

UNA FASE IMPORTANTE DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA, DE LA PSICOLOGÍA Y DE LA PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

por Hayra G. de Sommerville, Laura Zagal Anabalón,
Carlos Videla V. y Esteban Doña U.

(HOMENAJE AL PROFESOR DR. DON GUILLERMO MANN, EX-DIRECTOR DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO)

Ante el próximo cumplimiento del primer siglo de vida de la Universidad de Chile,* los autores de la presente publicación han creído del caso rememorar los adelantos que fueron cumplidos en la enseñanza de la filosofía, psicología y pedagogía de nuestra Universidad durante los dos primeros decenios del presente siglo y de que ellos disfrutaron como discípulos y colaboradores del doctor Guillermo Mann, pues consideran y creen haberlo comprobado en el transcurso de sus actividades profesionales, que las innovaciones aportadas por este profesor a la enseñanza universitaria chilena han sido, junto con las de su antecesor, el doctor J. E. Schneider, una de las causales más decisivas del progreso hoy conseguido por las disciplinas respectivas. En consecuencia, piensan que sin la debida apreciación de esa fase es imposible formarse concepto correcto de la evolución orgánica realizada en el Instituto Pedagógico, uno de nuestros departamentos universitarios cuya acción es de especial trascendencia para la cultura del país.

Si bien tal apreciación no ha faltado a la obra aquí referida y aun fué manifestada en ocasiones con tono entusiasta, conviene renovar su eco ante las generaciones actuales y futuras.

Sin embargo, mal podrían las presentes notas ser completas, pues la labor docente del profesor Mann abarcó un campo dema-

* 19 de Noviembre de 1942.

siado vasto. Durante muchos años tuvo a su cargo, además de delicadas tareas administrativas, la totalidad de las asignaturas filosóficas y pedagógicas que figuraban en el programa de estudios del Instituto Pedagógico, a lo que se agregaba todavía la dirección de la preparación práctica de los aspirantes al profesorado.

Ha sido, pues, necesario seleccionar, de entre esta abundancia de tópicos, algunos que sean particularmente característicos de la fase de nuestra historia universitaria que deseamos recordar.

Para asegurar a nuestra exposición la mayor autenticidad posible, nos hemos servido ampliamente, al relatar lo enseñado por el doctor Mann, de los mismos giros que fueron usados por él en sus clases y publicaciones.

¡Ojalá que así logremos trazar una imagen fiel!

ORIENTACIONES PEDAGOGICAS

A fines de 1903, al retirarse de la enseñanza el primer profesor de Pedagogía del Instituto Pedagógico, don J. E. Schneider, se hizo cargo de la cátedra vacante el doctor Guillermo Mann, contratado en Alemania. Desempeñó este cargo hasta 1918, año en que jubiló, de modo que estuvo en situación de influir decisivamente en el desarrollo de nuestra pedagogía nacional.

El siguiente estudio de la acción que el profesor Mann cumplió en este terreno, no entrará a detallar su labor práctica de administración. Sobre esto sólo mencionaremos que dirigió y amplió considerablemente el Liceo de Aplicación, fundó, como sección de aquel colegio, el primer Liceo femenino del Estado con exámenes universitarios: el Liceo Superior de Niñas; inauguró entre nosotros la educación especial de los niños débiles mentales, y organizó la primera Escuela Experimental chilena.

Nos concretamos, pues, a la labor docente realizada por el doctor Mann desde su cátedra del Instituto Pedagógico. Y aun esta labor la consideraremos solamente en sus rasgos fundamentales, tratando de dar una impresión de sus grandes orientaciones.

Basados en las lecciones del doctor Mann sobre «Introducción a los estudios pedagógicos» transcribiremos, en primer lugar, su *concepto de la pedagogía* como ciencia guiadora de la

acción del educador. La declara indispensable como complemento del arte natural que tiene el hombre para comprender y tratar a sus semejantes. Pero al mismo tiempo pone en guardia a los futuros profesores contra el peligro de entorpecer su espontaneidad por exceso de teoría. Y resuelve el dilema recomendando al educador, por una parte, formarse un claro criterio sobre las normas por seguir, y por otra, obtener, mediante el ejercicio en la aplicación de esas directivas, que su acción pierda el carácter de lo estudiado y reglamentado, adquiriendo, en cambio, un sello de plena naturalidad. Pide que así el pedagogo teorizante se transforme en maestro artista. En resumen, reconoce al profesor la libertad de acción, pero una libertad sometida a un autocontrol científico. (*La influencia alemana en la educación chilena*, Santiago, 1910, págs. 19 y siguientes).

Veamos un ejemplo de la aplicación de estos principios a las normas pedagógicas que sostuvo el propio doctor Mann. No prescribió para el tratamiento de las unidades de materia una «marcha normal» invariable, como una regulación forzosa del proceso didáctico, sino sólo como indicador de los puntos de vista bajo los cuales cada uno debía escoger con criterio propio los pasos del estudio que considerara los más adecuados en el caso respectivo.

Un segundo rasgo que merece destacarse en las lecciones del doctor Mann sobre Introducción a la Pedagogía, lo constituyen sus ideas referentes al *poder de la educación*. Dejó claramente deslindados los factores que en parte determinan fatalmente el desarrollo de la personalidad del educando y las posibilidades que se presentan al educador para influir en la formación definitiva del individuo y aun de la sociedad.

Reconociendo su debida importancia a la herencia, insistió, sin embargo, en el rol que, al lado de aquella, corresponde a la acción del medio de vida y, dentro de éste, a la educación como uno de los factores más eficientes del ambiente.

Para demostrar este rol se basó en la doble selección que el medio ejerce sobre las cualidades heredadas.

Definió como primera forma de selección la que se verifica entre los individuos y que así decide qué individuos podrán propagar sus cualidades dentro de la especie transmitiéndolas a su

descendencia. La segunda forma de selección la designó con el término de «selección intrapersonal» indicando con este nombre que ella «se efectúa entre las cualidades potenciales que constituyen una personalidad». Esto es posible por el «exceso de disposiciones» con que nace todo individuo y entre las cuales la acción del medio selecciona las que llegarán a formar la personalidad madura, es decir, a convertirse en cualidades actantes; mientras las demás disposiciones innatas quedarán en estado latente.

El doctor Mann atribuye gran importancia a este concepto de la selección intrapersonal; su argumentación respecto a él se encuentra desarrollada también en varias de sus publicaciones (*Psychologie als Anleitung zur Selbsterziehung* en el *Archiv fuer Paedagogik*, II. Teil, año 1, Leipzig, 1913, pág. 396; y *Chile luchando por nuevas formas de vida*, tomo I, Santiago, 1935, págs. 56 - 58).

De lo que acaba de exponerse resulta que la educación como participante preferente en las dos formas de acción seleccionadora, puede contribuir en alto grado a determinar lo que la personalidad del educando llegará a ser. Se comprende que tal visión del poder de la educación estuviera llamada a ejercer una fuerte influencia estimuladora sobre el aspirante al profesorado ya que le inspiraba amplia confianza en la eficiencia de su labor educacional.

