
VALENTÍN LETELIER

Teoría de la Instrucción Pública *

SUMARIO

1.—La instrucción pública y la de los colegios particulares. 2.—La instrucción pública y la instrucción doméstica. 3.—Si la enseñanza es una industria sujeta a la ley de la oferta y la demanda. 4.—La enseñanza del Estado y la de la Iglesia. 5.—Objeciones contra el Estado docente. 6.—Medios de intervención del Estado en enseñanza. 7.—La instrucción obligatoria. 8.—Objeciones contra la instrucción obligatoria. 9.—La gratuidad de la enseñanza. 10.—Las libertades de enseñanza y de profesiones.

En los quince capítulos que preceden he desarrollado la teoría de la educación, sin atender mucho ni poco a si la enseñanza debe ser pública o privada, ni a si caso de ser pública se debe administrar por la Iglesia o por el Estado.

Toda enseñanza, en efecto, sea pública, sea privada, debe estar adornada de los caracteres generales que determiné más arriba, abrazar las materias que su naturaleza requiere y darse en la forma que la filosofía de las ciencias y la pedagogía positivas disponen.

Toca ahora determinar cómo se alcanzan mejor los fines peculiares de la educación, si dándola a domicilio o en colegios particulares o en escuelas públicas; si dirigida por la potestad secular o la teoría bajo el respecto pedagógico, es menester estudiarla bajo el respecto político. Tal será el objeto del presente capítulo, con que me propongo finalizar esta obra.

Para dilucidar con acierto estos puntos, no hay sino estudiarlos a la luz de las doctrinas que quedan establecidas. Desde las primeras páginas del presente libro, he venido demostrando que uno de los objetos positivos de la educación intelectual es el de ligar todos los espíritus por los vínculos de una misma doctrina, y no hay duda en que por medio de la instrucción pública, una para todo

el territorio, se puede lograr este propósito con más facilidad que por medio de la instrucción particular, siempre varia y contradictoria.

Es verdad que sin ponerse de acuerdo, por obra espontánea de la acción refleja, los colegios particulares dan a sus alumnos una educación católica en los pueblos católicos, evangélica en los pueblos protestantes, mahometana en los pueblos mahometanos. Pero también lo es que en las sociedades contemporáneas donde tantos sistemas filosóficos se disputan el imperio de la inteligencia, no hay doctrina alguna que sirva de vínculo de unión entre los directores de la instrucción particular.

Supuesto el actual desencuadernamiento de los espíritus, sólo un sistema de educación común puede restaurar la unidad del intelecto, imponiendo a todos la enseñanza de una misma doctrina.

No se confundan los tiempos ni las sociedades. Lo que antes fué bueno, ahora es malo; y esto que conviene aquí, causaría graves perturbaciones allá. Nada es absoluto. Si en los siglos medios pudo la educación privada generalizarse en las clases superiores sin romper el

* Valentín Letelier: *Filosofía de la Educación*, Buenos Aires, Cabaut y Cía., Eds. 1927, pp. 619-703.

vínculo de unión entre los espíritus, es porque no había más que una sola filosofía para informar la enseñanza, la filosofía católica. Pero en las sociedades cultas de nuestros días, la simultánea coexistencia de tantos sistemas ha creado la necesidad de recurrir a la escuela pública como el medio más eficaz que pueda emplearse para restablecer la unidad del intelecto.

Littré observa en algunas de sus obras que la enseñanza fortifica las tendencias conservadoras de la sociedad, porque nada las favorece más que aquello que une a los espíritus, nada las contraría más que aquello que las divide. Pero esto no se puede decir sino de la instrucción pública, que es una e igual para todos; no de la instrucción privada, que varía de colegio a colegio.

Más aún: cuando fuese posible imponer a todos los maestros privados la obligación de enseñar una sola doctrina, con un mismo espíritu, inspirados por el nobilísimo anhelo de hacer a todos partícipes de la comunión de una sola verdad; aun en tales condiciones, no se podría confiar a la iniciativa particular el desempeño de este augusto deber, porque sobre ser intermitente y precaria, de ordinario sólo acomete empresas que la tientan con el incentivo del lucro, y en todo caso, carece de medios para distribuir por igual los beneficios de la cultura entre las varias comarcas de un grande Estado.

En contra de esta doctrina, se ha negado juntamente el derecho del Estado a imponer la unidad de creencias y la posibilidad de realizar tamaña empresa. La historia misma de los cuatro últimos siglos parece dar fuerza a esta objeción, porque durante ellos, aun puesta al servicio de tiranías religiosas implacables, no ha podido la enseñanza impedir sino transitoriamente la dispersión de las conciencias.

Por mi parte, juzgo aceptables las premisas, pero no la conclusión. A semejanza de los individualistas, creo que en una época de libertad, sobre todo de libertad de imprenta, sería empresa frustránea la de intentar establecer por medio de la instrucción pública la unidad de las creencias. Después de tan larga experiencia histórica, es fuerza convenir en que las creencias han quedado defini-

tivamente relegadas al dominio de lo subjetivo y de lo individual. Mas, si con las ciencias abstractas y las artes generales se pueden constituir, como ya lo demostré, sistemas integrales de educación positiva; sistemas que sin ofender ninguna conciencia, imponen la adhesión universal a unas mismas doctrinas que satisfacen gran número de necesidades sociales, no se ve fundamento plausible para arrebatarse de manos del Estado la prerrogativa de dirigir esta magna empresa de unificación y armonía nacional.

Ponerla en manos de los particulares es preparar su fracaso. Cuando la enseñanza está en manos de empresas particulares, por el hecho de vivir condenada, como toda industria, si no a lucrar, por lo menos a sostenerse con sus propios rendimientos, tiene indispensablemente que poner a contribución a los padres de los escolares. En Grecia, donde hubo, sin duda, filósofos que por amor a la verdad enseñaban gratuitamente sus doctrinas, las necesidades de la cultura y de la vida convirtieron bien pronto la enseñanza en un medio de lucro. Protágoras de Abdera, de quien se dice haber sido el primero que imaginó vivir de la enseñanza cobrando emolumentos, y Gorgias y Zenón de Elea, exigían cien minas (9.166 francos) por la instrucción completa; y el orador Isócrates, que alrededor de su cátedra de elocuencia solía contar hasta cien discípulos, recibía de cada uno diez minas.

De análoga manera pasaban las cosas en Roma. Era común que los padres de la clase más culta compraran esclavos letrados, ordinariamente de nacionalidad griega, para encargarlos de la educación de sus hijos. Pero cuando querían dar mayor desarrollo a esta cultura, pagaban retribuciones mensuales o anuales por los ocho meses del año escolar que iba de noviembre a junio, a maestros de letras latinas (litteratores), o de letras griegas (grammatici), o de retórica (rhetores), o de cálculo (calculatores).

Lo mismo ocurrió en los siglos medios y modernos: dondequiera que la enseñanza fué fundada por empresas particulares, de ordinario corporaciones jurídicas, ora laicas, ora eclesiásticas, se sostuvo con los emolumentos pagados por los escolares.

Ahora bien, fundada en estas condiciones, la instrucción particular no fué nunca en los pasados siglos realmente común y sólo la aprovechaban los que podían pagarla y que sabían apreciarla. De hecho quedó siempre excluída de sus beneficios la generalidad de los niños porque sus padres o carecían de recursos para pagar los emolumentos escolares o no tenían interés en pagarlos. Rousseau era perfectamente lógico cuando junto con sostener la conveniencia de la enseñanza individual y doméstica, declaraba que el pobre no necesita educación. En realidad, antes del siglo XIX, la instrucción, dirigida como estuvo ordinariamente por empresas particulares, no pudo rendir los frutos que hoy se esperan de ella.

¿Qué quiere decir esto? Lo que quiere decir es que donde deja de ser pública, la enseñanza pierde su carácter democrático e igualitario, se convierte en simple adorno de las clases oligárquicas, y por el mismo hecho se inhabilita para cumplir sus fines peculiares. Por la naturaleza de las cosas, la instrucción no puede unir todos los espíritus si no es universal, ni puede ser universal si no es pública, ni puede ser pública sino allí donde las tendencias democráticas del pueblo la imponen a las potestades. Si en los Estados aristocráticos, si en los Estados antiguos, los gobiernos se mostraron de ordinario adversos a la enseñanza pública, es porque ella desarrolla de suyo en los pueblos tendencias igualitarias y democráticas, hostiles a las instituciones de privilegio.

En las sociedades cultas, donde están sancionadas así la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley como la intervención del pueblo en el gobierno, no se debe obedecer a semejante criterio. Comoquiera que el Estado entero no tiene más que un solo fin, decía Aristóteles, la educación debe ser una para todos los ciudadanos; y lo que es yo, juzgo de toda evidencia que la ley debe reglar la educación y que la educación debe ser pública.

II

Pero hay dos clases de enseñanza privada: la que se administra en colegios particulares y la que se administra a do-

micilio; y hasta aquí sólo he hablado de la primera.

No se confunda la enseñanza o instrucción doméstica con la educación doméstica. La educación doméstica, primer grado de la educación refleja, existe antes de todo sistema docente, no se puede ni suprimir ni reemplazar; corresponde por naturaleza a los padres y a los que se encargan de la crianza del niño y se reduce a una iniciación muy general, pero a la vez muy empírica del saber y de la vida.

Por el contrario, la instrucción doméstica es una forma especial y primitiva de la educación sistemática; floreció en Grecia y Roma antes de que se fundaran escuelas de enseñanza colectiva; no existe en las sociedades civilizadas sino en carácter excepcional, habiendo sido comúnmente reemplazada por la instrucción pública o por la de los colegios particulares; se puede suprimir en absoluto sin que se resienta la formación física, intelectual y moral del educando; y se confía siempre a personas dedicadas a la carrera de la enseñanza, porque los padres de familia, sea por falta de competencia, o de voluntad, o de tiempo, nunca la toman a su cargo.

Cuando se proclama, con el ostensible propósito de derribar al Estado docente, que la educación es función inalienable de los padres, se debe entender que se alude a la educación doméstica, la cual corresponde por naturaleza, no a forma alguna de la educación sistemática, la cual no puede corresponder sino a los que se preparan especialmente para darla. Compuesta la gran mayoría de los padres de ignorantes tan faltos de cultura como de letras, es tan absurdo reconocerles el derecho de educar sistemáticamente a sus hijos como la capacidad para elegir la educación que les conviene.

Hecha esta aclaración, recuérdese ahora que uno de los objetos principales de la educación sistemática, cualesquiera que sean su forma, su grado o su naturaleza, es el de formar a los niños para la sociedad y que con este propósito el maestro propende por un lado a dotarles de ciertos modales, gustos, criterio, aptitudes, tendencias y hábitos, y por otro lado, a extirpar los errores, vicios, supersticiones, falsos modos de ver

y de pensar que las influencias reflejas imponen al espíritu plástico de la infancia.

Ahora bien, la enseñanza doméstica, que sólo actúa sometiéndose humildemente a las influencias del hogar, carece de aquella autoridad moral que se requiere para contrarrestarla y no puede secundar sino de manera muy débil los propósitos de la educación sistemática.

Solos, uno enfrente del otro, no tiene el ayo medios eficaces para desarrollar en su discípulo los sentimientos sociales; por obra de la misma situación en que la familia le coloca, está precisado a respetar en su enseñanza todas las preocupaciones de linaje con que se ha formado el educando, y éste no se hace hombre para la sociedad, aun cuando se haga hombre para perpetuar con todos sus vicios, defectos, errores y supersticiones, el espíritu de sus padres.

Hace dieciocho siglos que lo observó el retórico Quintiliano: el niño que se educa a domicilio se expone a criarse muelle y afeminado, porque rodeado de halagos y atenciones excesivas, no se le deja vencer el menor estorbo, ni afrontar el menor peligro, ni sufrir contrariedad alguna. Si habla, se le recompensa con caricias y palabras que no se permitirían a un bufón; y siempre que quiere dar un paso, se le lleva de la mano para que no caiga.

Estos caracteres egoístas, voluntariosos, dominantes, absorbentes, que ocasionan tantas contrariedades en el hogar y tantas inquietudes en la política, son obra de la instrucción doméstica, no de la educación pública. Cuando los hombres se forman sometidos a la vida de relación, se hacen tan diestros y varoniles para vencer en las luchas de la concurrencia, como tolerantes, abnegados y justicieros en el trato de sus semejantes.

Esto se explica: en el aislamiento del domicilio, el educando no siente la necesidad de acomodarse al medio social, y su ser moral se desarrolla a distancia de esta irreemplazable influencia educadora. Es la necesidad de la acomodación social, o sea, de vivir con nuestros semejantes, lo que hace germinar en nuestros corazones los sentimientos de amistad, de amor, de afecto, de respeto, de compañerismo, etc., y cuando el hombre

se forma en un medio donde no la siente, la educación no puede cultivar gérmenes que suponen la vida de relación.

Cuantos tienen alguna experiencia pedagógica saben que la emulación es un medio educativo cuya eficacia consiste en hacer que el espíritu del escolar dé de sí lo más que sus facultades naturales se lo permitan. Sin la emulación, los esfuerzos del maestro se embotan frustáneamente en una masa poco menos que inerte, porque es aquel sentimiento uno de los que más temprano transforman al educando de simple capacidad receptiva en verdadera facultad activa. Cuando todavía él se muestra insensible a los incentivos del interés y de la gloria, ya siente agitarse su ser al estímulo de la emulación. Ahora bien, para despertar este sentimiento es inútil dar consejos, inútil crear incentivos, inútil atizar el amor propio de los educandos si se les aísla del contacto con sus semejantes.

La historia de la instrucción doméstica está llena de anécdotas que prueban la existencia de una lucha sorda y persistente entre el ayo por despertar en su discípulo el amor al estudio, y el discípulo por emanciparse de la férula del ayo. Nunca lograron los preceptos, los consejos, las amonestaciones y los cuentos morales del primero, vencer la resistencia pasiva o poner término a las burlas irrespetuosas del segundo; y el mismo educando que hoy ejemplariza con su docilidad en la escuela, escandalizaba ayer con su indisciplina en la casa. Es que el maestro no cuenta en el hogar con el auxilio inapreciable de la emulación; es que la emulación sólo nace entre personas que están empeñadas en una misma tarea; es que sin la emulación, la enseñanza gasta mucho mayores esfuerzos y rinde mucho menos frutos.

A mi juicio, sólo en dos casos se puede preferir la enseñanza doméstica contra la enseñanza pública: 1º en el de los niños que empiezan el estudio de las primeras letras; y, 2º en el de ciertos anormales físicos y mentales que por sus defectos no se deben someter al régimen de la emulación. Unos y otros, en efecto, requieren que el maestro los atienda de uno en uno, con tal dedicación de esfuerzos que la enseñanza colectiva, pro-

pia de la escuela pública, resulta absolutamente frustránea.

Pero la mayor parte de las veces, aun los anormales, cuya educación requiere una concentración más individual de esfuerzos de parte del maestro, adelantan con mayor rapidez, según se ha observado, cuando se les somete a la acción colectiva de la escuela, porque allí se sienten aguijoneados por los móviles irresistibles del amor propio, de la emulación y el espíritu de imitación.

Pues bien, los pedagogos saben que para despertar estos sentimientos, es indispensable someter a los educandos a la ley de la concurrencia, dar ocasión a los mejores para que sobresalgan entre todos, aun cuando sean de más modesta condición, y exponer a los de más ilustre abolengo a quedar rezagados, por torpes o perezosos, si no vencen en buena lid a sus competidores. Educado en el aislamiento, el hombre no tiene términos de comparación para apreciar la potencia relativa de sus facultades, ni ocasiones de lucha para desarrollar toda la energía de su naturaleza.

En favor de la enseñanza doméstica, se ha solido observar que ella es más intensa, y de consiguiente más eficaz, porque a domicilio el maestro concentra en un solo discípulo esfuerzos que en la escuela tiene que dividir entre los alumnos más o menos numerosos de cada clase.

