

70.5  
242  
2.

# educación

## Sumario:

INFORMACIÓN PEDAGÓGICA: Pedagogía Fundamental por Jonas Cohn. Página 65.

INFORMACIÓN LEGISLATIVA: Legislación Educacional Costarricense, 1843. Página 86.

El proyecto de Ley Fundamental de Educación Pública por Alejandro Aguilar Machado. Página 106.

INFORMACIÓN METODOLÓGICA: Es preciso provocar el trabajo propio de los niños por Eliseo Brenes M. Página 121.  
En la Fiesta del árbol por Ulises Delgado. Página 126.

PARA RECITAR: Noviembre por L. Adams. Página 128. De regreso al Kinder por Ana María Solís. Página 128.

44

Agosto, 1937

San José, Costa Rica

¢ 0.25

# educación

Organo de la Asociación de Inspectores  
y de Visitadores Escolares de Costa Rica

---

No. 44

Noveno Tomo

Agosto 1937

---

## INFORMACION PEDAGOGICA

### PEDAGOGIA FUNDAMENTAL

LA opinión de los hombres adopta ordinariamente la siguiente forma: cada cual tiene un punto de vista determinado sobre lo más inmediato, sobre lo que le exige su trabajo cotidiano o la necesidad del momento, y esta actitud posee, por lo general, una forma perfectamente determinada por el hábito y la experiencia anterior. Pero la forma cómo se organizará o deberá organizarse el futuro trata aquel de interpretarla conforme a su estado de ánimo variable. Lo que debe ser y lo que en efecto llega a ser, las predicciones y las exigencias se mezclan en este vago y mudable cuadro del porvenir. Ahora bien, cuando el trabajo exige una línea de orientación que sólo puede lograrse conociendo sus fines, permanece perplejo el hombre que mira a las nubes. Así ocurre con la educación de la juventud—por lo menos si la educación no significa ya la simple continuación de una tradición de validez inquebrantable o la imposición de formas según el modelo inmutable de los antiguos. Por eso es útil recordar que la teoría de la educación halló en Platón su primero y acaso el mayor de sus teorizadores. Sólo mediante la conciencia de lo que se quiere es posible adquirir la seguridad incluso de las acciones más próximas y particulares. Mas, para el educador, lo que se quiere significa lo que se debe querer.

La educación es un trabajo lento y perseverante.

Exige reflexión. Del sentimiento, cambiabile y vacilante, no es posible esperar ninguna acción duradera sobre el hombre en desarrollo. Pero la educación con todas sus pequeñas solicitudes es al mismo tiempo un trabajo que sólo puede lograr su consagración mediante una calurosa entrega. Hay una palabra que, rectamente entendida, incluye al mismo tiempo reflexión y entrega calurosa: la palabra *entusiasmo*. Quien se halla poseído por el espíritu quiere todo lo que el espíritu exige y sólo ello. Y aunque el espíritu no se identifica con la fría inteligencia calculadora, incluye también el examen sosegado, mediante el intelecto. El espíritu aspira a la verdad, y no es posible alcanzar la verdad sin una crítica rigurosa de cuanto muestra una pretensión de validez. Así, quien quiera adquirir y mantener el entusiasmo, esta fuerza fundamental de toda acción educadora, no debe cambiar sus convicciones firmes y vitalmente arraigadas por la súbita captación por un sentimiento o una teoría, en la que confía sólo porque le ha impresionado grandemente o porque encuentra justificada en cualquier deseo o enojo. Muy al contrario, debe adquirir firmes convicciones rectoras mediante el pensamiento científico riguroso. Pero entonces no debe temer la investigación de los principios. Por eso procuraré en lo que sigue demostrar, ante todo, los principios de un modo riguroso. El "espíritu de la educación" depende, hoy, tanto más de la firmeza de convicciones del educador, cuanto menos evidencia poseemos.

Ahora bien, es fácil reconocer que la educación de la juventud debe ser en la actualidad el cuidado central para nuestro tiempo. Se ha discutido si el hombre de nuestro tiempo es más libre o se halla más sujeto que sus antepasados. Ambas cosas son verdad; libre y sujeto, en más alta medida, habiendo aumentado, al mismo tiempo, la tensión entre libertad y sujeción. Todo hombre y toda mujer exige actualmente ser reconocido como ente independiente que se determina a sí mismo; pero al mismo tiempo quiere y debe contribuir a la determinación del todo y sentir una parte de su misma volun-

tad en las leyes que obedece. Por otra parte, se exige a cada uno que se acomode a las necesidades del instante, con frecuencia mudables, en todo momento perceptibles. En oposición a ello, en otro tiempo se hallaba cada cual situado en un lugar determinado, de cuya condicionalidad, por habitual e inmutable, apenas adquiría conciencia y en cuyas exigencias se había formado de un modo igualmente evidente y sin problema. Cuando aspiramos a una forma del Estado y de la sociedad más fuertemente organizados y estructurados; cuando tratamos de estructurar cada vez más la libertad individual que era para el viejo liberalismo el más alto bien y la única condición de la prosperidad, ello no significa un simple retorno a las circunstancias «medievales». Por el contrario, la aspiración a la libertad sigue existiendo dentro de la ordenación; entre el hombre individual y el todo a que pertenece no existe ya un equilibrio estable, sino inestable, cuyo mantenimiento en cada instante exige el mayor esfuerzo y la mayor atención.

Pero en esta situación poco fija y mudable es imposible contar con la acción, por sí misma evidente, del medio para la incorporación de la juventud. De ahí que crezca la necesidad de un cuidado consciente por la educación. Esto se reconoce en amplios círculos, como lo demuestra el apasionamiento en la discusión de los problemas de la educación, Pero el tipo de esta discusión no corresponde a la necesidad de claridad principal. En los trabajos de pedagogía científica pierden terreno los problemas de principio y la discusión se diluye en un mar sin orillas en cuanto se trata de los problemas fundamentales. De ahí que los mejores procuren evitarlos. Los trabajos particulares de pedagogía adquieren apoyo en la forma fija de nuestras organizaciones de educación, de acuerdo con un rasgo fundamental de nuestro tiempo, según el cual se tiende a perfeccionar la técnica de las instituciones sin meditar mucho sobre el último sentido de ellas. La organización escolar se halla ante nosotros como una gran realidad históricamente evolucionada; y esta realidad debe ser

atendida, en cuanto tal, aun por los más decididos innovadores, si quieren salir de la mera agitación. La escuela no realiza ciertamente la totalidad de la educación. Pero dilata su influjo, y es de notar que sus problemas se hallan hoy siempre en primer término cuando se trata de educación. Bueno es recordar aquí que Locke y Rousseau fueron enemigos de la escuela, así como el amor de Herbart por la educación particular. Su propósito fué al principio educar maestros o ayos privados; sólo por circunstancias externas y no sin reservas íntimas dedicó su trabajo a la escuela. Para nosotros es el preceptor una figura extraña, y son muchos los que nada quieren saber de la educación familiar. Se muestra aquí también la tendencia a convertir toda actividad humana, aun aquellas que por su naturaleza pertenecen a todos, a cosa de una clase social determinada. Con esto surge el peligro de que las diversas clases se encierren en sí y sean consideradas como clases herméticas, indiferentes a lo que ocurre fuera de ellas o, en caso de insatisfacción, desconfiadas y, en definitiva, enemigas. La separación de las tareas dentro de la escuela ha ido muy lejos o, dicho con mayor exactitud histórica, las distintas escuelas han nacido y han llegado hasta nosotros separadas desde sus comienzos. De ahí que los maestros de las distintas escuelas—escuelas primarias, escuelas secundarias, escuelas especiales, universidades—difícilmente se entiendan entre sí. A estas viejas clasificaciones se añade la nueva separación por las materias de enseñanza, que puede conducir, y con frecuencia conduce en las escuelas secundarias, a una grave falta de conexión de las enseñanzas particulares con la tarea total de la educación. Sin embargo, ningún iniciado puede desconocer cuanto se ha realizado en lo que hace referencia a planes escolares, perfeccionamiento de los métodos, medios de enseñanza, etc.