Pasemos ahora a considerar lo enseñado por el doctor Mann respecto a los *métodos de la pedagogía*. Sobre esta materia trajo a Chile ideas nuevas entre nosotros. Ellas se refieren a la base científica de la pedagogía, pues exigió que en lo posible esta base fuese elaborada con los medios modernos de la investigación exacta: el experimento y la medida. Es así como aclimató la pedagogía experimental en nuestro país.

En las clases que versaron sobre esta materia aprendimos cómo el experimento había revelado la existencia, dentro de importantes funciones psíquicas, de profundas diferencias individuales, tales como los tipos visual, auditivo y motor de la representación interna; los de aprendizaje global, fraccionado y mixto; los de la atención concentrativa y distributiva; los tipos productivo y receptivo de la actividad, etc. Compre-

dimos la necesidad de conformar los procedimientos didácticos con esas variaciones y fuimos, sobre todo, inmunizados contra el peligro de que el profesor, considerando su propio tipo, no como una particularidad individual, sino como una calidad general de los hombres, lo imponga a todos los alumnos y los haga trabajar a todos según el método unilateral que le es adecuado a él (*Lecciones de introducción a la pedagogía experimental*, Santiago, 1906, pág. 106).

Aclarado el aspecto metodológico de la pedagogía, pasamos a transcribir las normas educacionales que patrocinó el profesor Mann desde su cátedra. Nos informan sobre esto, en primer lugar, sus lecciones sobre *Principios fundamentales de la educación*; además, sus conferencias en la Asamblea Pedagógica del año 1930, publicadas en la obra editada por la Dirección General de Educación Secundaria bajo el título *La Renovación Pedagógica y el Liceo*, Santiago, 1930, págs. 171 - 205. Sería interesante establecer qué relación guardan las ideas pedagógicas del doctor Mann con el desarrollo precedente de la educación pública chilena para lo cual conviene consultar su artículo sobre *Sued - und Mittelamerikanisches Unterrichtswesen* insertado en *Reins Enzyklopaedisches Handbuch der Paedagogik*, 2.ª edición, Langensalza, 1909, y el folleto ya citado *La influencia alemana en la educación chilena*, págs. 9 y sigtes.

Las derivó sistemáticamente del fin de la educación. Esta tiene por objeto, según su definición, «elear al educando, en cuanto lo permitan sus dotes naturales, al nivel de la cultura de su nación, capacitándolo para participar plenamente en ella y cooperar en su progreso.» Entonces, si educar equivale a incorporar al pupilo a la cultura, hay que buscar en ella los factores que deben determinar las normas fundamentales de la acción educadora.

«Ahora, la cultura — dice el doctor Mann — es la armonización de dos factores que se moldean mutuamente: uno subjetivo, la personalidad humana, y otro, objetivo, la realidad con que el hombre se enfrenta.» En consecuencia, rechaza las teorías pedagógicas unilaterales que miran sólo, sea hacia el primero o hacia el segundo de esos factores. La educación, por ser servidora de la cultura, tendrá más bien que basar sus

normas tanto en la personalidad del educando como en el ambiente de vida en que el hombre maduro habrá de actuar, y las directivas así obtenidas no pueden contradecirse ya que ambos factores — el hombre y la realidad circundante — se unifican por adaptación mutua en el proceso de la formación de la cultura.

Por lo que concierne al primero de los dos factores, el profesor Mann concibe la personalidad del educando en un sentido voluntarista, es decir, que ve en la voluntad la expresión de la esencia misma de la personalidad. Si es así, el educador que quiere ejercer efecto sobre el fondo profundo de la personalidad, tendrá que educar primordialmente la voluntad de su pupilo, y como la voluntad se manifiesta en la acción, se requiere, para asegurar el pleno desarrollo de la personalidad, darle amplia ocasión para una actividad espontánea, tal como la escuela puede proporcionarla a sus alumnos haciéndolos elaborar los objetos del estudio en *forma productiva*.

De acuerdo con estas ideas, ya en 1910 orientó la enseñanza en el Liceo de Aplicación dirigido por él, introduciendo, entre otros, los trabajos prácticos de los alumnos en las clases de Ciencias Naturales. Además, trató ampliamente de este tipo del trabajo escolar en su libro *La educación práctica dentro de los colegios de enseñanza general*, Santiago, 1919. Allí describe, con numerosos ejemplos, la aplicación del trabajo manual al estudio de los diferentes ramos. Pero también se opone al error de ciertos reformadores que han querido identificar la actividad productiva con el trabajo material e insiste en que la «escuela del trabajo» reserve el centro de la enseñanza para la elaboración intelectual de las materias, exigencia que volvemos a encontrar en sus lecciones sobre la «Marcha normal de la lección» cuya etapa principal está constituida — no por la presentación de la materia, como es el caso en los tradicionales «grados formales» — sino por la «investigación».

En el Programa de Filosofía detalla cómo habrá que aplicar esta forma del estudio a materias de índole puramente espiritual como son los temas filosóficos (*La enseñanza de la Filosofía en los colegios secundarios*, Santiago, 1915). Además, en su Curso de Filosofía del Instituto Pedagógico no se con-

tentó con la exposición de las materias sino que organizó un seminario filosófico donde se leyeron y discutieron estudios sobre temas del ramo presentados por los mismos alumnos.

Al lado del principio del trabajo productivo, el doctor Mann proclama el de la *libertad*. Condena los regímenes que reglamentan desde arriba cada paso del educando. Propone, en cambio — y lo llevó a la práctica en el Liceo de Aplicación — un prudente sistema de *autogobierno* que deja al criterio de los alumnos, dentro de ciertos límites, la regulación de su conducta y aun les hace participar en la elección de las materias de estudio (*Schulstaat und Selbstregierung der Schueler als Mittel der Willensbildung und des Unterrichts*, Langensalza, 1915, 2.^a ed. 1919). Se ensaya así la autoadministración de los alumnos como un medio de educar hacia el uso de la libertad, basada en la disciplina voluntaria con que cada individuo se subordina al bien común.

Todavía más, el profesor Mann fué partidario de romper la uniformidad tradicional del curso del Liceo, dividiéndolo en ramificaciones diferenciadas, y fué más lejos todavía al recomendar que dentro del programa de materias de cada colegio se estableciera cierta «elasticidad de los estudios» que permitiera a los alumnos especializarse según sus dotes individuales. (*El cultivo de la individualidad*, Santiago, 1910. Además, las conferencias ya citadas sobre *Organización escolar*, págs. 191 y sigtes. Véase también el plan propuesto para la organización del Liceo chileno en el libro *Chile luchando por nuevas formas de vida*, tomo II, Santiago, 1936, págs. 200 y sigtes.).

Sin embargo, no consideró la manifestación espontánea de la personalidad del alumno como idéntica a una educación sin nervio, ablandada y ablandante, tendiente a transformar todo en juego. Al contrario, opinó que la atmósfera de espontaneidad y libertad concedida a los alumnos debiera servir precisamente de medio para elevar el trabajo del educando en intensidad y calidad. Para conseguir este resultado proclamó la *educación hacia el esfuerzo* como complemento necesario de aquella orientación.

El doctor Mann integró el círculo de las directivas que se derivan del factor subjetivo de la educación, con las normas

que resultan del segundo de los factores determinantes: la realidad para la cual se desea preparar al educando.