Pero desde luego se puede advertir en contra, como en su tiempo lo advirtió Quintiliano, que la voz del maestro no se asemeja a un banquete cuyas viandas sólo alcanzan para un número determinado de comensales, sino a la luz del sol que alumbra a todos por igual y sin consumirse; que la mayor parte de la instrucción es de tal naturaleza que sin inconveniente se puede dar simultáneamente a muchos, y que de ordinario, sin aumentar los esfuerzos, con la misma enseñanza con que se educa uno, se pueden educar varios.

Desde el punto de vista moral, se puede aún sostener sin incurrir en exageraciones, que la educación pública es mucho más rica y eficaz que la instrucción doméstica, por dos razones decisivas: 1º porque en la escuela el educando tiene que acomodarse a nuevas situaciones y a un régimen que, por su carácter

sistemático, ejerce incomparable influencia educativa; y, 2º porque a domicilio no aprovecha él más que lo que a él se le enseña, mientras que en la escuela, además de los ejemplos que tientan su amor propio y su espíritu de imitación, aprovecha también lo que se enseña a los demás. Cuando oye allí que se conviene a uno por su perezosa, ya sabe que no debe ser perezoso; cuando oye que otro es alabado por su aplicación, ya sabe que debe empeñarse en cumplir con sus deberes. El castigo impuesto a los rebeldes morigera más a los que lo presencian que a los que lo sufren, y las distinciones que se disciernen a unos pocos avivan en todos el deseo de alcanzarlas.

Desde el punto de vista político, las democracias tienen que dar la preferencia a la educación pública, porque la escuela común es una institución esencialmente democratizadora.

Según lo han demostrado muchos educacionistas, forma la escuela una como república sujeta al régimen de la igualdad, república en que desaparecen las distinciones sociales de la fortuna y la sangre, para no dejar subsistentes más que las de la virtud y el talento.

Todas aquellas preocupaciones de linaje con que el padre de familia atiza la vanidad de sus hijos, atribuyendo a sus antepasados méritos más o menos imaginarios, se disuelven en la escuela al contacto con aquellos condiscípulos que, sin deber ni siquiera su nombre a sus abuelos, sobresalen brillantemente merced a sus solos esfuerzos personales.

Especialmente en los colegios del Estado, que no tienen interés en halagar la vanidad de los nobles o de los ricos, es muy frecuente que la fortuna y sangre sean postergadas en homenaje a la virtud y a los merecimientos personales.

Todos podemos recordarlo: un día ingresaron en la escuela un niño que, en atención a los nobles antecedentes de su linaje, recibió especiales muestras de deferencia, y otro que, por su condición humilde, fué objeto de menosprecio y de burla. Pero andando el tiempo, el primero se hizo notar por su torpeza cuando el segundo brillaba por la prontitud de su ingenio; y mientras éste se afanaba en el desempeño de sus tareas, el otro consumía su vida entregado a una pere-

za invencible. El juicio de los condiscípulos cambió entonces como por encanto: las distinciones fundadas en los antecedentes de familia se olvidaron en homenaje a las distinciones fundadas en los méritos personales, y, según la palabra del Evangelio, los humildes fueron ensalzados, y humillados los orgullosos. Es ésta una educación que, comprometiéndose desde temprano al hombre en las luchas de la vida, lo hace desarrollar su carácter y su inteligencia hasta donde la plasticidad de su naturaleza lo permite.

Ahora bien, la educación doméstica no puede rendir frutos semejantes porque no despierta la emulación, sentimiento que sólo nace al calor de la lucha entre individuos que están sometidos a la ley común de la concurrencia.

Nadie podría desconocer en una democracia las ventajas que para la paz social tendría un invento cuyo objeto fuese hermanar a las clases del Estado, imbuyendo en las inferiores respeto a los méritos cívicos, a la hidalguía, a la cultura, al patriotismo de las superiores, e inspirando a las superiores estimación por la honradez, la lealtad, la laboriosidad de las inferiores. Si estos sentimientos de recíproco afecto nacieran entre patricios y plebeyos, entre patronos y obreros, no es dudoso que desaparecerían muchas de las dificultades que perturban el desarrollo normal de las sociedades contemporáneas.

Pues bien, la escuela pública, la escuela que se abre de par en par a los hijos del pueblo y confunde en su recinto a los vástagos de todos los linajes, rinde en parte frutos parecidos, porque crea entre los condiscípulos relaciones de amistad y compañerismo, que los acontecimientos de ordinario respetan y, que a través de los años se estrechan más y más si no son disueltas por un orgullo insensato.

Sin que intervenga el maestro, sin que la ordenen los reglamentos, la sola vida escolar desarrolla la lealtad de carácter, la afabilidad para con los amigos, la cortesía con los extraños, la estimación de los méritos reales, el afecto recíproco. Si los individuos de las clases aristocráticas se hicieron notar siempre por su egoísmo, por su orgullo, por su desdén a los extraños, por sus modales insultantes, es porque el aislamiento en que se

crían, educados a domicilio, provoca de manera espontánea el desarrollo de las pasiones antisociales. Por la naturaleza de las cosas, las virtudes sociales sólo se desarrollan en la sociedad, y la escuela es la sociedad de los educandos.

La influencia educadora que la escuela ejerce se patentiza de manera singular en la formación de los hábitos de tolerancia. De ordinario, la educación doméstica no sabe inculcar el sentimiento religioso sino acompañándolo con sentimientos de horror a las doctrinas adversas y de odio a los que las profesan. Pero cuando la enseñanza pública no tiene carácter confesional, ella neutraliza la diversidad de creencias avivando los sentimientos de recíproco afecto; la religiosidad disminuye en beneficio de la humanidad, y la tolerancia abre campo a la caridad sin exclusiones, a la confraternidad humana, al amor universal.

Es en la escuela también en donde se forma el sentimiento de esas relaciones de subordinación a los extraños que el orden social impone. Por muy temprano que se verifique el ingreso escolar, uno recuerda toda su vida la extrañeza que le causó verse sometido de repente a la férula de una persona a quien no está subordinado por relaciones de consanguinidad. Hasta después de transcurrido mucho tiempo, uno se resiste todavía a creer que deba en realidad obediencia a una autoridad que no es la autoridad paterna.

Pero una vez que se convence, germinan en su ser con prodigiosa espontaneidad sentimientos morales que la educación doméstica sólo cultiva de manera muy imperfecta. Dados los vicios inherentes a esta educación, se puede decir que los hábitos de orden y de puntualidad, que el respeto a la disciplina y a las autoridades sólo se empiezan a formar el día en que el educando es sometido al régimen de la escuela; y por cierto, es la escuela la que desarrolla aquel amor al trabajo que la emulación y las recompensas estimulan. En otros términos, el educando se forma mejor cuando el roce con los otros le ofrece ejemplos que imitar que cuando el aislamiento le hace creer que sólo él está sujeto a restricciones, prohibiciones y cortapisas. Si muchas veces la madre no obtiene de su hijo en años de penosos esfuerzos la dedi-

eración al estudio que el maestro obtiene en breves días de perseverancia, es porque la autoridad escolar, a diferencia de la autoridad materna, obra auxiliada por la influencia educadora del ejemplo.

En suma, los hechos que de jo enunciados corroboran lo que senté más arriba, esto es, que la educación doméstica no desarrolla por completo el ser moral de los niños, ni los dota de aquellos sentimientos que deben adornarles para que se puedan incorporar en la sociedad.

III

A la misma conclusión se llega cuando se atiende a la naturaleza de la enseñanza: en el concepto más elevado de las cosas, la enseñanza es una función que provee al gobierno espiritual de los pueblos, así como la política es una función que provee a su gobierno temporal. Ambas son funciones sociales, y bajo el respecto filosófico es tan absurdo entregar a la iniciativa particular la administración de justicia como entregarle la administración de la enseñanza. ¿Por qué algunos piden libertad para elegir sus maestros y no la piden para elegir sus jueces? ¿Qué razones hay que aconsejen quitar a los particulares la tarea de regir y juzgar los actos externos del hombre, cuando de otro lado se quiere encomendarles la de formar el intelecto de la sociedad?

En nuestros días, los adversarios de la instrucción pública están empeñados en adular la naturaleza de la enseñanza, convirtiéndola en una industria para someterla en este carácter a la ley de la oferta y la demanda; y no hay duda que a esta condición se la rebaja cuando en vez de una función pública se hace de ella un servicio doméstico.

En su sentir, esta industria debe ser tan libre que un ganapán cualquiera no tenga más trabas para establecer una escuela que para abrir una tienda. Nadie puede suponer que el público carezca de competencia para juzgar entre enseñanza y enseñanza cuando la tiene para juzgar entre mercadería y mercadería. Si es capaz de elegir entre los pintores al que hace mejores cuadros, ¿por qué sería incapaz de elegir entre los maestros al que da mejor educación?

Pero la enseñanza no nace, ni vive, ni se desarrolla en las condiciones en que se establece, se agranda y prospera una industria cualquiera, y si aquel que tiene una idea de las mercaderías que necesita puede elegir con acierto entre una y otra, el que no tiene instrucción alguna carece de competencia para elegir entre enseñanza y enseñanza.

Una industria se establece cuando es reclamada por el consumo, y el consumo la reclama en tanto cuanto la necesita. Lo contrario sucede con la enseñanza: cuanto mayor es la ignorancia, tanto más se necesita la instrucción y tanto menos generalmente se siente su necesidad.

Los economistas sostienen que, a virtud de la ley de la oferta y la demanda, cuando el Estado no interviene, la iniciativa particular mejora la enseñanza y funda escuelas dondequiera se las necesita. Pero en el hecho ocurre una cosa diferente: las escuelas se abren en las más grandes poblaciones, donde es mayor la cultura y menor la necesidad, y no en las poblaciones más atrasadas, donde es mayor la necesidad por ser menor la cultura. No son éstas, entonces, empresas industriales, sujetas a la ley de la oferta y el pedido. Son empresas morales, sujetas a las necesidades de la cultura.

No es esto todo: entre varios industriales que compiten en el mercado, se puede asegurar que aquél cuyas mercaderías más se consumen, es el que mejor satisface las necesidades del público. Pero en la enseñanza sucede a menudo lo contrario, que aquél que la da mejor encuentra menos consumidores, y el simple charlatán se forma un auditorio sobremanera numeroso. Dados tales antecedentes, es claro que los maestros no deben estar sujetos a la ley económica de la concurrencia, aun cuando lo estén a la ley moral de la emulación.

Cuando se estudia el repartimiento de las industrias en cualquiera de los países más adelantados de Europa, se nota que ellas proporcionan espontáneamente la suma de mercaderías a las necesidades de cada pueblo. Si en un momento dado escasea la provisión, sube el valor y de seguida aumenta la producción. Si, por el contrario, hay superabundancia, viene la depreciación y disminuye la

producción. Pero en el repartimiento de la ciencia, la iniciativa particular no proporciona la suma de enseñanza a las necesidades de cada pueblo; y al contrario, es impotente para repartir por igual los beneficios de la cultura.

Una de las pocas naciones donde se puede apreciar por sus resultados la eficacia de la iniciativa particular, es sin duda, la Inglaterra. Pues bien, es un educacionista inglés el que se ha encargado de informarnos que las escuelas están allí muy mal distribuidas; que hay muchas en algunos pueblos donde se necesitan pocas, y pocas en algunos donde se necesitan muchas: en una palabra, concluye, están distribuidas como quedan los granos de arena cuando se arroja un puñado al viento.

Lo mismo ocurre en dondequiera que la enseñanza está encomendada a la iniciativa particular. El industrialismo no ha hecho nunca por la educación general de los pueblos, nada que sea digno de notarse. Si la iniciativa privada ha establecido a veces algunas fundaciones notables, ha sido cuando renunciando a todo propósito de lucro, ha hecho de la enseñanza una tarea de abnegación, desinterés y sacrificio. A la industria propiamente tal la educación general debe poco, muy poco, casi nada apreciable.

“Mas (objetan los economistas) no es de extrañar que las cosas ocurran así; cuando el Estado interviene, la iniciativa individual no puede ostentar su potencia, sus esfuerzos y sus obras. Renuncien los poderes públicos a la tarea de administrar la enseñanza, y entonces las instituciones particulares la darán de mejor calidad y se multiplicarán en la justa medida en que cada pueblo la necesite”.

Pero ocurriría lo contrario: si en una sociedad cuya cultura intelectual ha llegado ya a la plenitud de su desarrollo, si en una sociedad cuyos miembros todos están convencidos de las ventajas de la instrucción, sería dable esperar que suspendida la enseñanza pública, se fundara en grande la enseñanza privada; no hay razón alguna para esperar los mismos frutos en un pueblo más o menos atrasado, donde el vulgo mira la instrucción como un adorno eliminable de lujo.

Estas observaciones se corroboran con lo que pasa a la vista de todos en nuestros días y con lo que ha ocurrido antes, en el curso de la historia. En nuestros días, la iniciativa individual no hace cosa alguna de nota para fundar aquellas enseñanzas especiales, la de minería, la de agronomía, la de artes y oficios, que todavía no han sido instituidas por el Estado; y en todas las naciones cultas se observó siempre que cuando el poder público no intervenía, las instituciones particulares de enseñanza fueron menos numerosas y menos importantes que cuando intervenía.

Para mí no es dudoso que si se llegara a suprimir la intervención de los poderes públicos, el nivel de la cultura se deprimiría; y si en tal caso se desarrollara la iniciativa industrial, no sería para difundir esta instrucción general, cuya necesidad sienten más bien los pueblos que los individuos, sería para proporcionar a los interesados esta instrucción especial, cuya necesidad se siente más vivamente por el vulgo. Cuando la instrucción general no florece como verdadera empresa de civilización, tampoco prospera como simple empresa industrial.

Con muy imperfecto conocimiento de lo que pasa en realidad, se suele aducir en contra de esta doctrina el grande ejemplo de los Estados Unidos. En mérito de datos superficialmente estudiados, se afirma que en Norteamérica el Estado no interviene en el ramo de la enseñanza y que la instrucción popular, con su exuberante lozanía, es obra de la iniciativa particular.

Pero no hay tal cosa, y en este caso, como en otros análogos, la afirmación se ha formulado precipitadamente, sugerida por un estudio superficial de los hechos.

En los tiempos del segundo imperio napoleónico (1852-1870), la escuela liberal encabezada por Laboulaye, enseñaba que la nación más libre de la tierra era la norteamericana, proponiéndola como modelo al pueblo francés. En comprobación de su aserto y en justificación de su admiración, dicha escuela citaba las numerosas disposiciones de la Constitución federal que prohíben al Congreso restringir en lo menor la libertad de cultos, la de la palabra, la de prensa, la de reunión, la de cargar armas, etc.

Cuán erróneo era el aserto y cuán injustificada la admiración bastaban a ponerlo de manifiesto, por un lado, la existencia de la esclavitud, y por otro, el funcionamiento en Utah de una autocracia vitalicia, absoluta y casi irresponsable. El error provenía de que para apreciar la suma de libertades de los norteamericanos, se tomaba como medida la Constitución federal y se prescindía de las constituciones particulares.

En un punto de vista semejante se colocan aquellos que incurren en el error de sostener que el servicio de la instrucción es en Norteamérica extraño a las funciones del Estado. Que la Federación no lo ha tomado a su cargo es un hecho; pero también lo es que muchas escuelas universitarias y que la instrucción general en su cuasi totalidad han sido fundadas y son dirigidas por los Estados particulares.

La única rama de la enseñanza en que la iniciativa particular se ha mostrado realmente fecunda, es la de la instrucción especial, y sobre todo, la de la instrucción superior. Obras de la iniciativa individual son, en efecto, centenares de universidades y escuelas universitarias que se hallan desparramadas por todo el territorio de la Federación, al lado de otras fundadas por los Estados.

