

I N F O R M E

del Inspector General de Enseñanza Secundaria.

I N F O R M E

del Inspector General de Enseñanza Secundaria.

Señor

Secretario de Educación y Agricultura.

PRESENTE.

Señor Secretario:

Tengo el agrado de presentarle el informe reglamentario sobre la labor realizada en los colegios de enseñanza secundaria de la República, desde la fecha en que se restableció la Inspección General de Enseñanza Secundaria y se confió su dirección al suscrito.

A.—Consideraciones generales.

Antes de entrar a discutir la función particular de cada uno de los planteles de enseñanza secundaria del país y sus necesidades respectivas, creo indispensable hacer una exposición de ciertos principios básicos que debieran dar rumbo a las actividades educativas del país.

En el conjunto de nuestras instituciones educativas — Escuela Primaria, Secundaria y Universidad — tiene indudablemente que someterse la educación secundaria al fin general de la educación nacional, pero es obvio que dentro de este programa general le corresponden ciertas finalidades específicas. Cuáles son ahora estos fines genera-

les de toda nuestra educación y cuáles los particulares de la enseñanza secundaria?

Es evidente que esta pregunta va directamente al fondo de nuestro problema educativo porque de su contestación no solo depende la formulación clara y precisa del objeto de nuestro trabajo, sino también la selección de los medios para poder realizarlo. Creo que todos podemos aceptar como una definición satisfactoria del proceso de educar aquella que lo define como el esfuerzo del mundo adulto para capacitar a la generación que se levanta a seguir la labor de mejoramiento individual y social en que está empeñada. La definición parece simple, pero esta simplicidad es aparente, porque si el mundo de los adultos desea preparar a la generación que se levanta para una finalidad determinada, tiene que tener un concepto preciso de esta finalidad, o en último análisis, su filosofía de la vida, su "Weltanschauung" (concepción del mundo).

Doy por sentado el axioma que la educación es, y siempre ha sido, una de las muchas manifestaciones de la vida espiritual de un pueblo y que, por consiguiente, se rige por las mismas fuerzas que determinan aquella. Cuál es ahora el concepto del mundo, o la filosofía fundamental, de los panameños que modela y plasma nuestro modo de pensar y actuar, y determina así nuestra vida y nuestra educación? Admito que un análisis concienzudo de esta cuestión no puede hacerse en un informe anual y que tengo que limitarme a indicar ciertos síntomas que nos han de facilitar el entendimiento de la estructura mental y emotiva de nuestra sociedad, y la influencia que ella ejerce en la educación nacional. Si es verdad, como lo aseguran todos los pensadores y lo evidencia el estado caótico de la vida espiritual de la actualidad, que vivimos en una época de transición, de una transformación completa de todos los valores que anteriormente orientaron la vida, entonces entendemos la verdadera causa de la confusión actual. El mal que aqueja a Panamá, es el mal de que padece todo el mundo, aunque se presenta entre nosotros con caracteres

particulares. Es que Panamá ha llegado a ser nación independiente en una época en que la aguda crisis espiritual del mundo entero hizo casi imposible la formación de un alma nacional determinada, y vive, además, en condiciones tan especiales que este proceso indispensable se dificulta sobremanera.

Es un error creer que la escuela representa la fuerza **educativa** más eficaz de una comunidad. Tal vez tenemos que admitir que en ciertos países ya ha llegado a ser la institución de mayor potencia **instructiva** pero fuerzas formativas mucho más potentes que ella son historia, tradición, costumbres y hábitos, hogar e iglesia, la vida de la colectividad, etc., etc. El campesino francés, inglés, alemán, español o búlgaro, si se quiere, representa un tipo nacional determinado no porque aprendió historia en la escuela, sino porque una tradición milenaria vive en él, y le plasmó y modeló. En pocos individuos llega este proceso a ser consciente, pero de una manera subconsciente y por eso con mayor intensidad, trabaja en la masa del pueblo. Quisiera llamar la tradición de un pueblo su sabiduría, el resumen, inconsciente pero pronunciado, de las experiencias de su pasado, la fijación de su filosofía de la vida, la manifestación exterior de su espiritualidad. Y esto nos explica la enorme importancia educativa de la tradición popular e histórica. Mucho se ha hablado de la influencia del **ambiente**, pero éste, abstrayendo talvez de ciertas influencias geo-físicas, es tradición. Qué podemos ahora decir del papel que la tradición desempeña en nuestra nacionalidad incipiente? Existe ella; dónde se manifiesta y cómo podemos hacerla fecunda y productiva?

Ya he tenido oportunidad de llamar su atención hacia el fenómeno extraordinario de que las dos ciudades más importantes de la República, Panamá y Colón, las cuales ejercen una influencia decisiva en la mentalidad nacional, son las ciudades menos "panameñas" — usando el término en el sentido de la tradición histórica, — que hay en el país. Dije en aquel entonces: "Aunque el mismo fenóme-

no existe en todos los países del mundo, especialmente en los jóvenes como Panamá, podemos observar la tendencia marcada de centralizar en la Capital todos los aspectos de la vida nacional. Aquí se encuentran no sólo las instituciones directrices de la política y economía nacionales, sino también los colegios de enseñanza secundaria y superior y las agencias del movimiento cultural del país. Este estado de cosas es natural y benéfico allí donde la Capital tiene sus raigambres firmes en la vida de la masa del pueblo, prospera o sufre con el resto del país en los vaivenes de la economía, y se nutre, en su vida espiritual, de la misma savia y la misma tradición.

“Desgraciadamente, esto no sucede en Panamá. No sólo su vida económica está completamente divorciada de la del interior, lo está también su modo de pensar y sentir. Debido a su posición geográfica y su condición de ser un punto de confluencia de todas las razas y todas las ideologías, ha adquirido una psicología cosmopolita que la desvincula del verdadero espíritu y de la tradición nacionales.