Si bien una gran parte del trabajo particular pedagógico se enlaza inmediatamente con la escuela existente, conviene advertir que otra parte se dirige, partiendo del niño, al conocimiento estricto del material

con que trabaja, según las direcciones generales de la técnica. El cuerpo y el alma del niño son investigados con creciente esmero; se han conseguido hermosos resultados y son de esperar otros mayores. Se tiende el puente hacia la práctica mediante investigaciones experimentales sobre los métodos de enseñanza. En lo que se refiere a las enfermedades de los niños, es de esperar que esta ciencia supere los métodos defectuosos y la sobreexcitación de resultados fortuitos. Dominan ya en este respecto esfuerzos bien dirigidos y persistentes.

En contraposición a este trabajo progresivo y luminoso en los problemas particulares persiste, como hemos dicho, la falta de claridad en los problemas fundamentales. Indudablemente parece disminuir aquella orgullosa repulsa de todo lo que no puede ofrecer un resultado técnico palpable. Pero en su lugar aparece un caos de opiniones discordes que se conceden a sí mismas una virtud profética. Frente a tal estado de cosas, este estudio se propone una investigación seria y rigurosa de los principios o fundamentos, partiendo de la convicción de que el espíritu construye el cuerpo y de que el espíritu sólo puede actuar con eficacia cuando ha alcanzado claridad sobre su querer, su deber, su poder y su destino.

#### CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN

Sólo tratándose de un objeto delimitado puede hablarse con claridad. Por eso procuraremos primeramente fijar los límites exteriores del objeto sometido a investigación, puesto que no conocemos aún su estructura interna. Es importante definir el concepto de educación de tal manera que quede a salvo de sombras (pues la amplitud desmesurada es peligrosa para los trabajos pedagógicos), tratando, sin embargo, de no cortar sus relaciones con los conceptos afines. Para conseguir este objeto lo mejor es partir de los factores que determinan el desarrollo del hombre; uno de ellos, sin

duda alguna, lo constituye la educación. Todo ser orgánico se desarrolla, partiendo de unas disposiciones, bajo la influencia del medio ambiente, integrado por el alimento, luz, calor, etc., y también por los congéneres entre los que vive el joven animal. No nos interesa el grado a que llegan estas influencias en los animales ni hasta qué límite comprobable en la serie de la evolución se remontan. Sirvan estas manifestaciones sólo para recordar al lector que las relaciones del adulto con el niño tienen mucho de común con las existentes entre aquéllos. El instinto de cuidado implica una tendencia a la comprensión mutua entre el ser adulto y el juvenil. No necesitamos sino recordar las palabras «lengua materna» para que se reconozca la gran importancia que ésta tiene también para los hombres. Hay que añadir que el instinto de cuidado y lo que de él se sigue, aunque de carácter femenino, no falte normalmente al ser varonil.

A esto se agrega un factor nuevo, que también puede observarse en los animales superiores, una tendencia que en su desenvolvimiento superior conduce a una enseñanza objetiva, *Wolfgang Kohler* ha observado que los chimpancés se inquietan si sus congéneres no ejecutan o ejecutan de mala manera algún acto que ellos mismos pueden hacer. Entonces les sirven de maestros o les ayudan, para lo cual evidentemente no constituye la *causa movens* su inclinación hacia sus congéneres—a los que, de otro lado, con gran satisfacción, suelen jugar malas pasadas—, sino la aversión que sienten al ver hecha de mala manera alguna cosa que ellos saben hacer bien. Con tales instintos naturales se relacionan, por de pronto, las influencias de los adultos sobre los niños; su dirección, en sentido primitivo, es determinada por lo instintivo, inconsciente de su finalidad. La conciencia y la intención se observan más bien en medidas aisladas, en ocasiones extraordinarias, que en el conjunto. Entre ambos factores, y con la mayor multiplicidad de la vida social y, ante todo, con el origen de una tradición, en la que el ser humano se siente en-

cauzado, se intercala un factor nuevo: el niño se impregna de esta tradición, lo que también, en parte, sucede instintiva e inconscientemente por el simple desarrollo natural. Pero en la medida en que se amplifican las costumbres del culto, las reglas de lo encantado, las condiciones del trato y las artes manuales, la enseñanza se hace consciente e intencionada. Cuando un estudio genético introduce así la educación consciente en abundantes influjos instintivos, casi naturales, el postulado de claridad de la ciencia obliga aquí a establecer límites. Por educación queremos entender sólo una influencia consciente e intencional. Nos consideramos ligados al punto de vista genético por el hecho de usar la palabra únicamente para la influencia de los adultos sobre la juventud, lo cual está relacionado con otra determinación. No toda influencia intencionada sobre un niño pertenece a la educación; así, por ejemplo, no podrá clasificarse por tal una influencia que protege al niño contra un peligro momentáneo o una perturbación de los adultos. El concepto de educación encierra más bien la intención de obtener un cambio persistente en el educando. Lo cual exigirá generalmente una influencia continuada, aunque excepcionalmente pueda producirse por un solo encuentro impresionante. El supuesto hipotético de toda educación, es por lo tanto, que el educando sea dúctil y que para su desenvolvimiento necesite una influencia consciente ajena. Con los años disminuye la ductilidad, y aunque tengamos que oponernos con toda energía a tal hecho, no obstante es evidente que el adulto no tolera voluntariamente ninguna influencia extraña a su manera de ser. Es cierto que muchas personas admiten consejo, precisamente porque se reservan la decisión; obedecen la orden porque únicamente afecta a la acción exterior y porque considera necesario el orden externo. Pero el hombre adulto se resiste al propósito de educarle, quizá, a veces, sin razón; es que el momento de la mayoría de edad en sentido interno, espiritual, no está determinado, como sucede en sentido jurídico, por una fecha fija:

pero queda subsistente el hecho esencial de que la educación es adecuada para los menores de edad y, por lo tanto humillante para los adultos. Definiremos, por lo tanto, la educación como la *influencia consciente sobre el hombre dúctil e inculto con el propósito de formarle*. La educación enfocada en tal sentido sólo comprende una pequeña parte de las influencias que irradian los adultos sobre los seres juveniles, y aquéllas a su vez sólo constituyen una parte de las influencias del medio ambiente. El educador ha de darse imprescindiblemente cuenta de este hecho, porque, de esa manera percibe, de un lado, los límites trazados a su capacidad de influenciar, y del otro, reconoce la necesidad de apreciar la multiplicidad de aquellas otras influencias y ponerlas en lo posible a su servicio.

Al establecer la restricción que damos al concepto de educación, nos guía la finalidad de constituir una pedagogía, es decir, una doctrina de normas pedagógicas, normas que solamente pueden fijarse para acciones conscientes e intencionadas. La educación por el destino sólo tiene un sentido más que metafórico en el caso de que en el sino se reconozca la providencia de un Dios que quiere guiar al hombre hacia su salvación o a su destino. Pero esto es objeto de la fe, no de la investigación científica. Más importancia muestra la relación que existe con la autoeducación. Con nuestro concepto de la educación tiene ésta de común la conciencia y la intención, pero educador y educando son aquí una sola persona. Descartamos la autoeducación del objeto que esencialmente nos ocupa, pues de lo contrario tendríamos que incluir en nuestra obra toda ética y dietética. Pero el hecho de la autoeducación ofrece para nosotros suma importancia. De la misma manera como en ella nos enfrentamos con nosotros mismos y subordinamos una parte de nuestro ser a otra habremos de equipararnos, al contrario, al alumno en la educación. Si ésta indica disposiciones espirituales, de las cuales habremos de ocuparnos aún con más detenimiento, aquélla, del otro lado, excluye evidentemente la educación por extraños. Si el

adulto se opone a ser educado, tendrá solamente derecho a esta oposición en la medida en que pueda educarse a sí mismo y, de esta forma, la capacidad para la auto-educación representará, en todo caso, el límite superior de la influencia pedagógica.

#### LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA

Al adquirir un mayor volumen la riqueza cultural transmitida por tradición, se inicia un periodo de aprendizaje a base de la marcha de la vida total. Trátese, en cuanto a esto, de una doctrina religiosa, como sucede con los indios, o de la música y gimnasia, como nos ofrecen los griegos, habrá de formarse en todo caso un método determinado y, en íntima conexión con él, un determinado trato para con la juventud. La educación que está al servicio de la tradición se ve regulada ella misma por ésta. Pero aun la actividad regulada por la tradición puede ser muy bien consciente e intencionada, antes de llegar a ser, como unidad, un objeto de la meditación y menos todavía de la ciencia. Constituye una fase evolutiva, que no siempre se logra fácilmente, el querer darse cuenta de la conexión que existe con lo que ha de hacerse mirando a la finalidad inmediata. Aun procediendo de esta forma, puede verificarse de muy distinta manera. Cuando la educación misma constituye una parte de la estructuración religiosa de la vida y sirve a la transmisión de usos y costumbres religiosas, fácilmente se ve incluida en la fijación y unificación sacerdotales de la vida. El sacerdote, aun en concepto de pensador, se aferra a lo tradicional, lo interpreta en su sentido, y este cambio de sentido conduce frecuentemente a la transformación, ocultándose desde luego cuidadosamente esta innovación o representándola como restauración de lo genuinamente antiguo, caído en el olvido. Distinto es el caso cuando la meditación técnica se apodera de la educación, cuando se procede a examinar la educación—laica, no religiosa—en el sentido de si satisface las exigencias vitales. Esto sucederá preferentemente en épocas en que sufre rápido

cambio el régimen bélico, económico y político de la vida, en tiempos, en que aparecen en el horizonte métodos pedagógicos divergentes, extraños. Pero es decisivo el momento en que llega a ser la ciencia misma la finalidad o el medio para la educación el proceder de la ciencia, es decir, las dudas, los problemas e investigaciones. Allí donde la ciencia logra influencia sobre la acción surge el espíritu de una técnica racional. Hay que preguntar si una medida aislada es adecuada para conseguir, con seguridad y con el menor esfuerzo posible, la finalidad propuesta. En la educación simultáneamente con la intervención del espíritu científico, varía también el fin: la formación del intelecto entra en la educación, y queda dudoso entonces el valor de los fines anteriores. Se evidencia esto en la Grecia del siglo V, cuya evolución se verificó casi sin la intervención de una sistematización sacerdotal. Dado el caso de que algunos sofistas menosprecian, considerándolas como meras convenciones, las tradiciones políticas, morales y religiosas, ya no habrá de bastar educar al adolescente para y en estas tradiciones, sino que se debe asegurar previamente la finalidad de la educación misma. Partiendo del ideal del estado perfecto, construye Platón la educación propia del ciudadano y estadista. Desde un principio, por lo tanto, la pedagogía fija de antemano y con mayor energía que otras ciencias técnicas la meta que desea alcanzar. Esta actitud fundamental se debilita en la medida en que se forma una nueva práctica pedagógica. La educación retórica, particularmente, que se opone a la filosófica y se mantiene victoriosa durante mucho tiempo, utiliza en sus obras teóricas, más bien a modo de decoración, los principios superiores y se orienta en consejos prácticos para la educación retórica y tiende también, en parte, hacia capas más esenciales de la educación. En cuanto a la edad media, vencida la escuela retórica por la religiosa, a pesar de su inclinación al ensimismamiento filosófico, queda demasiado arraigada a su finalidad para ser investigada sin prevenciones. La educación retórica estética del humanismo sigue a la antigüedad tardía,

los reformadores de los siglos XVII y XVIII creen poder extraer sus fines inmediatamente de la naturaleza. Solamente a raíz del idealismo vuelve a resaltar con mayor empuje el problema de la finalidad, mientras que en la mayoría de los autores, de Platón a Fichte, ha de deducirse la finalidad propugnada por ellos más bien de su comportamiento efectivo que del desarrollo de su tesis.

En los decenios últimos, las escuelas fijas del Estado, de un lado, y el espíritu dominante de la investigación individual, del otro, volvieron a desviar de la reflexión sobre los fines. Frente a esto, la inseguridad existente en todos los valores supremos habrá de servir siempre como estímulo para las cuestiones e investigaciones fundamentales.

Debido al extraordinario desenvolvimiento experimentado por la técnica, existe la tendencia a comparar la pedagogía con otras disciplinas técnicas. Si a este respecto se tiene en cuenta la posición especial de la pedagogía, esta comparación puede contribuir muy bien al esclarecimiento del problema; pero con mucha frecuencia sólo se ponen de relieve las estrechas relaciones que existen entre las ciencias «aplicadas» y las ciencias «puras». En efecto, las diferentes normas sobre los medios por los que puede lograrse una finalidad son inversiones de normas causales, es decir, de normas que encajan en una genuina ciencia de los hechos. Por esto, empero una disciplina técnica no es equivalente a una disciplina teórica. Por de pronto, el partir de una causa constituye ya otro principio de clasificación que el partir de un efecto. Una causa tiene determinados efectos unívocos, los cuales, en cambio, pueden extenderse en diferente dirección; por ejemplo, la piedra que cae produce calor al chocar contra el suelo, pero practica al mismo tiempo un hoyo en la superficie y quizás se rompe también. Un efecto, en cambio, puede obedecer a varias causas, de las cuales cada una lleva aparejados efectos secundarios de distinta índole. La capacidad de estas causas diferentes para producir el efecto que se desea, o

su capacidad como medio para la finalidad que se busca, depende, en parte, de la circunstancia de que aquellos efectos accesorios sean o no apetecidos. Las diferentes circunstancias de que aquí se trata pueden muy bien pertenecer a ciencias individuales de índole muy variada, en cuanto la importancia del material constructivo, unas veces estriba, por ejemplo, en el comportamiento físico del mismo y otras en su comportamiento químico. Son, por lo tanto, diferentes en las disciplinas técnicas y teóricas tanto el principio de selección como el de clasificación. También es diferente la importancia de los diferentes conocimientos y su acentuación. Teóricamente puede ser no muy significativa la irradiación luminosa de las mezclas de tierras raras, pero no obstante su conocimiento ha revolucionado la técnica de la iluminación. Las finalidades que actúan como principios de clasificación, selección y acentuación, frecuentemente son muy distintas en disciplinas técnicas afines en apariencia: la medicina humana tiende a conservar y a facilitar la vida del enfermo; la veterinaria se preocupa de la conservación, de la utilización del animal, y mata al animal inútil o peligroso como foco de infección. Así se influyen todas las medidas que se adoptan. Tampoco resultan siempre simples y evidentes las finalidades de una disciplina técnica individual. En la terapéutica humana, por ejemplo, existe frecuentemente una contradicción entre la prolongación de la vida, la aminoración de sufrimientos, la conservación de la capacidad de trabajar y las consideraciones que exige el conjunto social (por ejemplo, evitar el peligro de infección). El tacto natural en tal caso no es suficiente, ni puede ser complementado o suplido por disposiciones legales, y por este motivo la medicina y la técnica médica han de contar con una ética médica (que, según parece, hasta ahora se ha abandonado en demasía.)

Sirven estas consideraciones para poner de relieve que la estructura de las disciplinas técnicas en manera alguna es sencilla o pobre en problemas y que dicha estructura es diferente en cada una de aquéllas. El caso

específico de la pedagogía requiere, por lo tanto, una consideración especial.