Desgraciadamente no es de envidiar esta fecundidad, porque si entre ellas hay algunas, sobre todo aquellas que se han fundado por la desinteresada munificencia de los millonarios, que gozan de grande y justificado crédito, más de las tres cuartas partes son simples casas de comercio que, con rápidos simulacros de estudio, venden a destajo y desvergonzadamente los grados académicos, los títulos profesionales y los certificados de competencia. Sólo aquellas universidades que se mantienen como empresas morales y de cultura siguen empeñadas en la doble tarea de garantizar la seriedad de los estudios y de fomentar las investigaciones científicas. Las demás no ocultan sus propósitos de lucro y parecen apostar entre sí a cuál exige menos estudios y condiciones para otorgar sus grados y sus títulos. Al revés de lo que pasa en los otros campos de la industria, en el de la enseñanza la competencia ha propendido a desmejorar la calidad de la mercadería, porque el di-

ploma que acredita estudios más largos y más sólidos, los consumidores prefieren el que les habilita en menos tiempo y por menos dinero para ejercer una profesión.

No se podrían citar hechos más decisivos para condenar la tentativa de entregar a la explotación industrial la dirección de la enseñanza.

Cuando la industria manifiesta semejante impotencia para desarrollar la enseñanza nacional, donde los poderes públicos no acometen la tarea, es poco razonable esperar que dé mejores frutos si se restablece el régimen de la prescindencia para satisfacer la ideología de los economistas. Nadie puede, con fundamento, esperar que en tal caso se levanten escuelas, como por obra de magia, en las miserables villas, aldeas y caseríos de cada Estado. Lo poco que se debe a la iniciativa privada, lo ha hecho ella justamente cuando ha renunciado a toda mira industrial. No es el incentivo del lucro lo que alienta a los misioneros cuando consagran su existencia a convertir infieles con sus enseñanzas morales; el ignorado campesino que a la sombra de un árbol enseña las primeras letras a diez o doce niños, no va tampoco a la siga de un mezquino propósito de ganancia. Su obra es obra de abnegación, y por lo mismo, excepcional. Si la enseñanza se encomendara a la industria, por ejemplo, en Chile, lo que ocurriría de fijo sería que la mayor parte del Estado quedaría perpetuamente destituida de todo servicio docente, y junto con degradarse, la instrucción se inhabilitaría para aspirar a la universalidad.

Por de contado, la precedente conclusión no implica la necesidad de entorpecer y mucho menos la de proscribir las empresas industriales de educación. Sólo implica la de que la enseñanza pública se persuada a que su deber es disputarle en buena lid el campo y propender sin intermitencias a ocuparlo por completo, poniendo sus escuelas en pie que hagan innecesarios los colegios particulares.

Sometida como tiene que estar la enseñanza pública a regímenes, educativos y planes de estudio más o menos uniformes, la privada, guiada a menudo por inspiraciones individuales, puede prestar el inapreciable servicio de ensayar

nuevas formas didácticas y nuevos sistemas de educación. Que por lo común las empresas particulares, animadas de propósitos meramente industriales, no se curarán más que de halagar a los padres de familia en el acortamiento del tiempo de estudio y con los exámenes y los triunfos fáciles, no hay que dudar, porque lo pasado nos permite anunciar que las cosas no ocurrirán de otra manera en lo futuro. Pero al fin y al cabo, entre tantas empresas industriales, suelen surgir empresas de cultura, como las sociedades de instrucción primaria de Chile, o como la Escuela de las Rocas (Ecole des Roches) de Francia, que viven empeñadas en aventajar al Estado en la obra de la educación nacional, corrigiendo defectos de la enseñanza pública.

En suma, la enseñanza no logra sus fines sino cuando los poderes públicos la toman como una función, y los maestros como un sacerdocio. Instituidas en todas las sociedades cultas para satisfacer necesidades del orden moral, no la alcanzan las leyes de los economistas, que sólo atienden al respecto económico de las cosas. La supresión de la instrucción pública, que los individualistas reclaman, no traería consigo el resultado que la libertad de industria rinde de ordinario, cual es el de provocar el mejoramiento de la mercadería; ocasionaría el efecto contrario, el desmejoramiento. Stuart Mill observaba una vez en la tribuna del parlamento inglés que mientras la intervención del Estado se ha limitado más y más en el comercio y la industria, se ha desarrollado más y más en el campo de la enseñanza. "Es que la intervención gubernativa produce aquí los efectos opuestos, advierte Alcorta, porque en vez de trabar el desenvolvimiento individual cuando se aplica a la difusión de conocimientos, tiene por objeto y por resultado despertar las energías adormecidas y restituir a los hombres y a los pueblos la plenitud de sus fuerzas. Los pueblos ignorantes viven bajo perpetua tutela. La intervención del gobierno en la educación prepara, por el contrario, todas las emancipaciones".

IV

Establecido que la enseñanza pública realiza los fines de la educación de manera más perfecta que la enseñanza doméstica, debo ahora determinar cuál de las dos potestades, si la temporal o la espiritual, es la llamada a prestar aquel servicio. Es este uno de los problemas políticos de mayor trascendencia social que en puntos de enseñanza discuten a la sazón los pensadores, los educacionistas y los repúblicos.

De ordinario, cuando se habla de instrucción pública, se quiere aludir sólo a la del Estado; y cuando se habla de instrucción privada o libre, se quiere aludir en el fondo a la de la Iglesia. Pero en realidad, la enseñanza de la Iglesia es una enseñanza pública al mismo título que lo es la del Estado. ¿Cuál de ambas potestades es, pues, la que debe encargarse de la dirección y la supervigilancia? O como dice Laurent: ¿cuál de las dos representa mejor a la sociedad, y sus ideas, y sus sentimientos?

En principio no hay duda alguna: la enseñanza es por su naturaleza una tarea moral, cuyo desempeño corresponde al poder espiritual; pero se discute si es alguna de las Iglesias que dividen el intelecto contemporáneo al que debe hacer de poder espiritual para encargarse de estas augustas funciones.

En este punto, como en todos los puntos de política, hay partidos antagónicos porque hay diversidad de doctrinas. Aun la Iglesia católica, que en general se ha empeñado con particular esmero en mantener la unidad de las suyas, no siempre se muestra consecuente en la práctica con las que enseña desde sus cátedras. En principio, sostiene que corresponde a ella, institución esencialmente docente, dirigir por sí sola la enseñanza y observa que el Estado, institución que no está encargada de propagar doctrinas, no tiene por qué asumir las funciones educativas. En el hecho, se conduce en todas partes a la manera como, según Julio Simón, lo hace la Iglesia anglicana: se pone del lado de la autoridad cuando se trata de disputar la enseñanza a las sectas disidentes, y del lado de la libertad cuando se trata de disputarla al Estado.

Por su parte, los librecambistas complican el problema, problema por naturaleza moral, tratando de resolverlo sin atender más que al respecto económico, y al efecto, proclaman que el Estado debe abstenerse de enseñar a fin de que se desarrolle la industria docente.

Pero después de lo que dejo establecido, nadie podría halagarse con la esperanza de que, suprimida la intervención del Estado, se desarrollara la iniciativa particular. Lo que ocurriría, sin duda alguna, sería que la Iglesia dominante de cada nación se adueñaría por completo de la enseñanza.

En substancia, cuando se pide que se devuelvan al pueblo las funciones de la enseñanza, dice un educacionista, no es una aspiración popular la que se trata de satisfacer; es una aspiración de secta: se pide que la enseñanza se entregue a manos del pueblo, porque las Iglesias desean acapararla en su provecho. En otros términos, se demanda en apariencia libertad para constituir en el hecho un privilegio, y so capa de sujetar la enseñanza a la ley de la concurrencia industrial, lo que se quiere es ponerla en manos de la Iglesia dominante. No digo yo que esto sería un mal; pero sí, digo que esto sería el resultado; y de consiguiente, no está trabada la lucha entre la autoridad y la libertad; está trabada entre potestad y potestad, porque si la enseñanza no es dada por el Estado, necesariamente se encarga de darla la Iglesia.

Planteado así el problema, la solución se encuentra con facilidad averiguando cuál de las dos potestades puede dar, atenta la naturaleza de su institución, una enseñanza más conforme con las necesidades de la sociedad contemporánea.

Al efecto, observaré primeramente que cuando se habla del Estado docente, no se alude ni a sus gobernantes, ni a sus jueces, ni a sus legisladores, ni a sus empleados de aduana o de tesorería: se alude a esa porción de funcionarios, maestros, profesores, miembros de las universidades, directores de la instrucción pública que viven dedicados a la enseñanza o al estudio de los sistemas educativos.

En segundo lugar, observaré que si con algún fundamento se puede decir que en general es más competente la

Iglesia que el Estado para enseñar su moral, su derecho, su historia, sus dogmas, no hay razón alguna que autorice para sostener que también es más competente para enseñar todo lo demás, aun aquellas ciencias que mira con instintiva desconfianza.

Por último, observaré que en todos los pueblos cultos la enseñanza fué dirigida por la Iglesia dominante antes que empezara a serlo por el Estado; y que en todos, sin excepción alguna, o estuvo reducida bajo aquella dirección a condiciones realmente vergonzantes, o sólo prosperó en aquellas ramas del saber que directa o indirectamente interesaban a la profesión eclesiástica.

En su incomparable capítulo sobre el desarrollo del intelecto español, Buckle traza a grandes pinceladas el estado de atraso en que España se encontraba hacia los siglos XVII y XVIII, esto es, hacia una época en que si el Estado empezaba a intervenir en la administración de la enseñanza, la Iglesia era todavía árbitra soberana para elegir sus materias y para fijar su espíritu. Un observador extranjero que escribía hacia 1619, notaba que los padres de las familias nobles creían que sus hijos podían educarse muy bien sin necesidad de adquirir instrucción alguna; nadie tenía libros si no eran devocionarios; y en general, se miraba con recelosa desconfianza a los extranjeros que ostentaban alguna ilustración científica. En la Universidad de Salamanca, que para los españoles no era la principal de la península sino la más grande del mundo, no se enseñaron hasta después de 1788 las leyes inmortales de Newton; se negaba la circulación de la sangre cuando ya habían transcurrido ciento cincuenta años desde que Harvey había desaparecido de la escena del mundo; y en una oración apologética pronunciada en honor de España el mismo siglo XVIII, se dice de las matemáticas, se dice de las ciencias exactas por excelencia, que son simples artificios inventados para pasar el error por la verdad; se compara seriamente a Newton con un tal Mercada, y se demuestra que por tales y cuales razones, ¡este miserable candil de turgio brilla más que aquella lumbrera universal!

Estos hechos, que podrían multiplicarse con citas análogas, corroboran lo

que insinué en uno de los primeros capítulos, a saber, que la Iglesia católica, la más grande institución docente de la historia, no puede continuar a cargo de la enseñanza de los pueblos contemporáneos.

A primera vista, sería de creer que los hechos enunciados por Buckle denotan el estado de mayor ignorancia a que un pueblo puede descender. Pero aun cuando ella era en las clases inferiores mayor que toda ponderación, no son estos hechos los que sirven para apreciarla. Lo único que ellos revelan es el estado de atraso en que se encontraba el intelecto de la porción más culta de la sociedad española; lo cual no es lo mismo. Los españoles letrados de aquella época, que según se deja ver no conocían las ciencias físicas y matemáticas, eran sobremanera doctos en las ciencias eclesiásticas; y si a nosotros, hombres del siglo XX, nos parecen muy ignorantes, no es porque no tuvieran muchos y muy profundos conocimientos, es porque no tenían aquellos conocimientos positivos que al presente caracterizan la verdadera ilustración.

Ya en los principios de esta obra observé que no se puede tildar de ignorantes a hombres que habían dedicado su vida entera al estudio. Lo único que se puede enrostrarles con razón, es el no haber adquirido el saber en el estado de mayor perfeccionamiento, en el estado científico, sino en el estado de mayor atraso, en el estado teológico.

Pero hay más aún: y es que aquella instrucción tan atrasada, que en nuestros días casi se confunde con la ignorancia, no es una peculiaridad de las antiguas universidades españolas. Es la instrucción que la Iglesia da siempre donde quiera que no se siente estimulada por el aguijón de la concurrencia, es la instrucción teológica, es la sola instrucción que se conforma con los fines peculiares de la misma Iglesia. No debemos paralogizarnos imaginándonos que la instrucción dada en los colegios de la Iglesia sería tal cual la vemos si no hubiera existido o si se suprimiera la del Estado. Si en los últimos tiempos la Iglesia ha mejorado su enseñanza, es porque el Estado ha empezado a competir con ella, y siempre que decae la instrucción

científica del Estado, decae también la de la Iglesia.

Es lo que ha ocurrido en nuestra propia casa, porque en Chile no se ha mejorado la enseñanza de las congregaciones eclesiásticas sino después de haberse perfeccionado la del Estado, y mientras ésta llevó vida lánguida y anémica, aquélla no dejó de ser mnemónica y verbalista, enteramente inadecuada para desarrollar la razón de los educandos.

Porque vulgarmente no se acierta a distinguir el Estado del gobierno, se arguye a menudo que él es incompetente para educar, y que por lo tanto, no tiene derecho para suplantar a los padres de familia en las funciones educacionales. Cuando se oye semejante argumento, no parece ser sino que el personal docente de las escuelas públicas puede ser ventajosamente reemplazado por los padres de familia y que la totalidad de éstos viven abnegadamente consagrados a la educación de sus hijos, como si no se supiera que la enorme mayoría se compone de iletrados que les dejan privada hasta de la más elemental instrucción si el Estado no les hace fuerza y no se las suministra. La verdad es, como lo observó Stuart Mill, que todo Estado culto puede creer sin presunción que, bajo la inspiración de los educacionistas y pedagogos más distinguidos, está mejor preparado que el promedio de sus súbditos para ejercer la función educativa, y que puesto a la obra, sabrá organizar un plan de educación mucho más perfecto que el que se podría proponer por el pueblo mismo en un plebiscito.

No está la Iglesia en mejores condiciones que los particulares para suplantar en estas funciones al Estado. Verdad es que ella tiene doctrinas y que su misión consiste principalmente en difundirlas por medio de la prédica y de la enseñanza; pero esas doctrinas, de carácter religioso, no sirven para constituir la instrucción de los pueblos civilizados. En cambio, el Estado, personificado por sus maestros, catedráticos e investigadores, no por sus gobernantes, ni por sus jueces, ni por sus legisladores, enseña, cultiva y desarrolla en sus escuelas, institutos y universidades todas aquellas ciencias y artes que al presente sirven de base a la educación nacional.

En los otros pueblos americanos, donde el Estado no ha puesto el mismo empeño, la Iglesia no rinde los mismos frutos; y dondequiera que se fije la mirada, la enseñanza científica, que es la requerida por las sociedades cultas, ha sido fundada por la potestad civil, y no conozco un solo caso en que la potestad eclesiástica haya tomado la delantera por impulso espontáneo.

No es ésta una tacha, es la atestación de un hecho. Nadie podría censurar al zapatero porque no enseña otra cosa que el arte de la zapatería, o al juriconsulto porque se concreta a enseñar la profesión de las leyes. ¿Con qué razón se censuraría a una Iglesia porque circunscribe su enseñanza a la religión y a la moral? No habría ninguna. Pero si cada gremio es competente para dar aquella enseñanza que conviene a sus propios fines, no lo es por el mismo hecho para dar la que conviene a fines diferentes; y de consiguiente, la instrucción general, destinada a formar el hombre, no debe encomendarse a una institución que ante todo se empeña en formar adeptos. El hecho de que nos parezcan tan ignorantes los doctores de la antigua Universidad de Salamanca, prueba por sí solo que una de las enseñanzas más sólidas que se pueden dar para formar buenos católicos, es una de las más inadecuadas que se pueden idear para formar hombres instruídos.

Cada Iglesia se propone espontáneamente plantear, por medio de la enseñanza, el ideal absoluto de su doctrina, y propende sin pensarlo a convertir la instrucción general en simple instrucción religiosa. Sólo el Estado, que es la resultante de todas las fuerzas sociales, puede organizar una enseñanza que no ofenda a conciencia alguna y que abrace en su seno a todos los espíritus. La misma educación que forma al buen ciudadano, decía Aristóteles, forma también al hombre virtuoso.