En todas las partes del mundo, los centros urbanos consumen la energía vital que produce el campo, pero ellos devuelven a la nación, en recompensa, ideas, sugerencias, clarificación intelectual, arte y ciencias, organización e iniciativas. Pero Panamá y Colón no cumplen con este deber, no definen, dirigen, impulsan o profundizan, y mucho menos elevan las fuerzas espirituales del país a un nivel ético superior, sino que más bien destruyen y desintegran”.

El espíritu de Panamá y Colón es abierta y francamente hostil — o en su mejor aspecto, indiferente — a tradición e historia, y su influencia predominante acaba con ellas en el interior y con sus fuerzas formativas en todo el país.

Por supuesto, no puede haber pueblo sin tradición porque no puede haber presente sin pasado; además, no to-

das las tradiciones son benéficas porque, siendo resultado del pasado, tienden a chocar con las exigencias de condiciones nuevas. Pero allí donde el espíritu de la tradición muere o decae — y este espíritu es el poder de una continua adaptación, es vida y continuación “ad infinitum” — allí muere también la posibilidad de una evolución orgánica, y hábitos y costumbres pierden su alma, son cadáveres, petrificaciones de algo que era vida. Quisiera ilustrar esta idea con un ejemplo de nuestra vida diaria: el papel que nuestra tradición asigna a cada uno de los sexos en la función social de la comunidad, y la educación que a base de este concepto se les impone.

Nadie puede negar que la educación tradicional de la niña, en el hogar, es fundamental distinta de la del hijo varón. A ella se le asignan, desde chiquita, una serie de obligaciones que cumplir: tiene que ayudar a mamá, cuidar de sus hermanitos, tomar parte en los quehaceres domésticos, y, “last not least”, negarse muchas cosas simplemente porque “una niña no debe hacerlo”. Todo esto es educar, y educar eficazmente, en el período más plástico de la vida, porque prácticamente se forma y robustece el hábito del trabajo, de la cooperación, de la subordinación de “ego” a una finalidad común, de negarse algo “porque no debe hacerse”.

Compárese esta actitud de las madres en la educación de sus hijas con la que siguen para con sus hijos varones! Lo que preocupa casi exclusivamente a la madre, es el bienestar físico del varoncito, pero casi nunca se le imponen deberes que cumplir o se le exige negarse algo. El postulado “no se debe hacer” regula continuamente la vida de la niña, pero no existe para el varón, que aparentemente vive sólo para satisfacer sus impulsos, apetitos, deseos y caprichos. Y como nunca ha tenido que practicar el refrenar y dominarlos, llegan necesariamente a dominarle a él, y así se forma el tipo del egoísta inconsciente que todos conocemos. Si por milagro y sin la práctica necesaria, tiene fuerza de voluntad, sólo puede aplicarla contra los

demás, pero jamás para refrenarse a sí mismo. A la vista están para quien quiere verlos, los resultados de esta educación tradicional efectiva: todo el mundo acepta como perfectamente normal el que la niña no puede independizarse mientras que haya un miembro de la familia que necesita de su ayuda; se sobreentiende que la hija entregue íntegro su cheque de sueldo para el sostén de la casa mientras que al hijo varón no sólo se exime de esta obligación, sino que se le debe lavar y planchar la ropa gratuitamente y completar de lo que gana la hermana o de la caja de la casa, el sueldo insuficiente para su modo de vivir.

El observador imparcial tiene que constatar el hecho sorprendente que todas las virtudes indispensables para la vida social existen en la mujer faltan en el hombre, y esta realidad innegable adquiere un significado particular si además llegamos a la conclusión forzosa de que por tradición y costumbre se excluye sistemáticamente a la mujer — el elemento social — del manejo de las cosas públicas y este se entrega exclusivamente al hombre — el elemento antisocial. Parecería lógico y racional que la parte más socialmente inclinada debiera encargarse, en la función social, de todo aquello que más corresponde a sus aptitudes especiales, pero no es así, y lo más interesante es que la mujer latina carece de estos derechos no tanto porque el hombre se lo niega, sino porque en el fondo ella misma no los desea. Sería interesante ahondar este pensamiento, pero lo que aquí nos interesa no es la explicación del fenómeno en sí, sino sus inferencias para la educación. Si es verdad que la educación tradicional de la mujer panameña produce resultados que no obtenemos en el hombre, si, además, tenemos que admitir que las cualidades que distinguen a la mujer panameña — honradez, amor al trabajo, sentido de responsabilidad, capacidad de sacrificarse por los demás, etc. — son altamente deseables en el hombre, entonces tenemos que llegar forzosamente a la conclusión de que hay que aplicar en la educación del hombre los mismos procedimientos que en la educación de la mujer producen estos resultados. Y estos procedimien-

tos son: deberes que cumplir desde la infancia, tener que servir a los demás, aprender a refrenarse, obedecer órdenes que emanan de nuestros superiores, respetar postulados éticos.

Creo que todo el mundo está de acuerdo conmigo en que todas estas cualidades nos hacen falta en la educación del hombre, y sin embargo, seguimos preocupándonos más por la educación de la mujer que por la del varón porque la tradición, cuando comienza a petrificarse, es una fuerza ciega, inmutable, que hace casi imposible cambiar la mentalidad por ella formada.

La reacción social producida por estas realidades de nuestra vida se manifiesta en el hecho de que hoy día el padre de familia tiene más interés en educar a su hija que al varón, de modo que el número de las mujeres en los establecimientos de enseñanza secundaria sobrepasa al de los varones. En 1937 tuvimos en los colegios secundarios 1402 hombres y 1473 mujeres; en 1938 ya son 1747 varones y 2124 mujeres, y no debemos perder de la vista que el porcentaje de las mujeres que llegan a graduarse es siempre superior al de los hombres. Estamos dispuestos a meditar el alcance de este fenómeno y sus implicaciones sociales, o queremos seguir cerrando los ojos y dejar que las cosas se arreglen de por sí?

