosa expansión del saber en el

curso de los últimos años, no existe hoy día ninguna forma de docencia sistemática que deje a sus egresados en posesión actual de cuanto necesitan conocer respecto al hombre, la sociedad y el Universo; que, en rigor, todo individuo que practique el examen de conciencia y ejercite el espíritu crítico, tiene que reconocer hoy día, a pesar de sus estudios anteriores, su necesario retraso cultural y técnico; que, por lo demás, la piedra de toque para medir la eficacia de un sistema escolar, y, por ende, la autenticidad de la propia cultura, se halla en la capacidad de los egresados para continuar aprendiendo de la vida misma; y, por último, que los problemas de la realidad nacional no pueden ya resolverse empíricamente, sino que necesitan el empleo de los recursos científicos que posee la Universidad.

*

Los seminarios de problemas regionales corresponden, precisamente, a esta última afirmación. Ellos no son sino uno de los métodos que pueden emplearse para cumplir con la función más delicada de *la Universidad trabajando hacia afuera*: investigar sobre ciertos aspectos vitales de la realidad nacional. Evadiéndose de sus bibliotecas y sus laboratorios, ella viene aquí a instalarse sobre la realidad misma, a estimular la colaboración y el diálogo entre los hombres de la provincia, a reflexionar directamente sobre sus problemas. Pero bien se comprende que esta tarea de pensamiento común, siempre fructífero, no es sino la fase inicial, elemental y provisoria de investigaciones más amplias y completas, dirigidas con la misma voluntad de servicio público.

Conviene señalarlo claramente: La misión de la Universidad no consiste en solucionar en forma directa los problemas de la región o del país: Esa es tarea de los gobernantes, de los legisladores, de los po-

líticos. Tampoco en volverse un instrumento de resonancia para subrayar la actualidad o la urgencia de algunos: Esa es labor informativa de los periodistas. La misión de la Universidad consiste en colocarse frente a tales problemas con su espíritu propio, ajeno a intereses circunstanciales y transitorios, a fin de identificarlos, definirlos y conceptualizarlos —situarlos dentro de un sistema general de referencias—, vale decir, ayudar a *pensarlos*.

Pensar la realidad nacional: He aquí una de las grandes tareas específicas de la Universidad. Sobre la base de un pensamiento claro será posible que otros inicien más tarde una acción adecuada.

Y para pensarla con seriedad y hondura la Universidad viene ofreciendo sus recursos intelectuales a través de estos seminarios, sus formas de trabajo, sus expertos, y, sobre todo, la atmósfera serena, impersonal y objetiva que le es propia, según lo define el verdadero espíritu científico.

*

Seminarios semejantes al que hoy día se inicia se han cumplido ya en las provincias de Antofagasta y Atacama. Con el actual, se cierra el ciclo de estudios destinados a analizar la situación del norte.

¡Incitante tarea la de este seminario en torno a los problemas regionales de Coquimbo! Coquimbo es la provincia en que comienza a establecerse un peculiar equilibrio entre la naturaleza y el hombre, de tal manera que el estudioso no sabría qué admirar más, si sus realizaciones en el orden material o los tesoros de la existencia personal, los considerables aportes humanos —intelectuales y morales— con que ha contribuido a enriquecer el patrimonio espiritual de la nación.

En nombre del señor Rector de la Universidad de Chile, os deseo el mejor fruto en estas jornadas de trabajo que hoy se inician.