Toda doctrina teológica es una doctrina que aceptan unos y repudian otros; es una doctrina por naturaleza discutible, y por lo tanto sectaria, y además impropia para reconstituir la unidad del intelecto contemporáneo. Dejar la enseñanza en manos de las Iglesias que despedazan la sociedad contemporánea es, como se ha dicho, establecer el politeísmo en la edu-

cación. Para que una Iglesia cualquiera pudiese encargarse de la educación pública, sería menester que renunciara a la enseñanza de sus propias doctrinas; sería menester que se concretase a dar la de aquellas que, por su índole científica, sirven de vínculo de unión a todos los entendimientos; y entretanto, no podría descuidar las tareas de la propaganda sin condenarse a irremediable extinción. Dirigida por una Iglesia cualquiera, la enseñanza tiene que ser de natural teológico.

Ahora bien, si no es razonable exigir de la Iglesia que modifique esta enseñanza en conformidad a las necesidades de la cultura contemporánea; si por la naturaleza peculiar de los fines que persigue, ella dará siempre a los estudios teológicos más importancia que a los estudios científicos, es evidente que no se la puede encargar del servicio de la instrucción general; y que si ésta ha de ser pública, por necesidad se ha de encomendarle a la potestad política, esto es, al profesorado constituido bajo una dirección superior en verdadero poder espiritual, laico e independiente.

La mano del Estado se necesita con particularidad en las sociedades contemporáneas, porque en ellas las Iglesias propenden a embarazar el progreso político y no hacen nada para atizar el desarrollo de las ciencias. Encomendada la potestad civil a los elementos laicos, su tendencia tiene que ser en el fondo progresista, aun en aquellos casos excepcionales en que la dirigen espíritus conservadores. Entretanto, encomendada a los elementos teológicos, la potestad eclesiástica se caracteriza por una tendencia esencialmente reaccionaria, aun en aquellos casos en que la dirigen espíritus liberales. Por tanto, es el Estado, no la Iglesia quien debe presidir la enseñanza en las progresistas sociedades de nuestros días.

Las pretensiones del poder teológico a dirigir la educación contemporánea bajo la inspiración de la ciencia, son parecidas a las que pudo tener el poder pagano en los principios de nuestra Era a dirigirla bajo la inspiración de la doctrina cristiana. El poder caduco no puede dirigir la enseñanza nueva sin adulterar el espíritu que debe informarla. Mientras la Iglesia y el Estado vivieron en

amigable consorcio, la enseñanza que daba una de estas potestades servía indistintamente a la dos, o sea, a la sociedad entera. Pero desde el día en que ambas se divorciaron, la instrucción teológica se inspiró a menudo en el odio a la potestad antagónica; de empresa de armonía se transformó en empresa de guerra, y no se curó ya de formar hombres para la sociedad sino soldados para la lucha. ¿No bautizan a sus educandos con un nombre de combate, con el nombre de *soldados de la fe*?

Es lo que en Chile se ha visto durante los últimos años. Se ha opuesto aquí la Iglesia a muchos de los grandes progresos políticos que la República ha realizado de veinte años atrás; ha combatido la abolición del fuero eclesiástico, las instituciones del matrimonio civil, del registro civil y del cementerio laico, la secularización de la enseñanza, la libertad de cultos, etc., y cuando las leyes respectivas se han dictado, ha empezado a predicar que no deben ser obedecidas, se ha alzado en armas en contra del Estado, y se ha propuesto educar para la reacción de las nuevas generaciones que se ponen en sus manos.

Cualquiera que sea la manera de apreciar la razón de las leyes aludidas, los hechos que enuncio dejan ver la existencia de un antagonismo fundamental entre ambas potestades, y la conveniencia de que el Estado no se desarme entregando a la Iglesia la educación de la juventud. Aun cuando por la naturaleza de las cosas, la enseñanza corresponde al poder espiritual, no por eso se puede decir que corresponde en las sociedades cultas al poder teológico. Es la educación un medio poderoso de gobierno que la potestad civil no podría ceder sin peligros a la potestad antagónica. Mientras el profesorado no acabe de formarse como verdadero poder espiritual, lo razonable y lo justo es que esta gran fuerza social, la enseñanza, permanezca en manos de la sola potestad que, en el estado de anarquía de los espíritus, se puede decir, con justo título, genuina representante de la sociedad entera.

Si se quiere que algún día haya paz, paz en la sociedad, paz en los espíritus, póngase la enseñanza en las solas manos del Estado a fin de que él armonice la educación, así con el desarrollo de la

cultura como con el sistema político. Que la educación sea republicana bajo de la república; que fortifique en los corazones el respeto a las autoridades y a las leyes y el amor a la libertad y a las instituciones; que reprima en la juventud con igual energía las tendencias reaccionarias contra los progresos realizados y las tendencias revolucionarias contra el orden establecido; que la forme en sentimientos de tolerancia, de concordia y de patriotismo: tales son las aspiraciones políticas que se deben realizar por medio de la enseñanza. Dondequiera que el legislador descuida la educación, dijo ha veinte siglos el príncipe de los pensadores, el Estado tiene que sufrir tarde o temprano.

V

Sin embargo, no todos aceptan la institución del Estado docente. Escuelas políticas que en otros puntos son antagónicas se han unido de años atrás en éste para combatirla con todo vigor.

En primer lugar, se han alzado contra ella los espíritus reaccionarios porque han notado que el gobierno temporal de los pueblos, llamado a dirigir la enseñanza, va pasando en todas partes a manos de los liberales. Es éste un antagonismo de intereses que no se puede resolver por medio de discusiones teóricas.

A la vez hace armas contra el Estado docente de esa escuela que, fundada por los librecambistas y por Guillermo de Humboldt, ha sido reforzada en nuestros días con el potente concurso de los spencerianos: aludo a la escuela de los individualistas. Opuesta por inclinación natural a todo lo que importa un ensanche de las atribuciones de los poderes sociales, esta Escuela querría despojar al Estado de la investidura de la enseñanza para estimular la actividad individual.

El verdadero fin del hombre, observa Humboldt, es el desenvolvimiento más amplio de sus fuerzas; y no hay duda que ellas se desarrollan menos en un medio uniforme arreglado de antemano, donde se comprimen las espontaneidades de la naturaleza humana, que en un estado de libertad, donde la variedad de situaciones estimula y vigoriza las facul-

tades inventivas. Ahora bien, toda política que encomienda al Estado el servicio de la enseñanza aparta a los hombres de su fin natural, porque imponiendo a la nación entera un solo plan de estudios y un solo molde a todo el profesorado, propende sin pensarlo a uniformar los espíritus educandos y a atrofiar el desarrollo de la personalidad humana.

Así habla la escuela individualista; pero estas objeciones, en apariencia tan graves, no tienen en realidad peso alguno.

Desde luego, ellas se dirigen no sólo contra la enseñanza del Estado sino también contra la de la Iglesia dominante. Son objeciones contra toda enseñanza pública y en favor de toda enseñanza privada; porque da lo mismo que esté en manos del Estado o en manos de la Iglesia: en uno y otro caso, propende a uniformar los espíritus.

La única enseñanza que de suyo atizona la anarquía de los espíritus y que por lo mismo no puede realizar el fin de la instrucción, es la enseñanza privada. Indudablemente si se cerraran los seminarios pedagógicos que forman el personal docente; si se declarase que no es menester seguir un plan tal o cual de estudios para optar los títulos profesionales; si se clausurasen las escuelas y los colegios públicos; si el Estado y la Iglesia renunciaran para lo futuro a las tareas de la educación, la enseñanza privada conseguiría a la vuelta de breves años el envidiable resultado que la escuela individualista sueña, a saber, que no se encontraran en toda la República dos espíritus que pudieran entenderse en cosa alguna.

Pero suponiendo que éste sea un bien deseable, se ha de advertir que es a la vez un bien irrealizable, porque si se pudiera suprimir la enseñanza del Estado, no se podría suprimir la de la Iglesia; y cuando se suprimieran ambas, la iniciativa individual no las reemplazaría, y lo que en realidad se suprimiría sería la enseñanza misma.

Siendo así las cosas, se podría creer que estamos condenados, o bien a aceptar la enseñanza pública tal cual es, con todos los vicios y defectos que se le achacan, o bien a renunciar a la ventaja que nos brinda para escapar a los males con que nos amenaza. Pero en realidad

no es menester hacer sacrificio alguno, ni el de suprimir la instrucción pública ni el de aceptarla en forma que embarace el desarrollo de las facultades humanas. Si es un mal imponer la uniformidad en la industria, no lo es sino con muchas reservas imponerla en la educación general.

Sin duda alguna, bajo el respecto industrial, aquellas sociedades progresan más que por gozar de más libertades pueden dar mayor vuelo al espíritu de inventiva. No se pueden imponer a la industria moldes tradicionales sin comprimirla; sin embarazar su desarrollo espontáneo. Sólo la libertad, que hace al hombre árbitro de sus fuerzas, de su trabajo y de sus obras, puede desarrollar la personalidad del obrero y la originalidad de la industria.

Pero bajo el respecto filosófico, la sociedad es tanto más perfecta cuanto más uniforme son las doctrinas dominantes. Si el objeto de la instrucción especial es desarrollar las facultades activas, el de la instrucción general es unir todos los espíritus con los vínculos de una misma doctrina. Sin duda, la potencia y las fuerzas del espíritu se desarrollan más vigorosamente cuando se ve solicitado por doctrinas contradictorias entre las cuales tiene que buscar por sí misma la verdad; y éste es uno de los frutos que se buscan cuando en la enseñanza universitaria se provocan la duda, la contradicción y las discusiones aun sobre aquellas doctrinas que parecen estar más sólidamente establecidas. Pero la instrucción general no se instituye con este propósito sino con el de establecer la armonía de los espíritus como base fundamental del orden social.

No se confundan los ideales peculiares de épocas esencialmente diversas: en la *Epoca Moderna*, cuando se buscaba la nueva filosofía que ha de presidir al desarrollo del espíritu humano por haber sido derribada la antigua, se necesitaba la más absoluta libertad para que cada cual abriera sin peligros senderos nuevos en seguimiento de aquel ideal. Pero en la *Edad Contemporánea*, encontrada ya la filosofía definitiva, la de la *ciencia*, lo que se necesita es adoptarla como base exclusiva y general de la enseñanza, a fin de restablecer la unidad de las doctrinas. Antes convenía atizar la varie-

dad; ahora conviene buscar la unidad. La uniformidad de doctrinas implica que la sociedad ha encontrado aquellas que más cuadran con el desarrollo actual del intelecto; y por el contrario, la multiplicidad supone un estado mental en que el espíritu no ha encontrado todavía una filosofía que la satisfaga.

Para averiguar qué es lo que más conviene a las sociedades, no hay sino que determinar los resultados que trae consigo ora la unidad de doctrinas, preconizada por la filosofía positiva, ora la anarquía mental, sostenida por la metafísica. Cuando no hay una doctrina común que una a todos los espíritus, surgen, se multiplican y se agitan sectas enemigas, partidos antagónicos, escuelas adversas; el gobierno temporal se dificulta en la misma proporción en que el fraccionamiento social se aumenta; la autoridad no obra como órgano de todo el pueblo; sino como órgano de una simple mayoría; el poder renuncia a una parte de sus funciones para no lastimar a los adversarios, y la política no vive más que de transacciones, acomodados y términos medios.

A la inversa, cuando se presta adhesión general a unas mismas doctrinas, no existen las disidencias de fondo, aun cuando las haya de apreciación; no surgen partidos antagónicos que se disputen la prerrogativa de imprimir el rumbo a la nave del Estado; hay menos intereses que conciliar, menos opiniones que armonizar; y la política obra, no como la resultante de muchas fuerzas contrapuestas, sino como la suma de todas las fuerzas sociales.

De consiguiente, conviene sobremanera al gobierno de los pueblos, la difusión de una doctrina que por su naturaleza sea propia para satisfacer las necesidades sociales, y que por su homogeneidad lo sea para estimular la convergencia de todos los espíritus a una misma verdad, la unión de todas las voluntades en un mismo propósito, y a la larga, el desenvolvimiento armónico de todas las fuerzas de la sociedad. Tal es la obra en que a la sazón están espontáneamente empeñados los Estados más cultos de Europa y América.

Si en el curso de la *Edad Moderna* el poder temporal ha venido asumiendo, con tendencia más y más avasalladora,

la dirección exclusiva de la instrucción pública, es porque la Iglesia no ha podido después del siglo XVI dar a los pueblos una enseñanza unificante. Sólo el Estado podía, por su naturaleza laica, ofrecerles una enseñanza neutra que evitase una mayor dispersión de los espíritus.

No obstante los beneficios que la enseñanza del Estado brinda a las sociedades, se objeta que por medio de esa evolución se propende a constituir un despotismo sin contrapeso, reuniendo en una sola mano las dos potestades fundamentales, la temporal y la espiritual. Nadie ignora (se observa) que uno de los progresos políticos más trascendentales que se han realizado en el curso de nuestra Era, ha sido el de la separación de ambas potestades. Si hay en el mundo despotismo ominoso, es el de los emperadores-obispos, el de los papas-reyes, el de los sultanes-pontífices, esto es, el de los jefes que, uniendo el poder religioso al poder civil, gobiernan con un solo cetro los cuerpos y las almas, y así dirigen las conciencias como los actos externos de los hombres. Tal fué el carácter de la autocracia de Constantino el grande, el cual desempeñó a la vez las funciones de emperador, las de pontífice del paganismo (*pontifex maximus*) y las del obispo (*episcopus*) del cristianismo, y con igual autoridad erigió templos bajo la advocación de Apolo, presidía el concilio de Nicea y ponía orden en la administración de sus Estados.

Pues bien, un sistema semejante de gobierno fué el que la Iglesia cristiana desterró para siempre de las naciones europeas, porque formada a despecho del poder político, constituyó desde un principio un poder independiente y sancionó con su sola existencia la separación de ambas potestades. Por consiguiente, si se entregase al Estado la dirección de la enseñanza, tornarían a reunirse en una sola mano funciones espirituales y funciones temporales, se trasladaría a la civilización europea el despotismo de los pueblos asiáticos, y se restauraría después de quince siglos la autocracia de los césares-pontífices de Roma.

Pero en realidad la cultura política no está amagada por tamaños peligros. Así lo deja colegir por sí solo el hecho de

que durante la *Edad Contemporánea*, cuando el Estado ha reasumido en sus manos la prerrogativa de dirigir la enseñanza pública, es cuando han gozado los pueblos de más amplias libertades.

Si en las sociedades semicivilizadas la enseñanza da a los que la dirigen una autoridad moral que subyuga a la conciencia, es porque en ellas la instrucción se impone dogmáticamente, a nombre de la divinidad; y en esta forma, pone a los pueblos bajo la mano del poder docente. Lo contrario ocurre en las sociedades cultas: la enseñanza que en ellas brinda el Estado, o es puramente literaria, y, en tal carácter, inadecuada para someter las conciencias; o es esencialmente científica, y en tal carácter la más propia para vigorizar la razón humana contra toda tendencia avasalladora. Los mismos pueblos que se someten con toda mansedumbre a la autoridad docente cuando reciben una instrucción teológica, se muestran altivos para hacer uso de su razón cuando reciben una instrucción científica.

No obstante estas observaciones, creo yo que la enseñanza, que no es una función política, que es una función moral, debe estar normalmente a cargo del poder espiritual; y de consiguiente, no debe permanecer bajo la mano del gobierno sino por tanto tiempo cuanto las sociedades empleen en reconocer esta autoridad a los cuerpos docentes.

Renovado con frecuencia el personal del gobierno por virtud de las instituciones democráticas, su intervención en la enseñanza ha servido para satisfacer los anhelos del espíritu nuevo, mucho mejor que lo que le habrían podido hacerlo unos cuerpos tan rebeldes al progreso como son los cuerpos académicos. Pero no es dudoso que esta intervención desaparecerá en un porvenir más o menos lejano, cuando las universidades se muestren dignas y capaces de dirigir por sí solas la educación y de reemplazar por completo al poder teológico en el gobierno moral de los pueblos.

VI

A diferencia de las empresas particulares, que prácticamente casi no pueden influir en la educación de los pueblos sino por medio de la enseñanza directa,

oral o escrita, son muchos y de muy varia naturaleza los medios que el Estado puede emplear para educar y unificar el espíritu nacional sin violentar en lo menor la libertad de conciencia. Enunciaré brevemente los de mayor eficacia y de más frecuente empleo.