En contra de la tesis extremista de que sólo debieran admitirse en la escuela los «métodos activos», se atuvo al hecho de que en la vida real muchas situaciones obligan al hombre a observar una *actitud receptiva*, y esto no sólo para obtener el conocimiento de las circunstancias objetivas sino, sobre todo, para tomar dentro de ellas su puesto de cooperación social. De aquí el deber de la escuela de educar a sus alumnos también en este sentido, deber del cual el profesor Mann trató en un capítulo aparte en sus *Principios fundamentales*. (Véase también su folleto *Ueber die Gedächtniswirkung der produktiven Arbeitsweise*, Valparaíso, 1918, págs. 1 - 2.)

Pero cualquiera que sea el procedimiento —receptivo o productivo— mediante el cual el educando se impone del mundo que lo rodea, debe, en su opinión, usarse de preferencia la vía de la *experiencia propia*, el contacto directo con las cosas. Se impone, pues, la vinculación estrecha entre la escuela y la vida extraescolar. Así abogó porque los alumnos fueran en busca de la realidad, saliendo al campo, a las empresas industriales, a las instituciones administrativas de todo orden para observar allá en su plenitud la obra creadora de la naturaleza y del hombre. Por otra parte, recomendó llevar la realidad hacia la escuela. Explayó detalladamente esta idea al proponer el establecimiento de una «Escuela de vida» organizada según tal principio, y en un sentido parecido batalló, en 1929, por la instalación de «Hogares campestres» como anexos a los Liceos (Memoria del Rector de la Universidad de Chile correspondiente al año 1917, y *La renovación pedagógica y el Liceo*, pág. 197).

La aproximación de la educación escolar a las condiciones de la vida real fué preocupación constante del doctor Mann. La trató teóricamente en su estudio sobre «La doctrina de Herbert Spencer» haciendo ver que toda educación queda ineficaz a menos que se ponga a tono con el estado de desarrollo de la sociedad en que ella actúa (*Anales de la Universidad de Chile*, Santiago, 1905, y *Boletín de Instrucción Pública del Ministerio de Educación de México*, México, 1906, págs. 456 - 506).

De ahí hay un paso para postular un *carácter nacionalista* para la educación. En la misma obra sobre la doctrina de Spencer reconoce (pág. 49) que sin base nacional, la educación «ha de tener siempre una vida débil, mezquina, artificial, una vida de mera apariencia».

Aún más, guiado por tal convicción duda que sea buena política importar sistemas educacionales extranjeros para copiarlos aquí. En su libro *Chile luchando por nuevas formas de vida* (tomo II, pág. 241) advierte que «el desarrollo orgánico de la educación nacional es perturbado si continuamente se traen de afuera nuevas fórmulas que se acogen como recetas salvadoras». Y en esta misma forma juzgaría una aplicación servil de la pedagogía alemana en Chile, si así se hiciera. En su reseña sobre *Deutsche Bildungsarbeit in Chile* se lee al respecto lo siguiente: «Sería gravemente equivocado creer que fuera posible traspasar sencillamente los objetivos y procedimientos cuya eficacia haya quedado probada dentro de las condiciones alemanas de vida, a una nación distinta en su raza, historia y ambiente. Para tener verdadero éxito, las instituciones educacionales de un pueblo deben derivarse orgánicamente de su modo de ser nacional.» Y todavía: «La cooperación extranjera sólo podrá consistir en prestar ayuda a un feliz desenvolvimiento de las cualidades del carácter nacional» (Schmidt-Boelitz: *Aus deutscher Bildungsarbeit im Ausland*, Langensalza, 1929, tomo 2.º, págs. 414 - 432). Además, en sus escritos son muchos los pasajes en que propone consignas precisas, tendientes a adaptar la educación a las condiciones y necesidades propiamente nacionales. Las expone, en un sentido amplio, para la América Latina en general, en su libro *Volk und Kultur Lateinamerikas*, ensalzando, como particularmente benéfica para las naciones latino-americanas, la «escuela del trabajo» (Hamburgo, 1927, págs. 276 - 281).

Por lo que respecta a Chile, señala dos hechos fundamentales a que debieran conformarse los rumbos de la educación nacional. Sería el primero la mentalidad típica de la población. Basándose en parte en las investigaciones organizadas por él en el Laboratorio de Psicología Experimental, considera a esta mentalidad caracterizada principalmente por lo que él llama

una cierta «disposición ideológica», o sea la tendencia de dejarse guiar en la vida preferentemente por ideales, sentimientos y hasta ilusiones. Si bien declara esta disposición digna de ser respetada, debe, según su juicio, ser orientada al mismo tiempo, en un sentido más realista, por lo que estima apropiado para Chile, ni un tipo de escuela puramente humanista ni un tipo crudamente utilitario, sino una combinación orgánica entre una formación cultural de índole general y la preparación vocacional.

El segundo aspecto de la realidad chilena que el profesor Mann desea ver tomado en consideración para determinar los rumbos de la educación, lo presentan las necesidades prácticas del desarrollo del país. Entre ellas da primordial importancia a la intensificación de la producción económica y de la cooperación social (*Organización escolar*, págs. 176 - 177 y 195 - 196. Compárese también la relación sobre *Deutsch Bildungsarbeit in Chile*, pág. 420).

Tal orientación nacionalista la reclama aun para un ramo que a primera vista parece carecer de relaciones con la realidad práctica: la filosofía. En el programa que propuso para la enseñanza de este ramo en los Liceos dice así: «Las clases de filosofía deberán dar lugar al cultivo de aquellas cualidades que son de particular valor para el perfeccionamiento de la nación... En Chile, estas tendencias deberían ir, según mi opinión, principalmente en dos sentidos: primero, hacia la formación de altos ideales y de un concepto severo del deber, de modo que una filosofía utilitaria sería aquí de influencias perniciosas; y segundo, en un sentido voluntarista que hace comprender el rol superior que corresponde a la acción en comparación con la contemplación y con la actividad meramente intelectual y reconocer la dignidad que tiene el trabajo productivo, aun en su forma manual.»

Y en otro pasaje del mismo programa se basa en el siguiente argumento para limitar al mínimo posible la enseñanza de ciertas materias de la lógica formal: «Con razón se ha pedido que la educación que se da en los colegios chilenos debe proponerse formar hombres de acción y contrarrestar la predilección natural que muchos de los hijos de este suelo sienten por las

actividades principalmente teóricas. No hay duda que tal inclinación del espíritu es fomentada por una enseñanza que da tanta importancia al tratamiento abstracto de sutilezas lógicas.» (*La enseñanza de la filosofía en los colegios secundarios*, Santiago, 1915, págs. 5 y 94).

Merece ponerse de relieve que el doctor Mann trabajó también por armonizar cada vez más la educación impartida en los colegios alemanes de Chile con las condiciones y necesidades de nuestra realidad. De este empeño suyo dan prueba, entre otros, los siguientes trabajos: la conferencia que dió en el Congreso de los profesores alemanes de 1917 sobre «Contacto de las escuelas alemanas con la pedagogía chilena» (publicada en Santiago, 1917); el curso que dictó sobre «El círculo de cultura hispano - portugués» en Berlín, en 1921, para los profesores alemanes destinados al extranjero, la publicación ya citada sobre *Deutsche Bildungsarbeit in Chile*; y una conferencia dada el año 1933, en Santiago, en la asamblea anual de la Asociación de los profesores alemanes en Chile, sobre «Las escuelas chilenas de experimentación».

