

Prof. Pedro Godoy P.

**REVOLUCION
EN EDUCACION**

(una promesa de la Presidenta)



colección bicentenario

EDICIONES NUESTRAMERICA

Prof. Pedro Godoy P.
Centro de Estudios Chilenos
director @cedech.cl
www.cedech@.cl
Fono 56 - 2 - 5568322
San Ignacio 1341
Santiago de Chile
Suramérica

REVOLUCION EN EDUCACION

© Pedro Godoy P.

Registro de Propiedad Intelectual N°: 157.679

Derechos reservados.

Se terminó de imprimir esta edición
en el mes de octubre del 2006

Edición a cargo de Editorial Tienponuevo

Se prohíbe la reproducción parcial o total de este libro.
en Chile o en el exterior

Ninguna parte podrá ser transmitida o almacenada por ningún
medio mecánico, químico, óptico, electrónico o fotocopiado, sin
autorización previa del autor.

Impreso en Chile / Printed in Chile

*A la memoria de
Astolfo Tapia Moore,
Agustín Álvarez Villablanca,
Julio Heise González,
Roberto Munizaga Aguirre
y
Luis Rafael Hernández Samaniego,
mis egregios maestros,
con gratitud.*

PGP

primavera 2006

INDICE

A MODO DE PREFACIO.....	9
I. TECNOLOGIA Y EDUCACION	13
II. DOCENCIA, RECURSOS HUMANOS Y DESARROLLO.....	30
III. PEDAGOGIA DESARROLLISTA EN CHILE: RAIZ Y TRAYECTORIA.....	49
IV. UNA ESCUELA PARA EL «DESPEGUE».....	81
BIBLIOGRAFIA BASICA.....	97

A MODO DE PREFACIO



Michelle Bachelet anuncia «*la más grande revolución en educación*». Apenas asume le cae encima la revuelta pingüina. Titubea, retrocede y esquiva. Por último, arma un Consejo Asesor Presidencial para abocarse a resolver el «pliego» de los iracundos liceanos. La jefatura del organismo la asumen «expertos» que habían piloteado una Reforma erosionada de la base a la cumbre. Hoy están siendo apurados. Demoran por un asunto conceptual: no se define eso de la «calidad». La otra materia es de tipo político: imposible regresar al sistema arrasado en 1973 y menos imaginar otro distinto al vigente. Ello porque el fundamento doctrinario de éste fluye del modelo neoliberal impuesto por el general Pinochet con la asesoría de los Chicago Boys y la Concertación lo mantiene y perfecciona. Tal teoría convierte la docencia en mercancía, al alumno en cliente y al educador en mercenario. Ello mientras se enriquecen quienes trafican con planteles concebidos como negocio. Estos, se sabe, generan utilidades contundentes a horcajadas de una legislación permisiva, un MINEDUC complaciente y una ciudadanía arribista. Esta ha perdido todo respeto por las entidades académicas.

Ante lo anotado -no cabe duda alguna- esta obra es heterodoxa. Antagoniza con las teorías vigentes y con las habituales praxis. Las juzga, respectivamente, palabreras y estériles. Florecen en ámbitos donde

imperera lo rutinario y lo imitativo. Las reformas -tantas como gobiernos se suceden en La Moneda- son mudanzas de etiqueta. Es la postulación gatopardesca: «*Todo debe cambiar, para que siga igual*». Frecuente, por ejemplo, es la importación de modelos y doctrinas del exterior. Muy pronto, injertos y trasplantes se marchitan. Nuestros expertos se enamoran de lo foráneo porque viven de espalda a lo criollo y están obsesionados por lo moderno. Lo anotado se complementa con lo expuesto en «Libro negro de nuestra educación» que obtuviera récord de venta y profetiza la insurgencia estudiantil que hizo tambalear a la Presidenta. Ahora, más que un inventario de falencias, es una propuesta. Exige que el sistema asuma el compromiso de educar para el trabajo productor. Se argumenta como indispensable el adiestramiento de las manos para que estas nutran las neuronas y produzcan «*el pan nuestro de cada día*». Se anhela que no sean sólo platillos receptores de la limosna o la mesada. En suma, combatir el analfabetismo tecnológico que es producto de estudios divorciados de la profesionalización.

Tirios y troyanos desautorizarán mi tesis. Sin embargo, la vocación socrática propia del académico impulsa a difundir el fruto de su reflexionar o de sus investigaciones. No es el nuestro, el oficio del farandulero que busca el aplauso, del político cuyo afán es el sufragio y tampoco el del empresario cuya meta es la rentabilidad. Hay un destino de «aguafiesta» que empuja a difundir -desde el pupitre, la prensa o el

impreso- lo que se juzga una ponencia cierta y útil para el país. Ello, aunque desagrade al *establishment*. Concordamos en que el riesgo es asumir la condición de *outsider*. Sin embargo, más ominosa que la censura es la autocensura. De allí que se afronten los peligros del silenciamiento que es la cicuta de nuestra democracia ramplona. La meta: un sistema escolar con raíz nativa y afán de servicio. Insistiremos hay que poner punto final al plagio, es decir, a la «*copiomanía*». La actual reforma se calca de una europea y se acata a capataces del Banco Mundial y del FMI. Se espera lacayunamente la receta forastera juzgada infalible. Eso explica que un director de escuela secundaria de Nueva York -mister Gregoy Hodge- sea invitado de honor («El Mercurio», 01.09.06) y consultado como oráculo. Lo de siempre: chamanes del I mundo escuchados con admiración siútica y afán imitatorio.

Es cierto, la libre empresa incrementa la cobertura, pero deteriora de modo grotesco lo cualitativo. Sin embargo, hay una izquierda nostálgica que atribuye el actual sistema sólo al régimen instaurado el «once» por efecto de la demolición del Estado docente. Aquel sería pieza del Paraíso Perdido. No obstante, nuestra educación pública de ese ayer pre golpe de Estado siempre tuvo taras y debilidades. Lo que ocurre es que la praxis neoliberal las acentúa. Hubo quienes las señalan, pero carecieron de audiencia ciudadana. Nuestros «expertos» los desconocen o los descalifican como «dinosaurios». Son voces egregias del I Centenario. Insistieron en la

urgencia de insuflar humanismo tecnológico con intencionalidad nacionalizante a la educación pública. Ojalá en este Bicentenario se rescate aquel legado. Ello supone una reingeniería, pues constituye un suicidio encubierto concebirla como un edificio de tres pisos cuya cúspide es la U con el consiguiente descuido de la profesionalización temprana y el acatamiento a un cosmopolitismo descastador.

Cierro esta nota prologal exhortando a analizar críticamente este texto así como «*Libro negro de nuestra educación*». Reitero: hay complementariedad entre denuncia y propuesta. Ahora, con esta obra, se promueve tecnologizar a la nueva generación previniendo frustraciones y parasitismo. Pronto vendrá un tercero. Se centrará en concebir la educación sistemática como palanca de nacionalización, es decir, como herramienta que permita profundizar nuestra identidad evitando los efectos letales de una globalización que es el nuevo rostro de los imperialismos. La oportunidad es propicia para manifestar mi gratitud a UU, gremios y personalidades que me postulan al Premio Nacional de Educación. Añado una referencia afectuosa a mis colegas Gustavo Galarce Marambio y Waldemar Cortés Carabantes, Luis Villegas Isamit y Rogelio Ponce León. Es cierto, no comparten en su totalidad lo expuesto, sin embargo, me han estimulado a escribir, brindándome la sugerencia oportuna y la amistad sin sombra.

I. TECNOLOGIA Y EDUCACION



Se estima que el primer ejercicio del pensamiento, requerido por la necesidad y hacia ella proyectado, empuja al uso de la mano. Anaxágoras expresa que la raíz de la inteligencia humana está en las extremidades superiores. El hombre se hace pensante usándolas más para la manipulación que para la locomoción. Miguel de Unamuno les da también singular relevancia como las fraguadoras de la inteligencia. Parece cierto que cuando se logra oponer el pulgar a los otros cuatro dedos, coger objetos y fabricar utensilios, la especie se torna habilidosa. *«No hay nada en el intelecto que no haya estado antes en las manos»*, escribe Juan Locke. Enrique Fossilion anota: *«el espíritu hace a la mano, así como la mano al espíritu... El gesto que crea ejerce un influjo continuo sobre la vida interior. La mano arranca al acto de su pasividad receptiva, lo organiza para la acción. Enseña al hombre a poseer el espacio, el peso, la densidad, el número. La mano es la educadora del hombre. Lo multiplica en el espacio y en el tiempo»*¹. Spengler manifiesta *«el hombre se ha hecho tal por la mano. La mano -reitera- es el arma sin igual en el mundo de la vida movediza. Resulta superior a las patas, los cuernos, los dientes y las aletas.*

1. Cit. p. Baptista, M.: «Salvemos a Bolivia de la escuela», pág. 141.

Por una parte, se concentra en la mano, el tacto, hasta tal punto que casi puede considerársele como órgano táctil. No sólo distingue lo caliente y lo frío, lo sólido y lo líquido, lo duro y lo blando, sino también y, sobre todo, el peso, la figura y el lugar de las resistencias, en suma, las cosas en el espacio. Además -continúa- por encima de todo se compendia en la mano la actividad de la vida, tan completamente, que toda la actitud y la marcha del tiempo -simultáneamente- se ha configurado en relación a la mano. No hay nada que pueda compararse con ese miembro palpador y activo. Al ojo del animal rapaz que domina teóricamente, añádase la mano humana, que domina prácticamente»². Alexis Carrel comenta «El hombre jamás habría adquirido el dominio sobre la materia sin la ayuda de los dedos. Esas pequeñas palancas, compuestas cada una de sus tres segmentos articulados, ajustados sobre el metacarpo y el macizo óseo de la mano. La mano se adapta al trabajo más brutal como al más delicado. Maneja con igual pericia el cuchillo de sílex del cazador primitivo, la maza del herrero, el hacha del colono de los bosques, el arado del labrador, la espada del gentilhomme, los comandos del aviador, los pinceles del artista, la pluma del periodista, los hilos del tejedor de seda. La mano es apta para matar y bendecir, para sembrar el campo o lanzar granadas en las trincheras»³.

2. «El hombre y la técnica», págs. 31-32.

3. «La incógnita del hombre», pág. 112.

A través de la acción algo acontece en la interioridad humana. Por primera vez se traduce la potencia en acto. Estamos asistiendo al nacimiento del *homo faber*. Así cuaja una cultura cuyo meollo no es la acción por la acción, sino la acción destinada a ejercer un control sobre el entorno, es decir, un esfuerzo destinado a administrar la naturaleza. Esta, pese a la utopía de los románticos europeos, es una sádica madrastra a la cual se debe domesticar. De la época remotísima en que el cavernícola convierte la piedra y la rama en herramienta y arma comienza una multiplicación fabulosa de la energía humana. Ahora los portentos de la astronáutica demuestran que los representantes actuales del linaje fundado por el hombre prehistórico, rebasando el Globo, se expanden a lo ancho de la bóveda celeste en fáustico apetito de imperio y los artefactos nucleares indican que la guerra, hoy como ayer, está presente .

Aquella cultura que coagula en la conexión guijarro-madero empuñado por la mano, es la semilla. Se pasará entonces de la cacería y la pesca a la artesanía y de ésta a la manufactura, para luego desembocar en la industria y la cibernética. Es una trayectoria impresionante a través de sucesivas revoluciones. Mas, lo constante es que la cultura para la acción se encuentra contenida en el nexo funcional entre la capacidad creciente del raciocinio del hombre y la urgencia vegetativa siempre en ascenso.

Pareciera ocioso -como el preocuparse sobre qué está primero, si el huevo o la gallina- polemizar en torno a

cuál es el fenómeno primigenio: si el *homo sapiens* o el *homo faber*. Presumiblemente en el origen mismo cierta complejidad del sistema nervioso y del mayor volumen del cerebro impulsan al protohombre a empeñarse en asir el guijarro y el gajo. En ese esfuerzo se adiestran las manos. De allí en adelante sobreviene una interacción dialéctica de recíproco influjo que presupone un infinito perfeccionamiento. Este es más profundo, más alto y de mayor complejidad en la medida que -por efecto de la división del trabajo- se produce la especialización. Ello conduce a disociar lo exclusivamente manual de lo exclusivamente cognitivo. Los obreros serían sólo manos. Los científicos, puro cerebro. Los técnicos ambas cosas a la vez.

La escisión entre el faenar manual y el faenar intelectual -que tan hondas repercusiones docentes posee- se origina ya en la Edad Antigua. Durante la dilatadísima Prehistoria es inexistente tal quiebre. Sin embargo, ya en el Egipto faraónico, según lo testimonia un papiro, se compara el trabajo corpóreo y el trabajo burocrático, despreciado aquél y exaltado éste. *«El que labora físicamente -expresa- debe servir a los funcionarios. No posee criado que le acarree el agua ni mujer que le prepare el pan. En cambio, los que se han hecho escribas viven a su antojo, mientras los siervos ejecutan para ellos los trabajos arduos»*⁴.

4. Cit. p. Forgione, J.D.: «Antología Pedagógica Universal», pág.22.

En la Hélade, Platón anota es «*propio de los hombres bien nacidos despreciar el trabajo*» y la élite, es decir, los filósofos se eximen de la faena económica. Los hombres de bronce que constituyen la capa inferior, poseen por obligación trabajar⁵. Aristóteles escribe que el privilegio del hombre libre consiste en el ocio cuyo corolario es el trabajo forzoso de los demás, es decir, la esclavitud. Explica que las denominadas «artes mecánicas» son envilecedoras. El cuerpo y el alma se deterioran con su ejercicio. Las «artes liberales», en cambio, estimulan la virtud. Las primeras son atinentes a la clase inferior (productora y explotada). Las otras a la clase superior (consumidora y explotadora). En consecuencia, a amos y a esclavos corresponden dos opuestos tipos de educación⁶. Otro portavoz del esclavismo, Séneca, manifiesta: «*No respeto ningún estudio efectuado para percibir dinero. Ellos conducen a oficios útiles que disciplinan la inteligencia sin incrementarla. Hay que dedicarse a ellos únicamente cuando la mente es incapaz de ejecutar algo importante. Y lo más importante son las artes liberales, únicas dignas del hombre libre*»⁷.

En el mundo romano clásico la vida se divide en dos áreas. Una se denomina el «*otium*». Se refiere al

5. «La república», pág. 122.

6. «La política», Pág. 225.

7. Cit. p. Munizaga, R.: «Filosofía de la educación secundaria», pág. 26.

ocio que no es la negación del hacer, sino el ocuparse de aquello que se estima propio de la humanidad (arte, letras, filosofía, ciencia, política, milicia). La otra área es el «*negotium*». Lo constituyen los fastidiosos y humillantes menesteres que poseen por fin la subsistencia y facilitan el «*otium*». Existe, como se sabe, en la axiología social de aquella época una exaltación de la ociosidad y un desprecio por el «negocio» que presupone desgastarse en quehaceres prosaicos. Diversas versiones del cristianismo legitiman posteriormente, esta separación entre el trabajo corpóreo y el trabajo mental, identificando al primero con la maldición bíblica que afectara a Adán. Incluso, etimológicamente, el vocablo «trabajo» provendría del latín popular *tripaliare* que significa tortura. Deriva de *tripalium*, instrumento de suplicio constituido por tres maderos.

Hoy, sin embargo, la faena moderna -por efecto del desenvolvimiento increíble de la tecnología- prescinde del músculo áptero, es decir, de la fuerza bruta exigiendo ahora energía cultivada. Esta, para lograr eficacia plena, necesita nutrición científica y tecnológica. La antiquísima escisión entre artes liberales y artes mecánicas tiende a desaparecer en la civilización actual. Su substrato: la división de la sociedad en dos clases -una opulenta y otra paupérrima- está siendo abolida también por efecto del tecnodesarrollismo generador de prosperidad creciente. Hoy no se concibe la vigencia de dos tipos de educación:

una para los amos y otra para los ilotas. Todo lo contrario, una sola es la que necesariamente debe impartirse bajo la divisa azul del mameluco, el saludable empleo de la mano y el hacer creador que enaltece al individuo y nos libera del atraso y la dependencia.