Si una técnica obtiene desde fuera sus fines inmediatos o parciales, habrán de importarle menos los últimos fines; éste parece ser muchas veces el caso de la educación: el niño debe ser sano y robusto o ha de aprender a leer. El médico de niños, por lo tanto, sólo habrá de pensar en los medios que conducen a la conservación de la salud, y el maestro de escuela elemental sólo tiene que preocuparse de los medios por los cuales el niño pueda aprender a leer rápidamente y esmeradamente. Pero en cuanto se examina el problema con más detenimiento, se observa que el objeto parcial siempre está codeterminado por el conjunto de la educación. ¿Habrán de tener absoluto dominio las circunstancias debidas a la salud o sufrir restricción por otras consideraciones de cualquier índole? Y, aun admitiendo lo primero: ¿no le corresponde a la formación del carácter el derecho de influir también, aunque sólo sea sobre la forma de ejecución, en las medidas médicas? O, en cuanto a la enseñanza de la lectura: ésta no ha de representar una habilidad aislada, sino que habrá de servir para despertar el afán por la lectura, habrán de formarse simultáneamente con la lectura, la atención, la constancia. Estos fines pueden pugnar entre sí, pueden estar en lucha con el deseo de aprender a leer cuanto antes, y esta pugna, como fácilmente se comprende, sólo cabe zanjarla apelando al conjunto de la educación. *Aquel que desea colaborar en la educación como actor independiente y no como mero instrumento, habrá de tomar en consideración, por lo tanto, el conjunto de la educación.* Esto es tanto más necesario cuanto que la influencia de un adulto sobre un niño casi nunca puede restringirse a terrenos acotados. Es cierto que la conciencia del conjunto de la educación no necesita tener forma conceptual; puede más bien imaginársela el educador con mayor o menor claridad como meta apetecible para una forma de vida humana, existe ya por la tradición o como deseable, pudiendo también evidenciarse en cuanto a esto, las relaciones entre el objetivo parcial y

el conjunto, tal como, por ejemplo, formaba parte del concepto del perfecto «hidalgo» el saber hacerse agradable por su cortesía a los poderosos y a las damas. También puede ser tan completa la adhesión del educador para con su nación y su iglesia, que se transforme no simple receptáculo de estos valores. Pero este comportamiento tradicional, que no necesita explicación, se ha hecho más raro con el tiempo y aun en los casos en que subsiste, más inseguro; también se ve amenazada por las múltiples influencias contradictorias a que hoy estamos todos sujetos la intuición personal de una modalidad vital, intuición que sólo en unos cuantos se manifiesta con suficiente intensidad y claridad. En estas circunstancias, sólo una claridad conceptual sobre los fines que se persiguen puede generar una voluntad firme, segura de sí misma, no corroída por las dudas, tal como las necesita el educador.

Las deducciones que pueden hacerse respecto a la situación personal de todo colaborador en la educación se patentizan también en la coherencia objetiva de todos los problemas pedagógicos. Con mucha mayor facilidad podría relegarse a segundo término la pugna sobre los objetivos (si ha de educarse al niño, por ejemplo, para «su felicidad» o para «su deber», si ha de ser cosmopolita o miembro de su pueblo), si en todo problema parcial la decisión no dependiera, en último lugar, de posturas definitivas. Si se trata de la educación física de la juventud por medio de una agrupación juvenil guerrera («Jugendwehr»), nos vemos impelidos hacia apreciaciones sobre el valor o el demérito de una actitud militar, sobre la importancia de la igualdad de todas las clases sociales, sobre la necesidad de una autoridad educadora uniforme. También respecto a un asunto tan especial como lo representa el método para aprender idiomas extranjeros modernos, la apreciación habrá de ser completamente distinta según se dé la preponderancia como objetivo de la enseñanza a la conversación corriente sobre temas vulgares o a la capacidad de leer en su idioma original obras maestras o al ensanchamiento y a la libe-

ración espirituales. Esto depende de la posición que ocupa el idioma de referencia en un determinado plan de estudios, establecido por un naturalista que en la diversidad de idiomas solo ve un mal necesario de muy diferente manera que un filósofo para el cual dicha diversidad significa la revelación de formas esenciales de la humanidad; otra estructura le dará asimismo un nacionalista, al que le produce disgusto ver infiltrarse un extranjerismo en el espíritu nacional, que un humanista en el sentido de Herder o de Goethe.

*Los fines de la educación son, por lo tanto, de un lado decisivos para la resolución de todo problema parcial pedagógico; del otro, depende de la concepción total de la vida, es decir, de la opinión total sobre el valor y el sentido de la vida humana. Esta cuestión ha sido considerada desde tiempos inmemoriales como cuestión final de la filosofía. La pedagogía, por lo tanto, depende esencialmente de la filosofía, no debiendo entenderse esta dependencia en el sentido de que sea suficiente que la pedagogía acepte algunas normas filosóficas. Muy al contrario: toda su estructura ha de basarse en la filosofía y en esta estructura ha de encuadrarse a título de complemento todo lo que no sea filosófico.* De esta manera comprendió, en primer lugar, Platón su esencia. Es innegable que en la práctica puede resultar conveniente tratar por de pronto aisladamente las cuestiones de detalle. Supongamos que, por ejemplo, se haya fijado como objetivo especial enseñar a leer a todos. Podremos entonces examinar de qué modo se logra esta meta de la manera más segura posible y con el mínimo esfuerzo. Por de pronto, se hace abstracción de la importancia práctica, estética y religiosa de la lectura, de sus riesgos, del valor de aprender la lectura en concepto de educación espiritual para el trabajo. Pero por muy conveniente que sea esta separación habrá de tener carácter provisional. La resolución se orientará siempre hacia posiciones en las que adquieren importancia los descuidos anteriores. La parte aislada habrá de tener su importancia sobre todas las demás fases de la educación y es menester que tenga su lugar apropiado

en el conjunto. Cada educador puede considerar este conjunto como imagen tradicional o ideada o puede aspirar a darle forma por la meditación consciente. Si el educador no cumple con ninguna de estas condiciones quedará reducida su actividad, en el mejor de los casos, a la de simple ayudante, y de no adaptarse al ambiente no pasará de la categoría de charlatán.

Ahora bien, ¿será necesario valerse de la filosofía para tomar de ella el conjunto que ha de constituir el fin, el complejo especulativo? En contra de esta tesis hemos de hacer observar que la filosofía en su historia milenaria no ha podido zanjar el litigio sobre las orientaciones y escuelas, mientras que la misión pedagógica en todo momento ha de ser solucionada en la generación actual y no puede aguardar hasta que se pongan de acuerdo los filósofos. ¿No sería posible encontrar una solución pedagógica a base de las ciencias parciales? Para tal fin puede contarse con la ayuda de las ciencias naturales, de la psicología y de la historia, y es indudable que la pedagogía debe aprender de todas ellas. ¿Y no habrían de ser suficientes? Sin embargo, es ya sospechosa su pluralidad. Parece ser necesario un criterio más elevado para decidir a cuál de ellas puede recurrirse y hasta qué medida a una o a otra. La psicología tiene muchos puntos de contacto con las ciencias naturales: es una ciencia de hechos y tiende generalmente a conocimientos abstractos. Aun cuanto se diferencia como ciencia «comprensiva» de las ciencias naturales, se aleja de decisiones de valor. Podemos, por lo tanto, clasificarla provisionalmente—sin entrar en detalles sobre las cuestiones no esclarecidas de su doctrina científica—entre las ciencias biológicas naturales. Entonces se puede distinguir dos respuestas basadas en ciencias particulares: una dice «educa conforme a la naturaleza», y la otra «educa conforme a la historia». Es dudoso que una de ellas puede servirnos de pauta.