Hasta aquí nos hemos limitado a señalar la substancia esencial de las ideas pedagógicas sustentadas por el profesor Mann, pero esta fría reseña no traduce un rasgo profundo que es propio de la personalidad de educador estudiada por nosotros.

Consiste este rasgo en el fervor con que elevó sus ideales por encima de la esfera de la teoría calculada. Daremos una muestra de este modo suyo de sentir, citando el siguiente párrafo de su libro *Chile luchando por nuevas formas de vida* (tomo II, pág. 239):

«Considerada en sus líneas puras, no alteradas por exageraciones la evolución reciente de los principios pedagógicos es digna de entusiasmo. Si la nueva pedagogía se esfuerza por abrir anchos caminos a la actividad productora de los educandos, despertando su confianza en el propio esfuerzo y estimulando su espíritu de empresa; si tiende a capacitarlos para guiar su conducta por su criterio personal; si redime a la juventud del enclaustramiento en las cuatro paredes del aula escolar y la conduce al amplio campo de la realidad, concediendo libre

expansión a las tendencias sanas que son propias de esa edad, ¿quién no colaboraría con gusto a realizar tal espíritu que llena la escuela de vida y alegría y la convierte en un instrumento de ejercicio para las aptitudes creadoras del hombre en estado de formación?»

Mal podía quien pensaba y sentía así, contentarse con la exposición teórica de sus ideas pedagógicas. Debía aprovechar cada ocasión que se le presentaba para darles vida práctica. Tal ocasión la halló el profesor Mann en el *Liceo de Aplicación* que fué puesto bajo su dirección. Para dar siquiera una impresión general de la manera cómo lo hacía, citaremos, para terminar, las palabras con que la distinguida educadora señora Isaura Dinator de Guzmán rememoró esas actividades en la Asamblea Pedagógica del año 1930.

Refiriéndose al Liceo Superior de Niñas, Sección del Liceo de Aplicación de la que ella misma desempeñó durante años el cargo de Subdirectora, dice así: «Correspondió al profesor de Pedagogía del Instituto Pedagógico y Rector del Liceo de Aplicación, don Guillermo Mann, la iniciativa de su creación. Su talento, su carácter y sereno juicio, imprimieron fisonomía propia y organización especial a este Liceo, que debía servir de práctica y experimentación a los futuros profesores. El personal docente, escogido entre los del Instituto Pedagógico y seleccionado entre los mejores con que contaba el país, dió al Liceo Superior de Niñas características nuevas, que eran expuestas al estímulo de establecimientos similares y a la consideración de los visitantes extranjeros. Aquí, como en el Liceo de Aplicación, se iniciaron y ensayaron muchos de los sistemas y métodos que se han puesto en boga en los últimos años. ¡Y esto se hacía ya en 1908! Se ensayaba la escuela del trabajo en sus variadas manifestaciones; se atendía especialmente a la persona del educando por medio de profesores-jefes que estaban en continua comunicación con las familias; se investigaban (por medio del Laboratorio de Psicología) las dotes intelectuales de las alumnas; se creaba y fomentaba el gobierno propio de las niñas y ellas llevaban la crónica de cada curso; se ensayaban las clases al aire libre; eran frecuentes las excursiones de estudio y las visitas a fábricas y establecimientos in-

dustriales; en los gabinetes de Física, Química y Biología, las alumnas hacían por sí mismas los trabajos de laboratorio; se dió mayor importancia a la Educación Física y se extendió fuera del establecimiento la obra del Liceo como medio de sociabilización y solidaridad. Al calor de la armonía y cohesión que había entre profesores y alumnas, nacieron círculos de lectura, revistas literarias, asociaciones de protección escolar, de colonias escolares de vacaciones, etc., etc.

Todo esto pudo realizar con su inteligencia y asombrosa actividad, el espíritu reformador del señor Mann, entusiastamente secundado por el distinguido personal que trabajaba en ambas secciones del Liceo de Aplicación.» (*La Renovación Pedagógica y el Liceo*, págs. 352 y sigtes.)

LA PSICOLOGIA EXPERIMENTAL EN CHILE

Hasta la fecha en que el doctor Guillermo Mann se incorporó a la docencia chilena, nuestro país había quedado enteramente ajeno a la participación en los estudios experimentales de orden psicológico y pedagógico. En estas circunstancias, un profesor de psicología y pedagogía traído de Europa con el encargo de enseñar a la juventud chilena los adelantos conseguidos en su especialidad por su país natal, debía sentirse con el deber de iniciar a sus discípulos a abordar con los métodos de la investigación exacta los fenómenos mentales, en cuanto ellos, por su modo de ser, son accesibles a esos métodos. Así entendió el profesor Mann su cometido en la cátedra de Psicología del Instituto Pedagógico.

Trabajó pues, por la aplicación del experimento y — donde fuera posible — de la medida al estudio de los hechos psíquicos.

Y es de notar que, en este empeño, lo guió un *concepto amplio del experimento*. Si bien insistió en la necesidad de servirse del instrumental de precisión que había hecho posible el sorprendente progreso de la psicofísica y de la psicotécnica, dió, por otra parte, toda su importancia a la otra modalidad de experimentación psicológica, o sea, al experimento puramente interno en el que, por lo general, no se trata de medir sino de es-

tablecer la índole cualitativa del hecho observado. Ya en su primer curso sobre esta materia dedicó un capítulo especial a los estudios experimentales tendientes a determinar «las diferencias cualitativas que distinguen la organización psíquica de los individuos» (véase sus *Lecciones de introducción a la pedagogía experimental*, Santiago, 1906, págs. 67 y sigtes., y compárese también el folleto *La enseñanza de la filosofía en los colegios secundarios*, Santiago, 1915, pág. 34). Y aplicó esta forma del experimento en vasta escala, sobre todo, en las extensas investigaciones colectivas de grupos de individuos que organizó en el Laboratorio dirigido por él.

Pero, por otra parte, limitó claramente el campo que consideraba apto para la aplicación del experimento. Dice al respecto de su *Memoria sobre la instalación del Laboratorio de Psicología Experimental* (Santiago, 1908, pág. 49): «Al que entra al campo de trabajo de la psicología experimental, le es forzoso resignarse a no creer que los objetos inmediatos de su estudio sean las manifestaciones brillantes del espíritu, productos de una cooperación de variadas funciones o de un esfuerzo del conjunto de energías que constituyen el íntimo ser de la personalidad.»

Según lo que acaba de citarse, deben, pues, estos aspectos de la vida psíquica ser captados por la comprensión intuitiva.

Con el mismo criterio el doctor Mann rechazó el concepto atomístico de la realidad psíquica insistiendo en que los «elementos» de esta realidad sólo se constatan mediante el análisis y la abstracción, y en su *Programa de Filosofía* (Santiago, 1915, pág. 19) advierte a los profesores del ramo: «Para conseguir que los alumnos se formen un concepto de la vida psíquica tal como corresponde a la realidad de los hechos, debe evitarse que las distintas funciones mentales se les presenten en un aislamiento artificial y que lleguen así a una interpretación atomista de la vida del espíritu.»