La cultura para la acción es vitalista en su consideración más radical. Aún más, es vitalizante. Toda comunidad será más o menos vigorosa, según el grado de penetración de este «accionar culto». Se trata de la réplica del grupo humano al entorno cosmotelúrico. En el esquema de Toynbee sería la «respuesta» al «desafío». La experiencia histórica confirma que si aquella es enérgica, la civilización subsiste y florece. Si disminuye en intensidad comienza el crepúsculo. Se apaga y -lisa y llanamente- es barrida. Las ruinas egipcias y mayaquichés, entre otras muchas, son testimonios de esta nocturnidad trituradora que suele caer sobre poblaciones que por incuria, amnesia o engaño olvidaron que *«la vida es permanente conciencia de naufragio y menester de natación»*⁸, como sentencia Ortega. El peligro se aloja en la confianza. Ellos confundieron el ancho océano con una quieta rada, marginándose del compromiso natatorio.

La cultura para la acción es la cultura del *«primun vivere»*. Está constituida por la tecnología, es decir, por las ciencias de utilidad, según la bautizan los representantes

8. «Misión de la Universidad», Pág. 84.

de la Ilustración. Luego la docencia de esta sabiduría constituye, según una arcaica nominación, la «educación utilitaria» y, según otras modernas, aunque estrechas, «educación económica», «educación para el desarrollo» o la equívoca de «educación desarrollista». Utilizándose una u otra etiqueta se trata siempre de la preparación de la infancia, la adolescencia, la juventud y aún la madurez, para el trabajo productor de riqueza. Se imparte tanto en el taller donde el aprendiz empuña inicialmente la escofina o el martillo, hasta el aula de una U, ámbito de aprendizaje, por ejemplo, de la fórmula destinada a lograr la fisión del átomo.

Lo paradójal es que, en el ámbito de la humanidad sumergida, este tipo peculiar de cultura es embrionario. Aún más, carece de canales escolares a través de los cuales difundirse. Es deficitaria en relación con la cultura para la contemplación que implica la teología, la filosofía y la ciencia y cuyo fin es la explicación del individuo y del cosmos. Esta posee por norte no la utilidad, sino la verdad. Se orienta con la máxima *«no sólo de pan vive el hombre»*.

Sustenta la creencia de que *«saber es poder»*. Exalta la teoría, desdeñando la práctica. Empedestala lo especulativo, mientras hace reptar lo activo en el inframundo de lo concreto estimado ordinario. Se trata del intelectualismo ensoberbecido conducente a la dictadura de la razón. Bastaba con poseer la mente repleta de nociones enciclopédicas y abstractas, para que la realidad

se entregara sumisamente. La vida -en suma- se lee, no se vive...

La profesionalización, desde otro ángulo, es combatida en virtud de aquella tesis de raíz rousseauiana que expresa: «*antes que convertirse en hombre de oficio es menester el aprendizaje del oficio de hombre*». Tan elegante galimatía, enarbolada en el XVI por Montaigne, en el XIX por Rodó y en el XX por Munizaga, legitima la dilatación de la educación general y el empequeñecimiento de la educación profesional. La tecnología se presenta como contrapuesta a la cultura y se echa mano a un mal analizado Ortega para denostar la especialización, aludiendo a «*la invasión vertical de los bárbaros*».

Otros, aún más extraviados, oponen resistencia a la educación internalizadora de la cultura para la acción, estimándola una manifestación más del coloniaje pedagógico yanqui vía pragmatismo. Nada más equivocado, pues el evangelio de la energía y de la acción, el enaltecimiento de la disciplina de la voluntad y el poder del carácter y la exaltación del trabajo como herramienta de perfeccionamiento y fuente de prosperidad, es una línea de pensamiento antiquísima. Ya Cicerón apunta «*no sólo es preciso adquirir sabiduría, sino usar de ella*». El clásico chino Wan Yan-Ming advierte: «*no es forzosamente difícil saber, pero sí forzosamente difícil actuar. Lo difícil debe entonces preocuparnos ante todo. El conocimiento depende de los resultados de la*

acción, pues mientras la acción conduce siempre al conocimiento, el conocimiento no siempre conduce a la acción». Goethe anota: «Al principio no era el verbo, ni el espíritu, sino la acción» y lapida al intelectualismo manifestando: «Detesto todo lo que no hace más que instruirme sin aumentar mi actividad o vivificarla de inmediato». Continuadores y no fundadores de esta escuela son Guillermo James, Lester Ward y Juan Dewey. Y, como se verá, en nuestro país es fecundísimo el venero pedagógico pragmático autóctono. A través de tres siglos ha propiciado «el aprender haciendo» y, sobre todo, «el aprender a hacer», es decir, a trabajar, impulsando una metodología tendiente a que las ideas se traduzcan en actos, que la acción sea semilla y cogollo del proceso psíquico.

Esa cultura del *homo faber* permite bosquejar un humanismo laboral, «proletario» lo apellida Aníbal Ponce y «técnico», Roberto Munizaga. Presupone juzgar el trabajo como la vida misma del grupo, su estructura ósea y su caudal sanguíneo. El trabajo es el nexo entre el individuo y la sociedad y entre ésta y la naturaleza. Individuo, sociedad y naturaleza se articulan mediante el quehacer laboral. La persona se descubre, se organiza y se proyecta a través del trabajo en lo individual. Se ubica, coopera e integra en la comunidad a través del trabajo en lo social. Domeña el contorno físico, modificándolo y rehaciéndolo a través del trabajo cuya eficiencia y eficacia crece alimentada por la tecnología. Jean Lacroix apunta

que «el trabajo no es un accidente para el hombre, sino su esencia misma, su condición metafísica». El saludo usual quechua «No seas mentiroso, no seas ladrón, no seas haragán» así como el mandamiento azteca que reza: «Lo recto es laborar. Ten cuidado con las cosas de tu suelo. Haz algo: corta leña, labra el predio, planta nopales y magüeyes. Así tendrás alimento, bebida, vestuario. Con el trabajo lograrás erguirte y caminar»⁹ evidencian la valoración que, a lo laboral, brindaron las dos civilizaciones de Indoamérica. En el siglo XX, José Ingenieros apunta «todo lo que es orgullo de la humanidad es fruto del trabajo. Lo que es bienestar y lo que es belleza, lo que intensifica y expande la vida, lo que es dignidad del hombre y decoro de los hogares y gloria de los pueblos, la espiga, el canto y el poema, todo ha surgido de manos expertas y de la mente creadora. El trabajo -reitera- da vigor al músculo y ritmo al pensamiento, firmeza al pulso y gracia a las ideas, calor al corazón, temple al carácter. La perfección del hombre es obra suya. Sólo por él consigue la libertad y depende de sí mismo, afirmando su señorío sobre la naturaleza»¹⁰.

Nuestra orientación pragmática antecede a la escuela de Dewey. Quizás ciertos antimperialistas no logren concebir que Juan José Arévalo reclame una vuelta al taller,

9. Cit. p. Portilla, L.: «Imagen del México antiguo», pág. 108.

10. «Las fuerzas morales», pág. 28.

es decir, la estimulación desde la escuela de una sociedad de productores. Anota que ello no significa suprimirla, sino acentuar su conexión con el trabajo. Añade que se precisa *«la temprana filiación económica del alumno, obligándolo a incorporarse a los talleres. La educación contemporánea, sin este proceso paralelo de estudio y de trabajo, deforma y no forma. Debe concluir -reitera- el torpe desprecio por los oficios estimados humildes que son fuente de toda dignidad... La escuela ha de reivindicar los derechos de la mano. Los derechos del hacer expresivo y productivo, los derechos de la acción autoreveladora, que es por donde fluye la mejor constancia de que la persona vive y convive. Todo niño, adolescente, joven -finaliza- tiene derecho al aprendizaje de un oficio productivo sobre los cuales se asienta la economía social. Sólo con un retorno a esos oficios puede darse a los educandos la oportunidad de satisfacer, fuera del «empleo» e independientemente del dinero, el profundo anhelo de mostrarse eficientes»*¹¹.

¿No es justamente este tipo de educación el que contribuirá a liberarnos de *«esa languidez tórrida, de ese fatalismo indio, de esos vicios raciales»* que, según Gabriela Mistral, tornan a nuestra América perforable al *«clavo de acero y de oro, es decir, a la voluntad y opulencia»* que representa EEUU?¹² ¿O continuaremos

11. «La adolescencia como evasión y retorno», págs. 81-82.

12. «El grito», inc. en Anales de la Universidad de Chile Nº 106, pág. 300.

-como hasta hoy- aferrados a una escuela libresca e inactual, enciclopédica y abstracta, verborrágica e intelectualista? Recuérdese -el experto estadounidense Kandel- manifiesta: *«cuando los latinoamericanos critican el imperialismo yanqui vale la pena consultarles qué es lo que han hecho a través del aparato escolar para capacitar personal suficiente, a fin de obtener el máximo de provecho de sus recursos naturales»*. Otro analista, también norteamericano, Richard F. Behrendt, señala: *«Latinoamérica sufre escasez de técnicos en negocios, administración, ingeniería, agricultura, sanidad. Esto -concluye- se debe al énfasis que la tradición hispánica ha puesto en los estudios legalistas y culturales»*¹³. Coincidir con ambos enfoques, no significa que se exima de culpa a la explotación extranjera. Tampoco que atribuyamos a la civilización española algo que es feudalidad.

La educación pública de EEUU, como se sabe, está ligada a la fascinante expansión de su economía. Benjamín Franklin, Guillermo Smith y Guillermo Livingstone, que contribuyeron a edificar el sistema escolar yanqui, postulan una docencia incentivadora de la voluntad aplicada a la producción. El último de los aludidos, ya en 1786, escribía al obispo de Llandaff *«Anhelamos manos, monseñor, más que cabezas. El conocimiento más íntimo de los* 13. «La educación en los países de América Latina», págs. XVI a XVIII.

clásicos no descuará nuestros robles, ni la declinación de las Geórgicas cultivará nuestro suelo. Muchos de nuestros jóvenes -añade- se están golpeando la cabeza contra La Ilíada en circunstancias que deberían encontrarse empleando sus manos en talar la floresta y en drenar los pantanos»¹⁴. Un siglo más tarde Teodoro Roosevelt, estadista de notorio renombre, insiste: «la educación industrial es la más importante de todas, pues se presta mejor para desarrollar el carácter del individuo. Se comete -comenta- un grave error descuidándola, porque ello implica distanciar al niño del trabajo agrícola y del taller, en vez de empujarlo hacia ellos»¹⁵.

En EEUU, la teoría educativa como la praxis del docente está animada de economicidad. Por otro lado, no existe discrepancia, sino congruencia entre ese discurrir pedagógico, ese quehacer de aula sistemático y la potentísima educación refleja. Esta es el trasunto de una economía sobrevitalizada. Luis Galdames, quien visita planteles yanquis, escribe que cada uno de los *high schools* posee una variedad insospechada de estudios aplicados a diversos oficios como metalurgia, horticultura, mecanografía, avicultura, electrotecnia, etc. Cada uno -comenta- es al mismo tiempo aula, taller, granja,

14. Cit. p. Munford, H.: «Teoría de la literatura norteamericana», pág. 2.

15. Cit. p. Pinochet, T.: «La conquista de Chile en el siglo XX», pág. 152.

laboratorio. Un profesor de griego no tiene inconveniente en considerarse colega de otro que enseña las disciplinas tecnológicas enumeradas¹⁶.

Aquellos que juzguen este enfoque como una tentativa para «norteamericanizar» nuestra educación pública se equivocan. Recuérdese que la pedagogía de inspiración marxista y la praxis docente soviética estuvieron también empapadas de economicidad. Marx recomienda inspirarse en las «escuelas de usina» fundadas por Roberto Owen en Gran Bretaña. En ellas estaría *«el germen de la educación del porvenir, pues combina el trabajo intelectual con el trabajo manual y la gimnástica. Tal mixtura es el único método de producir hombres integrados. Esto implica introducir al futuro trabajador en los principios generales del proceso productivo y, al mismo tiempo, proporcionar al infante información práctica sobre el manejo de herramientas y de máquinas»*. Al aludir al futuro proletario, el autor de «El Capital», se refiere al ciudadano, porque tal rango se logra por el trabajo, convertido, simultáneamente, en el primer deber y el primer derecho de la vida. En la sociedad sin clases que concibe, *«el que no trabaja no come»*. La ociosidad, en consecuencia, es abolida y el requisito para la obtención de la ciudadanía no es el bien raíz o el saber leer y escribir, sino efectuar una labor inserta en la economía

16. «Dos estudios educacionales», pág. 152.

planificada. Se trata de un colosal sindicato de productores animados por la religión del trabajo. «Colmenar de abejas» expresan sus críticos, pero la verdad es que se trata de una concepción plástica de lo laboral y no restringida puramente a la faena fabril, según la imagen taylorista. Involucró -por otro lado- la supresión de la frontera entre el quehacer de la mano y del cerebro. Es una república proletaria en la que, como anotara Bernardo Shaw, «*el trabajo es juego y el juego es vida*». Se presupone que la molicie de «los de arriba» y la abulia de «los de abajo» son taras ya erradicadas. Es tal la trascendencia asignada al trabajo, que Marx -extrañense los marxólatras- se manifiesta adverso a la supresión del trabajo infantil. «*Regulando las horas de labor de acuerdo con la edad y tomando otras medidas con el fin de proteger a los infantes, este empalme de producción y de enseñanza es un poderoso instrumento de transformación de la sociedad*»¹⁷.

Con la revolución soviética -hoy una experiencia histórica- se inicia una transformación total. En la esfera económica tal cambio implica superar el subdesarrollo y construir la industria. Esta disputó -en su momento-, a EEUU la primacía. «*La escuela antigua -escribe Lenin- es libresca. Obliga a asimilar un cúmulo de conocimientos innecesarios, superfluos o muertos que*

17. Cit. p. Pinkevich, A.: «Las modernas teorías pedagógicas», pág. 32.

abarrota la cabeza convirtiendo a la nueva generación en una pirámide de burócratas fabricados en el mismo molde». En su reemplazo el nuevo orden crea la escuela única del trabajo como célula primaria del aparato de educación pública del Estado. «Es imposible imaginar la futura sociedad -insiste el fundador del Soviet- sin combinar la docencia con el trabajo productor»¹⁸.

Hoy -ante el crepúsculo de las ideologías- se opina que no se trata de una educación individualista o colectivista, ni burguesa o proletaria, ni mucho menos confesional o laica, sino de una educación adecuada a la sociedad desarrollada. ¿Significa esto atribuir todo el desarrollo económico a la educación económica? ¡No! Pero, sí es un factor valioso. Del mismo modo sería un error atribuir nuestro subdesarrollo sólo a una estructura escolar desvinculado del quehacer productivo. Esta constituye sólo un factor concomitante. Desde otro ángulo, la educación tecnoeconómica no es el elixir maravilloso que inyecta vigor a la economía, despertando a una colectividad aletargada. Apenas si es uno de los ingredientes indispensables para «il risorgimento» nuestro. Nadie, por ejemplo, negaría que la naturaleza de la educación actual ha contribuido aquí a triturar el espíritu de empresa, pero de «contribuir» a «determinar» hay un abismo. Sería unilateral explicar «nuestra inferioridad económica» únicamente en función de lo pedagógico.

18. «Escritos Pedagógicos», págs. 21-22.

II. DOCENCIA, RECURSOS HUMANOS Y DESARROLLO



La empresa del desarrollo supone, entre otros factores, de personal nutrido de cultura económica y adiestrado tecnológicamente.