1º El medio más directo y más generalmente usado, es sin duda, el de multiplicar las escuelas, colegios, liceos, gimnasios y universidades; y sin perjuicio de la libertad que debe garantizar a la instrucción superior en interés de las investigaciones y en respeto a la conciencia, sujetarlos a la obligación de dar una misma instrucción general en todo el territorio, en todos los grados y a todos los educandos.

En cuanto sus recursos se lo permitan, el Estado debe, con este elevado propósito, proporcionar el número de sus establecimientos docentes a las necesidades de la población y no dar tiempo a las empresas particulares para que funden los que falten. A la vez, debe instalarlos en edificios especiales, amueblarlos con mobiliarios de primera calidad y encomendar su dirección y sus cátedras a los mejores maestros, de tal manera que ningún colegio particular pueda competir con ellos. Mediante esta política, se impone a la sociedad entera sin violar derecho alguno.

2º El segundo medio de intervención consiste en fundar escuelas pedagógicas para formar maestros y profesores educados en un mismo espíritu, por mucha que sea la diversidad de sus creencias, propendan en todo el territorio, sin necesidad de acuerdo expreso, por impulso más bien espontáneo que deliberado, a establecer y mantener la unidad de la educación nacional.

Desparramados en países más o menos vastos e inspirados por doctrinas diversas, cuando no contradictorias, los maestros, aun los solos maestros del Estado, dan, si no se embeben en un mismo espíritu, enseñanzas por naturaleza anárquicas y dispersivas. Desde este punto de vista, se comprendería que el Estado renunciara a tener enseñanza propia: pero no que renunciara a la prerrogativa de formar el personal docente de sus escuelas.

3º El tercer medio de intervención consiste en no autorizar para fundar es-

cuelas o para enseñar sino exclusivamente a personas que se hallen premunidas de algún título de competencia expedido por alguna institución docente del Estado. Según lo manifestaré más adelante, esta regla jurídica se halla establecida de antiguo en varias naciones, y no se dirige a imponer creencias determinadas a los maestros particulares sino a someterles durante un tiempo más o menos largo, a la misma acción educativa que modela a los maestros del Estado, sin perjuicio de que cada uno crea lo que quiera.

No obsta esta medida a la institución de escuelas pedagógicas particulares; pero los aspirantes al magisterio que en ellas se eduquen, deben quedar obligados en todo caso a certificar su competencia en la del Estado, sometiéndose por lo menos durante un año al régimen docente y educativo de estas últimas. Requiere este tiempo de prueba porque si es dable concebir algún sistema de exámenes que sirva para averiguar con exactitud el grado de instrucción del examinando, no hay ninguno adecuado para determinar la calidad de su educación, y si en las demás profesiones lo único que el Estado necesita determinar para expedir el título, es la suma de conocimientos, en la de la enseñanza le importa principalmente conocer el espíritu que anima al que pretende ser maestro.

Combatido, no por los pueblos, sino por aquellos partidos que pretenden hacer de la enseñanza una vasta empresa de reacción, este medio de intervención está llamado a generalizarse en todas las naciones civilizadas. Un Estado que tiene conciencia de su misión educativa y pacificadora no puede tolerar que a la sombra de la libertad de enseñanza, se eduque a la juventud para rebelarse contra las autoridades legítimas, para desobedecer las leyes en nombre de la conciencia ni mucho menos para desquiciar en homenaje al supuesto derecho divino de una familia o de una Iglesia el orden constitucional instituido por la voluntad de los pueblos. Cabelmente uno de los fines más elevados de la instrucción general es el de restablecer la armonía social a efecto de que el Gobierno pueda ejercerse sin recurrir continuamente al empleo de la fuerza.

Sin duda alguna, si la enseñanza fuese una industria, el Estado no tendría por qué intervenir en la formación del profesorado. Para él sería indiferente en tal caso que al abandonar la celda del panóptico, el presidiario estableciera un taller de carpintería o una escuela de primeras letras. El público sabría a qué atenerse en presencia de semejante industrial. Tal es el ideal de la escuela económica. Pero la enseñanza no es una industria; es una misión social; es un sacerdocio cuya investidura debe reservarse para personas realmente dignas de ejercer funciones morales; y por lo mismo, el Estado interviene aun en los colegios particulares, a fin de evitar que se la encomiende a maestros no dotados de tales cualidades. Si en algunas partes la Iglesia niega estas facultades al Estado, es, en el fondo, porque se las disputa para ejercerlas ella por su propia cuenta.

4º El cuarto medio de intervención consiste en reservar al Estado la prerrogativa de la colocación de grados y títulos a fin de establecer en seguida, sin violar la libertad de enseñanza, que sólo se otorgarán a graduandos que se hayan preparado con arreglo a un determinado plan de estudios y que hayan acreditado su preparación ante jurados oficiales. Merced a esta medida, todos los colegios particulares, o por lo menos todos aquellos que se ofrecen a preparar alumnos para las carreras universitarias, tienen que aceptar el sistema de educación que el Estado establece para sus propias escuelas.

Apenas se necesita prevenir que esta imposición no obsta en manera alguna a que los colegios particulares, sobre todo aquellos que no persiguen grados ni títulos, den a sus alumnos otra enseñanza y aun otra educación. En los pueblos cultos, educados bajo el régimen de la libertad, el Estado tiene que concretarse a fijar las condiciones de preparación que juzga indispensables para otorgar sus beneficios y reconocer al que no los pretenda el derecho a educarse como le dé la gana. De esta manera, sin coartar la libertad de enseñanza, el Estado dirige hacia la unidad todos los espíritus, estableciendo, con incontrovertible derecho, que para él sólo valen sus exámenes, sus grados y sus títulos; y sin coacción alguna, a impulso de su propio

interés, las empresas particulares se sienten inducidas a conformar sus enseñanzas con la pauta fijada por la potestad política y a cooperar, acaso impen-sadamente, en la tarea de la unificación del espíritu nacional. Merced a la misma medida, los planes particulares de estudio aparecen ante el filósofo como simples partes de un solo plan general de educación que atiende a todas las necesidades de la cultura, que se sigue tanto en los colegios públicos como en los particulares, y que a pesar de la variedad de sus materias y fines, propende invariablemente a imprimir a todos los educandos el sello de la perfecta unidad.

Tampoco se necesita prevenir que para garantizar la adopción general de un plan de estudios y de educación, y sobre todo para garantizar el cumplimiento de sus fines de paz y de unión social, se debe eliminar inexorablemente en él toda doctrina y toda materia que en el actual estado de la cultura sea ocasionada a entorpecer la convergencia de los espíritus. Desde este punto de vista, el plan general de estudios se debe siempre formar con el doble propósito de restaurar la unidad del intelecto social y de hacerlo servir como sistema de educación nacional en contraposición a los inevitables planes de educación sectaria.

5º El quinto medio de intervención consiste en reservar al Estado la prerrogativa de aprobar los textos que la enseñanza requiera en aquellos colegios particulares cuyos alumnos se eduquen con el propósito de optar a los grados y títulos oficiales. Aun cuando la enseñanza libresca no sea toda la enseñanza, no tiene el Estado por qué renunciar a la facultad de declarar cuáles son los textos que se conforman, por un lado, con sus programas, y por otro, con los fines educativos de la escuela pública.

6º El sexto medio de intervención consiste en dar subvenciones a aquellos colegios particulares que se sometan a la mano del Estado y acepten sus planes de estudio.

De manera sistemática y con creciente largueza, se adoptó este medio de intervención en Inglaterra hacia el año 1833 y ha subsistido mientras sus gobernantes y legisladores, inspirados en las ideologías de la economía política, han creído que la función docente no corres-

ponde al Estado. Entre tanto, a cualquiera se le ocurre que las subvenciones atestiguan por sí solas la impotencia de la iniciativa individual para fundar la instrucción que la cultura de los pueblos necesita y en la medida que sus necesidades la reclaman.

En aquellas naciones, como Chile, donde la enseñanza se estima función primordial y atención preferente del Estado (art. 144 de la Constitución), el régimen de las subvenciones, sin dejar de labrar la unificación de las tendencias educativas, denota de suyo que la instrucción pública no se da en la medida o de la calidad que se necesita, porque en el caso contrario, no podrían surgir aquellos colegios particulares que no responden a tendencias sectarias. ¿No sería más cuerdo emplear el dinero de las subvenciones en multiplicar y mejorar las escuelas del Estado utilizando las aptitudes de los mismos empresarios particulares?

7º El séptimo medio de intervención consiste en instituir becas, pensiones y premios y reservar estos beneficios para los alumnos de aquellos colegios que se sometan a los planes de estudio, al régimen educativo y a la mano del Estado. Es absurdo ofrecer estos beneficios al que rinda mejores pruebas en concurso general, porque, según lo he demostrado, no se ha inventado hasta hoy un sistema de exámenes que garantice el acierto y la justicia, y porque si de algún modo se puede apreciar el grado de instrucción de los opositores, no hay modo de apreciar la calidad de su educación.

8º Por último, el octavo medio de intervención consiste en establecer un plan sistemático de *extensión universitaria* con el propósito de difundir el espíritu y la cultura de la universidad, representante y órgano del Estado, en aquellas clases populares cuyos hijos, por cualquiera causa, no han podido someterse jamás al régimen educativo de la enseñanza superior.

Se da por descontado, que no hay que esperar que las conferencias, cuyos temas se cambian ordinariamente de sesión en sesión, dejen un residuo muy considerable de nociones en la inteligencia de los oyentes: en los espíritus poco preparados sólo tiene eficacia la enseñanza que se repite. En cambio, las con-

ferencias educan bastante, no sólo porque desarrollan la afición a reuniones cultas, sino también porque a la larga hacen ver a los oyentes, por lo común de condición modesta, que los ingenios más selectos de la república viven consagrados al estudio de las necesidades populares, que el remedio de los males sociales no está en el desorden y la anarquía, y que los verdaderos amigos del pueblo que sufre no son los agitadores y los demagogos, desvergonzados pescadores de todos los ríos revueltos.

VII

Demás está advertir que estos medios de intervención no son igualmente adoptables en todas las naciones y que su adopción se debe subordinar a la organización del Estado, a sus antecedentes históricos, al grado de su cultura, etc. En todo caso, sin embargo, cualquiera que sea la manera cómo se ejerce, la intervención del Estado propende por virtud espontánea, quiera que no quiera, directa o indirectamente, a la unificación del espíritu nacional.

De manera particular resalta esta influencia unificadora del Estado cuando él impone a todos los padres de familia la obligación de dar a sus hijos un mínimo determinado de instrucción.

En la historia de la pedagogía, la fórmula de la instrucción obligatoria es modernísima; pero el hecho que ella significa es tan antiguo como la educación pública. En efecto, desde los más remotos siglos, dondequiera que ha imperado un sistema cualquiera de educación pública, los hijos de familia han estado obligados a recibirla. En Lacedemonia, la educación estaba reglada por disposiciones de la ley, se daba una misma a todos, sin distinción de clases, y se imponía con carácter obligatorio a los hijos de familia. En los demás Estados griegos, tanto como en Roma, la instrucción literaria era privada y, por lo mismo, libre; pero la educación militar era pública y, por lo mismo, obligatoria. Lo propio ocurrió en la Edad Media: la instrucción literaria estuvo a cargo de la familia y nadie era obligado a recibirla; pero la instrucción religiosa, que era la instrucción pública de aquella época, se

imponía con carácter obligatorio a toda la cristiandad.

Y en nuestros días ¿qué ocurre? Ocurre absolutamente lo mismo: dondequiera que la instrucción religiosa, por declaración de la ley o por obra de las costumbres, se ha convertido en asunto de interés privado, los padres de familia son libres para darla o no a sus hijos; y a la inversa, sólo están obligados a darles una suma determinada de conocimientos allí donde la enseñanza es considerada como una empresa pública del Estado.

Hay en cada grado de cultura una cierta educación que todo hombre debe adquirir para incorporarse en el medio social. El que no la adquiere parece ser un miembro extraño incrustado por la fuerza en la sociedad, y no sólo ocasiona a sus semejantes molestias que le hacen odioso, sino que además tropieza en su existencia con dificultades que le amargan la vida, que le confinan a las clases infimas del pueblo y que no le permiten cumplir sus fines sociales ni desempeñar sus deberes cívicos. En interés de la sociedad, el poder que la representa impone a todos esta educación, que es a la vez un beneficio para cada uno. La suma y la naturaleza de la instrucción cambian; pero a través de todos los cambios, permanece subsistente el deber de adquirirla. Por eso, la instrucción obligatoria, que ha sido el hecho general en los tiempos pasados, es también el hecho general en nuestros días.

Si aparentemente no impera este régimen más que en algunos Estados cultos, es porque en los restantes no se aplica, o por falta de sanciones penales que garanticen su observancia o por falta de funcionarios que lo hagan respetar. Pero el principio de la obligación fué siempre ley de todo sistema de educación democrática, y lo es en nuestros mismos días de casi todos los pueblos cultos.

¿Cuál es, pues, el objeto de esta institución tan antigua, tan universal, tan combatida por el espíritu reaccionario, tan anhelada por el espíritu del progreso? El objeto más importante de la instrucción obligatoria es hacerla universal, a efecto de formar a todos los ciudadanos en un mismo espíritu y de repartirles por igual la comunión de una misma verdad.

Destinada por una parte a reconstituir la unidad del intelecto contemporáneo, esta difusión universal de una doctrina es además indispensable para ilustrar y dignificar la conciencia de aquellos que por medio del sufragio han de ejercer influencia en la política de los gobiernos y en la de los pueblos por medio de la palabra. Es el sufragio universal un arma cuyo uso puede ser, o una defensa o una amenaza para el orden social, según sean los móviles de las muchedumbres que la manejan. Cuando un pueblo es ignorante, se convierte en instrumento de cualquier demagogo que sabe halagar sus pasiones, azuzarle contra las clases superiores, tentarle con el incentivo de las riquezas ajenas. Pero el que ha recibido una buena educación, no incurre por lo común en maldades, aun cuando a las veces incurra en errores; y si se hace respetar de las clases oligárquicas, se cuida con resolución de no convertirse en amenaza para el orden y el derecho. Un pueblo ignorante puede acaso ser gobernado, se ha dicho; pero sólo un pueblo ilustrado puede gobernarse.

Si, pues, es dable prescindir de la instrucción en los Estados autocráticos, se la debe generalizar mucho, antes de generalizar el sufragio, en aquellos que tienen tendencias democráticas. "Vosotros pedís el sufragio universal, decía en 1870 un educacionista inglés, y yo reclamo la instrucción obligatoria, porque es necesario que a lo menos sepan leer los que mañana serán nuestros amos".

De antiguo se ha observado que en las democracias propenden a prevalecer el número contra el mérito, la cantidad contra la calidad, contra la virtud la audacia y las bajas pasiones contra los más nobles ideales. Peligros semejantes se deben prevenir a toda costa por medio de la educación universal. Un Estado se encuentra tanto más expuesto a caer en manos de la demagogia cuanto menos empeño haya hecho para arrancar al pueblo de la ignorancia.

Ahora bien, cuando la instrucción no es obligatoria, sólo se aprovecha por una porción diminuta de la sociedad, y en siglos de esfuerzos y de propaganda no logra unificar el espíritu nacional. Para que la instrucción primaria alcance sus fines, se necesita que sea universal; y

para que sea universal se necesita que sea obligatoria. O se renuncia a estos beneficios en cambio de esta libertad, o se renuncia a esta libertad en cambio de sus beneficios.

Es una ilusión imaginar que basta multiplicar las buenas escuelas para obtener la asistencia de todos los niños que llegan a la edad escolar. Los ensayos en grande que se han hecho en Inglaterra, en Bélgica y en Norteamérica para generalizar la instrucción sin imponerla coercitivamente, han probado que todos los otros medios juntos no tienen la eficacia de éste solo. Sin coerción, no hay educación universal; y sin educación universal, no habrá jamás verdadera igualdad.