Definido así el concepto general que informó la enseñanza psicológica dada por el doctor Mann, consideraremos con mayor prolijidad lo hecho por él a favor de la implantación del estudio experimental de la psicología en nuestro país.

Esta labor se concretó principalmente a la instalación y

dirección del *Laboratorio de Psicología Experimental*. La necesidad de anexar al Instituto Pedagógico un establecimiento de esta clase fué proclamada por el profesor Mann desde el principio de sus actividades entre nosotros. Las «Lecciones de introducción a la Pedagogía Experimental» desarrolladas por él en los Cursos de Repetición del año 1905 — los que, dicho entre paréntesis, deben su introducción en Chile a una proposición que el doctor Mann hizo al Consejo de Instrucción Pública — produjeron una atmósfera favorable para la implantación de esta nueva modalidad de estudios. El profesor Mann fué encargado de adquirir el instrumental correspondiente en los más famosos laboratorios psicológicos y pedagógicos del extranjero. Es así que en 1908 pudo abrir sus puertas el Laboratorio chileno de Psicología Experimental el que a lo largo fué dotado también de varios anexos destinados a la experimentación, fundándose, como uno de ellos, la primera Escuela Auxiliar chilena de niños débiles mentales.

Dos fueron las tareas que se encargaron al Laboratorio: primera, la de familiarizar a los aspirantes al profesorado secundario con los métodos de la investigación exacta de la personalidad psicofísica de los alumnos y de los demás factores de la labor docente; segunda, la de efectuar estudios originales.

La primera de estas tareas significó una labor pesada, ya que hubo que atender un número muy grande de alumnos del Instituto Pedagógico, número que — para dar un ejemplo — llegó a 131 en el año 1915, debiendo cada uno de estos alumnos efectuar los estudios experimentales en el Laboratorio y presentar una exposición escrita sobre el desarrollo y resultados de su trabajo.

Los temas de esos ejercicios comprendían las sensaciones, las ilusiones de peso y tacto, la apreciación de espacios y la del tiempo, las asociaciones, la memoria, la atención, la reacción, la sugestibilidad, las curvas del pulso y de la respiración, los tipos de descripción y elaboración, la determinación del grado de inteligencia según la escala Binet - Simon - Bobertag adaptada a las circunstancias chilenas, la fatiga mental, los tipos de trabajo, la ergografía, el gusto por los diferentes ramos del estudio, los ideales de los alumnos, etc. A estos estudios de in-

dole psicológica se agregaron otros de carácter solamente pedagógico, tales como las medidas antropométricas, la fotometría de los asientos escolares, etc.

Para apreciar estos ejercicios prácticos de experimentación psicológica y pedagógica en que se adiestró a los alumnos del Instituto Pedagógico, hay que tomar en consideración el fin que se perseguía con ellos. Tuvieron por objeto no sólo conferir un carácter intuitivo y activo al estudio de la psicología y pedagogía, sino, además y ante todo, enseñar a los futuros profesores cómo guiar su labor educativa, en cuanto se presentara ocasión para ello, por el estudio exacto de los factores de la educación y, entre ellos en primer lugar, del desarrollo y las características individuales de los educandos. Fué ésta una finalidad que fluía lógicamente de una de las tesis inspiradoras de la pedagogía sostenida por el doctor Mann, tesis según la cual se imponía librar toda la función escolar de un empirismo rudimentario y sentarla — eso sí que sin menoscabo de sus elementos imponderables — sobre bases elaboradas con método rigurosamente científico. Naturalmente, la condición previa para encarrilar la educación pública sobre tales rieles, era hacer adquirir a los profesores el dominio de aquel método, o sea, iniciarlos en la técnica de la pedagogía experimental.

Lo que acaba de estamparse reproduce en extracto las ideas expresadas por el doctor Mann en sus *Lecciones de introducción a la Pedagogía Experimental* (págs. 119 y sigtes.), sobre el objeto que se perseguía con la introducción originada por él de los ejercicios prácticos de experimentación psicológica y pedagógica, en el programa de estudios del Instituto Pedagógico. Estos sobre la primera de las tareas a que fué dedicado el Laboratorio.

Para dar una idea del alcance y orientaciones con que fué cumplida la segunda tarea, es decir, la labor de investigación, copiaremos los párrafos referentes de la Memoria anual del Laboratorio presentada al Ministerio de Educación en 1911. Según ella, se sometieron a la investigación los siguientes tópicos:

1.º *Antropometría*. — Se ha determinado el desarrollo de los niños de los colegios anexos al Laboratorio y de las dos secciones del Liceo de Aplicación, sometiéndolos a medidas

antropométricas en cuatro épocas distintas del año escolar. Con estos datos se están elaborando los términos medios que corresponden al grado de desarrollo de las diversas edades, para obtener una escala de valores normales que sirva para determinar el adelanto o atraso que cada alumno muestre en su crecimiento individual.

2. *Inventario de la conciencia.* — Hemos estudiado el caudal de conocimientos de los niños de poca edad que recién entran a la escuela, para compararlo por una parte, con el de niños de su misma edad, pero con un año de escuela y, por otra parte, con el que ellos mismos hayan adquirido al fin del primer año escolar. Queremos, de esta manera encontrar una base para la elección de las materias que hagan posible vincular la enseñanza de la escuela con las experiencias que traen los niños al colegio.

3.° *Desarrollo del dibujo.* — En nuestros colegios y en los de la Sociedad de Instrucción Primaria, hemos efectuado una gran cantidad de experiencias para determinar en los niños chilenos las edades a que corresponden los diferentes grados sucesivos del desarrollo de la reproducción gráfica.

4.° *Testimonio.* — En nuestros colegios así como también en la Escuela Normal de Hombres y en la de Mujeres de Santiago y en sus respectivos anexos hemos investigado la capacidad de reproducción descriptiva de un cuadro para comprobar así el desarrollo de la capacidad de aprehensión.

5.° *Memoria.* — Se ha estudiado la memoria inmediata y la duradera, habiéndose obtenido ya algunos esquemas que indican la progresión de estas funciones con la edad. Experimentos con tal fin han sido emprendidos en nuestras escuelas anexas, las de la Sociedad de Instrucción Primaria, ambas secciones del Liceo de Aplicación y el Instituto Pedagógico.

6.° *Asociación.* — Hemos completado el material de datos recogidos ya anteriormente para determinar en qué grado se familiariza el niño con las diversas categorías de conceptos y qué clase de asociaciones predominan en las diversas edades juveniles.

7.° *Intereses.* — Junto con el estudio de la memoria, los intereses forman un tema que nos ha preocupado altamente.

En nuestros colegios, en ambas secciones del Liceo de Aplicación y en las Escuelas Olea y Arriarán, hemos organizado un estudio acerca del gusto y disgusto por los ramos de enseñanza y de las causas que los motivan, consiguiendo un material estadístico que es grandemente instructivo respecto del efecto que logra la enseñanza de los distintos ramos en los niños, sea por causa de sus materias o sea por el método con que se les estudia.

En el estudio de los temas indicados hemos obtenido también extensas informaciones sobre la rapidez de la adaptación y sobre la fatiga mental. Esta última la hemos investigado, además, independientemente con el objeto de obtener indicaciones claras de las variaciones que se producen en la energía mental del individuo, durante el día y en el transcurso del año escolar.