Nuestra sociedad carece de un grupo que reúna dichos requisitos. En suma, existe déficit de recursos humanos para liberarnos del atraso. La educación refleja mal podrá internalizar en la masa humana sentimientos, nociones y actitudes desarrollistas, pues el cuerpo social, anclado en la feudalidad, no los trasunta. La educación sistemática -como se verá más adelante- se margina también de este compromiso, legitimando en las aulas lo que se podría denominar «cultura del subdesarrollo».

Se advierte en todos los ámbitos de la producción un agudo déficit de expertos de diverso nivel, para las funciones que «el despegue» requiere. Este fenómeno es notorio, además, en todos los escalones del proceso. Desde los obreros especializados que conozcan los secretos de un oficio y que, gracias a una preparación adecuada, sean capaces de alcanzar las más altas productividades, hasta los tecnólogos superiores que están llamados a dirigir nuestra producción, no hay un peldaño del cual se pueda decir que disponga de suficiente personal entrenado.

La circunstancia bosquejada continúa siendo uno de los más poderosos frenos del desarrollo. Este, además, está afectado por los elevados costos que alcanza la producción. Nuestra industria se ve impedida de competir en el mercado externo y se exportan alimentos y materias primas sin valor agregado. La población, especialmente el proletariado, por este factor, no cristaliza sus aspiraciones de mejoramiento. Una baja productividad impide el incremento del salario. Ello limita el acceso de la población al mercado. La falta de amplitud de éste impide, a su vez, expandir diversos rubros.

Un breve análisis sociológico verifica lo expuesto en torno a la inexistencia de artífices del proceso de mutación tecnoeconómica. Ningún estrato aparece capacitado para los múltiples desempeños que exigen el desarrollo y, específicamente, el industrialismo. Los egresados de los diversos escalones de la estructura escolar están desprovistos de aquel sistema valórico y del adiestramiento propio del *homo economicus*. Esta observación es válida tanto para el vástago del ignaro «picante» como para el retoño del encumbrado «palogruoso», pasando por la progenie del «medio pelo». Todos, sin excepción, licenciados de educación básica o licenciados de «media» y aún los titulados de las UU, carecen de aquella «cultura para la producción». Los ingenieros si bien poseen competencia técnica superior, suelen estar desnudos de cultura económica. Entonces,

sólo parcialmente contribuyen al desarrollo. En vez de convertirse en activos empresarios, anhelan, comúnmente, convertirse en «empleados». Incluso los economistas prefieren entregarse al análisis de fenómenos económicos y financieros con sofisticada metódica estadística y propósitos evaluativos, no siempre con el fin concreto de elevar la producción y disminuir los costos. Sobran, pues los teóricos de la economía, mientras existe un déficit *in crescendo* de expertos en coordinación y dirección de empresas. Más que eso, son insuficientes las personas que anhelan fundar su propia empresa. Ello obliga a revisar el tipo de profesionalización proporcionado por los centros de enseñanza superior. Estos, pareciera, fomentan un prurito investigativo, tienden a desvincular el aprendizaje de la práctica, produciendo no tecnólogos superiores, sino pichones de presuntos científicos. No empresarios, sino burócratas.

Regresando al examen de los diversos estamentos del cuerpo social en relación con su comportamiento económico es preciso manifestar que la clase alta se encuentra absorbida por las profesiones liberales, la política contingente, el servicio exterior, el empresariado arcaico de la agricultura, la especulación bursátil, la actividad bancaria, el comercio importador-exportador. La pujanza atribuida a un Urmeneta, a un Santa María, a un Cousiño, a un Ossa, al parecer, carece de continuidad. El esfuerzo del Estado debió sustituir, desde 1938, a esta elite que

comienza siendo productora, para derivar en parasitaria. Privada de empuje pionero, aunque políticamente robusta, parece desinteresada en vitalizar un capitalismo que proporcione al país una economía desenvuelta dotada de dinámica autónoma. Hoy, sin embargo, la denominada «revolución silenciosa»¹⁹ la saca de ese tranco secular y emprende la marcha que pudiera dar al país el rango de jaguar sudamericano el estilo de los NICs -News Industrial Countries- que irrumpen en la Cuenca del Pacífico.

La clase media ha acudido al liceo público y ahora también a los subvencionados y privados. Son agencias de cultura general. Durante doscientos años es fábrica de burócratas de la administración pública. Produjo la inundación de «licenciados en humanidades». Aquellos que superaban la valla del bachillerato -hoy de la PSU- se incorporan a la U, seducidos por las profesiones liberales que dejan de ser privativas del círculo oligárquico. Mas, en las dos alternativas señaladas, este grupo no es promotor del cambio en materia económica, sino que -entre forcejeos y tropezones- se injerta en el arcaico *establishment*. No se trata de un conglomerado al estilo de los sectores medios de EEUU o de Europa occidental, sino de una peculiar pequeña burguesía ensamblada al sector terciario y, por ende, prestataria de servicios, pero ajena a la producción de bienes.

19 Ver Lavín, J.: «La revolución silenciosa».

La clase baja -salvo la excepción confirmatoria de la regla- es mano de obra no calificada. Fuera de diminutos núcleos de operarios expertos ligados a centros fabriles o a la gran minería, el resto de la población humilde no posee oficio. Constituyen el grisáceo rebaño que vaga de faena en faena, proclamando que «trabaja en lo que venga». En rigor, sin embargo, no pasa de ser pura fuerza bruta, hoy ya desechada por el uso de la herramienta sofisticada y de la maquinaria compleja. La denominación genérica de «obrero» antaño anotado en la cédula de identidad de Juan Verdejo, equivalente a aquello de «empleado» estampada en la del «*white collar*», no aclara especialidad alguna. No es una clasificación laboral, sino un etiquetamiento estratigráfico que avalara el Código del Trabajo. De un modo u otro, ambas nominaciones «obrero» y «empleado»- se utilizan para designar a los sujetos sin habilitación técnica, filiados, respectivamente, a representantes de la capa baja y a la media.

La observación formulada es válida tanto para el proletariado urbano como para el rural. Casi cinco siglos de latifundio señorial explotado con métodos rudimentarios hacían innecesaria la calificación tecnológica del campesino. El gañán, versión campera del maestro Chasquilla, carece de experticia. En idéntica, o aún más deprimida condición, está la muchedumbre de afuerinos que, con el harapo por bandera, constituyen la población flotante del campo. Hoy -después de la denominada «revolución silenciosa»- sin embargo, cuaja en el agro criollo el fundo moderno con

administración moderna, producción exportable y alta tecnología.

Aún más, los predios asignados por la reforma agraria que logran sobrevivir, originan una clase media rural aún embrionaria. Ahora surge un flujo inverso. Ya no es campo-ciudad, sino ciudad-campo. Centenares de temporeros todos ciudadanos y, principalmente, jóvenes y mujeres, acuden a la faena campera. La escuela rural, sin embargo, insiste en rutina desligada del entorno en la cual es frecuente que los educadores estén domiciliados en las ciudades y carezcan de compromiso con lo campestre.

La situación es más dolorosa aún en la masa que el éxodo rural arroja, con su enérgico oleaje, a la periferia de los centros urbanos. Pasa a constituir los cinturones de miseria. En ellos la persona subsiste por «la gracia de Dios», debidamente asistida por la beneficencia fiscal, eclesiástica y privada. La multitud de exlabriegos trasplantados a condiciones ambientales diferentes a las nativas no logra incorporarse a la sociedad citadina. Se trata de la marginalidad. La concreción de este fenómeno lo constituye una curiosa «corte de los milagros» en cuyas filas se reclutan ramerías, delincuentes y mendicantes. Privados de oficio, analfabetos o semianalfabetos, incapaces de sobrellevar su propio peso, estos «hombres oscuros» se hunden en la inercia, constituyendo un lastre. A sus hijos y nietos, la actual Reforma les ofrece como panacea la escuela y el liceo. Juzga que retenerlos en las

aulas los salva de la pasta base y de la criminalidad. La educación los tornaría prósperos rompiéndose el «círculo vicioso de la pobreza». La experiencia pareciera no confirmar esa fe.

En síntesis, no existe una tensión laboral plena. La energía colectiva dormita. Se carece de la fuerza motriz para arrancar al país del atraso, llevándolo al desarrollo. La «chusma querida» se proclama víctima de una despiadada explotación por parte de la «canalla dorada». Recurre entonces a periódicas paralizaciones de labores para lograr mejores condiciones de vida y de trabajo. Los de arriba prefieren invertir en cualquier empresa no riesgosa que son, justamente, las reproductivas. Los retoños -convertidos en estudiantes- adscritos a la ley del mínimo esfuerzo animan expectativas que agudiza la TV. Se acoplarán al ejército de analfabetos tecnológicos con licenciatura en EM humanístico-científica que avala aprendizajes nulos o enclenques.

Suelen despilfarrar sumas enormes en consumos suntuarios o las depositan en bancos del exterior, eludiendo la inestabilidad política, la agitación laboral, la carencia de crédito, la tributación excesiva y las gabelas de la legislación social. Las capas medias, sujetas a sueldo fijo, por efecto de la espiral inflacionaria, ven reducir su poder adquisitivo. Por otro lado, los medios de comunicación social -la propia educación formal- estimulan, hasta el delirio, la apetencia de confort y de prestigio. Se trata del alud denominado

«revolución de las expectativas crecientes» que, en naciones industriales, constituye un estímulo positivo, pero que en el mundo subdesarrollado equivale a una fuente de frustración porque tales apetencias no poseen por correlato una metódica que permita satisfacerlas. El Estado pretende mediar entre sindicatos y gerencias. El mismo, todavía convertido en supremo patrón de una hipertrofiada burocracia, ve alterado su normal funcionamiento por efecto de huelgas de funcionarios públicos. Se trata de un circuito que atrapa al más talentoso estadista. Ahora, no obstante, en ciertas repúblicas nuestras se reduce el tamaño del Estado. Con ello el Fisco pierde su condición de suprema ubre. Las capas medias, entonces, intentan asumir comportamientos empresariales tipo pymes.

Acuciosas investigaciones comprueban hoy, lo mismo que hace dos siglos: el sector primario y secundario de la estructura económica emplea cuantitativamente a una masa apreciable, pero cualitativamente pobre. Su aporte laboral es deficitario y no tanto porque exista abulia, sino porque, debido al deficiente adiestramiento, se trabaja con instrumental rudimentario. Nuestro atraso tecnológico se refleja justamente en la baja productividad de su mano de obra. Aquí la producción promedio de un bracero fluctúa escasamente entre un 15 y un 30% de lo que registra un operario de un país industrial que aplica a su labor la técnica. Se estima que apenas el 10% de la población económicamente activa del continente está empleada en

niveles tecnológicamente altos, correspondiendo éstos, ordinariamente, a empresas extranjeras. Existe, pues, un notorio déficit de ese «saber hacer», es decir, de sabiduría tecnológica en nuestro ámbito. Ello bloquea la posibilidad de dar una «respuesta» desarrollista al «reto» que implica una naturaleza cuasivirgen y una economía de estrechez. Mientras tanto, la «brecha» que nos separa respecto al mundo desarrollado, se ensancha. La dinámica económica global conduce a hacer cada día más ricos a los ricos y más pobres a los pobres, porque aquellos instrumentalizan la tecnología como surtidor de poderío y prosperidad, en cambio, éstos se muestran lerdos en asimilarla. Y aquí, como se comentará más adelante, hay una contundente responsabilidad del aparato escolar. No obstante, la respuesta es precaria o nula en comparación con la observada en el sudeste de Asia. Por eso Juan Gómez Millas preguntábase: *«¿Será América Latina incapaz de igualar el apareamiento de los pueblos de color en el escenario universal? ¿Su flojedad nos hundirá por prolongados decenios en la condición de continente olvidado y de ella ha de hablarse, en el futuro, como aludían los griegos de la época de Platón a la misteriosa Atlántida sumergida o a la encantadora Tartesos de los tiempos heroicos?»*

Un arqueo del aporte de los sistemas docentes al desarrollo arroja un saldo negativo que legitima el temor del exrector. La pedagogía decimonónica agita la consigna

«*educar al soberano!*». Mas la enseñanza de las capas preteridas de la sociedad se concibe no con un propósito económico, es decir, de habilitación laboral, sino puramente político. Se intenta con menguado éxito, mediante la palanca escolar, ampliar el cuerpo electoral para lograr un decoroso funcionamiento de la democracia representativa. El saber leer y escribir es el requisito exigido para emitir el sufragio y afiliarse a un partido. La faena docente se centra en la alfabetización, mientras -acorde con la tradición liberal expresada por Sarmiento- se plasma el mito del maestro como apóstol de la desbarbarización, depositándose una responsabilidad gigantesca sobre la escuela pública. Esta fe ingenua, aún hoy vigorosa, es la que hace exclamar al mariscal Antonio José de Sucre, minutos después de escapar milagrosamente de una intentona de asesinato, refiriéndose a sus agresores: «*Pobres irresponsables, ya mudarán la conducta cuando se eduquen con el método lancasteriano*»²⁰.

El yerro es rotundo. La casta oligárquica no es despojada de sus privilegios por efecto de la incorporación de la clase popular a la política. Tampoco se produjo la mágica modernización de la sociedad que anhela el liberalismo. Aquella utopía pedagógica queda así al desnudo. No basta el abecedario, como lo advirtiera visionariamente Alberdi. Lo civilizado no consiste sólo en

20. Cit. p. Picón Salas, M.: «Intuición de Chile», pág. 135.

el manejo de la lectura y la escritura y las cuatro operaciones, habilidades a las que la escuela parroquial adiciona el aprendizaje del «Padrenuestro», del «Ave María» y nociones de catecismo, sino en saber trabajar. Ello involucra aprovechar los elementos de la naturaleza que nos rodea y que, a veces, nos aplasta o nos expulsa, en penetrar sus secretos, en domesticarla y ponerla a nuestro servicio, mediante la acción inteligente y tesonera.

El internalizar cultura económica y someter a los educandos a adiestramiento tecnológico, sin embargo, no ha sido ni es una finalidad central de la estructura escolar. Se trata de un objetivo tardíamente añadido, menguadamente formulado y restringido a la rama de educación técnico-profesional. El alumno de ésta es minoritario, en relación a la masa marginada del sistema y comparada con aquella que se incorpora a la educación secundaria ahora denominada «educación media humanístico-científica». En sus aulas se proporciona una preparación, más teórica que práctica y, a menudo, inactual amén que divorciada de la vida económica. Ahora bien, el MINEDUC opta por el clásico liceo cuyo destino hipotético es la U y real es el desempleo. Argumenta que su montaje es barato respecto a una escuela tecnológica. El mismo enfoque maneja el sostenedor. En el otro ángulo están padres y apoderados cuya fobia a las manualidades es agresiva.

Por otro lado, la raíz teórica de este abismo entre estructura escolar y urgencia vital de la colectividad, quizás fluya de un dogma con que comulgan los candidatos a docentes en Institutos Pedagógicos y antaño en las Escuelas Normales. Este expresa: «*la educación es una faena de formación y de perfeccionamiento del hombre*»... Se logra, principalmente, absorbiendo una suerte de «suma científica» privada de aplicabilidad tecnológica. Convencerlos que tal «formación» y «perfeccionamiento» solamente se consigue, en plenitud, mediante el aprendizaje de un oficio productor de riqueza, es tarea de titanes. Definir la educación como un proceso económico de aprovechamiento de los recursos humanos constituye un escándalo. Los profesores y alumnos están nutridos de un filosofismo barato y de un altruismo consignero y no de una pedagogía de fundamento científico y de propósito utilitario. Este enfoque disidente se estima «grosero» e incluso el calificativo de «instrumentalista» le caerá como bula excomulgatoria. Sin embargo, el lema: «*la educación debe preparar para la vida*» se pronuncia en aula como axioma. Por cierto, cada cual se reserva el derecho a concebir la «vida» como le plazca. Esto -dicho sea de paso- es consecuencia de que la educación como teoría está encapsulada en abstracciones, crucificada en dogmas, intoxicado de pseudometafísica. Por ello, alude a hombres que no calzan con ninguna realidad tangible. Las consecuencias están a la vista: la docencia es una práctica

ateórica o una praxis iluminada por una teoría ajena a nuestro medio y a nuestra época.