Ha sido el postulado de todas las épocas llevar una vida en consonancia con la naturaleza y, por consiguiente, en esta norma basar también la educación. Sería tan-

to como pasar revista a toda la historia de la pedagogía si se quisiese citar todos los adeptos de esta doctrina o, más aún, a todos aquellos que accidentalmente se sirven de ella. Ahora bien, examinando el concepto que tenían de la naturaleza los estoicos, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Diesterweg o respectivamente cualquier autor moderno, se comprueba fácilmente que estos conceptos varían diametralmente, y es más, que el significado de la «naturaleza» está sujeto a oscilaciones de importancia en un mismo autor. No nos es posible enumerar aquí todos los matices y todas las transiciones existentes y hemos de limitarnos para nuestro fin a esclarecer las significaciones principales y demostrar que la naturaleza no resulta una guía adecuada, sea cual fuere el método que se elija.

Hay dos conceptos de la naturaleza que son fácilmente confrontables: la naturaleza o es la quintaesencia de todo lo existente—en sentido de conjunto—, o se la opone a otra cosa, tal como lo antinatural, lo sobrenatural, etc. Goethe, en su himno en prosa, ha hecho el pánegírico de la naturaleza como gran unidad, como unión pletórica y múltiple. Dice allí: «Aún lo más antinatural es naturaleza. Aquel que no la percibe en todas partes, en ninguna la ve debidamente.» Lo que, expresado con menos arte pero con mayor lógica, quiere decir: si la naturaleza es la quinta esencia de todo lo que existe, entonces no hay nada innatural, entonces no podemos ir contra la naturaleza, ni, por lo tanto, educar; pero entonces la naturalidad no constituye tampoco una norma directriz para nosotros. Hemos de entender la «naturaleza» como antítesis de algo diferente. Como tal antítesis se ofrece la actividad humana consciente, el «arte» en el sentido más amplio de la palabra, que comprende simultáneamente la formación técnica y estética, o, si la contraposición es vituperable, la artificiosidad. De este modo se habla del crecimiento natural del árbol no podado por las tijeras del jardinero, o de la antinatural mutilación del pie de las chinas. Es evidente que aquí nos encontramos ante un concepto de lucha. Se rechaza

una modalidad de intervención como "contraria a la naturaleza". Se defiende el punto de vista de que hay que conceder mayor confianza a las energías y disposiciones del niño mismo. Es innegable que a menudo está justificada la advertencia contra la actividad múltiple y el exceso de cuidados, ¿pero cuándo y en qué medida? Pues no deja de impresionarnos desfavorablemente el hecho de que la "educación negativa" de Rousseau degenerara en una actividad múltiple de la peor especie, de manera que en virtud de dicho método parecía necesitarse todo el trabajo de un adulto para un solo niño. La educación es una acción, y ¿puede reglamentarse completamente una acción por medio de la advertencia de no hacer demasiado?

Nadie desconoce que en la naturaleza inorgánica y en un concepto de la naturaleza inorgánica no se vislumbra ningún objetivo positivo, porque no se cuenta con ningún valor; pero se nos objetará que no se trata de esto cuando se habla de la educación basada en la naturaleza allí donde se hace derivar el objetivo pedagógico de la biología o de la psicología. Aquí el punto de partida lo constituye más bien la naturaleza viva, y la vida tiene valor intrínseco, pues tiende a su conservación y amplificación y en la medida en que la acción corresponde a estas directivas o las contraviene se habla de una vida fuerte o débil, sana o enferma, rica o pobre. No nos es posible dilucidar aquí los difíciles problemas de la doctrina científica de la psicología y de la biología que plantean estas frases. Aunque estamos conformes con la tesis de que la vida implica determinados valores y de que la psicología en lo esencial es una ciencia biológica, queda subsistente el hecho de que estos valores sólo pueden ser valores vitales generales, que en efecto indican una dirección frente a lo inanimado y a lo que perturba la vida, mas no respecto a la modalidad de ésta. Partiendo de la doctrina de la evolución de las especies ha habido quien negara esto. Pero si del concepto "evolución" se elimina todo lo procedente del espíritu, esta evolución sólo significa una mejor adaptación. Y enton-

ces constituye también una "evolución" la transformación de un crustáceo dotado de vida orgánica relativamente rica y que vive en libertad, en parásito, pobre en órganos, del intestino del pez. Constituye, en cambio, una arbitrariedad el considerar como evolución progresiva la transformación de seres dotados de organismo sencillo en seres de organización más compleja; no disponemos además de ningún medio para provocar tal evolución por la educación. Este hecho sólo lo descubrimos si en la asociación de la técnica con la cultura se ve en cierto modo una continuación de esta evolución natural, hacia una multiplicidad armónica, admitiendo con ello la existencia de valores directores que para nada lo son. Permítasenos recordar aquí las críticas de que *Rousseau* y *Tolstoy* hicieron objeto a la cultura. Una psicología biológica no puede ofrecernos, por tanto, objetivos pedagógicos. Pero si se considera a la psicología misma como procedente de las ciencias espirituales, como lo entienden *Spranger* y algunos autores más, se ve claramente que las valoraciones que entonces surgen no forman parte de la psicología, lo cual no niegan tampoco los psicólogos espiritualistas. Y quien dice psicología dice sociología, puesto que esta última se encuentra en idéntico caso. Se trata también de una ciencia de hechos que ha de abstenerse, como pone de relieve reiteradamente *Max Weber*, de toda valoración; puede elaborar tipos de educación, sin hacer en ningún caso distinciones entre estos tipos. De todas estas ciencias abstractas en sentido general, la pedagogía ha de aprender muchos detalles; no pueden, en cambio, decidir ni su objetivo ni su estructuración.

Al servirse de la *historia* como guía pedagógica, en la actualidad, se piensa menos en un concepto "pragmático", según el cual los hechos han de constituir la enseñanza de las medidas pedagógicas, bajo las cuales prosperan los pueblos. Es innegable que dada la naturaleza complicada y la diversidad de las distintas épocas no puede llegarse a deducciones unívocas; se opina, más bien, que la finalidad habrá de ser colocar al niño en el

punto de desarrollo actual de la historia para poder vivir y obrar en él. Los requisitos para ello, los perfeccionamientos adquiridos a través de tantas y tantas generaciones, han de transmitirse al niño con la mayor rapidez posible. Y en cuanto a esto, no sólo hay que pensar en conocimientos y aptitudes, sino también en la manera de sentir, en el valorar, en el encauce y la disciplina de la voluntad. La verdad que esta tesis encierra es evidente. Pero el hecho de que la historia, sea cual fuere su importancia, no constituye una base suficiente para la pedagogía, se ve confirmada por el litigio provocado por ella entre dos tendencias, litigio que sólo puede zanjarse haciendo abstracción de la historia; la primera de ella es conservadora y transmisora de las instituciones, costumbres, doctrinas tradicionales, mientras que la otra comprende la historia como transformación, neoformación y elevación a fines superiores. Si se quiere evitar la simple repetición de lo pasado no hay otra solución que establecer en cada caso la medida en que merece ser conservado lo conseguido. Y las opiniones radicales que desde Rousseau combaten casi todo lo advenido históricamente, por considerarlo falto de valor por lo menos, no pueden ser refutadas por la historia. Es indudable, por tanto, que la historia nos suministra "materia" para la educación. Nos vemos precisados a educar a la juventud para esta situación histórica aunque querramos educar adversarios de ciertos poderes dominantes en ella, pues el éxito favorable de una lucha depende del conocimiento de la causa y del dominio de la misma. Pero la historia no nos ofrece los valores necesarios para dictaminar sobre esta materia ni los objetivos a los cuales ha de ser amoldada. Aunque resulta muy importante para la educación el hecho de que el individuo deba sentir como alemán, o como "buen europeo", o como "hombre" exclusivamente, como tal no puede dar ninguna respuesta a esto.