Dije anteriormente que la actitud mental nuestra es la de la Capital. Cuál es ahora la mentalidad que la Capital hace predominar y que, por razones naturales, determina nuestro concepto de la educación? Creo que no se ha hecho todavía un esfuerzo serio para definirla, pero no cabe duda que este trabajo tiene que comenzarse pronto si deseamos darnos cuenta de lo que somos, adónde vamos y qué corrientes nos mueven. Pero aunque tengo que rehuir la responsabilidad de analizar a fondo esta situación

delicada, me incumbe señalar ciertos fenómenos que están a la vista y se reflejan claramente en nuestra educación.

Si entre los sistemas filosóficos que condensan el pensar de una época buscamos el que corresponda mejor a nuestra mentalidad, no creo equivocarme si mantengo que todavía vivimos, aunque en una forma algo vaga y acomodaticia, el racionalismo francés de fines del siglo XVIII. Nos es característico el endiosamiento de la razón, el superaprecio del intelecto y una profunda desconfianza de lo espiritual, o lo que podría interpretarse como misticismo o metafísica. Nunca hemos meditado sobre el verdadero racionalismo o ensayado de hacerle la filosofía de nuestra existencia, sino más bien aceptado lo que nos viene al caso y justifique la mentalidad superficial, desordenada y acomodaticia del hombre urbano, desvinculado de la tradición, historia y de postulados éticos que dan rumbo fijo a la vida. Nosotros vivimos el día, **y no teniendo pasado que obligue y determina, no nos preocupamos del futuro.** No es de nosotros echar primero las bases de un ideario fijo y planear luego por su realización lenta y segura; nuestras resoluciones son hijas de caprichos momentáneos y nos movemos en saltos abruptos en vez de caminar pausadamente. Estamos contentos del resultado momentáneo y dejamos que el futuro se arregle como mejor pueda. Y si estas, como firmemente creo, son las características de nuestra actuación general, por ley inexorable tienen que manifestarse también en nuestra educación. Creo innecesario citar ejemplos, pero un caso es típico y por eso lo menciono: el valor desmedido que damos al intelecto. Es muy característico que el elogio más distintivo que a un joven estudiante se puede hacer, es el de declararle "muchacho inteligente". Compárese el tono de genuina admiración, casi reverencia, con que este reconocimiento se pronuncia con el en que se dice "es muchacho bueno". Toda la escala de lo que para nosotros significa valor se revela a quien sabe interpretar estos matices, y no puede ser de otra manera, porque una civilización materialista que no reconoce sino el éxito, sean cuales fuesen los medios con que se ha ob-

tenido, tiene que rendir homenaje a la cualidad que ofrece más garantías para obtenerlo en la vida. Y si por lo menos tuviésemos una clara idea de lo que es inteligencia! Para nosotros no es la capacidad de penetrar hacia adentro, de poder pasar de la apariencia al fondo y establecer nexos causales; es la de repetir con facilidad ideas ajenas, es el don de la palabra fácil y de poder cambiar, con rapidez vertiginosa, ideas y convicciones. El "intelectual" nuestro no lleva el bagaje incómodo de principios éticos que obligan y restringen; él es "realista", y su inteligencia le suministra fácilmente las razones que justifican todas las claudicaciones. Y como en civilizaciones como la nuestra este tipo falso del intelectual triunfa fácilmente en la lucha por la vida, es muy natural que esta cualidad llegue a ser la más aspirada, la más deseada que borra de la tabla de los valores verdaderos a todos los demás. Es por eso porque nuestros profesores ante todo **instruyen**, se afanan por suministrar conocimientos que han de ser "útiles" en la vida, porque todos nuestros esfuerzos se dirigen a dar mayor eficiencia a la parte técnica de la instrucción y casi nadie, con contadas excepciones, se preocupa por la formación de aquellas cualidades espirituales que valen más que toda erudición. La historia nos enseña que el predominio del "intelectual" en una época cualquiera es siempre seña de su decadencia, manifestación evidente que las fuentes de su vitalidad están secándose. Por esta razón tiene que alarmarnos nuestra situación actual y tenemos que pensar en remediar el mal. Por necesario que sea el intelecto para el progreso humano, él es estéril y se vuelve un peligro formidable de los intereses colectivos si no está contrabalanceado por principios éticos. Ridículo sería querer sacrificarlo por completo, pero nos incumbe señalarle el lugar que en la escala de los valores efectivos le corresponde. Una vez reconocida la verdad fundamental que la felicidad humana individual y colectiva depende ante todo de los postulados éticos que gobiernan la vida de la comunidad, no nos queda otro camino que destronizar el intelectualismo falso y reemplazarlo con el cultivo de aquellas cualidades espirituales que nos hacen falta.

Por supuesto, todo esto no se dirige contra el cultivo del intelecto propiamente dicho, considerando la inteligencia como la capacidad de pensar serena, impasionada y lógicamente. Todos sabemos cuánta falta nos hace esta cualidad y cuán necesaria nos es. Forjar y temprar este instrumento indispensable del bienestar humano es una de las tareas más nobles de la instrucción y especialmente de la enseñanza secundaria, pero exactamente por esto tenemos que combatir inmisericordemente el concepto falso del intelectualismo que predomina entre nosotros.

Pero sería inútil exigir que la escuela se encargue de realizar esta labor. La vida es siempre más fuerte que ella, y si las enseñanzas de la escuela están en pugna con las prácticas de la vida de la sociedad, la práctica triunfa sobre la teoría.