Hasta aquí en términos generales, los experimentos referentes al estudio del educando; nuestro programa nos impone también la investigación de los factores educadores. Durante el año aquí referido, estos estudios se han orientado en las siguientes direcciones principales:

1.º Mediante cuestionarios dirigidos a los profesores de los colegios en que se hicieron nuestros experimentos, se ha tratado de establecer cómo influye en los resultados la personalidad del profesor.

2.º Para conocer las condiciones higiénicas del banco escolar se ha determinado, según el método gráfico, la influencia de ese útil en la respiración y en el pulso del niño.

3.º Hemos estudiado la eficacia comparativa de diversos métodos de enseñanza, tratando las mismas materias con alumnos igualmente capaces, por una parte, según el método expositivo y, por otra, según el método de elaboración independiente de los alumnos.

La lista precedente — que fué todavía completada en años posteriores — hará comprender cómo se acumuló en el laboratorio un abundante material de trabajos de investigación que fueron llevados adelante simultáneamente y que, continuados normalmente algún tiempo más, debieran haber dado por fruto todo un sistema de datos originalmente chilenos y, por consi-

guiente, aptos para servir de base a una educación típicamente nacional. Ante esta perspectiva es de lamentar que estos estudios no se hubieran seguido después que el doctor Mann se retiró de la docencia chilena para volver a su patria. Pero si no pudo llevar a su término esa labor de elaboración de informaciones guadoras de una pedagogía esencialmente chilena, emprendió en el Laboratorio de su dirección otras investigaciones de las que alcanzó a dejar resultados definitivamente formulados. Se trata de dos estudios experimentales que eran también de proporciones amplias.

En el primero se trató de poner en claro ciertos rasgos típicos de la mentalidad chilena. Había sido elegido este tema a raíz de la observación, hecha en el Laboratorio, de que los resultados allí obtenidos divergían a veces considerablemente de los registrados en la literatura extranjera. Habiéndose seguido los mismos procedimientos de experimentación, tales discrepancias admitían sólo una explicación: la existencia de diferencias psicológicas entre los grupos étnicos examinados en los estudios respectivos. De ahí se desprendió el deber de establecer las características psicológicas de los niños chilenos, lo que naturalmente hizo necesario su comparación con individuos de otra modalidad étnica. Se escogió, pues, como sujetos de experimentación entre el alumnado del Internado Nacional, del Liceo de Aplicación y del Colegio Alemán de Santiago a un centenar de alumnos de puro origen chileno y otro centenar con puros antecedentes hereditarios alemanes, grupos homogéneos en edad, sexo, condición social y capacidad intelectual. Ellos fueron sometidos a una serie de pruebas escogidas de tal modo que la interpretación de sus resultados pudiese hacer luz sobre el tipo de funcionamiento psicológico de cada grupo.

De los miles de pruebas reunidas así se obtuvieron interesantes contribuciones a la psicología étnica comparada. Encontramos una reseña de ellas en el libro del doctor Mann, intitulado *Volk und Kultur Lateinamerikas* (Hamburgo, 1927, págs. 103 y sigtes.), reseña de la cual extractamos a continuación algunos datos que nos parecen de especial interés.

Haciendo efectuar a los dos grupos de sujetos de experimentación sencillos trabajos mentales de los que una parte re-

quería sólo la función de la memoria mientras que la otra demandaba una sostenida concentración de la atención, resultó que en la primera de estas dos clases de actividades sobresalían los niños de ascendencia chilena y en la última el grupo de ascendencia alemana. Así, por ejemplo, este grupo fué superior en los experimentos en que se trataba de marcar, en forma continuada y con la mayor rapidez y exactitud posibles, determinadas letras dentro de un conjunto en que estas letras iban mezcladas con otras, o de efectuar, dentro de un tiempo limitado, el mayor número posible de sumas sencillas, o de la reproducción inmediata de series de sílabas sin sentido o de números, actividades todas que apelan casi solamente a la atención.

Por otra parte, al comprobar cómo tales impresiones desprovistas de sentido quedaban conservadas en la memoria después de algún intervalo, el éxito resultó invertido, logrando los chilenos reproducir en buena forma una cantidad mayor de impresiones que los alemanes; resultado explicable por la diferencia de la concentración de la voluntad en los dos grupos de individuos. Igualmente se mostraron superiores los chilenos cuando los experimentos de apercepción eran variados en forma tal que la acción de la atención venía a ser secundada por el significado de los estímulos presentados, eligiéndose como tales, por ejemplo, en vez de simples números, de combinaciones de letras o de sílabas sin sentido, designaciones de objetos concretos, de emociones, etc., resultado que prueba nuevamente que los chilenos, por término medio, muestran mayor eficiencia en actividades que no dependen principalmente de la concentración voluntaria de la atención.

También son significativos los experimentos que se hicieron sobre el funcionamiento combinado de la memoria y del esfuerzo de pensar. Al estudiar comparativamente cómo eran retenidas en la memoria pequeñas combinaciones de conceptos cuando una vez se les presentaba hechas, de modo que sólo cabía cogérlas receptivamente, mientras que en otros ensayos se exigía a los sujetos de experimentación formarlas por propia actividad lógica, resultaba que este trabajo de producción intelectual quedaba para los chilenos sin efecto de consideración sobre la

retención mientras que en los jóvenes alemanes solía dar un favorable efecto de memoria.

En los experimentos en que se trataba de resolver pequeños problemas de construcción lógica, al pedirse a los sujetos investigados que establecieran dentro de un plazo limitado una relación de sentido entre tres conceptos aislados, los individuos de ascendencia chilena lograron mayor variedad en las combinaciones ideadas por ellos, siendo, en cambio, superiores en cuanto al contenido las soluciones encontradas por los niños de ascendencia alemana.

Un orden distinto de experimentos iba encaminado a procurar datos exactos acerca del grado en que se halla desarrollado el sentido de la realidad en los educandos chilenos. Echa luz sobre este punto, entre otros, el estudio de la sugestibilidad. Los datos constatados al respecto fueron, en términos generales, los siguientes: Los niños de ascendencia alemana se manifestaron de 12 a 14 años de edad más inclinados a la sugestión que los de ascendencia chilena; pero desde la edad de 15 años, los primeros se mostraban más resistentes que los últimos contra la sugestión. Además, desde la misma edad la curva de la sugestibilidad va, en los alemanes, bajando de modo pronunciado y en forma constante, mientras que en los chilenos esa curva sigue manteniéndose casi a la misma altura. Esto significa que en aquellos la sugestibilidad es principalmente cuestión de un grado determinado de desarrollo, y en los últimos, en cambio, en una medida mucho más grande, un rasgo psicológico de carácter permanente.

En cuanto la naturaleza de las pruebas lo permitía, los resultados obtenidos fueron calculados en forma rigurosamente matemática y, sobre esta base, reducidos a cuadros y curvas, respectivamente.

Huelga decir que las informaciones recogidas por tales pruebas experimentales pueden y debieran hacerle ver al educador tanto las ventajas como las debilidades de la constitución psíquica de sus pupilos y señalarle así los puntos sobre los cuales se impone dirigir preferentemente su acción desarrolladora. Sin extendernos mayormente sobre este aspecto, digamos sólo que, resumiendo esos variados estudios parciales, el Dr. Mann

formula la conclusión general de que la personalidad del chileno representa el tipo sintético del funcionamiento mental, siendo en cambio, poco propensa a una actitud analítica frente al mundo y relativamente poco talentada para ella.