Puesto que la ciencia natural, incluyendo a la psicología que sigue las normas de la misma, no nos ofrece otra cosa que barreras y medios de acción, y la historia

se limita a proporcionarnos material pedagógico, habremos de tomar los objetivos pedagógicos de la ciencia del valor, es decir, de la filosofía. En cuanto se haya reconocido la necesidad que para ello existe no hay que retroceder ya ante las dificultades. Por de pronto no sabemos siquiera si cabe una decisión científica respecto a los valores finales. Sin embargo, aunque fuese aceptada la denegación muy amplia de esta posibilidad, ella misma y sus derivaciones serían producto de la filosofía. Aquel que de acuerdo con Nietzsche, se niega a la comprobación de sus propias valoraciones, aquel que las considera instituidas de una sutil voluntad autocrática, habrá de darse exacta cuenta, por lo menos, de la índole y coherencia de ellas y de sus diferencias respecto a las extrañas. Este esclarecimiento y aquella fijación forman entonces su filosofía, siendo aún cuestión filosófica si existe una decisión final en los problemas de estimación y el alcance de la misma. No es éste el sitio para comentar rigurosamente estos problemas epistemológicos. Ha de darse más bien a la investigación objetiva, de la que seguidamente nos ocuparemos, la suficiente fuerza de convicción para ponerla en condiciones de participar en la resolución de estos problemas. Hacia la filosofía conducen mil caminos, algunos de los cuales puede ser que comiencen con problemas pedagógicos, no llegándose por supuesto por este camino a la exactitud extrema, aunque a cambio de la misma se logre mayor variedad y una convicción más íntima. Y es de desear que también el pedagogo, a más de su propio camino, se interne por la senda principal de la investigación filosófica, que comienza con la lógica y con la teoría del conocimiento. <sup>(1)</sup>

JONAS COHN

---

(1) Comenzamos a publicar, en esta entrega, la hermosa obra de JONAS COHN titulada PEDAGOGIA FUNDAMENTAL proponiéndonos dar en cada uno de los números sucesivos por lo menos uno de los capítulos de tan interesante libro.

INFORMACION LEGISLATIVA

## LEGISLACION EDUCACIONAL COSTARRICENSE

DECRETO XLI DEL 1º DE SETIEMBRE DE 1843

*Señala día para la erección de la Universidad*

El Jefe Supremo Provisorio del Estado de Costa Rica.—En consideracion á que la revision del proyecto de los presentes Estatutos ha exijido tiempo y que el Gobierno en medio de sus perentorias ocupaciones no pudo expedirlo oportunamente, de manera que tuviese cumplimiento el artículo 5º. de dichos Estatutos; decreta.

Art. 1º El 1º de Marzo del año próximo entrante tendrá efecto la erección de la Universidad, y el 2 se celebrará la Junta prevenida en el artículo 8, poniéndose en posesion á la Direccion de estudios luego que puedan reunirse los individuos que hayan sido electos para ella.

Art. 2º. En lo sucesivo se arreglará todo de conformidad con los artículos 5º, 6º, 7º y 8º de los Estatutos, verificandose el aniversario el primero de Noviembre.—Dado en la Ciudad de San José, a primero de Setiembre de mil ochocientos cuarenta y tres.—JOSÉ MARÍA ALFARO.—Al Ministro general del Despacho del Señor Doctor JOSÉ MARÍA CASTRO.

Por resolución XI del 14 de marzo de 1844 se dispuso que dicha instalacion se verificase el 7 de abril del año citado. Enseguida por Orden VII del 26 de Marzo de 1844 se trasfirió para el 14 de abril y por Circular I del 13 de abril se señaló definitivamente el domingo 21 del citado mes.

DECRETO XXXIX DEL 1º DE SETIEMBRE DE 1843

*Dicta los Estatutos de la Universidad de Santo Tomás*

El Jefe Supremo Provisorio del Estado de Costa Rica.—Habiendo decretado en 3 de Mayo del presente año

la erección de la Universidad de Santo Tomas de Costa Rica; siendo consiguiente darle los Estatutos que deban rejirla, decreta.

ESTATUTOS DE LA UNIVERSIDAD DE STO. TOMAS DE COSTA RICA

Título I. ORGANIZACION DE LA UNIVERSIDAD. Sección 1<sup>a</sup>: *De la Universidad y sus fueros; y de su ereccion.*  
Art. 1<sup>o</sup> La Universidad de Santo Tomás de Costa Rica es el gremio de todos los individuos cursantes y graduados en ella; de los graduados en establecimientos científicos de la Unión Centro Americana, residentes en el Estado é incorporados conforme el art. 175 de estos Estatutos, y de los que comprobando haber sido graduados en Universidades extranjeras por haber seguido en ellas el estudio de las ciencias, se incorporen de la misma manera.

Art. 2. Como el objeto de todo establecimiento científico, es difundir las luces; los fundadores de esta Universidad, son encargados especialmente por el Gobierno, de tan importante fin; y la juventud estudiosa se considera como parte integrante del establecimiento.

Art. 3. Para que ni los Maestros ni los Discípulos sean distraídos en ningún tiempo, de tan importante objeto, ni el régimen de la Universidad perturbado; se declara: que todo individuo matriculado en ella ó dedicado á su servicio, está exento de empleos concejiles y del servicio de las armas; á no ser cuando peligre la independencia de la Pátria y que el Gobierno mande publicar la ley marcial para su defensa.

Art. 4. La base de este instituto es el Colejio de Santo Tomas de esta Ciudad de San José. Su Rector y Catedráticos actuales y los que el Gobierno nombrare en virtud del artículo 127 de estos Estatutos, se tendrán desde luego por incorporados ó miembros de la Universidad, y serán sus primeros Directores. La presente ley los autoriza á disponer lo conveniente para el arreglo del edificio que deberá tener un General, Clases, sala de sesiones para la Direccion y Secretaría del instituto, y

vivienda para los Bedeles, ó por lo ménos, para el primero. Las personas indicadas con ayuda de menestrales inteligentes, suputarán los gastos que puedan erogarse en dichas obras y utensilios de la Casa, y presentarán el presupuesto al Gobierno Supremo para que lo mande cubrir de los fondos destinados á la Universidad.

Art. 5. El Rector y Catedráticos susodichos, dispondrán para el 1<sup>o</sup> del mes de Noviembre del presente año, la instalación solemne de la Universidad, con asistencia de Autoridades, empleados y particulares.

Art. 6. En dicha instalacion se pronunciará un discurso análogo á las circunstancias, encaminado á estimular en la juventud el deseo de distinguirse por las luces de la sabiduria; y en el auditorio el de protegerla en tan noble empresa.

Art. 7. Todos los años se celebrará el aniversario de la instalacion de la Universidad con igual pompa, y en el acto antes de pronunciarse el discurso académico, recibirán los alumnos de manos del Rector ó de la Autoridad que presida, el premio á que por su aplicacion se hayan hecho acredores.

Art. 8. A otro dia de la instalacion y aniversarios, se reunirán en junta los Doctores, Licenciados, Catedráticos y Bachilleres de todas las facultades, presididos por el Rector, y procederán á hacer escrutinio y eleccion de los sugetos que deban componer para el año siguiente la Direccion de estudios, con excepcion de los Catedráticos.

Seccion 2<sup>a</sup> *De la Direccion de estudios.* Art. 9. La Direccion de estudios se compone de un Rector que la preside y de cuatro Directores (debiendo ser doctor el primero); elegidos por las personas anunciadas en el artículo precedente, entre individuos de la Universidad á pluralidad de votos, uno á uno por medio de cédulas enrolladas, que se depositarán en una urna.

Art. 10. Verificado el escrutinio de los votos, quedarán electos los individuos que hayan obtenido mayor número de ellos y se les comunicará de oficio su nom-

bramiento, quedando de esta manera elegida la Dirección de estudios para el año entrante.