Esa misma pedagogía vigente en el siglo XIX y XX y cuyo influjo pareciera extenderse a la centuria actual, también concibió la escuela como una herramienta social. Se propuso «fabricar» una clase media no -por cierto- mediante el desarrollo económico, lo que sería saludable, sino a través de la puerta falsa de una enseñanza utilizada como fragua de mesocratización masiva de los retoños de la capa humilde. De este modo se creaba un estrato que, ubicado entre la oligarquía y la masa, sería factor de equilibrio cívico y de paz social, especie de colchón amortiguador de la lucha de clases que amenazaba con erosionar las estructuras de la sociedad. A «los de abajo» les señala los planteles intermedios como los vehículos que permiten la movilidad social vertical ascendente. A la pequeña burguesía le exhibe el cartón universitario como el «ábrete, sésamo» del círculo hermético de los potentados. Al proletariado se le señala la enseñanza secundaria como el cómodo *ferry-boat* que le permite cruzar el Rubicón, incorporándose a la clase media. Así acontece que la estructura escolar es una especie de fábrica de «*déclassé*». La población adulta se convierte en drogadicta de escolaridad. Exige la fundación de establecimientos, particularmente, liceos, en cualquier sitio y con cualquier personal. Ahora la «epidemia» de escolaridad cubre la enseñanza superior. Aquella adicción

señalada empalma con el apetito de mercaderes que fundan UU con fines de lucro. En Chile de 8 brinca a sobre cien. Predominan las carreras de saliva, tiza y pizarra. A la cesantía titulada se añade pronto la plétora de magisters y doctores. Un aluvión de insospechadas consecuencias...

La masa popular se obnubila con el espejismo de ascender usando los canales escolares. Los sectores medios, para mejorar su condición no impulsan iniciativas de tipo económico, sino depositan su confianza en la educación de sus vástagos. Así, en espiral, la escolaridad aumenta de cuatro a seis años, de seis a doce, de doce a dieciocho y es creciente el número de graduados universitarios que cursan un quinquenio más de estudio. Ello porque el título obtenido se juzga insuficientemente prestigiado o es estéril en lo que a lucro se refiere. Mientras tanto, consumen y no producen. Es la generación cangurú que, a nivel mesocrático, remeda el esquema callampero del «allegado» con el pretexto de diplomarse, magisteriarse o doctorarse en el contexto de una escolarización que los margina de la producción, legitima la zanganería y repleta el país de instituciones que ofrecen esos «cartones».

Un sistema escolar así -en relación con la guerra al subdesarrollo- está en deuda con la ciudadanía. Necesario es añadir que no debe deducirse de las líneas precedentes oposición a incorporar a «los humillados y los ofendidos» a la vida cívica. Tampoco se objeta su uso como arteria de movilidad vertical ascendente. Lo suicida es que no se añada un tercer fin: la educación como herramienta de

habilitación laboral masiva. El sufragio emitido por un indigente, por muy alfabetizado que esté, suele ser espurio. Del cohecho por dinero al cohecho mediante la manipulación psicológica se extiende la historia de una democracia falsificada. Por otro lado, una clase media plasmada en las aulas, privada de tradición, frustrada y apetente, insegura y ambiciosa, visceralmente inconformista y subsistiendo a expensas del Fisco, o buscando hasta el agobio, los denominados «trabajos decentes» ofrecidos por la empresa privada y que son miserablemente remunerados. Ese estrato en permanente ensanchamiento, no es, ni mucho menos, factor de equilibrio político, de paz social y, menos, de desarrollo económico.

No obstante lo expuesto, la capacitación de los recursos humanos para lograr «el gran salto adelante» no ha sido preocupación central del sistema escolar. Este propósito queda restringido a la enseñanza técnico-profesional que es tan subdesarrollada como la economía del país. Además, nunca ha dispuesto del prestigio que merece. Su fin, preparar mandos básicos y medios de la industria, la agricultura, la ganadería, la pesquería, el comercio, la minería, no se ha concretado a cabalidad.

¿Cuáles son las causas de esta situación? Anótese primeramente que la adolescencia es atraída magnéticamente por los planteles humanístico-científicos. Los tecnológicos están depreciados en la percepción ciudadana. En tropel acuden los padres a matricular a sus retoños en los liceos municipales, subvencionados, y

privados cuya multiplicación es infinita. Se habla incluso de la escuela básica como de «preparatorias» y el cuatrienio secundario es, a su vez, preparatorio de la U. Se trata del túnel de doce años por el cual, sin selección, transita la infancia y la adolescencia de la república. La oferta de escolaridades es colosal y el apetito de «estudio», una drogadicción. Una experiencia histórica de esta irresponsabilidad la constituyeron las «escuelas consolidadas», que asocia EGB y EM. Alumnos y apoderados anhelarían algo aún más «generoso» que suponga adicionar una U a cada escuela consolidada. Y todo gratuito y facilista. «¡Aspiramos a educar a nuestros hijos!», grita una madre proletaria en una asamblea pública. El orador que representa el Poder público, coge la frase, repite los dos lugares comunes: «*La educación se convierte en artículo de primera necesidad*» y «*la educación es la mejor inversión*», para luego enunciar la fundación de ¡un... Liceo! Y ello en el corazón de una barriada marginal. De politécnico ni hablar, sería una afrenta a los potenciales electores.

Los alumnos que se inscriben en las aulas tecnológicas provienen, en su mayoría, de familias de recursos modestísimos. Ello implica bajo nivel de aspiraciones. Los retoños de la clase media y alta, que disponen de relaciones y capitales, evitan ingresar a ellas, prefiriendo el plantel humanístico-científico. Por otro lado, durante cien años los desechos liceanos, es decir, alumnos con problemas disciplinarios han concluido matriculados

en la enseñanza técnico-profesional. Así estos planteles adquirirían la fama de «reformatorios». También se incorporaban aquellos estudiantes de rendimiento deficiente evaluados como ineptos.

Ocurre que sus diplomados tampoco están suficientemente preparados para aplicar la suma de información tecnológica con que los pertrechó el plantel industrial, agrícola, ganadero, minero, pesquero o mercantil. Ello se debe a que el tipo de educación general que recibieron durante un sexenio, ahora un ochenio, es retórico e instructivista. Prima permanentemente la teoría sobre la práctica y la especulación sobre la acción. Todo el quehacer se desenvuelve entre las cuatro murallas del aula en medio del monólogo de quien enseña y de la somnolencia de quienes, se supone, aprenden.

Tradicionalmente, el comercio, como se enseña, apunta a preparar al prestatario de servicios de tipo mercantil y no al empresario ligado a la circulación y producción de bienes de uso y de consumo. La «tecnología femenina» -y este es otro dato histórico- no pasa de constituir un esfuerzo por profesionalizar aquello que se denominaba, en el ámbito liceano, «labores» y «economía doméstica». Ayer su «eje» fue el punto de cruz y ahora el corte y confección, mientras ya toda la ciudadanía usa vestuario fabricado industrialmente. Reflexiónese en la pequeñez del alumnado de los planteles de docencia agraria en un país que anhela multiplicar sus exportaciones. De cada 100 habitantes, 50 son campesinos y, sin embargo,

es continental el déficit en materia alimentaria. EEUU, en cambio, apenas si posee un 10% de población no urbana y dispone de contundente superávit en este rubro. No basta, por cierto, con impulsar la educación agrícola, pero no cabe duda que nada se obtendrá con la modernización de la faena campera si no se dispone de falanges de mandos básicos, medios y superiores capaces de transformar el mundo rural. Obsérvese cuán extravagante es que existan escuelas granjas en... la ciudad integradas por alumnos que son ciudadanos o que aspiran a serlo. ¡Qué podrá extrañarnos este dislate si ni siquiera se logra que «apóstoles» y «expertos» imaginen una escuela de ganadería! ¡Cómo si la ganadería no fuese una disciplina tan noble y compleja como la filosofía y la química, la literatura y la física! Con el añadido que es útil para nutrir humanamente a millones de paisanos y curarnos de esa dependencia que implica la adquisición de productos cárneos y lácteos en el exterior o su crónico subconsumo. Medítese también en torno a la casi inexistencia -durante siglos- de escuelas de pesquería pese a disponer de un litoral luenguísimo y de un fecundo océano. Hasta hace dos décadas la única estaba en Osorno que, para colmo, es ciudad mediterránea. Hoy, sin embargo, la situación se modifica, pero aún no lo suficiente.

Ante la imperiosa necesidad de mandos para la economía y comprendiendo que la estructura escolar no se pondría con la suficiente prontitud en la «onda» del desarrollismo, los representantes de la producción

decidieron actuar. Empresarios e ingenieros, marginando a los pedagogos, acicateados por el déficit de operarios, capataces y técnicos fundan de hecho, sistemas escolares paralelos o duales. Se trata de una especie de muleta de una estructura docente dispendiosa, multitudinaria y asténica desligada de la vida económica. Así, las entidades empresariales han tomado un significativo porcentaje de planteles bajo su tuición.

El desempeño de esos establecimientos y de organismos como INACAP cosechó, en su momento, sin embargo, objeciones de parte de quienes sustentan doctrinas pedagógicas empapadas de metafísica. Lo acusan de «adistrar» y no de educar. Un partido político se permitió denunciarlo como instrumento de los monopolios. Quizás sea la dependencia de la pedagogía respecto a la filosofía -por cierto, una filosofía libresca y forastera- lo que genera críticas tan injustas a este esfuerzo difusor de «la cultura para la acción» que, dicho sea de paso, es la única que zafará al país del atraso.

Cabe preguntarse si todas estas críticas y estas esperanzas poseen eco en el genio criollo. La respuesta es afirmativa. Preclaros criollos desde mediados del siglo XVIII, manifiestan su inquietud por el divorcio entre la escuela y la vida, entre la preparación intramuros y la urgencia económica, entre una cultura libresca y el reto involucra una arisca naturaleza. Somos propietarios de un venerable patrimonio teórico que permite plasmar una pedagogía desarrollista y, por ende, una estructura escolar de nuevo tipo que contribuya al «despegue».

III. PEDAGOGIA DESARROLLISTA EN CHILE: RAIZ Y TRAYECTORIA



El precursor en Chile de la pedagogía desarrollista es Manuel de Salas. Tempranamente formula críticas a la educación ornamental y postula la educación utilitaria. En esta esfera -así como en otras a las que extendió su fecundo accionar de hombre público- estuvo influido por la Ilustración y, particularmente, por el magisterio modernizador que, en la Península, ejercían Benito Jerónimo Feijoo y Gaspar Melchor de Jovellanos. Como intelectual comprometido no sólo con su época, sino también con su patria, analiza la situación del Reino de Chile. Manifiesta: *«al disponer de un suelo privilegiado, bajo el cielo benigno, debería poseer una numerosa población, un comercio vasto, una industria floreciente, sin embargo, es el más miserable de los dominios de España en América»*. Y ello porque, según sus observaciones, la vida económica es rutinaria en su ritmo, bárbara en su metódica, miope en sus propósitos. Está privada de mandos superiores, medios y básicos empapados de lo que denomina *«ciencias de utilidad creadas por el ingenio humano»*. Tal deficiencia la juzga una omisión del sistema escolar.

Este cuadro lo impulsa a promover una infinita gama de iniciativas tendientes a lograr «el despegue». Ellas cubren la agricultura, la ganadería, la manufactura, la

minería, la salud pública, la urbanización y también *-last but not least-* la docencia. Acorde con la tesis de la Ilustración, clasifica los «saberes» en dos grupos. Uno corresponde a las ciencias ornamentales y el otro a las ciencias útiles que también denomina demostrativas. La cadavérica tradición tendría como postrer bastión a aquéllas. La pujante modernidad dispondría de combustible en éstas, que se vigorizan cuando coagula el consenso, según el cual *«las palabras valen menos que las cosas»*. Es el estudio de lo fáctico lo que produce conocimientos cuya aplicación significa prosperidad y bienestar.

Salas exhibe fe en el benéfico influjo de las ciencias utilitarias, mientras no pierde ocasión de denostar a las ornamentales. Por ejemplo -y pese a ostentar el grado de doctor en derecho- manifiesta que *«a un propietario rural le es más conveniente saber agrimensura para informarse de sus derechos sobre el predio, a recubrirse con un barniz de jurisprudencia, insuficiente para defender los propios y sólo bastante para vulnerar los ajenos»*. La competencia de pensar, ajustándose a la razón, se logra mediante el estudio de la realidad. El escolasticismo con su método memorístico -explica-produce en las personas actitudes tercas, vanidosas y fútiles. La sencillez, la modestia y la sinceridad son rasgos propios de quien se nutre en el cientismo utilitario, entregándose a la faena indagatoria de lo concreto.

Recuérdese que Feijoo, en la misma época, observaba que en las naciones europeas crecía la física, la biología, la botánica, la mineralogía, mientras en España *«nosotros nos quebramos las cabezas y hundimos las aulas discutiendo sobre si el ente es unívoco o análogo»*²¹. Jovellanos -su otro inspirador- podría manifestar que son inservibles las más sublimes especulaciones de un puñado de eminentes sabios, si no se ilustra al hombre común. En caso contrario -añade- vendría a suceder que, en medio de la luz que irradia aquella sabiduría, *«la agricultura, la industria y la navegación, fuentes de la prosperidad pública yacerán en las tinieblas de la ignorancia»*²².

De las ciencias de ornato y de las ciencias de utilidad deriva Salas dos tipos contrapuestos de docencia. A saber, la educación ornamental y la educación utilitaria. La primera se expresa en la enseñanza y el aprendizaje de disciplinas como la gramática, la retórica, la lógica, la poética, la teología, el derecho, la filosofía, las lenguas muertas. Son librecas y verbalistas. La otra, en la enseñanza y aprendizaje de la geometría, la aritmética, el dibujo. Estas materias abrirían la posibilidad de profundizar la física, la matemática y la química, fundamento de la mineralogía, la agrimensura, la auditoría, la ingeniería, la metalurgia. La Universidad de San Felipe es la agencia de la educación

21. «Cartas eruditas», pág. 154.

22. Cit. p. Barcia, A.: «El pensamiento vivo de Jovellanos», págs. 118-119.

ornamental. Su apéndice fue el Convictorio de San Carlos. La educación utilitaria sólo tendrá expresión fugaz con las escuelas de obraje de la Compañía de Jesús. Mas quien la institucionaliza de modo definitivo es Salas con la Academia de San Luis. Se trata del primer politécnico del país y, en cierto modo, constituye el embrión de lo que fuera la Escuela de Artes y Oficios fundada durante el decenio del general Manuel Bulnes. Distorsionan su praxis y espíritu la Universidad Técnica del Estado -hoy USACH- y lo mismo quisiéramos opinar de la Universidad Tecnológica Metropolitana UTEM.

En la Academia de San Luis, las ciencias útiles *«preparán buenos comerciantes, hábiles agricultores y verdaderos mineros, pues el comercio, la agricultura y la minería son actividades íntimamente conexas con el bien del pueblo»*. Los alumnos sanluisianos son exhortados por Salas a *«fijar la vista en la patria que espera de vosotros su adelantamiento. Chile -advierte- es un suelo nuevo y feraz. Desde la atmósfera hasta las entrañas todo está intacto. Sólo aguarda manos hábiles para cuajar en exuberancia. Vosotros sois el instrumento de su prosperidad»*. Y en el curso de la vida estos graduados superarán -pronostica- a quienes *«laboran sin conocimientos o procuran adquirirlos tarde o aquellos que ocuparon su juventud en estudios inútiles»*. Nótese los «versos» dirigidos a la caterva de

bachilleres, licenciados, doctores y catedráticos de la Universidad de San Felipe²³.