Nosotros somos un pueblo joven, y a todos los pueblos jóvenes es característico tener una fé exagerada en el poder redentor de la educación. A jóvenes, sean ellos pueblos o individuos, no es dado analizar cuidadosamente sus conceptos, y por tal motivo hemos caído en el error fatal de identificar educación con escuela. Educación, en el sentido amplio de la palabra, es la influencia del conjunto de las fuerzas formativas que la vida ejerce sobre el individuo, sea éste niño, adolescente o adulto. Obvio es que en este conjunto corresponde a la escuela un sector limitadísimo, y proporcional a estos límites de espacio y de tiempo tiene que ser su influencia. Si educación es la influencia que la vida ejerce sobre adultos, adolescentes y niños, entonces, es más educador, sea para el bien o para el mal, el que más influencia ejerce. Sería muy provechoso que meditemos todos esta verdad fundamental de la educación nacional. Son maestros y profesores realmente los que más influencia ejercen, aunque fuera solo en el campo limitado del salón de clase, y pueden ser sus influencias duraderas y resistir las que los demás ejercen cuando el alumno ha salido de sus manos? No es mucho más educador que e.

maestro y profesor él cuyos actos obligan la reacción pública? Un poco de honradez intelectual nos obliga a admitir que la escuela es solo uno de los múltiples factores que educan al hombre y que, por esta razón, su influencia tiene que ser limitada. El primer educador de la nación es siempre su primer mandatario, y le siguen, en orden jerárquico, los hombres del Gobierno, de la prensa, etc. en exacta proporción de la influencia que ejercen en el público. Para ser eficiente, la acción de todos ellos, inclusive de los padres de familia y de maestros y profesores, tiene que moverse en el mismo cauce, obedecer a los mismos impulsos y aspirar a la misma finalidad. La labor de la educación nacional, sobre todo en su sentido ético, es una labor integral o totalitaria, si se quiere, y mientras existe la idea infantil de echar todas las responsabilidades a la escuela y exigir a ella lo que solo puede ser resultado de un esfuerzo unísono y armónico de todos, estará condenada a la impotencia educativa que hoy día la caracteriza.

Es indispensable, por lo tanto, trazar un plan integral que comprende y abarca todas las fuerzas educativas de nuestra vida, para poder asignar a la escuela aquella parte que le corresponde y que puede realizar. Si no podemos, o no queremos, abarcar el problema en esta forma, tendremos que satisfacernos con el papel meramente instructivo que hoy día desempeña.

Conclusiones:

1) El espíritu que anima la educación de un pueblo no puede ser otro que el de su mentalidad general.

2) La mentalidad predominante en Panamá es la de la Capital, v. gr. un materialismo egoísta que vive solo el momento y para el momento.

3) Faltan entre nosotros las fuerzas educativas de la tradición e historia, tan potente en otros países.

4) La educación de la mujer produce mejores resultados que la del hombre, ante todo en su aspecto social y ético.

5) La instintiva predilección del padre de familia para educar a sus hijas significa para nuestra organización social, exclusivamente varonil, un problema grave.

6) No hemos definido todavía, ni siquiera ensayado de hacerlo, lo que consideramos nuestro destino particular y por lo tanto es imposible elaborar un programa orgánico para realizarlo y asignar a la escuela la labor que le correspondería efectuar.

7) La mentalidad de la sociedad en general tiene que ser, necesariamente, la del profesorado nacional y reflejarse en su trabajo profesional, perpetuando y agravando la delicada situación existente.

8) Tenemos que librarnos de nuestra adoración ciega del intelecto y crear una nueva escala de valores en que han de predominar los fines éticos.

9) La labor de la educación nacional es una obra integral de todos los factores que plasman al hombre. Limitado es el campo que la escuela puede arar, y su influencia tiene que ser nula, si las prácticas de la vida la desmienten.

Nuestra enseñanza secundaria.

Si hasta aquí he ensayado de discutir ciertos problemas generales de la educación del país, me incumbe ahora señalar los fines particulares de la enseñanza secundaria. Dos ideologías, aparentemente opuestas, caracterizan la opinión pública acerca de este particular. La primera desea ofrecer a cada uno de los futuros ciudadanos el máximo posible de “educación” y, como consecuencia de la ya mencionada identificación errónea de los conceptos “educación” y “escuela” desea mantener en la escuela a la mayor cantidad posible el mayor tiempo posible. El grito de campaña de este grupo podría definirse en “más educen aprovecharla”.

La segunda considera la enseñanza secundaria como un proceso de continua eliminación de los ineptos, o, en su sentido positivo, la selección de los más aptos para las posiciones dirigentes de la comunidad. Su lema podría expresarse como “más educación escolar para quienes puecación escolar para todos”.

Podríamos, aunque con ciertas reservas, llamarlos el concepto cuantitativo y el cualitativo de la enseñanza secundaria. La dificultad nuestra proviene de no haber decidido todavía cuál de los dos principios mencionados corresponde mejor a la realidad de nuestra vida.

La función de las escuelas de un país está en íntima relación con su estructura social. En un país densamente poblado, de complicada estructura industrial, económica y administrativa, se necesita una preparación especializada para posiciones que en países de organización más senci-

lla pueden desempeñarse por personas de preparación elemental. Es comprensible que en un país como Alemania se exija estudios universitarios a los maestros de escuela primaria y que un mozo de hotel aprenda su oficio durante 3 ó 4 años y tenga que rendir exámen en una escuela particular de su profesión. Entendemos también que en los Estados Unidos hay que pasar la escuela primaria, la secundaria y algunos años de la Universidad para ser contable o para vender bonos. Pero nosotros formamos una comunidad casi primitiva y tenemos continuamente que preguntarnos cuál va a ser el trabajo que nuestros estudiantes secundarios realizarán en la vida. De nuevo se nos presenta el problema fundamental de nuestras instituciones educativas, el de su relación con la vida efectiva de la sociedad. El alumno de cursos superiores de otros países tiene delante de sí una finalidad determinada; podemos decir lo mismo de nuestros estudiantes del Liceo y de la Universidad? Hay posiciones para los graduados de Comercio, etc.? Y otro fenómeno que nos obliga a meditarlo en todo su alcance: el número de los estudiantes de los planteles de enseñanza secundaria ha aumentado de 1924 en 1928 a 3871 en 1938. Durante varios años ha fluctuado alrededor del 5% de la población escolar total. Si el aumento del año pasado sigue —y no hay por qué dudar— llegaremos en dos o tres años a duplicar el número de 1937, o tener el 10% de la población escolar en los planteles secundarios. No me ocupo ahora del problema económico que esto significa para el fisco, porque, si conviene a los mejores intereses de la Nación, no me cabe duda que los fondos necesarios tienen que procurarse. Pero es nuestra obligación analizar si de esta manera se beneficia el individuo y la comunidad, y sobre este particular tengo mis dudas graves.