Art. 11. En la primera junta de Universidad que se celebre (art. 8) se hará la elección de un Secretario, en persona idónea, y se le asignará un sueldo el que parezca suficiente compensación por el trabajo que estos Estatutos le señalan.—Igualmente se elegirá por Tesorero á una persona honrada é inteligente para el cobro y distribución de las rentas de la Universidad con las finanzas correspondientes; asignándose un seis por ciento (más ó menos á juicio de la Corporación) en la recaudación de los caudales. Se nombrarán también dos porteros ó Bedeles 1º y 2º asignándoles un sueldo que cada uno deberá gozar, con presencia de los deberes que tienen que llenar según estos Estatutos.—Los individuos de que habla este artículo gozan de los fueros de la Universidad (artículo 3) y son permanentes durante el buen desempeño de sus respectivos cargos.

Art. 12. En el día 1º de Enero se dará posesión en junta de Universidad, con asistencia de los estudiantes á la dirección de estudios designada (artículo 10) en el año anterior por la cesante: cuyo Rector le arengará y felicitándola, le recomendará, amor á la juventud estudiosa, y el zelo debido en procurar sus progresos.—El Rector entrante le contestará.

Sección 3ª *De las atribuciones de la Dirección de estudios.* Art. 13. Las atribuciones de la Dirección de estudios son las siguientes:

1ª Velar sobre la enseñanza pública, cuidando del buen desempeño de los Catedráticos y Maestros departamentales:

2ª Procurar el establecimiento y conservación de una Biblioteca: formándola desde luego con los libros que de pronto se puedan coleccionar, y aumentándola con los que la misma Dirección proponga al Gobierno comprar para uso del público:

3ª Tomar conocimiento de la Administración de los fondos de la Universidad:

4<sup>a</sup> Disponer lo conducente á la conservacion y mejora del edificio y sus útiles necesarios:

5<sup>a</sup> Presidir con el Rector las juntas de Universidad:

6<sup>a</sup> En las oposiciones, votar y conferir las Cátedras:

7<sup>a</sup> Presidir en las funciones doctorales.

Art. 14. La Direccion distribuirá entre sus miembros algunas de sus atribuciones en la forma siguiente.—

1<sup>o</sup> Corresponde al Rector convocar á los individuos de la Universidad en los casos prevenidos por los Estatutos por medio de boleta extendida y firmada por el Secretario en que se expresará el objeto de la convocatoria.—2<sup>o</sup> Presidir las juntas expresadas y al directorio.—3<sup>o</sup> Dar las licencias para actos y grados y señalar los dias en que se deban efectuar.—4<sup>o</sup>. Presidir todos estos actos sean públicos ó secretos.—5<sup>o</sup> Admitir a los solicitantes de Cátedras por oposición y señalarles dia para ella; todo con arreglo a los Estatutos.—6<sup>o</sup> Conferir los grados menores y mandar expedir los títulos á los graduados.—7<sup>o</sup> Conferir igualmente los grados mayores con asistencia de la Direccion y mandar expedir los títulos correspondientes á nombre de esta.

Art. 15. Corresponde al primer Director nombrado: 1<sup>o</sup> Sustituir al Rector en ausencias ó enfermedades, cuando el mismo Rector lo llame á sustituirlo, y en las vacantes del Rectorado.—2<sup>o</sup> Cuidar especialmente en lo material y formal de la Biblioteca.—3<sup>o</sup> Formar el catálogo de los libros por materias, erijiendo su índice alfabético.—4<sup>o</sup> Cuando la Universidad posea un número competente de libros, nombrará un Bibliotecario con la correspondiente dotacion; sin que el primer Director deje de entender en su aumento y conservacion.

Art. 16. Corresponde al segundo Director:—1<sup>o</sup>. Sustituir al primero.—2<sup>o</sup> Visitar las clases de enseñanza á fin de informar á la Direccion en sus sesiones de lo que haya observado digno de comunicársele.—3<sup>o</sup> Semanariamente pedirá al Bedel el cuaderno que debe llevar de fallas de los Catedráticos; y observará la manera con que éste y el segundo Bedel desempeñan sus respectivos cargos.

Art. 17. El tercer Director es interventor nato de las rentas de la Universidad y tendrá una de las dos llaves con que se debe cerrar la caja; y le corresponde informar á la Direccion, del estado de las rentas, proponerle arbitrios para llenar el *déficit* cuando lo haya: ó su exedente para que la Direccion disponga de su inversión de conformidad con estos Estatutos.

Art. 18. El cuarto Director velará en todo lo correspondiente al edificio y material de la Universidad, proponiendo á la Direccion su reparacion, su aumento ó su mejora.

Art. 19. La Direccion presidida por el Rector, asistida por el Secretario y un portero; tendrá sus sesiones ordinarias cada mes para tratar de los asuntos que le corresponden y discutir acerca del progreso del establecimiento.

Art. 20. Cuando á juicio del Rector ocurriere asunto que merezca la atencion de la Direccion; la mandará convocar extraordinariamente.

Seccion 4<sup>a</sup> *Del Gobierno económico de la Universidad.* Art. 21. Cuando los ingresos de la Universidad no sean bastantes para cubrir sus erogaciones, se establecerá el prorratéo más exácto entre sus empleados; entrando en él la misma Universidad considerandola como dotada en trescientos pesos anuales.

Art. 22. La disposicion del artículo anterior respecto á la parte que debe tener en el prorratéo la Universidad, tiene por objeto que nunca le falte un pequeño recurso para los gastos mas urgentes; como son los de secretaría, aseo del edificio, reparaciones indispensables del mismo edificio y de sus muebles: gastos que no se harán sinó por acuerdo del 3<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> Director en union del Tesorero.

Art. 23. Los expresados individuos no podrán disponer de una vez, de mas de diez pesos en un mes, sin orden de la Direccion firmada por el Secretario.

Art. 24. Los sueldos se pagarán íntegros mensualmente, cuando haya fondos suficientes para ello y para cubrir los gastos indispensables.

**Título II. DE LOS EMPLEADOS DE LA UNIVERSIDAD. Sección 1<sup>a</sup> *Quienes son los empleados y cualidades que deben tener.*** Art. 25. Los empleados de la Universidad son, el Secretario, el Tesorero y los Bedeles. De los Catedráticos se hablará en su lugar.

Art. 26. El Secretario tiene la fé pública en todo lo que actúa y corresponde á su empleo. Por consiguiente la Secretaria debe recaer en persona de notoria honradez, que escriba con limpieza y ortografía, y sea capaz de llevar los libros, que corresponden á su cargo: de extender los títulos y certificaciones, como tambien de llevar la correspondencia de la Direccion de estudios en lo concerniente á estos.

Art. 27. El Tesorero de la Universidad, no obstante que debe dar fianzas; se procurará que sea sujeto acomodado, de notoria honradez, inteligencia y actividad á fin de que las rentas no sufran menoscabo, ni atrazo en su recaudacion.

Art. 28. Los dos Bedeles deben ser hombres sin vicio, activos y vijilantes.—Se requiere en el primero que sea capaz de hacerse respetar de los estudiantes, y que sepa leer y escribir.

**Sección 2<sup>a</sup> *Atribuciones de los empleados susodichos.***

Art. 29. El Secretario asiste á todos los actos de Universidad y Direccion de estudios y escribe sus actas en libro destinado al efecto.—Recoje los votos en las elecciones, publica sus resultados y los comunica por nota á sus elejidos.—Escribe en otro libro los nombres de los estudiantes que se matriculen en la Universidad segun sus clases.—Recibe la contribucion de las matrículas y entrega su importe en Tesoreria, comprobándolo con el libro de matrículas.—Autoriza los actos literarios y grados.—Dá fé de las calificaciones que los estudiantes hayan merecido en sus exámenes.—Extiende y autoriza con su firma todo género de títulos.—Lleva un tercer libro, en que escribe los nombres de los Doctores, Licenciados y Bachilleres, con la distincion de sus facultades y fecha en que recibieron los grados, ó en que fueron incorporados en la Universidad.—Recibe las represen-

taciones que se dirijan al Rector, examina los documentos con que se acompaña, informa al Rector á cerca de las solicitudes que se pretenda fundar en ellas.—Certifica de los actos públicos y exámenes, que los estudiantes han tenido y de las matrículas y cursos que hubieren ganado.