El empuje saliano se estrella contra el prestigio de la educación ornamental. Esta, con su espeso follaje, priva de sol a cualquiera iniciativa renovadora. La Academia de San Luis estaba condenada a un existir mustio. Con la Independencia, pese a que Salas es uno de sus promotores, no se altera la tradición escolar. Apenas una mudanza de etiqueta que convierten al Convictorio de San Carlos en Instituto Nacional y a la Universidad de San Felipe en Universidad de Chile, pero la médula de uno y otro plantel serán siempre las ciencias de ornato y no las de utilidad. Efectivamente, en 1813 se crea el Instituto Nacional. Para darle vida refundióse la Academia de San Luis con el Convictorio de San Carlos. Se diría que se intenta mixturar el aceite y el vinagre. Es la amalgama de humanismo literario, científico y tecnológico que en el siglo XX se denomina «humanismo integrado». Es observable cuando se proclama que el nuevo plantel se preocupará de «las artes y oficios», disponiendo de talleres para su enseñanza y aprendizaje. El mismo nombre con que se inaugura en 1813 fue de «Instituto de Educación e Industria Popular». En 1819, luego de su clausura ordenada por las autoridades monarquistas, reinicia su actividad que se prolonga hasta hoy. Mas, el «primer faro de luz de la

23. «Escritos de Manuel de Salas», págs. 71 y ss.

nación», en homenaje a la verdad, pese al influjo de Manuel de Salas, pronto se perfila como un robusto plantel de educación secundaria continuador de la tradición intelectualista y palabrera de los convictorios coloniales. En sus aulas se prepara al alumnado que nutrirá los claustros para estudiar -principalmente- derecho, teología, filosofía y, de modo accesorio, ingeniería y medicina.

Quizás por esta victoria resonante del «vinagre» ornamentalista sobre el «aceite» utilitario es que, en 1822, Camilo Henríquez promueve desde la prensa *«la apertura de una escuela industrial. Su meta, aplicar los conocimientos adquiridos en el estudio de la química, de la mecánica y de geometría, a todas las ramas de las industrias agrícolas y manufactureras y la aritmética a la industria mercantil»*²⁴. Al año siguiente, por idéntico motivo, Juan y Mariano Egaña presentan un proyecto destinado a reformar el Instituto Nacional escindiendo los seis años de estudio en dos ciclos, uno científico y el otro técnico. *«Sin educación -expresan- no se podrán formar los hombres que necesitamos, instruidos en los diversos ramos, para que, poniendo en acción el comercio, la agricultura, la industria, las artes y las ciencias, trabajen en dar al Estado poder y riqueza»*²⁵. Mas, a esta altura, la tesis saliana aparece ya

24. Cit. p. Labarca, A.: «Historia de la enseñanza en Chile», Pág.80.

25. Cit. p. Labarca, A.: «Historia de la enseñanza en Chile», Pág.81.

diluida. No dejará, sin embargo, de reaparecer, como relámpago, rasgando por instantes la noche oscura que empapa hasta hoy la docencia.

Si se exalta a Manuel de Salas como el precursor de la teoría y de la praxis de la educación para el desarrollo económico, el fundador es Simón Rodríguez. Hombre uno y múltiple, criollísimo y universal, lector apasionado y sempiterno vagabundo, este docente de Bolívar es un astro con luminosidad propia. No requiere del fuego político y castrense del héroe para brillar en el firmamento de la cultura iberoamericana. Sus tesis pedagógicas conservan hoy vigencia plena y su actuar no se restringe a Venezuela y Chile, sino abarca el escenario de nuestra América.

La gesta emancipadora requería de «gente nueva», según Rodríguez, para consolidarse y generar una sociedad moderna. La gente antigua, particularmente la que se autotitula «jai», «fina» o «chic» está incapacitada para «hacer repúblicas». Plasmar aquélla, para marginar a ésta, es misión de un plantel que podría denominarse «escuela nacional del trabajo». Anota que el bien común es económico y su lógico correlato lo constituye la ética social. De ambas tesis deduce que la educación debe *«enseñar al hombre una industria que asegure su subsistencia y una moral que regle sus relaciones con los demás»*. Critica a la escuela arcaica que nutre de inservibles *«teologías, psicologías y derechos muertos»* a las nuevas generaciones. La lógica que figura en el trivium, materia

clave en el programa de los convictorios de la época, la estima una ejercitación inútil. La «escuela social» debe pues enseñar a razonar. Así, añade, *«habría menos embrollones, pues empachados de silogismos salen los jóvenes a vomitar paralogismos en las tertulias»*. Recomienda enseñar a los alumnos *«a ser preguntones para que, exigiendo el por qué de lo que se manda a hacer, se acostumbren a obedecer a la razón, no a la autoridad como los limitados, ni a la costumbre como los estúpidos»*.

En sus planteles experimentales fundados tanto en Bogotá, Chuquisaca, Latacunga, Concepción y Valparaíso, brinda atención a los retoños de las capas humildes de la población. De entre ellos surgirán, mediante la forja didáctica, «los hombres nuevos». Tal es la honda convicción de este rousseauniano quien, como puma enjaulado, se rebelaba contra la estulticia aldeana. *«Al verme recoger niños pobres -escribe- unos piensan que mi intención es hacerme llevar al cielo por los huérfanos y otros creen que aspiro a desmoralizarlos para que me acompañen al infierno»*. Sus alumnos son *«los cholos y cholitas que ruedan por las calles»* a los que su adversario boliviano -quizá un burócrata elegante- moteja de *«putas y ladrones»*... De entre ellos brotarán quienes sean capaces de *«hacer repúblicas»*, es decir, dar continuidad sólida a la obra de los libertadores.

En el plantel concebido por este pionero «*los varones aprenden los tres oficios principales: albañilería, carpintería y herrería, porque de tierra, madera y metal se hacen las casas y los utensilios indispensables. En suma, se necesitan artesanos antes que bachilleres. Las aulas -anota- serán talleres con buen surtido de herramientas. A las alumnas se les enseña oficios propios de su sexo considerando sus fuerzas menores. Ello para evitar que los varones les usurpen aquellas tareas livianas que les son inherentes*».

En reemplazo del derecho, la teología, la medicina y la filosofía, invita a enseñar física, química, matemática y botánica. En vez de agotarse en la memorización de mamotretos, estima conveniente que docentes y discípulos transpiren en el taller. Y es este el eje del quehacer escolar, pues, según su teoría, se debe educar «por» y «para» el trabajo productor. Incluso el financiamiento del plantel ha de lograrse, mediante el expendio de los artículos generados por las aulas-talleres²⁶.

Simón Rodríguez es un gigante. Perseguido por el infortunio y la incompreensión, predica en el desierto y efectúa un accionar sin fruto. Su genio y figura constituyen hoy, después de dos siglos de olvido agravante, una fuente de inspiración para quienes pugnan por edificar una

26. «Escritos de Símón Rodríguez», págs. 36 y ss.

estructura escolar que contribuya a la derrota del subdesarrollo, capacitando en sus aulas a «*ciudadanos republicanos y laboriosos*». Fiel a esta teoría pedagógica, su alumno Bolívar manifiesta que «*abundan entre nosotros médicos y abogados, pero faltan mecánicos y agricultores, que son los que el país necesita para aumentar su prosperidad*»²⁷. Lamentablemente el quiebre de su liderazgo le impide continuar apoyando al maestro y cristalizar esta renovación radical de la estructura escolar.

Contemporáneo de Rodríguez y también venezolano es Andrés Bello. Propicia un humanismo clásico con énfasis en las letras cuyo arquetipo sería para algunos, el *homo loquax*. Sin embargo, posee la agudeza suficiente como para manifestar que «*para establecer en un país las ciencias de puro ornato es necesario que antes se haya establecido las que producen utilidad real y son indispensables para pasar a la enseñanza profesional*»²⁸. Y en su disertación de apertura de la Universidad de Chile se pone de relieve la aplicabilidad de las ciencias físicas y matemáticas en la industria, en la minería y en la agricultura²⁹.

En torno a la cuarta década de la centuria antepasada, mientras Rodríguez escandaliza al vecindario penquista y porteño con sus experimentos docentes y Bello funda la nueva educación superior, se radica en el país el

27. Cit. p. Rojas, A.: «Ideas educativas de Simón Bolívar», pág. 99

28. Obras Completas Vol. V., pág. 103.

29. Grasses, P. «Antología de Andrés Bello», pág. 104.

grupo de proscritos rioplatenses. Huían de la dictadura del general Rosas y, -¡oh, paradoja!- encontrarán refugio bajo la férula del peluconismo portaliano. A esta aislada comarca sudamericana inquietarán con sus novedosas teorías que cubrían diversos ángulos de la cultura. Por cierto, también en materia escolar, efectúan notables aportes y, en la esfera pedagógica, estimulan el debate, adscribiéndose a la tesis de una educación para el desarrollo económico.

Quizás, la figura más relevante de la inmigración argentina sea Domingo Faustino Sarmiento. Reseñar su multifacética existencia es imposible. Docente, minero, periodista, soldado, escritor, político, viajero. He ahí algunos de sus infinitos desempeños. Tres obras magnas podrían anotarse: la Escuela Normal monitora de Iberoamérica, la autoría del «Facundo» y la Presidencia de Argentina. Sin embargo, a pesar de la trascendencia del plantel, de la macidez del ensayo y de la importancia de su mandato, los tres hitos quedan estrechos para enmarcar la trayectoria vital de este Prometeo criollo.

Su polémica con Bello, permite visualizar sus pioneros enfoques sobre educación. Opuesto al equilibrado humanismo clásico del fundador de la Universidad de Chile, postula un humanismo hecho más de intuiciones geniales que de sólidas ponencias. Apunta, en medio del escándalo público, que la cultura no consiste en la adquisición de materias «humanistas» como el latín,

la gramática, la retórica y otras, sino en traducir la experiencia en conocimientos y éstos en acción. La cultura no es ornamento, sino prisma interpretativo y herramienta modificatoria del ámbito sociotelúrico. Por ello, volviéndose contra los estudios puramente retóricos, exclama: *«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... Volveos a la naturaleza que no conocéis, id a buscar a las verdaderas fuentes de riqueza que está en nuestros cerros, en nuestros minerales, en nuestras llanuras. Allí encontraréis el secreto de enriqueceros vosotros mismos y de enriquecer a la nación»*³⁰. Adscrito a la yanquilatría y a la hispanofobia, expresa: *«la civilización norteamericana es obra del arado y la carretilla. La sudamericana, en cambio, de la cruz y la espada. Allí -añade prejuiciosamente- se aprendió a trabajar y a leer; acá a holgar y a rezar»*. Luego, refiriéndose a esta *«larga y angosta faja de tierra»*, manifiesta: *«país esencialmente minero y riberano, necesita mil geólogos, químicos, botánicos, físicos y mecánicos. Necesita capitales, pilotos y maquinistas para sus buques. Como las clases acomodadas no dan este tipo de educación, el Estado debe impartirla a quien la quiera recibir»*³¹.

30. Cit. p. Munízága, R.: «Dos estudios sobre educación», pág. 24.

31. Obras Completas Vol. XII., pág. 103.

Otro asilado argentino de discurrir brillante es Juan Bautista Alberdi. Se le señala también como teórico de una educación que fuese la respuesta al reto que implica el medio. Anota que la docencia para que sea fecunda *«ha de contraerse a las ciencias y artes de aplicación, a las cosas prácticas, a las lenguas vivas, a los conocimientos de utilidad material y de aplicación inmediata»*. Es preciso, sostiene, que la escuela plasme aptitudes para *«vencer a esta naturaleza selvática que nos domina por todas partes, siendo la principal misión de la cultura, derrotarla»*. Refiriéndose a la apremiante necesidad de cuadros técnicos y científicos expresa que el continente requiere *«más de ingenieros, geólogos y naturalistas que de abogados y teólogos»*. Su desarrollo -argumenta- se logrará *«con caminos, pozos artesianos, inmigraciones y no con periódicos agitadores y serviles, ni con sermones y leyendas»*. Es urgente, opina, plasmar un *«yankee hispanoamericano»*. Este tipo de «hombre nuevo» debe poseer dos rasgos de personalidad: energía pionera y genio empresarial. Su tarea ha de ser *«vencer el grande y agobiante enemigo de nuestro progreso: el desierto, el atraso material, la naturaleza bruta y primitiva del continente»*.

Enjuicia Alberdi, con singular clarividencia, la educación básica presentada como panacea bajo el lema *«jeducar al soberano!»* Al hombre común, opina, el silabario le sirvió para verse convertido *«en instrumento*

de la gestión política, para instruirse en el veneno de la prensa electoral que contamina y destruye en vez de ilustrar; para leer injurias, sofismas y proclamas incendiarias que es lo único que estimula su curiosidad inculta y grosera». De nada sirve -escribe- el pasaje del roto, del gaucho, del cholo por la escuela. Todo lo que allí aprenda no se traducirá en vida civilizada, pues «no es el alfabeto, sino el martillo, la barreta, el arado lo que debe manejar el hombre sudamericano». Luego se pregunta: «¿Creéis que un araucano sea incapaz de leer y escribir castellano? Y pensáis que, con sólo eso, deje de ser salvaje. En Chiloé y en Paraguay -añade- saben leer todos los hombres del pueblo y, sin embargo, son incultos y selváticos al lado de un obrero inglés o francés que muchas veces no conoce la o».

En el alegato alberdiano se manifiesta que la educación secundaria -ahora apellidada media- también evade su compromiso al dar preferencia, en su currículum de materias, «a las ciencias morales y filosóficas y no a las ciencias prácticas y de aplicación que son las que deben ponernos en condiciones de vencer a la naturaleza selvática que nos domina por todas partes». Comenta Alberdi que Bernardino Rivadavia funda en Buenos Aires «el Colegio de Ciencias Morales en circunstancia que a la Argentina le convenía un Colegio de Ciencias Exactas y de Artes Aplicadas a la Industria. No pretendo -añade- que la moral sea

olvidada. Sé que sin ella, la industria es imposible, pero los hechos prueban que se llega a moral más presto por el camino de los hábitos laboriosos y productivos y no por la instrucción abstracta». Tampoco la educación superior escapa a su sistemática crítica. La estima estéril e inadecuada. Nuestras UU -afirma- han sido *«fábricas de charlatanería, ociosidad, demagogia y presunción titulada»*³².

Contemporáneamente a estos dos representantes de los desterrados trasandinos, Antonio Varas se suma a la falange de renovadores de la educación pública. Quizá gravite en su doctrina el pensamiento de Manuel Montt quien, un sexenio más tarde, en 1849, fundaría la Escuela de Artes y Oficios, plantel de educación tecnológica que, pionero en su género dentro de nuestra América, -como se anticipara- es la continuidad de la Academia de San Luis y de los esfuerzos de Simón Rodríguez.

A raíz de la Memoria sobre el modo más conveniente de reformar la Instrucción Pública en Chile, que redacta en 1842, Ignacio Domeyko, el ministro pelucón publica sus interesantes «Observaciones». En ellas critica la doctrina del sabio polaco en torno a fortalecer una orientación intelectualista y desinteresada y propone otra realista y utilitaria. Particularmente concibe el plantel secundario no sólo como preparatorio de la U, sino también

32. «Bases», págs. 60 a 62, 74 y 203.

como un centro de capacitación tecnológica. *«A la instrucción general -explica- debería añadirse el estudio de ramos de aplicación inmediata que generalicen las profesiones lucrativas o que perfeccionen las existentes, eligiendo -para cada provincia- los más adecuados a las circunstancias locales. Así, por ejemplo, en Concepción y Cauquenes deberá enseñarse agricultura y economía rural, en Chiloé náutica, en Valparaíso comercio, etc. Los bienes materiales -continúa- que de tales estudios se obtengan, influirán más de lo que algunos creen en la civilización. La instrucción -reitera- sin esas aplicaciones prácticas y visibles posee algo de especulativo que la separa de la vida real y le impide ganar todo el terreno que pudiera en la opinión de la multitud»*³³.