Largos años de contacto directo con nuestra juventud escolar me han convencido de que un porcentaje considerable entra en los Colegios de Enseñanza Secundaria no con el deseo de estudiar, o para prepararse para determi-

nada profesión, sino simplemente porque no hay otra cosa que hacer. El niño que ha graduado de la escuela primaria a los 13 ó 14 años, no encuentra qué hacer, y el padre opta por mandarlo a la escuela secundaria para que no esté en la calle. Los colegios de enseñanza secundaria cumplen con el loable deber de recoger la juventud urbana —la de la capital ante todo— y de protegerla de la influencia corruptora de la calle. Pero es ésta su finalidad? No serán las desventajas mayores que las ventajas?

En primer lugar, la aglomeración de estudiantes sin verdadero deseo de estudiar tiene que producir, como en efecto produce, un descenso general en la calidad de la enseñanza porque el profesor tiene que adaptar sus clases al nivel de sus alumnos. Pero otra consecuencia, de carácter psicológico, es mucho más grave: un gran número de jóvenes pasa los años más importantes de su vida, la adolescencia, sin tener un ideal que les guíe, sin realizar un esfuerzo continuo y sistemático que temple su voluntad, sin ocuparse de algo que les interese y forme el hábito del trabajo. He tenido que constatar, en la práctica del bregar diario, que para muchos de nuestros alumnos la permanencia en la escuela es directamente contraproducente porque se acostumbran a recibir todo sin merecerlo por el esfuerzo propio, a seguir la línea de la menor resistencia, a ser pasivos en vez de ser activos. En estos casos, en vez de habilitar para la vida, la escuela inhabilita para ella. Por supuesto, se puede objetar que en estos casos la escuela no cumple con su deber, que la culpa no es del alumno sino del plantel. Pero no vale la pena establecer principios dogmáticos si ellos chocan con la realidad, y nuestras instituciones de enseñanza secundaria, tal como son, no pueden realizar el milagro que se les exige. Creo, por eso, sinceramente que el alumno individual no se beneficia con estar unos cuantos años más en la escuela si no existe el requisito básico de su vocación natural para estos estudios. Tampoco creo que la sociedad

derive beneficio alguno de una prolongación indiscriminada de la edad escolar, de modo que no nos queda otro camino que el de aplicar a la enseñanza secundaria el principio de la selección de los aptos y de seguir la eliminación de los ineptos.

Por supuesto, tal proceder requiere:

1º la fijación de los principios que han de regir este proceso de eliminación;

2º un plan de incorporar en el sistema nacional del trabajo a todos aquellos adolescentes que no pueden hacer estudios secundarios.

Estrecha relación con lo que discutimos guarda el problema de los alumnos fracasados o repetidores. En todas las partes del mundo, la enseñanza primaria es gratuita, pero los alumnos de enseñanza secundaria y universitaria tienen que pagar, en gran parte, los gastos de su educación. Panamá ha decidido por hacer gratuita también la instrucción secundaria y universitaria, pero creo socialmente injusto que este privilegio que causa gastos enormes y siempre crecientes, se extienda a quienes ni siquiera desean aprovecharlo. Un alumno de enseñanza secundaria cuesta al Estado de B|.100.00 a B|.160.00 por año. Si el alumno por culpa propia fracasa y tiene que repetir el año, no veo por qué el Gobierno tendrá que ofrecerle otra oportunidad a expensas de la Nación. A mi modo de ver, el estudiante que a juicio del consejo de profesores de su año fracasa por falta de aplicación, inasistencias injustificadas o por cualquier motivo que implica culpabilidad por parte de él, tendría que pagar a la Nación lo que a ella le cuesta el año que repite. Me aseguran que el tenor de la Constitución que declara gratuita la enseñanza pública, impide la aplicación de esta medida, pero esta sutileza de carácter jurídico no puede desvirtuar su justicia social, y la medida me parece democrática, en el mejor sentido de la palabra, porque depurando los planteles secundarios de los elementos

indeseables, podemos ofrecer mayores facilidades a los de verdadera vocación, y dígase lo que se diga, yo no puedo concebir la educación pública en otro sentido que el de ofrecer su máximo solo a quienes pueden aprovechar y usarla más tarde para el bien de los demás.

Como ya dije antes, este plan presupone:

1º) la fijación de los principios según los cuales hemos de eliminar, y

2º) un plan de crear trabajo para los adolescentes que no debieran seguir estudios secundarios.

ad. 1º) Los VIº grados de las escuelas primarias del país no trabajan en condiciones idénticas y, por tal motivo, varía muchísimo la preparación de los alumnos que entren en los colegios de enseñanza secundaria. Esta circunstancia hace impracticable y socialmente injusta la medida tantas veces propuesta de establecer un exámen de ingreso a los planteles de enseñanza secundaria, porque beneficiaría al alumno de los centros urbanos y perjudicaría notablemente al niño del campo. La estructura de nuestro sistema escolar nos obliga a hacer que en el primer año de estudios primarios (o cuando más en el Iº y IIº) se determine si el alumno debe o no seguir. Haciendo uso de los "tests" de exámenes, de un chequeo concienzudo y continuo del trabajo que el joven realiza, de los consejos mensuales de los profesores de años que obligan a estudiar al alumno en todos los aspectos de su personalidad, tenemos oportunidad suficiente para poder llegar a una apreciación justiciera del alumno, siempre, por supuesto, que estas medidas se apliquen por un profesorado consciente y preparado. Sólo tendríamos que estipular, si el rendimiento intelectual del alumno ha de ser el único factor —o el decisivo— para fallar acerca de su habilitación para estudios secundarios. Por razones obvias no creo que debiera ser

así, sino que junto con la capacidad intelectual debieran apreciarse la constancia, consagración, carácter, etc., etc.