Agrega el profesor que todos estos asertos tienen naturalmente validez sólo para el término medio de los miembros de los dos grupos étnicos sin excluir que algunos de ellos diverjan— y a veces en grado considerable—del tipo general de su grupo.

Pasemos a la segunda de las series de investigaciones que, efectuadas bajo la dirección del doctor Mann por el Laboratorio de Psicología Experimental, permitieron llegar a resultados definitivos. Versaron sobre el valor que para el aprendizaje tienen las formas productiva y receptiva del trabajo, cuestión de palpitante interés para el movimiento pedagógico que va encaminado a convertir la enseñanza en actividad propia de los alumnos.

Para referirnos sobre estos experimentos, nos guiamos otra vez por una publicación del profesor Mann, titulada *Ueber die Gedächtniswirkung der produktiven Arbeitsweise* (Valparaíso 1918). En ella se parte de la tesis frecuentemente sostenida en círculos pedagógicos, de que apenas se necesitaría el aprendizaje de los hechos estudiados cuando el estudio se efectúe según el llamado «método activo», es decir mediante la elaboración propia hecha por los alumnos. Cita el autor la aserción consignada en la obra de Bagley *El proceso educativo* según la cual el efecto dejado en la memoria por el trabajo productivo sería cerca de seis veces mayor que el del trabajo receptivo.

Someter a prueba rigurosa ésta y parecidas suposiciones, fué el objeto de la investigación experimental emprendida por nuestro Laboratorio. Ella se prolongó durante varios años (1914-18) y comprendió tanto experimentos individuales, hechos con personas de las más diversas edades, como experimentos de grupos hechos con alumnos de ambos sexos pertenecientes al Instituto Pedagógico, a las secciones Hombres y Niñas del Liceo de Aplicación, al Internado Barros Arana y al Colegio Alemán, llegando a más de 400 el número de los sujetos sometidos a esta investigación.

Las pruebas consistían en hacerse grabar en la memoria de

los sujetos, contenidos análogos pero una vez presentados hechos y otra vez elaborados por las personas investigadas. Las materias del aprendizaje eran de varias clases, como ser pares de conceptos asociados por un lazo lógico, descripción de cuadros, reconocimiento de figuras geométricas, etc.

Al calcular la bondad de las reproducciones obtenidas en los dos casos comparados, se comprobó lo que sigue: No hubo entre los resultados ninguno que confirmara opiniones como las avanzadas por Bagley según las cuales la propia elaboración de las materias por los alumnos diera un efecto de memoria superior en un 500% al trabajo meramente receptivo. Sólo en muy contados casos el efecto de memorización causado por el trabajo productivo alcanzó al doble del que se obtuvo por el trabajo receptivo. Eso sí que efectivamente en la mayoría de los alumnos la primera de las dos formas de trabajo resultó más favorable que la segunda para la reproducción posterior de las materias.

Pero — y aquí tocamos al resultado acaso más importante que pudo establecerse — se evidenció que también hay un contingente no despreciable de individuos para los que ambas formas de actividades se equivalen en cuanto al efecto que dejan en la memoria. Su número representaba entre 20 y 30% del total de las personas observadas. Y, si este resultado de los experimentos no pudo preverse, mayor aún fué la sorpresa al verificar el hecho de que hay individuos — su número se elevó, por ejemplo, en uno de los experimentos de grupo a más o menos un 15% — que retiene mejor en la memoria las materias que hayan estudiado en forma receptiva que las elaboradas por ellos mismos de una manera productiva. Con razón el doctor Mann dedujo de estos datos la existencia, antes desconocida, de dos tipos de aprendizaje, y tal vez de dos tipos de actividad mental en general: un «tipo productivo» y un «tipo receptivo».

Los datos que acaban de consignarse se refieren al efecto inmediato en la memoria. Aun menos favorable, en el sentido indicado, se presentó el trabajo productivo al ser examinada la retención a un plazo más largo, pues con el mayor transcurso del tiempo el efecto dejado en la memoria por las impresiones que habían sido elaboradas por los mismos alumnos, declinó en

progresión más rápida que el de la actividad meramente receptiva. De esta manera quedó para algunas personas, después de una semana, anulada la ventaja inicial que, en un principio habían obtenido para la reproducción de las materias por la propia elaboración de ellas, y hasta hubo personas para las que después de ese intervalo, la superioridad inicial del trabajo productivo se había trasladado a la actividad receptiva.

Omitiremos extendernos sobre las diferencias que, en cuanto al tema investigado, se comprobaron entre los diversos grados de inteligencia, edades, sexos, etc.

Finalmente, la exposición del doctor Mann contiene algunas sugerencias referentes a las consecuencias pedagógicas que cabe derivar de los datos establecidos por él. En primer lugar, los individuos de «tipo productivo» deberán, para obtener el mejor resultado posible en el aprendizaje, aplicar un procedimiento distinto del que conviene al «tipo receptivo», resultando de ahí una norma para la educación individualizadora. Además, se desprende la advertencia para el profesor de que no considere agotado el tratamiento pedagógico de una materia cuando la haya hecho elaborar por el propio esfuerzo de los alumnos, sino que será necesario agregar, en muchos casos, y sobre todo para una determinada categoría de alumnos, una labor especial de aprendizaje.

Sin embargo, no hace el autor estas advertencias con ánimo de menoscabar el valor de la actividad productiva de los alumnos; insiste, más bien, en la importancia elevada que esta forma del trabajo escolar tiene — si no tanto para el aprendizaje — para la consecución de otros y más trascendentales objetivos de la educación: el desarrollo de la inteligencia y del carácter.

Ante la indudable importancia de las investigaciones que acabamos de referir, es muy de lamentar que de ellas sólo se hayan publicado los dos resúmenes redactados en alemán cuyos títulos hemos citado anteriormente y las siguientes publicaciones salidas de la pluma del doctor Mann: *Memoria sobre la instalación del Laboratorio de Psicología Experimental*, Santiago, 1908; breves noticias en el folleto *Forschung und Unterricht in der Jugendkunde*, Leipzig, 1912; y finalmente, una reseña de los trabajos del Laboratorio insertada en los *Archivos de Pedagogía*

de La Plata, 1911, pág. 85 - 96. Anotemos, de paso, su estudio sobre *La Psicología experimental como guía de la práctica forense*, Santiago, 1905.

Es sensible que, como siempre, por nuestra estrechez económica las investigaciones del Laboratorio de Psicología no hayan tenido una mayor publicidad dentro del país para haberlas así divulgado e interesado en ellas a más vastos círculos educacionales.

De todos modos, aquel Laboratorio y las investigaciones psicológicas y pedagógicas iniciadas por el profesor Mann, han marcado el primer período de desarrollo de la Psicología Experimental en Chile.

Hoy, entendemos que verifican estudios de esta índole las Escuelas Primarias, Escuelas Normales, la Universidad Católica y el Instituto Pedagógico.

Con esta reseña esperamos haber destacado en todo su significado la introducción de los estudios de Psicología Experimental en nuestro Instituto Pedagógico y en el país, gracias a la iniciativa del profesor doctor Guillermo Mann, hace de esto 35 años, en una época en que el medio era, si no hostil por lo menos indiferente a esta clase de disciplinas.