Donde la enseñanza no es obligatoria, se consumen más esfuerzos y se obtienen menos frutos; la institución por cabeza cuesta más y, sin embargo, se difunde menos; y aunque se multipliquen las escuelas, a menudo aumenta el número de los iletrados; porque el ignorante no aprecia los beneficios de la instrucción y mira como desgracia que sus hijos aprendan a leer y a escribir, cuando él no sabe ni lo uno ni lo otro.

No son las necesidades de la cultura semejantes a las necesidades orgánicas, que las siente el que las sufre. Quien carece de cultura, de ordinario ni juzga necesario adquirirla, ni sabe elegir la que le conviene; y la mayor parte del tiempo, no aprecia el ignorante las ventajas de la instrucción sino cuando ha dejado de ser ignorante.

Es necesario que se aplique durante muchos años el régimen de la enseñanza obligatoria para que penetre en el espíritu del pueblo la idea de una necesidad puramente moral, como la de la instrucción, debe ser atendida con tanto celo como una necesidad orgánica. Para el hombre inculto no existe el deber de convertir a sus hijos en seres humanos. El sólo siente la necesidad de aprovecharlos cuanto antes como instrumentos de labranza, y si no se le obliga coercitivamente a darles educación, él no se las da. De aquí viene que el régimen coercitivo no ha sido nunca establecido a pedido de las muchedumbres, sino por imposición de las clases directivas, que son las más cultas.

VIII

Establecida en casi todos los pueblos cultos, la instrucción obligatoria suscita, no obstante, en el terreno de la política, resistencias más o menos vivas, y en el de la doctrina, impugnaciones más o menos vigorosas.

Unos, los reaccionarios, en especial los que sostienen la prerrogativa de la Iglesia para imponer sus enseñanzas a todos los cristianos, se han hecho campeones de la libertad de los padres contra el despotismo del Estado. Al oírles, parece que reconocieran al padre un derecho singularísimo a dejar sus hijos en la ignorancia. Pero en seguida se contradicen cuando sostienen que ante la Iglesia está obligado a darles educación religiosa, y las penas espirituales con que lo aperciben convierten este deber en una obligación perfecta. Puedo concluir, entonces, que al hacer armas contra la instrucción obligatoria, no es el principio de la obligación lo que combaten, es la naturaleza de la enseñanza.

Otros, los individualistas, los que sostienen que el Estado existe para servir al hombre antes que a la sociedad, han alzado su voz en defensa de la conciencia humana contra la imposición de cualesquiera doctrinas por medio de la enseñanza.

Rota desde el siglo XVI la unidad religiosa (observan éstos), no hay en la sociedad contemporánea sistema alguno que sea universalmente aceptado. Cuantos sistemas se podrían adoptar para la base de la enseñanza, se han disputado la universalidad durante las tres últimas centurias, sin que ninguno la haya conquistado. Adoptar uno cualquiera de ellos implica en el fondo privilegiar a una secta con el auxilio de esta poderosa fuerza de la enseñanza, y despojar de ella sin derecho alguno a las restantes. Para que la instrucción obligatoria no ofendiese a las conciencias, sería menester hacerla de naturaleza puramente literaria, como ha sido durante la *Edad Moderna*; y en tal caso no rendiría los frutos que al imponerla se desea obtener de ella. Por otra parte, las sociedades no necesitan para vivir y prosperar para que se les imponga la instrucción por medios coercitivos. ¿Acaso se ha debilitado su existencia, acaso se ha paraliza-

do su desarrollo en los tres últimos siglos, cuando no se las obligaba a estudiar gramática?

Así hablan los individualistas.

Para refutar estas objeciones, observaré en primer término que la libertad no es un principio absoluto, ni es el fin de la política, ni es siquiera la solución más general de los problemas de gobierno. Es un simple medio que se emplea o no, según que en cada caso y en cada situación convenga o no a los fines del Estado. Sobre todo en las sociedades cultas, sirve para resolver muchas dificultades y estimula de manera prodigiosa el desenvolvimiento de las facultades humanas.

El fin de la política es desarrollar más y más el orden, satisfaciendo las necesidades sociales, y ellas se satisfacen, ora por medio de la autoridad, ora por medio de la libertad. Cada problema tiene una solución especial. De consiguiente, uno puede ser partidario de tales o cuales libertades; pero, a menos que sea un insensato o un criminal, no puede ser partidario de la libertad absoluta. En la política pasa lo mismo que en la medicina: no hay panaceas universales. En un pueblo crónicamente convulsionado, se necesita más de autoridad que de libertad. En un pueblo culto, habituado al orden, se necesita más de libertad que de autoridad. De un extremo a otro de Europa, muchos de aquellos repúblicas más progresistas que defienden con decisión inquebrantable las libertades de pensamiento, de imprenta, de enseñanza y de reunión, reclaman con calor inusitado la vacuna obligatoria, el ahorro obligatorio, la instrucción obligatoria, la temperancia obligatoria. En la apariencia hay en esta conducta una contradicción que la prensa indocta, inclinada a personalizar toda cuestión, no deja nunca de enrostrarles. Pero en el fondo se descubre el propósito invariable de atender a las necesidades sociales antes que a un ideal de perfección absoluta.

De consiguiente, no es poner tachas a una política cualquiera el decir que ella viola la libertad, si a la vez no se demuestra que es contraria a tales necesidades. Si en los Estados que viven rodeados de enemigos se acepta como una necesidad la obligación del servicio militar, ¿por qué no se ha de aceptar como

una necesidad la obligación de la instrucción en aquellos que viven sumidos en la ignorancia? Tanto se viola la libertad en un caso como en el otro.

Pero (se dice), ¿qué necesidad tienen las sociedades de la instrucción obligatoria? ¿Acaso no basta el amor paterno para que los padres la den a sus hijos sin necesidad de la coerción del Estado? ¿Acaso el Estado pretende estar mejor inspirado y más interesado que los padres en la educación de la infancia? Sin la obligación han vivido los pueblos durante la *Edad Moderna*; sin ella vivirán en la edad futura. Abandonemos las novedades, cuyos resultados ignoramos: y estémonos a lo antiguo, cuyos beneficios conocemos.

En contra de estas objeciones, observaré primeramente que no es efectivo que la generalidad de los padres se cure de la educación de sus hijos, ni tenga el menor interés en que la adquieran. Cuando ciertos publicistas sostienen que la coerción del Estado es inútil, porque la solicitud paterna no deja sin educación a la infancia, sufren una paralogización que consiste en atribuir a la gran masa ignorante de los padres de familia los sentimientos y las aspiraciones que distinguen a la pequeña fracción de los padres educados. De hecho, cuando el Estado no interviene en la obra de difundir la cultura, la gran mayoría de los padres deja a sus hijos en la más absoluta ignorancia.

Por otra parte, si las sociedades han prosperado a pesar de la anarquía mental, no por eso es lícito permanecer en ella con resignación musulmana: también el niño se desarrolla a pesar de sus enfermedades. Prueba irrefragable de que las sociedades están con su salud quebrantada es que con todas las políticas se sienten mal. Multiplican los experimentos y nunca llegan a lo definitivo. Cambian de Constituciones como quien se muda de camisa, pero no logran afianzar con solidez el orden. Todas viven bajo la impresión de lo provisional, alentadas por la esperanza de que el orden nuevo se acerca. Entretanto, cuando la industria, y el comercio, y la navegación, y el ferrocarril, y el telégrafo invitan a los pueblos a la confraternidad universal, sólo las doctrinas los separan y los dividen.

Los Estados han comprendido dónde está el mal y se han armado para atacarlo haciendo un movimiento envolvente. Durante siglos buscaron el orden por medio de las leyes que reglan directamente los actos externos del hombre. Ahora tratan de instituirlo de una manera indirecta, esto es, dotando a todos los hombres, por medio de la enseñanza, de un mismo espíritu, del espíritu científico.

Los filósofos de nuestros días disciernen, sin duda alguna, en muchos puntos; pero todos están de acuerdo en que una de las necesidades más profundas de la sociedad contemporánea es la de reconstituir la unidad del intelecto. Ahora bien, mientras no se demuestre, o que la instrucción obligatoria carece de eficacia para surtir este efecto, o que hay otros medios mejores para alcanzarlo, creo que el Estado debe empeñarse en establecerla, aun cuando tenga que sufrir la libertad.

No es éste un problema de carácter doméstico, cuya solución afecte sólo a las familias. Es un problema de interés público, cuya solución afecta a la sociedad entera. Siempre que nace un hijo al padre, nace también un individuo a la sociedad, y la sociedad no puede desentenderse de este individuo que llega a incorporarse en ella. Desde que el niño nace, ella lo atiende, lo forma bajo su amparo, impone a los padres la obligación de sustentarlo, de criarlo, de vestirlo; los castiga cuando lo abandonan, cuando lo maltratan, cuando lo corrompen. ¿Por qué podría castigarlos cuando lo dejan perecer de hambre y no lo podría cuando le echan al mundo como víctima indefensa de la ignorancia?

Habitados a las consideraciones puramente económicas, los librecambistas se asemejan en este punto al vulgo ignorante; comprenden las obligaciones que por ser de un orden inferior, se hacen sentir con más imperio: tales son las que miran a la existencia material; pero no comprenden aquéllas que por ser de un orden superior, sólo se pueden apreciar por los espíritus más cultos: tales son las que miran a la existencia moral.

A los ojos de los espíritus cultos, uno de los más importantes deberes que el padre tiene para con sus hijos en las sociedades civilizadas es el de darle aque-

lla suma de instrucción que han menester para cumplir sus obligaciones de hombres y de ciudadanos; y bajo el respecto moral, él no está más obligado a suministrarles el alimento del cuerpo que el alimento del espíritu. Siendo así las cosas, es evidente que la intervención coactiva de la potestad pública no tiene más objeto que hacerlo cumplir esta segunda obligación por las mismas razones que lo hace cumplir la primera. "Usted no tiene derecho a dejar a sus hijos en la ignorancia, dice el Estado al padre; su obligación es educarlos, amoldarles el carácter para que puedan vivir en relaciones con sus semejantes, en una palabra, formarlos para la sociedad, a fin de que no sean en ella causa de perturbación o estorbo. Si usted no cumple de grado estas obligaciones, yo no violo derecho alguno de usted cuando intervingo para hacerlo que las cumpla".

Bien examinadas las cosas, no se ha formulado contra la enseñanza obligatoria más de una sola objeción que pueda hacer vacilar el ánimo de los gobernantes; y es que al adoptar semejante principio, el Estado parece reaccionar contra otro más sagrado, cual es el de respeto a la conciencia. En substancia, efectivamente, enseñar es adoptar unas doctrinas en perjuicio de otras; y si la filosofía de la educación no sugiriese medio alguno para imponer la enseñanza sin ofender a las conciencias disidentes, la política no debería comprometerse en una empresa tan contraria al desarrollo espontáneo del espíritu.

En mi entender, la coacción no se justifica sino en cuanto la enseñanza que se imponga sea propia a satisfacer la necesidad de reconstituir la unidad del intelecto humano o a vigorizar al hombre para las luchas de la vida. Bajo el respecto filosófico, es injustificable que un Estado emplee la fuerza para imponer una enseñanza teológica, porque en el presente estado mental de los pueblos las doctrinas subjetivas son más propias para ahondar que para cegar las divisiones. Pero hay enseñanzas que no tienen los inconvenientes de la enseñanza teológica, que satisfacen todas las necesidades mentales de los pueblos cultos, que sirven para unir los espíritus y que se pueden imponer sin ofender a conciencia alguna: tales son la instrucción

formal, que enseñándonos a leer, a escribir, y a contar, nos dota de maravillosas aptitudes, y la instrucción científica, que es igual para los hombres de todas las religiones.

La diferencia esencial que hay entre las dos enseñanzas fundamentales, es que la una, por ser subjetiva, consta de simples opiniones, y la otra, por ser objetiva, consta de observaciones reales: la primera impone dogmas y la segunda expone nociones, y cuando aquélla obliga a creer, ésta obliga sólo a saber. Si la imposición de una enseñanza religiosa puede ofender a la conciencia, es porque las verdades teológicas no son universalmente aceptables. Nadie sostendrá que el católico se siente ofendido en su conciencia cuando se le impone el estudio de la doctrina católica. Análogamente las verdades científicas, que son aceptadas al punto de ser comprendidas, pueden ser también objeto de una enseñanza coercitiva, sin repugnar jamás a la conciencia humana.

En suma, la instrucción debe ser laica, formal y científica para que se pueda imponer con carácter de obligatoria.

IX

Establecido, por una parte, que la educación general debe constituir un servicio del Estado, y por otra que la instrucción primaria se debe difundir universalmente, no ofrece mayores dificultades la solución del problema político que en todos los pueblos cultos se ha planteado bajo el nombre de gratuidad de la enseñanza.

En realidad, no hay ni puede haber más enseñanza gratuita que aquella que privada y excepcionalmente se suele dar por amor, proselitismo o filantropía. La instrucción pública nunca es realmente gratuita, porque jamás cuenta el Estado con un personal de maestros que se avengan a prestarles sus servicios sin remuneración alguna. La que en el lenguaje político se llama instrucción gratuita es aquella que exige a los escolares del pago directo de emolumentos porque la costea el Estado con los dineros que recibe de todos los contribuyentes.

Aclaradas así las cosas, de suyo se infiere que el problema no se debe resolver con el criterio de la caridad, que otorga sus beneficios al pobre y los deniega al rico. Dado que las contribuciones con que se sostienen todos los servicios públicos, inclusive el de la enseñanza, son pagadas exclusivamente por los poseedores de la fortuna, no habría absurdo alguno en conceder a sus hijos el beneficio de la gratuidad si hubiera razones políticas o sociales que aconsejaran hacerlo.

Veamos previamente los antecedentes históricos, los cuales suelen dar no poca luz para resolver las cuestiones políticas cuando se los estudia con relación a sus causas sociales.

Al efecto, observemos ante todo, que los primeros sistemas educativos conocidos en la historia son los de educación religiosa y de educación militar. En la antigüedad no se conoció otra educación realmente común durante siglos, porque las letras, las ciencias y la filosofía constituían un alimento delicado, de hecho reservado para las clases superiores. Pues bien, es muy sabido que tanto el Estado como los cuerpos sacerdotales instruían gratuitamente a los ciudadanos en el arte militar y en las leyendas y prácticas de la religión. No hay en la historia dato alguno de donde inferir que en alguna parte estas instrucciones fuesen pagadas por los que las recibían.

Pasemos ahora a la instrucción clásica. En este orden no ofrece la antigüedad antecedentes decisivos ni en uno ni en otro sentido, porque a causa de una singular inconsecuencia que sólo el atraso social explica, cuando el Estado intervenía en todo, cuando entraba como en terreno propio en los campos de la religión y de la moral, de la higiene privada y de la economía doméstica, descuidaba casi por completo el fomento de la cultura. Verdad es que, según Diodoro de Sicilia, el legislador Charondas, de Thurium, estableció maestros de lectura y escritura retribuidos por el Estado, animado por el noble propósito de que no quedaran sin educación los pobres que carecían de recursos para pagarla. Verdad es que con el mismo propósito establecieron escuelas gratuitas en Roma varios emperadores y que gratuitas fueron, sin duda, las que fundó Carlo-

magno. Empero, de estos y otros casos análogos, no se puede inferir sino que la gratuidad de la enseñanza se solía ofrecer por el Estado a impulso de un sentimiento de caridad más que de un principio de derecho.

Mucho más liberal que el Estado fué la Iglesia católica, que en su calidad de poder espiritual, monopolizó casi por completo durante los siglos medios la función de la enseñanza. Cuando más tenebrosas eran las tinieblas de aquella edad, ella apareció empeñada, movida sin duda por su propio interés, en la generosa tarea de difundir la luz fundando escuelas gratuitas. En cada diócesis, en cada monasterio, en cada parroquia, al costado de cada iglesia, había maestros eclesiásticos que doctrinaban nidadas de niños sin exigir, por lo común, emolumentos. Bastaría citar en comprobación aquel Sínodo de Orleáns, que hacia el año 800 ordenó al clero regular enseñar las primeras letras con prevención de no recibir más retribución que los modestos regalos con que las familias pudientes quisieran buenamente obsequiarles.