ad. 2º) La eliminación de los elementos que por cualquier razón no pueden —o no debieran— seguir estudios secundarios, nos pone inmediatamente frente al problema grave de tener que procurar trabajo para estos jóvenes. El problema es grave, probablemente el más grave de la actualidad y no solamente para Panamá sino para todos los países del mundo, y tengo para mí que de su solución satisfactoria dependerá la suerte de nuestras democracias. Pero opino que Panamá, con tantas tierras baldías y tan poca población, está en una situación muy ventajosa si la comparamos con la de los países superpoblados de Europa. El cultivo de la tierra ofrece, para muchas generaciones todavía, al pueblo panameño la posibilidad de su *mínimum* de existencia. Si somos honrados, tenemos que admitir que solo un porcentaje mínimo de nuestra juventud puede ganarse la vida en industrias, comercio y como empleado público, que la agricultura tiene que absorber la mayor parte de ella y que todos nuestros esfuerzos tienen que dirigirse a desarrollar esta posibilidad latente pero efectiva. Y que no se nos diga que esto no tiene nada que ver con nuestra educación. Mantengo siempre de nuevo que muchos de los defectos de nuestra organización escolar provienen del hecho de haberla tratado como algo que pudiera separarse del conjunto de las funciones sociales. No se trata, pues, solo de eliminación; más bien debiéramos decir distribución o reajuste, y el alumnado de los diferentes planteles de enseñanza secundaria debiera guardar una proporción correcta con el mercado profesional o la distribución del trabajo según la estructura económica-social del país.

Conclusiones:

1º) Tenemos que decidirnos por el concepto cuantitativo o el cualitativo de la enseñanza secundaria.

2º) Si optamos por el último, tenemos que fijar las

normas según las cuales debe verificarse la selección del personal de los estudios secundarios.

3º) Urge elaborar un programa de incorporar a la juventud adolescente en el trabajo productor de la comunidad y asignar a la agricultura el papel que está llamada a desempeñar en el futuro del país.

4º) Las escuelas secundarias del país deben corresponder a la estructura económico-social del país y al mercado del trabajo.

Profesorado.

La crítica severa que se hace a nuestras instituciones escolares, singulariza como causa primordial de sus defectos al profesorado. Como siempre en tales casos, hay en estas acusaciones algo de verdad y algo de exageración y es preciso analizar desapasionadamente la situación para admitir lo que es verídico y rechazar lo que es exagerado.

Creo que todas las críticas podemos reducirlas a dos capítulos: 1º Deficiencia de ética profesional en el profesorado, 2º Deficiencia de preparación técnica.

A.—Ética profesional.

Ninguna institución puede ser mejor que el personal humano encargado de realizar su programa. Desde este punto de vista es justo que la crítica que se hace a la escuela, se dirija, en primer lugar, contra su personal docente, pero es evidente que tenemos que eliminar aquellas deficiencias que nada tienen que ver con la personalidad del profesorado y provienen de otras causas.

El Cuerpo Docente de la República se compone, con pocas excepciones, de panameños y es muy natural que la

mentalidad de la sociedad en general sea la de la mayoría del profesorado. Los defectos que caracterizan nuestras escuelas son las mismas que encontramos en las demás instituciones públicas y privadas porque provienen de la misma causa: insuficiencia humana. Es inútil, ilógico y hasta paradójico, exigir que un grupo de nuestro conglomerado social se distinga de los demás por un concepto más elevado de la vida y una ética superior, por el mero hecho de haber sido nombrado miembro del profesorado nacional.

Tenemos que conformarnos con el hecho de que las virtudes y los defectos que distinguen al panameño en general, serán también las características esenciales de nuestro profesorado.

Es indudable que tenemos que hacer todo lo humanamente posible para conseguir un concepto más alto de ética profesional en nuestro profesorado. Pero, no es verdad que este concepto es débil en todas las capas de nuestra sociedad? Puede alguien mantener que la ética profesional de nuestros abogados, médicos, ingenieros, empleados públicos es superior a la del profesorado? Creo que en una comparación de las distintas profesiones desde este punto de vista, el profesorado sale bastante airoso, aunque no podemos estar contentos del nivel ya alcanzado. El aparente círculo vicioso en el cual se mueven estas consideraciones, es desesperante, y esto tanto más cuanto la tan urgente reorientación ética de nuestra educación solo puede efectuarse por un profesorado animado de un alto concepto de ética profesional.

Inmediatamente se presenta el problema de tener que analizar las causas que o arrestan o fomentan la formación de la ética profesional de un determinado grupo social. Creo que podemos arreglarlas en los siguientes capítulos:

1º) **Aprecio Social:** La ética profesional que es ante todo sentido de responsabilidad, puede solo formarse en un

grupo, cuando sus miembros están convencidos de la importancia social de su trabajo y se sienten apoyados por el aprecio de la sociedad. Este factor es de una importancia psicológica incalculable porque nadie puede sentirse orgulloso del trabajo que efectúa, si la opinión pública no reconoce su importancia y enaltece, con este reconocimiento público, al funcionario que lo realiza.