Art. 30. El Secretario por todo lo expuesto no tiene ningun emolumento; pero se le deben pagar derechos de actuacion segun el Código civil.

Art. 31. El tesorero nombrado por la Universidad está autorizado: á cobrar y recoger las rentas que le están asignadas y á demandar á los deudores.—Tomará razón de los nombramientos y títulos de los Catedráticos y empleados.—Pagará mensualmente sus sueldos percibiendo sus recibos.—Cubrirá los gastos que se manden hacer por orden de la Direccion y los designados en los artículos 22 y 23, llevando un libro corriente de cargo y data.—En caso de ser necesario el proratóo, abrirá cuenta por separado á cada uno de los empleados, reteniendo la parte que corresponda á la Universidad (art. 11) de que se hará cargo.

Art. 32. Habrá un arca segura para guardar el dinero de las rentas, con dos llaves, una que tendrá el tesorero y otra el tercer Director (art. 17); quienes asentadas las partidas de ingreso firmadas por los enterantes, las depositarán en la caja.

Art. 33. Solo cada mes, á ménos que haya gastos extraordinarios que hacer, se abrirá la caja, á fin de cubrir el presupuesto mensual de la Universidad. Cubierto este, se asentará en globo la partida de data; y en detal la de cada uno de los empleados, firmada por ellos mismos; debiendo firmarla primero el Director interventor.

Art. 34. Cuando ocurrieren gastos extraordinarios, decretados por la Direccion, ó por un acuerdo del tercero y cuarto Directores con el Tesorero; en el primer caso firmará solo este la partida de data, y en el segundo los Directores mencionados.

Art. 35. Toda partida de data será además compro-

bada con los recibos de personas que percibieren cantidades por su trabajo, por compra y venta, por mandato, por alquiler; y con las planillas de los sobrestantes.

Art. 36. Cuando al Tesorero se le ofrezcan dificultades para el cobro y recaudacion de las rentas; dará cuenta á la Direccion, y no entablará demandas ni pleitos, sin órden expresa de esta.

Art. 37. Los deberes del primer Bedel son: —Asistir á la puerta de la Universidad á las horas en que los Catedráticos concurren á sus clases.—Apuntar las fallas que estos hicieren.—Cuidar de que los estudiantes no alboroten ni tengan riñas ó hagan daño en el edificio ensuciándolo ó de otra manera, y que no perjudiquen á los que pasan por la calle, miéntras que están fuera de las clases.—Asistir con el Rector a todos los actos y grados; y á las funciones públicas asociado del otro portero, precediendo á la Corporacion.—Asistir á las sesiones de la Direccion.—Cuidar del aséo del edificio y de su conservacion; como tambien de todos los muebles y utencios de la casa.—Hacer las citaciones que se le manden.

Art. 38.—Al segundo portero corresponde:—Barrer todos los dias el edificio.—Abrir las clases y asear sus muebles, cerrarlas y entregar las llaves al primer portero.—De órden del Bibliotecario ó del que haga sus veces, sacudirá los libros y estantes de la Biblioteca.—Ayudará al primer Bedel á hacer citaciones, y asistirá con él á las funciones de la Universidad.—Estará pronto á hacer lo que al Secretario y Catedráticos ocurriere mandarle.

Título III. DE LOS ESTUDIOS QUE SE DEBEN PLANTEAR DESDE LUEGO EN LA UNIVERSIDAD. Sección 1<sup>a</sup> *Estudios menores ó preliminares*. Art. 39. Se establecerá en la Universidad una Cátedra de lengua castellana y latina, cuya simultánea enseñanza no ofrece dificultades.

Art. 40. Habrá otra Cátedra en que se enseñará Aritmética, Geometría y Geografía.

Art. 41. La tercera Cátedra de estudios preliminares que debe erigirse, es la de Filosofía.

Seccion 2ª *Estudios mayores*. Art. 42. Se consideran estudios mayores, los de Teología, Jurisprudencia y de Medicina.

Art. 43. Se establecerán desde luego las Cátedras de dichas facultades que sea posible establecer.

Art 44. A proporcion de que las rentas se vayan aumentando, se erigirán nuevas Cátedras por el orden siguiente: 1º De lengua inglesa y francesa.—2º De Farmacia.—3º De Cirugía.—4º De Economía Política.—5º De Oratoria.—6º De Cánones. En cuyo orden se consulta á la utilidad con arreglo á las necesidades del pais.

Seccion 3ª *Método de enseñanza y autores que se deben elejir*. Art. 45. El Catedrático de lenguas castellana y latina comenzará por formar el plan de la enseñanza simultánea, que se debe proponer, y lo presentará á la Dirección de estudios para su aprobacion.

Art. 46. El expresado Catedrático, en todo caso señalará lecciones á sus discípulos en ámbas gramáticas al mismo tiempo; de manera que pueda por una compacion oportuna, hacerles observar las diferencias que ocurren entre las partes de la oracion de una y otra lengua. El Catedrático de lenguas castellana y latina, consultará para la enseñanza de la primera, á Salvá y para la de la segunda al Nebrija.

Art. 47. El Catedrático de Matemáticas y Geografía, enseñará la Aritmética por Bezout, (traducida al castellano en la obra de matemáticas de Don Benito Bail) ó por La-Croix, la Geometría por este último y la Geografía por Antillon ú otro.

Art. 48. El Catedrático de filosofía dará sus lecciones por Varela; recomendando a sus discípulos la lectura de Loke, Condillac y Desttut de Tracy.

Art. 49. El Catedrático de Teología deberá enseñar: 1º Doctrina cristiana por Pouget, ó Jlenry; 2º Historia Sagrada; y 3º Teología moral por el Padre Lárraga, ú otro autor.

Art. 50. El Catedrático de leyes enseñará: 1º derecho natural por Burlamaqui; 2º derecho público por

Salas; y la Constitución del Estado; 3º derecho civil por el Doctor Alvarez.

Art. 51. El Catedrático de Medicina dará lecciones: 1º De Anatomía por Bonells y Lacaba, por Mr. Boyer, ó Mr. Coclet, sirviéndose de las excelentes láminas de este en falta de anfiteatro y estatuas anatómicas: 2º Fisiología por el caballero Richerand: 3º Patología por M. M. Roche y Sanson, y 4º Therapeutica por Mr. de Alibert.

Art. 52. La Direccion de estudios al erijirse una nueva Cátedra acordará y señalará los autores, por los cuales se deberá enseñar.

Art. 53. De conformidad con el decreto de 3 de Mayo del presente año, habrá en las cabeceras de cada una de los Departamentos una Cátedra de latinidad y otra de filosofia.—Los rejentos de dichas Cátedras, se arreglarán á lo dispuesto en los artículos 46 y 48 de estos Estatutos: sus estudiantes deberán ser examinados cada año en las materias correspondientes, por ante las personas que al efecto deberá comisionar la Direccion de estudios para que le den cuenta de su resultado: dejando la certificacion correspondiente en favor de los alumnos que resultaren aprobados.—Estos, concluidos sus estudios, si optaren el grado de Bachiller, se presentarán con sus certificaciones al Rector para que los admita á exámen y les confiera el grado, despues de haber hecho el curso de Matemáticas ordenado por los Estatutos, de conformidad con lo dispuesto en el art. 85.

Seccion 4ª *Deberes de los Catedráticos.* Art. 54. Los Catedráticos de la Universidad darán á sus respectivos Discípulos dos horas diarias de clase; de manera que sean bien empleadas y regularmente distribuidas entre las lecciones que los alumnos deben recibir y las explicaciones que ellos deben dar á cerca de las materias que se les enseñan.

Art. 55. Los Catedráticos tendrán una nómina de sus estudiantes, y en ella anotarán diariamente las fallas, ó medias fallas que echaren; entendiéndose por falla entera su falta á las dos horas de clase, y por media falla, su falta á una sola de ellas.