Prescindiendo de estos esfuerzos aislados e intermitentes la enseñanza gratuita se estableció con carácter de general y permanente cuando el Concilio de Trento dispuso que se fundaran cátedras en todos los templos y conventos de la cristiandad que tuviesen asignada prebenda, prestamero o un estipendio cualquiera. El que la Iglesia procediese, como es la verdad, movida no por el interés de la cultura, sino por el de reconquistar, mediante la enseñanza, el espíritu de los pueblos ganados por la Reforma, no la priva del honor de haber sido la primera entidad que apareció en la historia estableciendo a firme un régimen docente, cuyos beneficios no cuestan nada al rico ni se conceden por caridad al pobre, porque los ofrece gratuitamente al uno y al otro, sin duda con el propósito de sentar que al repartirlos gana tanto quien los da como quien los recibe.

La gratuidad, pues, como medida general que abre las puertas de la escuela a todos los educandos sin distinción de fortunas, es calidad que caracteriza y distingue a la enseñanza pública. De la industria particular, que vive sometida a la necesidad de alimentarse a sí misma

porque no tiene a mano el recurso subsidiario de las contribuciones, no se puede esperar que sostenga escuelas gratuitas si no es por excepción y con carácter precario. Esta condición a que nacen sujetas las empresas particulares es tan ineludible, que aun las escuelas y universidades fundadas en Norteamérica por la más regia liberalidad no pueden sostener a la larga la enseñanza sino merced al pago de emolumentos por parte de los educandos que la reciben. Sólo el Estado y la Iglesia, que cobran tributos para sostener todos sus servicios y cuya mejor recompensa es la difusión de sus respectivas enseñanzas, pueden darse el lujo de ofrecerlas sin cargo de que les sean directamente retribuidas.

No obstante las precedentes observaciones, es la verdad que en la mayor parte de las naciones europeas, la gratuidad sólo está establecida por vía de caritativa excepción en favor del hijo del pobre, no como calidad peculiar de todo servicio público. Fundada como fué la instrucción científica literaria por corporaciones particulares, generalmente eclesiásticas, que no podían sostenerse sin el tributo de emolumentos escolares, el Estado la dejó en las condiciones establecidas de antemano cuando empezó a ponerla bajo su mano.

Sin este precedente, la exacción sería inexplicable y no se comprendería por qué entre todos los servicios públicos sin carácter industrial, sea el de la instrucción el único que no se presta gratuitamente por el Estado. Que las empresas particulares exijan el pago directo de la enseñanza, nada más justo, puesto que carecen de otros recursos para sostenerse y nadie está obligado a servir de balde. Pero cuando el Estado procede de la misma manera, comete la injusticia de gravar dos veces a los padres de familia: 1º con los emolumentos que les exige para sostener las escuelas; y, 2º con la cuota tributaria que pagan para sostener todos los servicios, inclusive el de la enseñanza.

Por singularísima excepción, en Chile es gratuita toda la enseñanza administrada por el Estado, así la civil como la militar, la especial no menos que la general, y por igual la primaria, la secun-

daria y la superior. No se pagan en este país ni emolumentos escolares, ni derechos de exámenes, de grados o de títulos, y los extranjeros gozan de las mismas franquicias que los nacionales. Aún hay algunos internados, verbigracia, los de las Escuelas Normales, de la Escuela de Artes y Oficios, de la Escuela Militar, de la Escuela Naval, de la Escuela de Pilotines, etc., donde el Estado procura gratuitamente a los internos, además de la educación y la enseñanza, casa, comida y a las veces vestido, lavado, libros y material de estudio.

Dados estos antecedentes, ¿cuál solución se debe dar al problema? ¿Se debe resolverlo de manera uniforme para todas las naciones y para todas las ramas de la enseñanza? ¿O hay, por el contrario, razones que aconsejen establecer en unos casos la gratuidad, e imponer en otros el gravamen?

Para acercarnos a la solución más acertada, notemos primeramente que en todas las naciones de la tierra, la gratuidad está llamada a rendir el fruto inapreciable de difundir la cultura por el hecho de franquear a todos las puertas de la escuela, sin imponer a ninguno ni el gravamen de la entrada ni la vergüenza de la exención. Particularmente, en Estados ignorantes y pobres, como era Chile al tiempo de su independencia, donde pocos aprecian y pocos pueden pagar los beneficios de la educación, el régimen de la gratuidad pone el egoísmo al servicio de la cultura, permitiendo a muchos padres enviar sus hijos a la escuela con el exclusivo propósito de eximirse durante el día de la pesada carga de su atención. Por ser de naturaleza indeterminada como todos los fenómenos sociales, no se puede medir con exactitud la proporción en que dicho régimen ha contribuido en Chile a difundir y elevar la cultura hasta el grado que hoy alcanza. Pero acaso no está muy lejos de la verdad decir que la mayor parte de los educandos que han aprovechado los beneficios de la enseñanza pública o no habrían podido pagar emolumentos escolares, o sólo habrían podido pagarlos imponiéndose sacrificios que les habrían hecho desviarse de la carrera de sus estudios.

Si a pesar de estas observaciones se optase por el régimen del gravamen, hay razones que aconsejan no imponer una misma regla en todas las ramas de la enseñanza pública.

De las dos ramas fundamentales, la instrucción general, que es, por una parte, la que más eleva la cultura de los pueblos, y por otra, la que menos les atrae, porque carece de fin utilitario, se les debe ofrecer con franquicias especiales, como la de la gratuidad, que les sirvan de incentivos y tentaciones. A la inversa, merced al carácter utilitario de sus estudios, la instrucción especial, cuyos beneficios son más fácilmente notados y más generalmente apreciados, puede soportar mejor el gravamen sin perder muchos adherentes.

En la administración pública se sigue por la mayoría de las naciones una regla casi invariable: cuando el Estado presta servicios personales (transporte de pasajeros, de carga, de telegramas, desinfección de habitaciones, etc.), cobra derechos de las personas que directamente los aprovechan; cuando presta servicios generales (desinfección de ciudades, guarda del orden, alumbrado público, etc.), los sostiene con contribuciones generales. Pues bien, mientras la instrucción especial es un servicio personal, de hecho destinado a una porción reducida de ciudadanos y cuyos beneficios aprovechan principalmente los que la reciben: la instrucción general es un servicio social, destinado sin excepción, a todos y cuyos beneficios se traducen menos en el provecho particular de los que la reciben que en la difusión y elevación de la cultura nacional.

Apenas se necesita advertir que si la escasez de recursos no permite otorgar el beneficio de la gratuidad a todas las ramas de la enseñanza pública, sin vacilaciones se debe reservarlo preferentemente para la instrucción primaria, en primer lugar, porque siendo la única realmente indispensable a todos sin excepciones ni distinciones, conviene que ninguno quede sin recibirla por falta de recursos para pagarla; y en segundo lugar, porque la gratuidad abre las puertas para que la cultura elemental, que es la más necesaria, se difunda por igual en toda la extensión del territorio y en todas las capas de la sociedad. Desde es-

te punto de vista, la gratuidad de la educación común es mera, pero inevitable consecuencia de la obligación que en las sociedades civilizadas se impone a todo hombre de adquirir los elementos del saber.

Bien sé yo que en muchas naciones se halla establecida la instrucción obligatoria remunerada. Pero una anomalía de hecho, no alcanza a perturbar la lógica del desenvolvimiento jurídico. Anomalías semejantes se notan a menudo en todas aquellas instituciones que se organizan poco a poco, porque sólo la reforma radical permite abrazar todas y cada una de sus partes y establecer entre ellas la debida correspondencia y armonía. En la institución de la enseñanza pública, no siempre se ha procedido así: establecida de antiguo con carácter de libre y remunerada, en algunas naciones se ha dado un paso para declararla obligatoria y se ha dejado para más tarde el dar otro para declararla gratuita.

Las razones que preceden no justifican, sin duda, la exención del pago de emolumentos con que los ricos quedan favorecidos al igual que los pobres. En particular no justifican la gratuidad de la instrucción secundaria, cuyos beneficios no son aprovechados de hecho sino por las clases superiores, aun cuando sus puertas se abran de par en par al pueblo entero. Pero prescindiendo de que si los ricos no pagan directamente la enseñanza que reciben, en el fondo son los únicos que contribuyen con sus dineros a sostenerla, porque sólo a ellos gravan los impuestos, baste advertir que la gratuidad se establece, según el concepto jurídico de nuestros días, no en cumplimiento de un deber de caridad que sólo favorece al menesteroso, como lo sostiene Villey, sino en satisfacción de una necesidad social y en respecto al derecho que todos tienen a aprovechar gratuitamente los servicios generales del Estado.

Sobre todo, en los pueblos democráticos, no se podrían hacer diferencias entre ricos y pobres sin sancionar desigualdades que infringen peligrosamente el régimen común. Cabalmente se estima con razón que entre los beneficios de la gratuidad, no es el menos importante el de evitar hasta cierto punto que las diferencias sociales empiecen en la

temprana edad de la vida escolar, estableciendo dentro del colegio, por el hecho de no exigir a nadie retribuciones, una especie de igualdad entre los que podrían y los que no podrían pagarlas.

Según mi modo de ver, no hay en toda la enseñanza pública más que una rama donde sea dable justificar la exacción de emolumentos escolares, a saber, la de la instrucción universitaria. No es que yo crea, incurriendo en el error de las masas incultas, que la instrucción superior sea una instrucción aristocrática, destinada a pocos y sólo por ellos aprovechada. Eso no: mi dictamen es, por el contrario, que no hay servicios públicos de carácter más impersonal y de más universal aprovechamiento que aquel que tiene por objeto la formación de profesionales y funcionarios competentes y el fomento de las investigaciones científicas. Es que en las universidades, la gratuidad perjudica a la enseñanza y contraría sus fines.

En capítulos anteriores creo haber demostrado que mientras el profesorado inferior cumple su obligación cuando recorre sus programas sin salirse de ellos, no la cumple el superior sino cuando contribuye con su enseñanza al desarrollo de las investigaciones de la ciencia. Desgraciadamente, los catedráticos universitarios no acometen por lo común estas tareas, tareas que requieren una dedicación casi absoluta, sino cuando hay un estímulo que les aguijonee, por ejemplo, cuando saben que el mejoramiento de su enseñanza y los frutos de sus investigaciones traerán consigo el aumento de sus remuneraciones. Según el común sentir de los pedagogos, nada ha conspirado en mayor grado que los emolumentos escolares a formar el gran profesorado de las universidades alemanas y a desarrollar su insuperable actividad científica.

X

De todos los problemas educativos planteados por la política contemporánea, no hay otro cuya solución interese tan gravemente al Estado docente como el de la libertad de enseñanza. Aun cuando de paso he tocado varias veces este punto, me propongo rematar la pre-

sente obra con la exposición de su teoría, pero no sin pedir antes que se me disculpen las repeticiones en que necesariamente, para ser completo, tengo que incurrir.

En muchas naciones, especialmente en las naciones católicas, se ha confundido y complicado este problema con otros de muy diversa naturaleza. En Chile, por ejemplo, se ha sostenido siempre por los conservadores que la libertad de enseñanza lleva envueltos los siguientes derechos: 1º el de fundar escuelas, colegios y universidades; 2º el de dar validez a los exámenes de los colegios particulares para optar a los diplomas de la Universidad del Estado; y, 3º el de conferir grados académicos y títulos profesionales con efectos jurídicos.

A mi juicio, se pueden resolver estos tres problemas de las maneras más contradictorias sin que la solución afecte en caso alguno a la libertad de enseñanza, la cual, esencialmente no envuelve otro derecho que el de profesar, desde una cátedra escolar, una parte cualquiera del saber humano sin sujeción a métodos ni doctrinas impuestos por la autoridad.

En el estado anárquico de las sociedades contemporáneas, la libertad de enseñanza es un derecho arrancado a las religiones dominantes en homenaje a las conciencias libres y a las sectas disidentes. Merced a ella se acometen las más osadas investigaciones, sin peligro de vulnerar dogmas preestablecidos, se fomenta viva competencia en el estudio y comprobación de la verdad y se proclaman nuevas doctrinas que desarrollan grandemente la razón humana.

Por su naturaleza, no procede prácticamente la libertad de enseñanza, sino respecto de aquellas creencias y de aquellas porciones del saber humano en que no hay consensus universal. Cuando los pueblos se imaginan estar en posesión de la verdad definitiva, no toleran enseñanzas que la contradigan. Si en la *Edad Media* no hubo libertad de enseñanza, atribúyese esta falta de derecho tan capital menos a la intolerancia de la Iglesia o del Estado que a la lógica, espontánea e inevitable imposición de la unidad religiosa. En nuestra misma época, época de amplia libertad, los pueblos no tolerarían a un maestro que enseñara

que uno y uno no son dos, que la suma de los tres ángulos de un triángulo no equivale a dos rectos, que la tierra no gira alrededor del sol. De estos hechos se infiere que aun cuando la libertad de enseñanza se pida y establezca sin restricciones, prácticamente, sólo procede respecto de aquellas partes del saber que todavía están sujetas a discusión y se debe, por tanto, suponer siempre implícitamente limitada por aquellas verdades que en el respectivo estado mental se suponen definitivas. Cuando las religiones dominantes exigen que se proscriba toda enseñanza que no respete sus dogmas, lo que en el fondo pretenden es que la sociedad entera, inclusive los disidentes y los incrédulos, tengan sus dogmas por verdades absolutas y definitivas.

Cuando se ha entorpecido el desenvolvimiento y sobre todo la difusión del saber por causa de la imposición de doctrinas dogmáticas, se apreciará con sólo saber que cada una de las ciencias fundamentales, desde la astronomía arriba, y todas las ciencias naturales y sociales, desde la sociología abajo, no han podido nacer y desarrollarse sino bajo la hostilidad y el anatema de las creencias tradicionales. Las doctrinas y las investigaciones más extrañas a los dogmas eran los pasados siglos implacablemente proscritas de las cátedras si en una sola tilde discordaban de tal versículo del Pentateuco o de cual texto de los Evangelios.

En nuestros días, y sólo en nuestros días, abriendo de par en par a la ciencia las puertas de la escuela y sobre todo las de la universidad, la libertad ha establecido que todas las doctrinas científicas tienen igual derecho a la cátedra, y que su enseñanza jamás se puede condenar en principio por ilícita o por errónea y mucho menos por el inocente pecado de no concordar con dogmas preestablecidos.

Sin perjuicio de estos principios jurídicos, sea por obra del legislador, sea por obra de la opinión pública, la libertad de enseñanza se entiende limitada en todos los pueblos cultos por ciertas restricciones que las necesidades preferentes del orden social imponen. Por más amplitud, en efecto, que se dé al derecho imprescriptible de enseñar, jamás se tolera la difusión escolar de doc-

trinas inmorales, ni la de doctrinas anárquicas o subversivas, ni el ataque directo a las religiones dominantes. Que en la represión de los abusos de este derecho pueden llegar los gobiernos, por celo exagerado, hasta violar la libertad, no hay para qué advertirlo. Pero en principio, no hay ningún interés moral o político que aconseje suprimir estas limitaciones. La ciencia misma no necesita para difundirse y desarrollarse que se la arme con el derecho de atacar. Por tanto, bajo el régimen de la libertad de enseñanza, no se puede ni profesar la inmoralidad, la anarquía o la revolución, ni atropellar la conciencia religiosa; pero es perfectamente lícito exponer hechos, observaciones o doctrinas que traigan envuelto el cambio más profundo imaginable del orden moral, del orden político, del orden religioso, y aun del orden social entero. Entendida en este sentido, que es el sentido propio y genuino, la libertad de enseñanza aparece en todas partes como indispensable corolario de las libertades de investigación y de pensamiento y no ha podido establecerse nunca sino en desmedro de las creencias tradicionales, merced al esforzado empeño del espíritu laico, personificado por los partidos liberales.