En las candentes polémicas político-teológicas que cubren la segunda cincuentena del siglo XIX, figura Abdón Cifuentes. Destaca como el infatigable espadachín del conservatismo. Como tal, las emprende contra el Estado docente, postulando -en su reemplazo- la tesis de la irrestricta libertad de enseñanza. Sobre esta materia, su entredicho con Diego Barros Arana constituye un hito en nuestra evolución pedagógica. En lo relativo a plasmar una teoría de una educación que contribuya a superar el atraso, manifiesta que el país necesita *«menos compendios*

33. Observaciones a la Memoria de Domeyko.

de enciclopedias ambulantes y más trabajo, menos retóricos y más industria, menos sofistas y más ingenieros, menos teorías y más ciencia aplicada». Añade que «se enseñan las nociones de muchas ciencias, pero tan especulativamente y tan sin aplicación en las infinitas ramas de la industria que no prestan servicio alguno a la juventud, ni menos dan, como pudieran, impulso vigoroso a la prosperidad de un país como el nuestro, nuevo y, por lo mismo, escaso de las fuentes de riqueza que en otras partes crean y explotan, día a día, las artes industriales»³⁴. Quéjase, de modo reiterado, porque en liceos y UU predomina la teoría y se pospone la práctica. «Las ciencias -escribese enseñan de modo tan especulativo que no prestan ningún servicio». Propone, como paliativo, establecer en la educación secundaria «algunos ramos destinados a dar a los alumnos, en uno o dos años, nociones prácticas de química, física, mecánica e historia natural aplicada al mayor número de industrias posibles»³⁵. Así, replantea la tesis de Varas.

Desde la otra punta de nuestra América, José Martí, curiosa amalgama de soldado y humanista, también propicia «una revolución radical en la docencia». Por ello manifiesta en su bíblico estilo: «¡Contra preceptos de

34. «Discursos». Vol. II, pág. 94.

35. «Memorias». Vol. II, págs. 44 a 47.

Lógica, preceptos agrícolas!». En la escuela -escribese debe aprender el manejo de las fuerzas con que en la vida se ha de luchar. Escuelas no ha de decirse, sino talleres. En ella debe manejarse la pluma por las tardes, pero por la mañana la azada» Al trabajo, antídoto del proyectismo estéril y de la ensoñación viciosa, lo recomienda como el eje del quehacer docente, pues «el hombre crece con la obra que brota de sus manos»³⁶. Estas diversas teorías que convergen en criticar una educación arcaica -asténica e intelectualista- y en postular una educación moderna -vitalista y económica- reflorecen al conmemorarse el Centenario de la Independencia.

En efecto, con fanfarria y retórica, se celebra el 100º aniversario de la Independencia. Igual cosa ocurre en los otros Estados de nuestra América. De México al Cono Sur redoblan tambores y tiemblan barbas patricias. Desfiles de FFAA de opereta con uniformes europeos y entorchados de trópico, oraciones cívicas de repúblicas de abdomen prominente y dudoso patriotismo. Hay consenso, se posee la certeza de que culmina una era de Libertad y Progreso -así, con mayúscula- que se había abierto con la ruptura, en el legendario 1810, con la metrópoli obscurantista y despótica. Alegre conformismo por el secular pasado y honda confianza en el ilimitado porvenir. Tal es el panorama.

36. «Ideario Pedagógico», págs. 53-54.

Mas, brotan los aguafiestas agujerándole el neumático a los festejos. Es una generación que, braceando contra la corriente, irrumpe con dinamismo en la escena. Sostiene que el aquelarre conmemorativo es un biombo chinesco que oculta el rostro auténtico del país. Los cien años de vida republicana, clama, son un fraude. Las elites miopes frustraron el programa de los libertadores. Las veinte repúblicas, juguetes de las superpotencias. Las economías son linfáticas. Estados Unidos mutila a México y desembarca infantes de marina en el Caribe. El liberalismo origina el caos y la democracia representativa no funciona. El desmembramiento es el imán del hierro conquistador de los imperios. La cultura oficial, una parodia de la europea. La docencia pública, cómplice de la siesta secular, contribuye a la apatía laboral, a la verborragia política y a la hipertrofia burocrática.

La Generación del Centenario predica en el desierto del mismo modo que los profetas del Israel encadenado anunciaran el Apocalipsis. Sellados estuvieron los oídos de la oligarquía que, en cada Sanedrín, se entrega a querellas bizantinas, a innobles peculados y al lentejismo, mientras en el templo parlamentario quema incienso al patriotismo. Clausurados también están los oídos de «los de abajo», porque el analfabetismo es «el problema nacional» y la servidumbre cuatro veces secular posee hondas raíces. Los sectores medios, embrionarios todavía y manipulados por «la fronda aristocrática», tampoco

poseen personalidad autónoma. Ninguno de estos estratos se da a sí mismo la misión de superar el subdesarrollo y el vasallaje en virtud del mensaje de 1910.

Los personeros de esta generación premonitora son victimados por la conspiración del silencio. Sus obras, incluidas en los Index lugareños se convierten, a poco andar, en incunables. Otros subsisten, refugiándose en géneros menos censurados. Hubo quienes se rinden al halago, «sentando cabeza». La mayoría, sin embargo, es consecuente. Muere en el olvido mordida por la indiferencia y aún por la miseria. A nuestra Generación del Centenario le «duele Chile», del mismo modo que a la del 98 peninsular «le dolía España». Su criticismo es un tributo a ese amor al país real. No es pesimista, sino objetiva aún a riesgo de derivar en la crueldad quirúrgica. La angustia que trasunta es fruto de la sensación de naufragio del país y de su anhelo de restaurar el vigor del organismo patrio. En consecuencia, promueve una educación para el desarrollo, fiel a la línea expuesta inicialmente por el fundador de la Academia de San Luis.

Tancredo Pinochet, miembro de aquella minoría egregia, escribía que el país posee dos pivotes claves para dar «el gran salto adelante», rumbo al industrialismo: el carbón y el hierro. Mas, advierte que *«escribiendo poesías, estudiando las guerras púnicas, cursando literatura, haciendo discursos, no nos podemos dar cuenta del significado de estos dos elementos tan*

prosaicos. Ambos -añade- abren la puerta a la civilización contemporánea». Critica el yerro que implica manifestar que la enseñanza científica está en condiciones de generar industrias mediante el sencillo expediente de aplicar dichas disciplinas impartidas teóricamente. El camino -anota- debe ser inverso, partiendo de la enseñanza de la ciencia aplicada -que denomina «ciencia industrial razonada» pasar a la edificación de la economía fabril. De allí que promoció un Instituto Pedagógico Técnico. El clásico centro capacitador de docentes secundarios, es decir, para la educación liceana debe poseer su correlato en otro que prepare al personal que enseñaría en los planteles tecnológicos. Se manifiesta impactado con «el milagro japonés» producido por la revolución meiji. El extraordinario insurgir de aquella nación amarilla que ya en 1905 había puesto de rodillas a la Rusia Zarista, lo atribuye, entre otras causas, a la «profusión de las escuelas-talleres e institutos técnicos. Todo tipo de establecimientos de aplicación industrial. La enseñanza técnica -comenta- comienza en la escuela primaria»³⁷. En el país, en cambio, observa desinterés por esta rama de la educación pública. Las escuelas industriales, según su testimonio, constituyen un «fracaso colosal», las escuelas mineras «llevan una vida vergonzosa o han muerto y, algo parecido, pasa con las agrícolas»³⁸. Mas, no se

37. «La conquista de Chile en el siglo XX», págs. 153, 167, 207, 222.
38. «Oligarquía y democracia», pág. 71.

piense que este pedagogo, periodista y escritor es un crítico negativista. El Chile honesto pudo aplaudir su creadora labor como director de la Escuela de Artes y Oficios. Aquella gestión, tan fugaz como luminosa, se relata en «Un año empleado público en Chile».

En 1912, al efectuarse el Congreso General de Enseñanza Secundaria, se hacen presente dos conspicuos representantes del centenarismo: Francisco Antonio Encina y Luís Galdames. Quiebran lanzas contra la arcaica educación libresca, proponiendo una moderna educación económica. Fieles al espíritu de su Generación, la doctrina que exponen es abiertamente adversa al soñoliento conformismo patriotero. En cambio, postulan un dinámico constructivismo nacionalista.

La Asociación de Educación Nacional, agrupación de elite de los docentes jóvenes influidos por la prédica de la Generación de 1910 y capitaneada por aquel médico apostolar que fuera Carlos Fernández Peña, auspicia una conferencia de Encina. Es dictada en el Salón de Honor de la U de Ch. Constituye la más feroz requisitoria contra una estructura escolar, que se haya proferido en el país. Posteriormente se publica con el título «La educación económica y el liceo». Se trata de una obra clásica en su género que hoy, a un siglo, constituye un aporte de singular valía. Lo que hasta entonces habían sido sólo geniales intuiciones pedagógicas, pasan ahora -en virtud a esta obra- a convertirse en un cuerpo doctrinal.

Chile, para Encina, no es «la copia feliz del Edén», sino una comarca inhóspita que *«no se hizo para ser habitada por pedantes científicos, por versificadores, ni por adeptos del dulce far niente. Aquí arrastran una existencia lánguida y precaria las razas débiles, pero hay amplio horizonte para la audacia y la tenacidad de las razas enérgicas»*. Tales virtudes permitieron a Chile conquistar una efímera hegemonía en Sudamérica; mas, ese instante se había ya evaporado. Comenzaba así el declinar que se traduce en «nuestra inferioridad económica». La atribuye, entre otros factores, a una educación pública divorciada de la necesidad económica. Más que eso, legitimó el ancestral desprecio por las manualidades. Los alumnos -plantea- *«después de confeccionar algunos versos, remedar períodos de prosa, hacer algunos análisis químicos, coleccionar insectos o plantas, pintar un paisaje, tienen que renunciar a un género de actividad para la cual carecen de aptitud y aquí principia lo bueno. La enseñanza -agrega- no ennoblece la actividad económica, no borra el desprecio atávico por el trabajo industrial, se limita a transformarlo, es decir, a cambiar el desprecio que el militar profesa por la actividad económica, oficio vil propio de esclavos, por el desprecio del intelectual por los negocios y, especialmente, por el comercio, ocupaciones estimadas mezquinas y hasta envilecedoras»*³⁹.

39. «Nuestra inferioridad económica», pág. 117.

Alega Encina que, si no se reacciona contra el marasmo, el país se convertirá en una pálida Grecia, es decir, en colonia de una Roma contemporánea. Y, en ese instante, de nada valdrá la cultura literaria y científica que desarrolló la sensibilidad y el intelecto y no la voluntad aplicada a la producción. Se requiere, pues una estructura escolar que, de la base a la cúpula, esté animada de economicidad, es decir, que enarbole un humanismo laboral. Su propósito: plasmar al hombre de empresa pionero, *el self made man o bussinesman*, en suma, al «yankee chilensis», coincidiendo así, con el anhelo de Alberdi. Este hombre de nuevo tipo será, en la concepción enciniana, quien con su energía y talento logre abrir las compuertas del desarrollo, mediante el emprendimiento.

El adversario de esta tesis es Enrique Molina quien polemiza con Encina defendiendo la educación intelectualista. Califica a su antagonista de «profeta» y a la industria de «mesías». Para luego añadir que el industrialismo «*más que un Jesús parece un Moloch, que para salvar la nación en esta hora de decadencia, amenaza con consumir en su vientre de fuego las más bellas y nobles fuerzas de nuestra adolescencia*». Apréciale monstruoso, al fundador de la Universidad de Concepción, triturar los ensueños juveniles en el burdo yunque del utilitarismo⁴⁰.

40. «La cultura y la educación general», pág. 106.

Intentando conciliar el humanismo laboral enciniano con el humanismo científico literario moliniano, surge Luis Galdames. Anhela la clausura del debate con su conferencia sobre «La educación económica e intelectual» en la que, moderadamente, suscribe la tesis de la pedagogía desarrollista. Manifiesta -con pudor- que *«no pretende impulsar la transformación de los liceos en simples escuelas industriales, pues tamaño despropósito equivaldría a un retroceso cultural, a un verdadero desnucamiento de nuestra raza»*. Aunque, por su patriotismo, advierte que la palanca superadora de la feudalidad es el desarrollo económico, con énfasis en la industria, no se atreve a proponer un sistema escolar leal a ese magno propósito. Demasiado comprometido con Valentín Letelier, suscribe la doctrina de «las facultades del espíritu» con su correlato «la educación integral». Sin embargo, propicia -como en la centuria pasada Varas y Cifuentes- adicionar materias tecnológicas a los programas escolares. Es lo que denomina «humanismo integrado», síntesis supuestamente superadora del antagonismo entre economicistas e intelectualistas. Tal ponencia ecléctica ha sido la unánimemente aceptada durante el presente siglo. En su espíritu se promueve la reforma de 1928 y se redacta el decreto 7.500 que le da vida. Mas, necesario es advertirlo, que -en la praxis- reaparece vigorosa la línea Bello-Letelier desvaneciéndose la línea Salas-Encina. En suma, el equilibrio que anhela, se quiebra a favor de la

educación intelectualista. No obstante, la macicez de su obra y la honestidad de su prédica lo ubican entre los pedagogos de la Generación del Centenario.

La tesis desarrollista no fue la predominante en el Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria de 1912. Se impuso la tesis antagonica; de modo solapado, en las actas y resoluciones y, de manera franca, en la práctica docente. Triunfa de nuevo el obsoleto, pero persistente intelectualismo. La ambivalencia galdamiana resultó, como se anticipara, una quimera.

La reforma escolar de 1928, ya antes aludida, se fundamenta en el decreto 7.500 inspirado por Galdames. Este documento explica que *«la educación secundaria se impartirá en dos ciclos de tres años. El primero dedicado a desarrollar la cultura general y, el segundo, a preparar para el ingreso a la U»*. Luego, en su afán de conciliación de la educación liberal con la educación económica -afán que arranca de 1912-, se expone la idea de un currículum de materia amplio y flexible. Se trata de ensanchar el Liceo al punto que pudiera, en su seno, recepcionar a los planteles tecnológicos que, aunque embrionarios, ya existían entonces. Así aparecen las etiquetas de «liceos integrales», «semintegrales», y hasta «técnicos». Aquí es donde pareciera incubarse aquella manía de sinonimizar educación secundaria con educación media. La justificación de dicha fagocitosis liceana está en la teoría del humanismo integrado.

El sexenio liceano, según el articulado del aludido decreto, se trifurcaría en el área humanística, el área científica y el área técnica. Las dos primeras serían la antesala de la U. La tercera prepararía operarios y artesanos de los diversos oficios. Complementariamente, estimularía las profesiones creadoras de riqueza⁴¹. ¡Qué ingenuidad pedagógica la de este centenarista reconciliado con el positivismo de raíz comtiana! Su iniciativa es conceptualmente caótica, pues confunde la educación general y la especial lo que a la postre reduce a ésta a la categoría de apéndice de aquélla. Este «liceo» galdamiano, para funcionar exitosamente presupone una sociedad sin clases y la abolición del abismo existente entre el trabajo intelectual y el trabajo manual.

Suspendido el decreto 7.500 y, en consecuencia, pospuesta la reforma de 1928, no se observa afán renovador de la docencia pública, sino hasta 1946. Este cristaliza en el Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria que origina los liceos experimentales y los renovados. En estos planteles se implantan tres planes: el común, el diferenciado y el variable. Los contenidos «desarrollistas», es decir, las materias que tienden a la eficiencia económica se refugian en este tercer plan que, dicho sea de paso, suele no funcionar por falta de recursos

41. La zigzagueante postulación galdamiana se observa a través de «Educación económica e intelectual» y «Dos estudios educacionales».

humanos y materiales y que es un fleco de los otros dos que son los robustos rieles conducentes a la U. Obsérvese cómo se deteriora la tradición pedagógica. Varas propicia la incorporación de asignaturas técnicas relativas a la economía de cada región en cada liceo. Cifuentes intenta lo mismo, pero únicamente para los que no pueden -por falta de talento o carencia de fortuna- ingresar a la U. Galdames ensaya una amalgama que finalmente, desvirtuando la enseñanza técnico-profesional, termina por «liceanizar» toda la educación de la adolescencia. Y, ahora con la experimentación y la renovación, se reducen las materias técnicas a un puro afán de incentivar «hobbies» o a impartir conocimientos útiles de tipo doméstico...