Los países europeos, de mayor experiencia práctica y psicológica, han reconocido este hecho y han creado, para las funciones sociales, una burocracia con privilegios de rango y honores que se traducen en un "esprit de corps" y un concepto tan alto de ética profesional, que las obvias desventajas ideológicas que el sistema indudablemente tiene, desaparecen ante las ventajas prácticas y sociales que produce. Más efectivo que el pago en dinero es muchas veces el de distinción social.

Cuál es ahora nuestra situación a este respecto, especialmente en lo que se refiere al profesorado? Creo que el concepto tradicional del "maestrillo de escuela", tan profundamente arraigado, se aplica también al profesorado y que el proceso de la dignificación del educador está todavía por realizarse. Sé perfectamente bien que esto no puede obtenerse con solo reclamar su deseabilidad, y la lectura de los párrafos siguientes le demostrará la complejidad del problema, pero le indicará también medios para su solución.

2º) **Garantías sociales:** Nadie puede trabajar con cuerpo y alma, con entusiasmo y fé en el cumplimiento de sus deberes — y estas son las manifestaciones visibles de la ética profesional — sin las garantías sociales indispensables como estabilidad del servicio, salario suficiente, protección contra enfermedades, accidentes y vejez; posibilidad de dar una educación adecuada a los hijos, etc., etc.

No puede haber ética profesional si la posición de pro-

fesor es un incidente, un complemento de otro trabajo, o un trampolín para obtener otro puesto. Es necesario hacer de la profesión una carrera, con exigencias severas en lo que se refiere a preparación, trabajo y cumplimiento del deber, pero con sus correlativos indispensables de estabilidad, aumento paulatino de sueldo, jubilación, etc.

Me parece oportuno llamar su atención hacia un fenómeno que guarda relación con lo que discutimos. Por qué considera todo el mundo justo el que un médico o ingeniero debe ganar un sueldo superior al de un profesor secundario o universitario? No es esta actitud nuestra solamente explicable por las razones que he mencionado en el punto primero?

Y una pregunta más. Si las autoridades se dan cuenta de lo que el aprecio social significa para la ética profesional del grupo — y los esfuerzos oficiales que a este efecto se hacen en pro del policía hablan con elocuencia — qué hemos hecho para producirlo en favor del profesorado? Hemos tenido, por lo menos, la gentileza de ofrecerle el “aprecio oficial?”.

3º) Selección y eliminación: Llego ahora a un punto sumamente delicado, que exactamente por su delicadeza reclama franqueza y sinceridad: la selección del personal humano que ha de servir de educador. Creo que nadie negará que una selección es necesaria y que ella debiera hacerse desde los puntos de vista de la preparación profesional, de la vocación natural y de las cualidades morales de los aspirantes. Son estos los principios que nos han guiado? Forzosamente tenemos que admitir que no. El profesorado no ha podido escaparse a la tendencia general de considerar los empleos públicos como botín de las guerras políticas que pertenecen al partido victorioso en las contiendas electorales.

El nombramiento de un nuevo profesor no depende

solo de las cualidades y aptitudes del aspirante para el puesto que debe desempeñar, sino muchas veces de los servicios políticos que ha prestado al partido triunfante o del entronque que tiene con políticos de influencia. Supérfluo es entrar en más detalles porque todo el mundo conoce el mal, todo el mundo lo lamenta y critica, y nadie parece ser capaz de remediarlo. Creo que no hay memoria alguna de las muchas que los Secretarios del Ramo han sometido a las Asambleas Nacionales, en que no se ha señalado este defecto, pero la tendencia sigue agravando nuestra situación.

El complemento indispensable de la selección es la eliminación de los elementos que en la práctica han demostrado su incapacidad. Como la política es el recurso más potente para obtener una posición, es también el arma más eficaz para mantenerla, y es muy natural que el profesor deficiente que no podría seguir en el puesto por méritos propios, se vale de actividades políticas para asegurar su posición. La mejor ilustración de la situación existente nos dan los informes de los directores de los planteles de la Enseñanza Secundaria que pedimos el año pasado. Claramente quedó establecido el hecho de que los directores no se atreven a pedir la remoción de un profesor, por malo que sea, si éste tiene el respaldo de personas influyentes.

No me hago ilusiones sobre una reforma radical del mal. Mientras no se reorganice todo el servicio civil del país, el profesorado tendrá que sufrir las consecuencias del sistema establecido como todos los demás ramos de la Administración Pública. La reforma vendrá a su tiempo, porque ningún país ha podido evitar su establecimiento en el proceso de su evolución natural, y mientras tanto no nos queda otro remedio que suavizar hasta donde sea posible las consecuencias contraproducentes del sistema actual, y preparar la conciencia nacional para que reclame y realice la reforma necesaria.

4º.) **Ideario inspirador:** Sé que no se ha agotado el tema, y sin embargo podría terminar porque me parece haber mencionado los puntos esenciales que dificultan la formación de un alto concepto de ética profesional en el profesorado. Pero todavía hay un detalle que quisiera mencionar. Para mí es un hecho innegable que el trabajo diario que el hombre realiza, deja sus huellas en él y lo transforma. Tampoco cabe duda que el trabajo del educador se presta como pocos para una idealización que tiene que ejercer una influencia ennoblecadora sobre sus funcionarios, si logramos hacerla efectiva. Para obtener esto es necesario la formulación de un programa idealista capaz de despertar entusiasmo, la fijación de un ideario común que tenga fuerza convincente para todos, y un personal dirigente capaz de encender la llama del entusiasmo y mantenerla viva. El ejemplo de México debiera servirnos de inspiración. Tengo mis dudas bien fundadas acerca del ideario allí establecido, pero con sincera admiración tengo que admitir que ha realizado un milagro, el de la redención espiritual del cuerpo docente de sus escuelas. Fé ciega en su destino y la justicia de su causa, entusiasmo ferviente por la labor por realizar, un ideal común al cual todos sirven con fervor y reverencia, estas son las fuerzas que dan al sistema educativo de México el "elan" espiritual que todos admiramos, por más inconformes que seamos con ciertos aspectos de su filosofía política-social. El espíritu de misionero nos hace falta, y la responsabilidad nuestra en este sentido, la de Ud. señor Secretario como jefe del Ramo, y la mía como Director del Departamento, es grave pero inspiradora. Debiera inspirarnos a dedicarnos con más entusiasmo a esta tarea el éxito de dos escuelas del interior: ayer el de la Normal Rural de David, hoy el de la Escuela Normal de Santiago. La primera ha sido un plantel de **educación** y la segunda está en el mejor camino para serlo efectivamente, porque su personal directivo y docente se distingue por su ética profesional. Plugiese al cielo que nos fuese posible intensificar esta labor, y extenderla a los demás planteles se-

cundarios del país para poder contrarrestar en algo la influencia de los factores negativos anteriormente mencionados.