En contradicción con estos hechos, hechos históricos, los partidos católicos han pretendido reivindicar para sí el honor de haber conquistado la libertad de enseñanza con sus solos esfuerzos. Pero con sólo saber que la Iglesia niega el derecho de enseñar doctrinas que ella juzga erróneas; que sin reserva alguna tiene por error toda verdad que no concuerda con la verdad católica, y que desde el siglo XV adelante ha condenado por heréticas las enseñanzas que reconocían la existencia de los antípodas, la esfericidad y movimiento de la tierra, la teoría heliocéntrica, la inmensidad del espacio, la existencia preadámica del mundo y del hombre, el transformismo, el origen fetiquista de las religiones, la formación espontánea del cristianismo, las leyes sociales, etc., sin saber más (digo), se advierte que cuando hablan de libertad de enseñanza, los liberales entienden una cosa y los católicos, otra.

En efecto, el derecho que bajo este nombre han reclamado y defendido los católicos no es el de enseñar soberana-

mente toda doctrina que el maestro juzgue verdadera, sin sujeción a dogmas preestablecidos. Este derecho, que es el derecho sancionado por el liberalismo, está expresamente condenado por reiteradas declaraciones pontificias, y en aquellas naciones católicas donde se halla establecida la libertad de enseñanza, los conservadores atribuyen uniformemente al Estado no sólo la facultad sino la obligación de prohibir y proscribir la difusión escolar de toda doctrina que pugne con los dogmas de la Iglesia. La libertad que los católicos han conquistado en algunas naciones, especialmente en Francia y en Bélgica, contra el monopolio instituido por Napoleón I, es la de fundar escuelas, colegios y universidades sin autorización gubernativa ni licencia universitaria, pero bajo la implícita inomisible condición de que en todas las cátedras se respeten escrupulosamente las creencias tradicionales.

Mediante este singular *quid pro quo*, los católicos conquistan el derecho de fundar escuelas, sin aducir en pro de sus pretensiones más argumentos que aquellos que justifican la verdadera y única libertad de enseñanza; y una vez ganado este derecho, pretenden limitar la libertad de enseñanza imponiendo el respeto a las creencias tradicionales. En el fondo, por consiguiente, la libertad que han obsequiado a los pueblos es la misma de los tiempos medios, la libertad de fundar escuelas católicas.

Hay dos naciones europeas donde se puede observar cuan diferentes son ambas libertades y sus respectivos frutos. En Bélgica, existe la de fundar escuelas; pero a pesar de la Constitución, el derecho de enseñar sus doctrinas casi no existe para los disidentes, los incrédulos y los librepensadores; de hecho sólo existe para los católicos. A la inversa, en Alemania, a nadie se permite fundar escuelas sin previa autorización; pero los catedráticos, cualesquiera que sean sus creencias, pueden exponer sus observaciones y doctrinas sin cortapisa alguna.

Si se han de apreciar ambas libertades en atención a sus frutos respectivos, ciertamente no son ellas en igual grado deseables. Mientras la de enseñanza fomenta el desenvolvimiento de la ciencia, provocando la discusión sobre aquellas

partes del saber que no han llegado al estado plenamente positivo, la de fundar escuelas ocasiona dos graves males: 1º el de ahondar las divisiones sociales permitiendo que la enseñanza sectaria de las Iglesias subsista en competencia con la enseñanza neutra del Estado; y 2º el de causar la decadencia de la cultura permitiendo que industriales inescrupulosos se ganen la vida en colegios donde se reduce la educación de los escolares a prepararles para rendir exámenes y optar a grados académicos. Frutos genuinos de esta libertad son, por un lado, las insondables divisiones del pueblo belga, y por otro, las numerosas universidades y escuelas de Norteamérica que bajo la engañosa apariencia de un exuberante florecimiento de la enseñanza, entorpecen gravemente, como la zarzamora de nuestros campos, el desarrollo y la difusión de una cultura sólida y elevada. En Chile es notorio que el Consejo de Instrucción Pública, órgano del Estado, gasta gran parte de sus esfuerzos en la penosa tarea de impedir que las empresas particulares de enseñanza, alentadas por la indolente connivencia de los padres de familia, adulteren los fines de la educación, ora con propósitos sectarios, ora con propósitos mercantiles.

Sin duda, con el propósito de evitar males de esta naturaleza, el derecho estableció espontáneamente en la *Edad Media*, por lo menos desde el siglo XI adelante, las tres siguientes reglas: 1ª sólo podía enseñar el que después de hacer estudios más o menos largos, obtenía licencia de autoridad competente; 2ª sólo era competente para otorgar la licencia la universidad en cuyas aulas se hacían los estudios y se probaba la competencia; antes la licencia había sido generalmente otorgada por los obispos; y, 3ª sólo se podían fundar universidades con autorización del Estado o de la Iglesia. Presumiblemente esta necesidad de preparar, graduar y autorizar profesores, conspiró en no pequeña parte a la creación y multiplicación de aquellas corporaciones, como lo prueba la denominación de los grados de doctor, licenciado y maestro.

Riancey dice y repite, muy ingenuamente, que durante los siglos medios imperó la libertad en enseñanza porque a condición (agrega en cada caso) de no

contradecir el dogma católico, cualquiera podía fundar escuela o cátedra sin pedir permiso a nadie. Envuelve este aserto dos errores: 1º no cualquiera podía fundar cátedra o escuela; sólo podía fundarlas el que se había licenciado en una universidad o había sido autorizado por el obispo; y 2º el derecho de fundar cátedras o escuelas es uno y el de enseñar libremente es otro. Según lo demostré más arriba, en una escuela fundada libremente, no hay libertad de enseñanza si los maestros están obligados a respetar métodos o dogmas preestablecidos. Ahora bien, el mismo Riancey advierte que la licencia docendi se otorgaba en atención menos al saber que a la ortodoxia de los graduandos. Por otra parte, esta misma patente de autorización y competencia no garantizaba la libertad de enseñanza; las lecciones de cada cátedra quedaban sometidas a una vigilancia suspicaz y recelosa como si el licenciado no hubiese dado en la confesión, en los exámenes y en su vida entera múltiples pruebas de confianza; y desde Abelardo adelante, fueron innumerables los maestros que la intransigencia episcopal persiguió y anatematizó, expulsó de sus aulas y condenó a perpetuo silencio por el enormísimo pecado de haber enseñado doctrinas que en tales o cuales tildes no concordaban con el dogma católico o con las simples leyendas de los libros sacros.

Si no es lícito confundir la libertad de abrir escuelas con la de enseñanza, tampoco lo es involucrar en una u otra la libertad de profesiones.

La expresión *libertad de profesiones* tuvo originariamente un significado muy diferente del que hoy se pretende atribuirle. Establecida a los principios con el exclusivo propósito de abrogar el régimen de castas, bajo de cuyo imperio todos nacían industrialmente clasificados, esta libertad no reconocía a cada hombre más derecho que el de abrazar la profesión de su preferencia; y hasta que llegaron los economistas a equiparar las profesiones con las industrias, nadie sostuvo que dicha libertad había de traer consigo la eliminación de aquellos requisitos que se conceptúan indispensables para garantizar la competencia y la probidad de los profesionales.

En contra del régimen aristocrático, que reserva a unas pocas familias el desempeño de las funciones superiores del Estado, algunas constituciones democráticas reconocen a todos los ciudadanos el derecho de optar a todos los cargos públicos; y por cierto, no se lo juzga violando cuando se impone a los aspirantes la obligación de rendir previamente pruebas de probidad y competencia. ¿Por qué decir, entonces, que la libertad de elegir profesión se viola cuando se exigen pruebas análogas a quien quiere abrazar una u otra?

Repetidas veces se ha observado que los requisitos impuestos al ejercicio de algunas profesiones no tienen por objeto ni aun por efecto, el constituir un privilegio en favor de unos pocos ni el limitar la libertad que a cada cual corresponde de abrazar una u otra. Bajo este régimen, queda incólume el derecho soberano de elegir profesión, y ningún gremio profesional se cierra para nadie. Pero como la sociedad entera está interesada que ciertas profesiones se mantengan a relativa altura, el Estado impone a su ejercicio los requisitos que juzga indispensables para que no decaigan. Que ellos constituyen una traba contra la libertad ¿quién osaría negarlo? Pero no está de más advertir que la libertad trabada no es la de profesiones, es la de la impostura y de la charlatanería, del engaño y de la estafa.

En la *Edad Media*, a lo menos desde los siglos XII y XIII, se impuso el ejercicio de las funciones liberales a un régimen preventivo semejante al que obligaba a los profesores, por manera que ninguno podía ejercerlas sin previa preparación y licencia. En particular quedaron sujetas a estas trabas la medicina, comprendidas la cirugía y la farmacia, por causa de los peligros que su ejercicio libre trae irremediablemente consigo, y la abogacía, por causa de la necesidad que tiene el Estado de garantizar la competencia y la probidad del foro y de la judicatura.

Mas, desde la segunda mitad del siglo XVIII, los economistas de la escuela clásica pusieron en jaque este régimen, porque al equiparar la actividad docente y la actividad profesional a la actividad industrial, sentaban una doctrina que fatalmente llevaba a condenar por intrusa la intervención del Estado, a su-

primir por innecesaria la licencia previa y a proclamar que el ejercicio de la enseñanza y de las profesiones, como el de toda industria, debía quedar sujeto a la ley fundamental del libre cambio, cual es la de la oferta y la demanda.

Inspirados en estas doctrinas, los Estados Unidos de Norteamérica vienen ensayando desde su independencia el régimen de la libertad absoluta, libertad de enseñanza, libertad de fundar escuelas de todos grados, libertad de profesiones. En este grande experimento, han sido particularmente auxiliados por la munificencia sin ejemplo de archimillonarios que con incomparable desinterés han fundado algunas de las universidades más prósperas de la Unión, universidades cuyos títulos y diplomas merecen universal confianza.

Pues bien, a pesar de las condiciones excepcionalmente favorables del experimento, ha ocasionado tales estragos el régimen de la libertad absoluta que fuera de los Estados Unidos se le tiene por definitivamente fracasado. Desentendiéndose de las necesidades primordiales de la cultura, la industria docente no se cura de la educación general del pueblo porque las escuelas destinadas a los pobres no dejan rendimiento apreciable y preocupándose sólo de la instrucción especial, por naturaleza más lucrativa, ha propendido a dar carácter utilitario a toda la enseñanza. Ha fundado innumerables escuelas industriales y profesionales; pero la mayor parte de ellas no atiende tanto a fomentar los estudios y las investigaciones cuanto a facilitar, mediante el pago de altos derechos y emolumentos, la opción a los grados, a los títulos y a los certificados de competencia. Merced a este régimen, los Estados Unidos son al presente, a pesar de sus incomparables grandezas y eminencias profesionales, la tierra clásica de la charlatanería. Que este régimen no sea definitivo y ni aun duradero, lo prueba por una parte, la intervención incipiente de los Estados, y por otra, el hecho de que todas las grandes universidades de Norteamérica, esto es, todas las universidades honradas, la de Columbia, la de Pensilvania, la de Harvard, la de Yale, la de Wisconsin, la de Berkeley, etc., han constituido una asociación que en el fon-

do, acaso sin pensarlo ni quererlo, implica una reacción contra la libertad absoluta.

Aun sin tener cuenta de esta reacción saludable, en general no debemos tomar por modelo, sino con muchas reservas, ningún régimen de los Estados Unidos, porque a virtud de sus antecedentes históricos, la Federación allí establecida no es todavía un Estado adulto; ante la ciencia política no pasa de ser un Estado embrionario de organización incompleta, a cuyo desarrollo le falta mucho para integrarse y llegar a su término. En éste y en todos los casos análogos, debemos ir a buscar nuestros modelos a las naciones europeas, de organización y de cultura integral, que sin haberse retraído para aceptar las libertades realmente requeridas por el progreso, han sabido hacerse fuertes contra aquellas que sólo son reclamadas por la lógica de la ideología política o por las exigencias insaciables de los intereses sectarios.

Pues bien, en todas las naciones europeas, o por lo menos en las más grandes que van a la cabeza de la civilización, rigen los siguientes principios:

1º La enseñanza es libre, sobre todo en las universidades;

2º La libertad de enseñanza, corolario de la libertad de investigación, no autoriza el ataque ni al régimen constitucional ni a las creencias dominantes;

3º El respeto al régimen constitucional y a las creencias dominantes no se opone a la exposición científica de los sistemas y doctrinas más opuestos;

4º El ejercicio de las profesiones liberales no es libre en parte alguna y sólo se permite al que da pruebas de competencia;

5º El otorgamiento de los grados académicos, como requisitos previos para optar a los títulos profesionales, es prerrogativa de las universidades;

6º Sólo se pueden fundar universidades con autorización competente, por lo común autorización legislativa;

7º También se necesita autorización, por lo común autorización gubernativa, para fundar escuelas, colegios o simples cátedras de conferencias;

8º En Alemania y en otras naciones, sólo pueden ser autorizados para fundar escuelas o regentar cátedras aquellos

que están premunidos de un título o diploma universitario o pedagógico que acredite su competencia real y formal.

Dados estos antecedentes, ¿cuál solución se debe dar en Chile a los problemas que venimos estudiando? Para buscarla con acierto, observemos previamente que nuestra Constitución garantiza en absoluto la libertad de enseñanza (art. 10); que la ley de 1879 reconoce a toda persona natural o jurídica no inhabilitada por causa legal, el derecho de fundar establecimientos de instrucción secundaria o superior y de enseñar sin sujeción a métodos ni medidas preventivas (art. 3); y que la ley de 1860 declara que las escuelas primarias fundadas por empresas particulares, quedan sometidas a la vigilancia del Estado sólo en cuanto mira a la moralidad y al orden, pero no en cuanto a su enseñanza ni a sus métodos (art. 11). Creo poder declarar que las libertades de enseñar y de fundar escuelas no son ni pueden ser más amplias en nación alguna.

Por otra parte, en el actual estado de nuestra cultura, cuando hay tantas escuelas y cátedras del Estado regentadas por maestros que carecen de toda preparación científica y pedagógica, no sería posible exigir títulos de competencia a los particulares que pretendan fundar establecimientos de enseñanza.

En cuanto a la libertad de profesiones, obsérvese primeramente que las únicas cuyo ejercicio no se permite sino a los titulados por la Universidad de Chile, son la medicina, las relacionadas con ella y la abogacía. Todas las demás, sean o no universitarias, se pueden ejercer libremente, sin necesidad de títulos, de requisitos, ni de autorización, si bien el Estado reserva sus empleos para los profesionales que se preparan bajo de su mano.

Por último, se ha de observar que cuando se pide que las profesiones mé-

dicas y forenses se declaren libres, nadie entiende que se haya de permitir ejercerlas sin necesidad de comprobar la competencia, y de dejarlas sometidas a la sola ley de la oferta y la demanda.

Abogado es el que habiendo estudiado el derecho sabe defender pleitos, administrar justicia, y aplicar en cada caso la ley. Médico es el que habiendo estudiado la medicina, sabe prevenir y curar las enfermedades. La absoluta libertad de profesiones daría a todos el derecho de ejercer ambas profesiones, aun sin preparación jurídica ni médica, o sea, el de ofrecer servicios de abogado quien no es abogado, servicios de médico quien no es médico. Sería autorizar el engaño y la superchería sin dar a las víctimas, muchas veces arruinadas o fallecidas, más que la incierta expectativa de reclamar perjuicios. Aun en los Estados Unidos de Norteamérica hay gran reacción contra el arriesgado experimento de la libertad absoluta. No, no es esto lo que se persigue.

Lo que en el fondo se pretende es que el Estado equipare con sus propios títulos los de empresas particulares independientes, en cuyos planes de estudio no tiene ni se le da intervención alguna, ni podría arrogársela sin atentar contra la libertad de enseñanza.

Simplificada así la cuestión, aparece claramente: 1º que no hay en tabla problema alguno relacionado con la libertad de profesiones; 2º que el problema discutido bajo este nombre es el de la equivalencia de títulos; 3º que el Estado no puede concederla porque sería absurdo que para los efectos jurídicos, equiparase sus propias instituciones con las de empresas particulares, ora industriales, ora sectarias; y, 4º que en bien de la sociedad, el Estado no debe jamás renunciar a la prerrogativa de conferir los grados y los títulos de las facultades de derecho y de medicina.