Amanda Labarca, Arturo Puga, Oscar Vera, Irma Salas, Eugenio González, Roberto Munizaga, Francisco Salazar, Hernán Vera Lamperein y otros son quienes inspiran la teoría y la práctica de la docencia en el último medio siglo. Todos ellos, en mayor o menor medida, son tributarios de las tesis de Letelier y de Molina. Ello presupone adhesión al intelectualismo, observando con desdén la posibilidad de instrumentalizar la estructura escolar para lograr el «despegue». De allí que sea curioso que algunos, como la Salas y también Munizaga, se adscriban a la filosofía de Dewey, proclamándose ¡pragmatistas! Desde una trinchera opuesta, aquello se moteja de «contrabando pragmático».

Ya en 1970 el proyecto de la Escuela Nacional Unificada contenía un ingrediente derivado de la pedagogía desarrollista. Se autodefine como «productiva», pues valorizará el trabajo socialmente útil, incorporándolo, teórica y prácticamente, a la formación del educando y porque contribuirá a desterrar la mentalidad consumidora e individualista y a desarrollar otra productiva y solidaria. También se proclama *«científica y tecnológica, porque recoge e interpreta adecuadamente la creciente importancia de las ciencias naturales y sociales y de la tecnología, reubicándolas prioritariamente con el currículum y porque utiliza la metodología y los logros científicos y técnicos en el propio mejoramiento de la educación»*. ¡Qué incoherencia! En el rubro de los objetivos específicos se manifiesta que la ENU «tendería a la formación armónica de la personalidad»... Así garantiza a los alumnos *«el desarrollo intelectual, físico, moral, estético y técnico por medio de la adecuada combinación entre enseñanza general y politécnica, tendiente esta última, a la preparación de los escolares para una actividad laboral concreta»*. Luego añade que se exaltará *«el trabajo como elemento activo en la formación de la nueva sociedad, creando en los jóvenes el respeto al trabajo físico, dejando de considerar a éste como una actividad de nivel inferior»*. En otro acápite, expresa que la docencia responderá *«a los requerimientos de la planificación nacional y regional*

haciendo posible que la juventud cumpla un rol activo en la vida del trabajo». Mas, no todo es pésima redacción, ambigüedad notoria y caos conceptual en la ENU. Suele sobresalir, en la esfera que interesa, algún aporte como aquel que expresa: «la formación tecnológica no sólo se adquirirá en los laboratorios y talleres de los establecimientos, sino también en las industrias y servicios de la comunidad». Luego estipula que, al finalizar el proceso, cuando el alumno alcance los 18 años tras 12 de escolaridad, receptiona el cartón de técnico o subtécnico⁴².

El enjuiciamiento público del citado proyecto del Presidente Allende cubre, como se sabe, diversos ángulos. En lo atinente a su orientación desarrollista es injusto lapidarlo. Las observaciones críticas volcadas en esta esfera apuntan a lo adjetivo, pero no a lo fundamental. Incluso el jefe de la Iglesia Católica apoya la postulación de una escuela politécnica, contenida en el enunciado de la ENU, echando mano a su personal experiencia en los planteles salesianos. Sin embargo, es notorio que sus promotores, imbuidos de cosmopolitismo, no se inspiraban en el legado de Salas y de Encina, sino en el informe Fauré y, sobre todo, en las instrucciones de Heinz Spielke y Hans Georg Schuman, peritos en materia de instrucción pública de la República Democrática Alemana... Sin duda, un

42. Informe sobre la ENU.

esfuerzo para entronizar la «dictadura del proletariado» en el país, que es la tiranía de la «*nomenklatura*» al servicio, entonces de Moscú.

Los últimos lustros de la evolución del país implican un retroceso de la teoría y de la praxis del Estado docente. Como correlato, la iniciativa privada se hace presente con singular energía. El Estado comienza a eximirse de la función educativa. Florecen Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP). Ello con el mínimo de supervisión de las otrora poderosas autoridades docentes. No obedecen, sino a las demandas del mercado. Antes se hizo una referencia al *boom* de las UU particulares. Estas con sus «carreras de saliva, tiza y pizarrón» inundan el país con titulados en periodismo, psicología, derecho y economía. Después viene la explosión de los grados académicos. Sin embargo, no todo es anarquía y lucro. También aparecen innumerables carreras que apuntan al desarrollo económico. Ellas se imparten en función de los requerimientos de una economía floreciente que transforma al país en un jaguar, o si se prefiere, en otro dragón del Pacífico Sur. Lo rutinario reside en la aceptación como algo ineludible de los doce años de escolaridad ajena a la capacitación laboral. En ese segmento se observa una notoria carencia. Todavía padecemos una educación básica de 8 años y una media de 4 empapada del anacrónico enciclopedismo enjuiciado por Salas y Encina. Tal realidad es un obstáculo para alcanzar un pronto «despegue».

El aludido informe Fauré posee un confuso *slogan*: «*aprender a ser*», tan confuso como el actualísimo «*aprender a aprender*». Además de confusos son equívocos, pues en el III mundo se necesita «*aprender a hacer*» y, justamente, haciendo, es decir, fabricando o, más ampliamente, produciendo, mientras se fomenta el desarrollo económico, el individuo adquiere una dimensión auténticamente humana.



IV. UNA ESCUELA PARA EL «DESPEGUE»



La teoría de una escuela insuflada de humanismo tecnológico está ausente del universo mental de «apóstoles» y de «expertos». Estos, desde las cátedras superiores y las asesorías ministeriales -de un modo u otro- manejan el sistema docente. No logran imaginarla. Predominan, en cambio, conmovedores enunciados de propósitos de la educación. Incluso el objetivo «preparación para la vida económica», está anotado en una enumeración tan ambiciosa como poco precisa de fines. En la esfera de la praxis dicho objetivo no logra cristalizar. En efecto, los ensayos efectuados son insuficientes. Podrá explicarse la causa, pero el hecho es indiscutible. En síntesis, se puede afirmar que el aula evade la responsabilidad de capacitar al individuo para ejercer un rol en la estructura productiva. Ahora la presión de las entidades empresariales es tal que comienza a visualizarse un esfuerzo por concebir e implementar una educación para el desarrollo. A contrapelo, los educadores de aula o los teoretistas de la pedagogía intentan equilibrar la áspera realidad con los postulados del humanismo libresco en que son duchos.

Existen aún quienes -como observa Whitehead- antagonizan la educación técnica y la educación intelectual. Se trata de un error, pues no puede existir la primera sin la segunda. El alumno debe abandonar el plantel con algo

que «sabe» bien y algo que «hace» bien. Este maridaje de la teoría con la práctica y de ésta con aquélla cuaja en una recíproca fecundación. El intelecto no logra laborar en el vacío y la labor hoy está fertilizada por la ciencia. La misma supervivencia de lo aprendido teóricamente se logra sólo mediante la ejercitación práctica. La geometría y la mecánica, reitera este pedagogo británico, sin la praxis fabril, «son pura palabrería»⁴³. Se precisa anotar que se alude a la educación intelectual como sinónimo de capacitación teórica previa, simultánea o posterior a la acción. En esta tesis se censura la educación intelectualista que es su correlato patológico. Del mismo modo, se vapulea, no a la ciencia, sino al cientificismo.

Durante una prolongada época se aprendió a trabajar... trabajando. Ello, a través de aquella arcaica institución con aroma de corporación artesanal de la Edad Media que es el «aprendizaso». No era la educación sistemática, sino la educación refleja la responsable de preparar en «las artes y oficios». Mas, ahora, como consecuencia de la revolución industrial, y, sobre todo, de la aplicación de la ciencia a la producción -lo que genera el robusto insurgir de la tecnología- se hace necesario que sean los planteles los que asuman, a todo nivel, la obligación de enseñar a trabajar.

43. «Los fines de la educación», pág. 80

La antiquísima convicción que el estudio sirve para eximirse de la obligación de trabajar o, en su defecto, para trabajar menos y vivir confortablemente hoy es inaceptable. Todo lo contrario, el invertir ocho, doce o dieciocho años, como alumno, necesariamente debe implicar la posibilidad de capacitarse para incrementar, cualitativa y cuantitativamente, la cuota de labor de cada ciudadano.

Todavía hoy existe el preconceito según el cual, la infancia, la adolescencia y la juventud, al transitar por los tres tramos clásicos del sistema, debe asimilar únicamente conocimientos. Se trataría de un ámbito en el cual los docentes disertan -¡oh, el monólogo tan condenado como vigente!- Mientras tanto, los discípulos escuchan -¡siempre oír!- Pronto la receptividad auditiva, a media jornada, se marchita y, al final, la exposición se «oye» como la lluvia, mientras los ojos miran, pero no ven y el pensamiento se desliga del tópico analizado desde el pupitre magisterial. El aula está concebida como un locutorio, o si se quiere, como un salón de conferencias. Los alumnos, en sus bancos, constituyen el embrión de la grisácea «civilización de hombres sentados» -tullidos, podríase expresar-, a los cuales en el mañana adulto, sobrarán indolencia y posaderas, careciendo de iniciativa y musculatura. Ocupacionalmente ostentan dos aspiraciones: convertirse en «empleados» o, en su defecto, en choferes. En ambas, la vida transcurre tras el escritorio o el volante... apoltronados.

No cabe en la testa de los pedagogos la idea de preparar al alumno para el mundo laboral. Entre más dilatados y desinteresados son los estudios, mejor. La escolaridad se prolonga con el propósito de asegurar prestigio al plantel y de disfrazar el desempleo. «*¡Evítese la profesionalización prematura!*» es la consigna propalada ya en 1912 por Molina. Hasta hoy se escucha sin réplica. Se estima que quizás poseía asidero cuando los alumnos, sobre todo de enseñanza media y superior, provenían de los estratos altos en los que la urgencia en desempeñar una actividad rentada no se hacía sentir. Mas, ahora, esta situación ha cambiado radicalmente.

Los clientes del sistema hoy -de la base a la cúpula- son mayoritariamente personas de recursos modestos. Por otro lado, la magna faena del desarrollo presupone precipitar al mercado de trabajo -de modo preparatorio- a toda persona de ambos sexos con 16 años de edad y -de modo definitivo-, con un título, a los 20. Los cuatro años que median entre ambas edades implican un «aprender haciendo» en centros fabriles, agrarios, ganaderos, mineros, pesqueros, combinado con lecciones teóricas matutinas o nocturnas sobre la tecnología que durante la jornada se esté aplicando. Hay, pues que triturar el monopolio que sobre la educación ejerce la escuela, o sí se quiere -según la concepción de Iván Illich- hay que desescolarizar la educación. Recuérdese que Gabriela

Mistral manifestaba que *«una fábrica educa más que una escuela»* y que Kuan-Tzú sentencia: *«Si das un pescado a un hombre se alimentará una vez. Si le enseñas a pescar se alimentará toda la vida»*. No puede, pues un país empobrecido y, permanentemente, desafiado por una naturaleza hostil, darse el lujo de estudios sin ánimo utilitario. En este «mundo ancho y ajeno» es inmoral y suicida que las aulas pretendan remedar el ágora socrática, el liceo aristotélico o la academia platoniana.

Durante la infancia, por ejemplo, en el ámbito campestre -mezclando lo deportivo y lo laboral- los alumnos serán estimulados a practicar la cacería. Huachis, redes, tramperos y ligas se instalan por colinas y llanos en procura de la presa. El apetito de captura -rasgo varonil por excelencia- está canalizado por esta primigenia experiencia amalgamadora de lo lúdico y de lo económico. Hay que evitar, eso sí, todo ánimo predatorio, legitimando este quehacer como una faena destinada a la supresión de plagas que dañan a la agricultura. Mas, la agilidad, la paciencia, la astucia, la rapidez son cualidades que este menester, de tan antiquísima data, desenvuelve en quienes son sus cultores. También el cultivo y la crianza están muy ligadas a esta edad. Nada pareciera más enaltecedor que consumir aquello que es producto de la destreza cazadora o de la dedicación agropecuaria. No se trata de imaginarse a infantes encargados de ganado bovino en hatos trashumantes y establos confortables. El criar puede, en

la primera fase, cristalizar en el cuidado, multiplicación y beneficio de aves y de roedores. No obstante, anótese que se trata de una praxis económica. El accionar es instrumento de capacitación -o si se quiere, de educación- y también manantial de bienes de uso, consumo y venta. No se trata de la beatería del «rincón vivo», consistente en un macetero con cactus, una pecera o dos colmenas recomendada por la didáctica arcaica, sino de una escuela con predio o, mejor dicho, un predio escolar con fruticultura, floricultura, horticultura, avicultura, cunicultura, apicultura, para citar algunos rubros.

El propósito principalísimo es inyectar -mediante una faena graduada, sostenida y obligatoria- una especie de religión del trabajo. Esta ha de expresarse en el laboreo convertido en hábito inextinguible y automático, en una suerte de frenesí y manía que, animado por un vigoroso ganglio volicional, se traduzca en jubiloso constructivismo, simultáneamente, lucrativo y enaltecedor. La consigna «*se pensó y se hizo*» preside la vida escolar en sus diversos ámbitos. El supremo lema es la frase de Schiller: «*la acción es la alegría del alma*». Entonces se procederá a extirpar con crueldad quirúrgica aquellos vicios raciales como «*la ensoñación viciosa*», según Martí y según Gabriela «*la laxitud tórrida y el fatalismo indio*», en síntesis, la apatía y la inercia. Recuérdese aquella radiografía que, del iberoamericano, traza José Vasconcelos. Expresa: «*El defecto capital de nuestra raza es la inconstancia*».

Ineficaz de perdurar en el esfuerzo, no podrá por lo mismo desenvolver un plan ni llevar adelante un propósito. Con palabrería se trata de encubrir nuestra debilidad clave. Buenos para comenzar y para prometer. Nulos para finalizar y para cumplir». La docencia de choque aquí propuesta se embarcará en guerra sin cuartel contra ese defecto y esa debilidad a que alude el filósofo mexicano. En el frontis de cada edificio escolar se grabará un nuevo oráculo délfico. No será el «convertíos en sabios», sino el «haceos laboriosos». Aquel intelectualismo criticado en páginas precedentes estará ya erradicado. Posee, en ese instante, plena resonancia «Psicopatía» de José Asunción Silva.

*«Mozo, váyase usted a trabajar de lleno,
en una fragua negra y encendida
o en un bosque espesísimo y sereno.
Machaque hierro hasta arrancarle chispas,
o tumba viejos troncos seculares
y logre que le piquen las avispas.
Si lo prefiere cruce los mares
de grumete en un buque.
Allí duerma, coma,
muévase, grite, forcejee y sude.
Mire la tempestad cuando se asoma,
y los cables de popa ate y anude
hasta hacerse diez callos en las manos
y limpiarse de ideas el cerebro...»*

Cada educador y cada educando estará consustanciados con este humanismo *sui generis* que Hesíodo, bardo de la Grecia heroica (s. VIII a. de C.), retrata en estos versos:

*«Trabaja para que el hambre te deteste
y se replete de trigo el granero.
El hambre es camarada del perezoso
y Deméter desprecia al que, viviendo sin laborar,
es un zángano que devora el esfuerzo ajeno.
Mediante la faena, se multiplica el ganado
y el grano se acumula milagrosamente.
El trabajo es honor y la molicie, vergüenza».*

En el primer día de escuela -por cierto inolvidable- el maestro, junto con exigir lápiz, cuaderno y silabario, encargará también, estimulado por la nueva orientación del proceso enseñanza-aprendizaje, herramientas como azadón, alicate y martillo. Estampa escolar habitual será observar a docentes y discípulos, con cascos o chupallas, alternando media jornada de lección teórica y media jornada de accionar práctico, por ejemplo, en la fresadora y en la melga, en el establo y en el pique. El azul del mameluco es el uniforme que hermana en la común empresa.