B.—Deficiencia de preparación profesional.

Tócame ahora analizar el segundo defecto de nuestro profesorado: su falta de preparación profesional.

Cuando el Instituto Nacional se inauguró en 1911, hubo necesidad de contratar profesores extranjeros por falta de personal idóneo de nacionalidad panameña. Para suplir esta falta, se había dictado en 1910 la ley 45, muy sabia y previsoras, por cierto, que estipulaba que “de los jóvenes panameños de uno y otro sexto que se hayan graduado de Maestros en las Escuelas Normales o que en lo sucesivo se gradúen de tales, el Poder Ejecutivo enviará anualmente al extranjero seis (tres hombres y tres mujeres) a perfeccionarse en sus estudios pedagógicos, o a especializarse en algunos de los ramos de enseñanza secundaria. . . .” (Art. 527 C. A.) Esta disposición legal fué luego ampliada por otra, incorporada en el artículo 528 del C. A. que dice: “De los jóvenes que cada año concluyan sus estudios de bachillerato, el Gobierno enviará los tres mejores a hacer estudios superiores en el extranjero con el fin de prepararlos para el Profesorado de enseñanza secundaria, en las mismas condiciones en que hoy se envían los tres mejores de la Sección Normal del Instituto.”

Aunque estas disposiciones estuvieron en vigencia hasta ser reformadas por la ley 41 de 1924, quedaron efectivamente derogadas ya en 1916 porque no se incluyeron las partidas correspondientes en el presupuesto. La ley 41 de 1924 cambió la disposición anteriormente citada que obligaba a los becados a prepararse exclusivamente para el profesorado secundario e instituyó “seis becas permanentes para estudiar cualquier rama de las ciencias o las

artes por el tiempo que dichos estudios duren en la respectiva institución, que se proveerán en concurso al iniciarse y cada vez que de ellas quede vacante por cualquier motivo." (Art. 92 ley 41 de 1924).

Es de conocimiento público que muchas becas después se han cedido, pero es muy significativo que muy pocos de los agraciados se han dedicado a la carrera del profesorado secundario y la causa principal es, sin duda alguna, la marcada inferioridad de la posición social y económica del profesor si se compara con otras carreras de carácter académico. Mientras que exista esta desigualdad, no podemos obtener que los mejores elementos de nuestra juventud se dediquen al profesorado, y nos quedan únicamente dos posibilidades: 1º aceptar en el profesorado aquellos de preparación académica que en su profesión particular no se pueden abrir paso, o, 2º crear condiciones que atraigan al profesorado los elementos deseables.

Las inconveniencias de la primera posibilidad son tan manifiestas, que no necesito discutir las. La segunda nos pone ante dos alternativas:

a) igualar el sueldo del profesor al que tienen las demás profesiones académicas para que por **iniciativa propia** jóvenes ambiciosos se dediquen a esta carrera, o

b) ofrecer facilidades para que se preparen debidamente para esta profesión aquellos que sin estas facilidades no podrían hacerlo, v. gr. dar becas.

La solución más satisfactoria sería, por supuesto, la primera, pero como ella, por el momento, es irrealizable, tenemos que optar por la segunda. Casi los únicos profesores nacionales especializados como profesores de enseñanza secundaria, son los graduados de honor del Instituto Nacional de 1913 a 1915, quienes bajo el amparo de la ley 45 de 1910 salieron para Chile y Alemania. Si por una

economía mal entendida no se hubiesen suspendido las sabias disposiciones de la ley 45 de 1910, el profesorado Nacional de hoy sería distinto.

El desarrollo rápido de la escuela primaria tuvo como consecuencia un aumento inesperado del alumnado de las escuelas secundarias. Mientras que hasta 1930 el mercado del trabajo absorbía con facilidad cuantos maestros podíamos graduar, no hubo trabajo para nuestros bachilleres, licenciados en derecho y los graduados en profesiones liberales que regresaron del extranjero, y es muy natural que la necesidad económica engendraría el grito de la nacionalización del profesorado. La aversión acentuada contra el profesorado extranjero que esta causa produjo y la necesidad de nombrar personal docente para el número siempre creciente de estudiantes secundarios no permitió otra solución del problema que el de improvisar profesores. Si no tenemos un profesorado profesional bien preparado, la culpa no es tanto del profesorado mismo, sino de las mismas autoridades del Ramo que conociendo el problema, tenían que saber que la situación iba agravándose de año en año, y dejaron perecer el esfuerzo previsor del año 1910.

En todos estos años, las autoridades del Ramo no han hecho ningún esfuerzo sistemático, para ofrecer a los candidatos al profesorado una oportunidad de prepararse, o a los profesores en ejercicio una de perfeccionarse, con excepción de la institución del Instituto Pedagógico, que de 1933-1937 ha preparado un grupo de 12 maestros primarios para el profesorado de Castellano.

Podría también decirse que cada profesor tiene la obligación de trabajar incesantemente en su perfeccionamiento profesional, y que una de las causas del atraso técnico del profesorado es que no cumple con este deber. Admito rotundamente ambas cosas: nuestros profesores de-