No se trata, pues de «trabajos voluntarios» -extraña amalgama de ánimo festivo e ingenua filantropía- sino del

trabajo obligatorio. No os asustéis, tan obligatorio como aprender a leer y escribir, prestar el servicio militar o inocularse el suero antivariólico. La competencia interindividual e intergrupala estará en primer lugar como medio para aguijonear el afán de superación. Los laureles -ayer distribuidos en certámenes literarios y eventos atléticos- ahora, en estos planteles impregnados de tecnohumanismo corresponderán a aquella «gente nueva» que anhelaba educar Simón Rodríguez. Por ello se prodigarán, en medio de solemnidades y alegrías, condecoraciones y diplomas, recompensas y ascensos, pues los estímulos han de ser morales y también materiales.

Entonces aplauso, trofeo, pergamino, vacación y cheque a los triunfadores. Ejemplo, al aprendiz de tornero con la más alta calificación. Al candidato al título de subingeniero en geología que, auxiliado por la ciencia, la eficiencia, la paciencia y la conciencia, logra ubicar una napa irrigadora de un suelo hasta ayer estéril. Esa agua que hoy se convierte en vergel de la granja escolar. Al alumno-jefe de una brigada avicultora que exhibe el pavo de mayor kilaje. Al curso de labriegos que, en sus camellones, ostenta el «rinde» óptimo de papa y de maíz -tubérculo y grano que fueron el pan del Tahuantinsuyo. A la mesnada femenina que coseche la más elevada cuota de miel y de cera del apiario. A las estudiantes de hilandería que, con lana proporcionada por la escuela de ovinotecnia, han tejido abrigadores y vistosos ponchos que obsequian,

durante la graduación. A los duros mocetones que estudian ganadería. También hay vítores y gratificaciones para el curso superior de artesanía rural, congregado por los docentes en torno a un veterano fabricante de monturas criollas, evitándose de este modo que una expresión folklórica se extinga. Allí están los caballares, orgullo de la escuela de equinotecnia, luciendo esos aperos que son fruto de una venerable tradición...

Márchese ahora al oeste. En una rada, presumiblemente Constitución -antaoño denominada, con acierto, Nueva Bilbao- se lleva a cabo otro acto académico. Allí hay una concentración de planteles ligados a las faenas del mar. Maestros y alumnos constituyen una curiosa población escolar anfibia. Nos referimos, por ejemplo, a la escuela de astillería, es decir, aquella «carpintería naval» con que soñara Antonio Varas, a la escuela de marina mercante y a la escuela de pesca. Esta última funciona sobre una flotilla integrada por diez embarcaciones. Los constructores de barcos, el contingente de la flota mercante y los pescadores artesanales e industriales habrán de capacitarse en este complejo escolar. La docencia contribuirá así a fomentar «la vocación oceánica de Chile», preparando a la joven generación para efectuar esa próspera expansión sobre el Pacífico.

Abandónese la ejemplificación, tachada ya -no se dude- de síntoma de ebriedad imaginativa, para reiterar que, en un país menesteroso e infracivilizado, vale tanto

un conmovedor soneto lírico o un récord en jabalina como convertir en trigal un yermo, en bosque un páramo, en autopista asfaltada una senda burrera, en acueducto un riacho levantisco o en represa hidroeléctrica una cascada. Y en cada una de estas épicas empresas tendrá participación relevante el estudiantado conducido por los educadores. Como se puede deducir, no se trata de sacrificar ciertos valores en beneficio de otros, sino de integrarlos todos, reconociendo, sin embargo, que los tecnoeconómicos son prioritarios por el momento.

Los requerimientos de una escuela para el empleo, o si se quiere de una escuela del trabajo, crecen en la medida que la estructura económica se moderniza. El sector primario arcaico, en verdad no necesitó personal tecnológicamente adiestrado. Mas, al parcelarse los predios, al producir para el mercado externo, al mecanizarse la faena, al introducirse los cultivos rotatorios, el uso de fertilizantes químicos y semillas híbridas o la crianza de razas cárneas o lácteas de animales y al implantarse la administración capitalista o cooperativa, crece en proyección geométrica la demanda de expertos de nivel básico, medio o superior, mientras disminuye el requerimiento de mano de obra bruta. El desenvolvimiento del sector secundario es aún muchísimo más apetente de talentos y manos técnicamente nutridas. El mundo fabril, apoyado en los laboratorios, es una fuente infinita de nuevos empleos cada vez más especializados que fluyen

del *boom* de la computación, la cibernética, la robótica, la informática y la bioingeniería. El sector terciario tórnase también saludablemente complejo para atender a esta vida económica en expansión. Nótese la expresión «saludablemente». Ella obedece al propósito de esclarecer que existe un crecimiento morboso de este sector. Se trata de la multiplicación de los servicios del Estado, rasgo propio del subdesarrollo conocido como burocracia. Hoy lo conveniente es reducir el tamaño de éste, tornándolo eficiente.

Se vive el menguante de la era del «licenciado en humanidades». Se abre ahora ancha puerta al técnico. Comienza así, la edad de la tecnología. Ayer «persona culta» era aquel informado de arte, filosofía, literatura. Hoy es clave manejar mecánica, química, electrónica. Incultos fueron, en el pasado, científicos y tecnólogos, porque a pesar de dominar sus especialidades, no conocían esos «saberes» que constituyen, según la antigua nomenclatura, las «ciencias de ornato». Ayer -como se sabe- se promulgó la ley de la instrucción primaria obligatoria, la ley del servicio militar obligatorio y la ley electoral que establecía como obligación la emisión del sufragio. Así la población fue compulsionada al aprendizaje «de las primeras letras», al adiestramiento castrense y a la participación de la vida cívica. Hoy se torna urgente la adquisición de un oficio. Está planteada, pues la necesidad de dictar una ley de educación tecnológica obligatoria.

Es cierto que, en función de enfoques e iniciativas de ilustres coterráneos, es factible formular una teoría de la educación para el desarrollo. Tampoco pareciera difícil imponer en los institutos de capacitación docente la definición aquella de que «*educar es dotar a cada individuo de una industria que asegure su subsistencia*», como manifestara Simón Rodríguez. Menos fácil, pero no quimérico es mutar, de la base a la cumbre, la estructura escolar para ponerla «a la altura de los tiempos». Mas aún, contando con el apoyo de las agencias de la educación refleja como la radiodifusión y la televisión- será como clavar una pica en Flandes el lograr que padres y apoderados acepten el volcamiento del alumnado -a todo nivel- a la producción. Reaccionarán contra una política escolar de profesionalización que precipite a la mocedad, diploma en ristre, a los veinte años a servir, principalmente, en los sectores primarios y secundarios de la economía.

Todo el atávico desprecio por el trabajo manual (que hoy -como se probó- presupone mayor inversión de talento que fuerza, más inspiración que transpiración) y toda la funesta idolatría de la U y, dentro de ella, de las profesiones liberales, se canalizará contra este plantel que -¡oh, engendro de Luzbel!- pugna por convertir en «obrerros» a los pupilos. Pues de este jaez será la virulenta crítica. Y no se sueñe que ella provendrá únicamente de la clase alta y de la clase media. La mayor oposición -no

se dude- partirá de la clase baja. Recuérdese aquella anécdota con que Salvador de Madariaga ilustra la cuestión social: «¿*Qué quieren los obreros?*» -preguntábase- a lo que un sindicalista, ni corto ni perezoso, respondió lacónico «*No ser obreros*». Efectivamente, es habitual escuchar esta frase- «*yo soy obrero, pero mi hijo será otra cosa porque se está educando*». Nótese; la «*otra cosa*» con seguridad es el reemplazo del «*blue collar*» por el «*white collar*» del mameluco por el terno. Ello supone mudar de «condición», eufemismo que se emplea en reemplazo de la expresión «clase». Sin embargo, tal desplazamiento no involucra incremento de la renta. A menudo ésta es inferior a la percibido por el progenitor. Total ¡qué importa! «a pata pelá y con leva». Los liceos nocturnos ayer, los programas para adultos de «completación para la EM» y la consigna «*liceo para todos*», operan como bombas succionadoras de cuadros fabriles básicos e intermedios que anhelan, empujados por el prejuicio, zafarse de sus desempeños originarios, para pasar al rango de «empleados». El canje del rol manual por el oficinesco satisface el apetito de trepar, pero inferioriza el bolsillo y priva al país de un mando produccional.

Este frente único multclasista que arremeterá contra la educación económico-tecnológica sólo podrá desmoralizarse y, posteriormente, disolverse si encuentra al cuerpo docente cohesionado institucional y doctrinariamente. Lograrlo no es tarea fácil. Descolonizar

a los expertos que pululan en la cartera de Educación y en las Facultades del rubro es faena de colosos. Sin embargo, es indispensable coordinar las diversas iniciativas en la perspectiva de servir esta tesis pedagógica.

En nuestro país -vitrina de agravante desempleo- y en nuestro tiempo -laboratorio de la floreciente tecnología- no es posible continuar con una estéril enseñanza en plena obsolescencia. La propuesta es arma de liberación personal y comunitaria, Así como antaño fue necesario compulsionar a la sociedad para manejar el abecedario o para vacunarse contra la viruela, hogaño hay que obligarla a ser libre y próspera mediante el trabajo. El primer paso para ello es enseñarle a trabajar. Así brotará de las aulas una enérgica *intelligentzia* tecnológica con vocación de emprendimiento. Ella, paulatinamente, coexistiría con aquella otra *intelligentzia* identificada con las letras, la filosofía y la política. El crepúsculo de las ideologías que anunció Ortega y que analiza Gonzalo Fernández de la Mora, exige que el cuerpo social genere una tecnocracia mediante una estructura escolar radicalmente renovada.

Si la escuela en griego significó «ocio» fue porque estuvo reservada para los vástagos del patriciado. Esta casta, debido a la posesión de muchedumbres de esclavos, se emancipó de la obligación de laborar. Sin apuro podían prepararse para el gobierno y la administración de la «res pública» y de la «res privada». Suyas eran las artes liberales que enseñaban ayos y preceptores. Propias de los

esclavos, las artes mecánicas que aprendían a través de la rutinaria práctica. Ahora que vivimos en una sociedad democratizada, la ociosidad está abolida y el trabajo pasa a constituir, no sólo un derecho, sino también una obligación para todos y cada uno de los ciudadanos. No puede entonces la escuela continuar siendo leal a su raíz etimológica, sino convertirse en ámbito en el cual se estimula la laboriosidad. No, por cierto, con poemas y peroratas, comedietas y máximas, teoremas y axiomas, sino mediante la acción productora. Sólo así los planteles serán auténticas «oficina humanitatis», es decir, talleres de humanidad.



BIBLIOGRAFIA BASICA

Alberdi, Juan Bautista: «Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina»

Colección Panamericana

Jackson Inc. Editores

Buenos Aires, 1946

Arévalo, Juan José: «La adolescencia como evasión y retorno»

Ediciones del Instituto Pedagógico

Caracas, 1961

Baptista Gumucio, Mariano: «Salvemos a Bolivia de la escuela».

Edit. Amigos del Libro

La Paz, 1971

Barcia, Augusto: «El Pensamiento vivo de Jovellanos»

Edit. Losada, S.A.

Buenos Aires, 1951

Bello, Andrés: «Obras Completas»

Imprenta Cervantes

Santiago, 1893

Carrel, Alexis: «La incógnita del hombre»

Editorial Iberia

Madrid, 1986

Cifuentes, Abdón: «Memorias»

Edit. Nacimiento

Santiago, 1936

Cifuentes, Abdón: «Colección de Discursos»
Edit. Escuela Tipográfica de la Gratitude Nacional
Santiago, 1916

Encina, Francisco Antonio: «La educación económica y el Liceo»
Biblioteca de la Asociación de Educación Nacional
Imprenta Universitaria
Santiago, 1912

Encina, Francisco Antonio: «Nuestra inferioridad económica»
Biblioteca de la Asociación de Educación Nacional
Imprenta Universitaria
Santiago, 1912

Feijoo, Benito J.: «Cartas eruditas y curiosas»
Edít. S. Callejas
Madrid, 1901

Fernández de la Mora, Gonzalo: «El crepúsculo de las ideologías»
Edit. Zig-Zag
Santiago, 1989

Galdames, Luis: «Educación económica e intelectual»
Biblioteca de la Asociación de Educación Nacional
Santiago, 1912

Galdames, Luis: «Dos estudios educacionales»
Prensas de la Universidad de Chile
Santiago, 1932

Galdames, Luis: «Temas pedagógicos»
Imprenta Universitaria
Santiago, 1913

Gómez Millas, Juan: «La Universidad: tradición y tarea».
Edit. Universitarias
Santiago, 1968

Grasses, Pedro: «Antología de Andrés Bello»
Edit. Kapeluz
Buenos Aires, 1964

Ingenieros, José: «Las fuerzas morales»
Edit. Cultura
Santiago, 1948

Kandel, J.L.: «La educación en los países de América Latina»
Bureau of Publications
Teacher College
Columbia University
New York, 1982

Labarca, Amanda: «Historia de la Enseñanza en Chile»
Imprenta Universitaria
Santiago, 1936

Lavín, Joaquín: «La revolución silenciosa»
Edit. Zig Zag
Santiago, 1989

Lenin, V. I. : «Escritos pedagógicos»
Ediciones Lenguas Extranjeras
Moscú, 1959

Martí, José: «Ideario Pedagógico»
Ministerio de Educación
Edit. Imprenta Nacional
La Habana, 1961

Ministerio de Educación Pública: «Informe sobre la ENU»
Santiago, 1972

Mistral, Gabriela: «El grito»
incl. en Anales de la Universidad de Chile N° 106

Molina, Enrique: «La cultura y la educación general»
Imprenta Universitaria
Santiago, 1912

Munford, Howard: «Teoría de la literatura norteamericana»
Editorial Bibliográfica
Buenos Aires, 1965

Munizaga, Roberto: «Dos estudios sobre educación»
Ediciones de los Anales de la Univesidad de Chile
Santiago, s/a

Munizaga, Roberto: «Educación y política»
Imprenta Quevedo
Santiago, 1943

Munizaga, Roberto: «El Estado y la educación»
Ediciones Avale
Santiago, 1963

Munizaga, Roberto: «Filosofía de la educación secundaria»
Imprenta Quevedo
Santiago, 1947

Munizaga, Roberto: «En torno a Sarmiento»
Ediciones de la Universidad de Chile
Santiago, 1958

Ortega y Gasset, José: «Misión de la Universidad»
Colección El Arquero
Revista de Occidente
Madrid, 1986

Picón Salas, Mariano: «Intuición de Chile»
Edit. Ercilla
Santiago, 1935

Pinkevich, Alberto: «Las modernas teorías pedagógicas
y la nueva educación en la URSS»
Ediciones Frente Cultural
México, 1941

Pinochet Lebrun, Tancredo: «Oligarquía y democracia»
Biblioteca Americana de Inspiración
Santiago, 1917

Pinochet Lebrun, Tancredo: «La conquista de Chile en el siglo XX»
Imprenta La Ilustración
Santiago, 1909

Platón: «La República»
Edit. Aguilar
Madrid, 1936

Portilla, León: «Imagen del México antiguo»

Editorial FCE

México, 1988

Rodríguez, Simón: «Escritos de....»

Imprenta Nacional

Caracas, 1954

Salas, Manuel de: «Escritos de....»

Universidad de Chile

Imprenta Cervantes

Santiago, 1910

Sarmiento, Domingo Faustino: «Obras Completas»

Editorial Luz del Día

Buenos Aires, 1950

Spengler, Osvaldo: «El hombre y la técnica»

Colección Austral

Editorial Espasa Calpe

Buenos Aires, 1947

Varas, Antonio: «Observaciones a la Memoria de Domeyko»

incl. en Revista de Historia y Geografía N° 101

Santiago, 1941

Whitehead, Alfred: «Los fines de la educación»

Biblioteca del Hombre Contemporáneo»

Editorial Paidós

Buenos Aires, 1996