Felizmente hoy se reconoce la importancia que en las actividades de la vida moderna tienen estas investigaciones científicas, cuya aplicación práctica está generalizada en Estados Unidos y principales países de Europa. Se estudia allí que por la psicología de las actividades correspondientes a las diversas profesiones se da al individuo su sitio preciso aumentando la eficacia del trabajo que a cada uno le corresponde en la colectividad de que forma parte. Y, concretándonos a su aspecto estrictamente docente, los estudios de esta índole deben proporcionar al educador los fundamentos para determinar científicamente las aptitudes y aun la orientación profesional de la juventud que ha de forjar futura grandeza.

LAS ENSEÑANZAS FILOSOFICAS

Podemos afirmar que la filosofía constituyó siempre una de las principales preocupaciones del doctor Mann. Figura

ya en el comienzo de su carrera científica un estudio suyo sobre la filosofía de Espinoza (publicado bajo el título *Causalitaets und Zweckbegriff bei Spinoza* en el *Archiv fuer Geschichte de Philosophie*, tomo XIV, Berlín, 1901, págs. 437-480).

Como profesor del Instituto Pedagógico de nuestra Universidad gestionó la introducción en el programa de estudios de dos asignaturas propiamente filosóficas: la Ética y la Historia de los sistemas filosóficos (plan de estudios del Instituto Pedagógico del año 1907).

Procuraremos esbozar en rasgos generales el tratamiento que él mismo dió a estas materias. Nos servirán de guía los apuntes de sus clases y algunas de sus publicaciones, entre ellos la titulada *La enseñanza de la filosofía en los colegios secundarios* (Santiago, 1915), obra que mereció al profesor don Pedro León Loyola el calificativo de «realmente admirable» (véase *La Renovación pedagógica y el Liceo*, pág. 605).

Para dar una idea del espíritu que informó las lecciones del profesor Mann sobre los *sistemas filosóficos* podemos citar sus palabras de introducción a uno de estos cursos: «El objeto de estas clases no es tanto dar a conocer datos sobre los sistemas que fueron creados por los distintos filósofos ni, mucho menos, sobre la vida de estos últimos, sino que consiste, más bien, en hacer comprender la substancia de los grandes problemas que forman el tema del pensamiento filosófico y llevar a los oyentes a reflexionar sobre la validez de las diversas soluciones propuestas en el curso de la historia de la filosofía. Deseo, pues, que en estas clases se aprenda, no a conocer la filosofía, sino a filosofar.»

De acuerdo con estos propósitos se bosquejó, al estudiar cada una de las teorías filosóficas, sólo en líneas generales su desarrollo histórico, dando la principal importancia al comentario crítico referente a ellas.

En la primera parte se declaró como *objeto de la filosofía* el de completar la obra unificadora de las ciencias particulares hasta formar un concepto armonioso del universo y de las valoraciones del hombre, y se indicó, además, cómo esta tarea de la filosofía se distribuye entre las diferentes ramas filosóficas.

Procediendo a considerar una por una estas ciencias, tanto

histórica como críticamente, se partió de la teoría del conocimiento.

Al examinar las *fuentes del conocimiento* y los caminos que tiene el hombre para llegar a verdades de rango filosófico, se estudió el racionalismo, el empirismo, el criticismo, el pragmatismo y el intuicionismo.

Para determinar los *límites del conocimiento*, o sea, el grado en que el hombre es capaz de descubrir la naturaleza trascendente de las cosas, se pasó revista a los siguientes modos de pensar: el realismo ingenuo, el escepticismo, el pragmatismo, el positivismo, el conciencialismo, el empirio-criticismo, el fenomenalismo, el idealismo, el objetivismo y el realismo crítico.

Destaquemos en breves palabras el criterio personal que el doctor Mann dejó translucir en su discusión de los problemas del conocimiento. Opinó que, en su esfuerzo por llegar a una visión totalmente unificada del ser, la filosofía debe basarse, hasta donde sea posible, en el conjunto de los resultados obtenidos por las ciencias particulares, tratando de llegar por el camino inductivo a una generalización suprema. Así la experiencia y el razonamiento serán los principales instrumentos de la filosofía.

Sin negar «la capacidad cognoscitiva de la intuición», crítica las pretensiones exageradas del intuicionismo moderno. Llama también la atención a los peligros que envuelve la tendencia del pragmatismo de reemplazar el criterio lógico por el de la utilidad.

Pero, por otra parte, impugna el positivismo tanto en su forma clásica como en la que le ha sido dada por teorías modernas como el empiriocriticismo y el conciencialismo, haciendo ver que, limitado a la experiencia pura, el hombre quedaría reducido al solipsismo.

Reconoce el progreso enorme que en el desarrollo histórico de la filosofía significó el criticismo de Kant. Pero pregunta si el trascendentalismo no deja entrever la posibilidad de que el espíritu humano penetre más allá de los confines del mundo de los fenómenos. Sostiene al respecto que «parece perfectamente lógico pensar que las formas trascendentales de nuestra intuición sensorial y de nuestra reflexión intelectual, que

según Kant son obstáculos para alcanzar un conocimiento del mundo trascendente, se hubiesen desarrollado, en el curso de la historia de las generaciones humanas, mediante la adaptación a la realidad objetiva, evolución que, naturalmente, debería haber dado por resultado — si bien no la congruencia — por lo menos una cierta conformidad entre aquellas formas subjetivas de nuestro espíritu y lo que Kant llama «la cosa en sí».

Examinados los fundamentos y el alcance de la meditación filosófica, las lecciones que estamos compendiando entraron al dominio metafísico. Abordaron, en primer lugar, el *problema ontológico*, referente a la esencia del ser. Se dió cuenta de las soluciones propuestas por el materialismo, el espiritualismo, el paralelismo, el dualismo y las demás formas del pluralismo.

Con respecto a estos problemas, la posición del doctor Mann se mostró contraria a toda visión unilateral del ser. Criticando al materialismo señaló «las dificultades con que lucha esta teoría para explicar la diferencia fundamental que notamos con toda evidencia entre los hechos físicos y los psíquicos» y llamó la atención a la forma propia de causalidad que parece reinar en cada uno de los dos dominios.

Por otra parte, encuentra también inaceptable «la anulación de lo material que implica el espiritualismo». Considera que con toda razón podemos confiar en el testimonio de nuestra experiencia íntima que nos asegura «la existencia verdadera de ambas modalidades del ser, orgánicamente unidas entre sí».

La parte final de las lecciones sobre la historia de los sistemas filosóficos estuvo dedicada al segundo de los problemas metafísicos; *la cosmología*. Se examinaron las tesis sobre las causas, el origen y las leyes supremas del desarrollo del ser; por una parte, la que sostiene la interpretación mecanicista y, por otra, la concepción teleológica del universo, según la cual «una finalidad universal dirige el devenir como supremo factor determinante».

En la interpretación mecanicista el doctor Mann echa de menos una explicación plausible de la estructura armoniosa que se observa en gran parte del mundo, como, sobre todo, en los fenómenos vitales. En consecuencia, sostiene que nos vemos obligados a aceptar la tesis teleológica de que en la realidad

operan energías directrices. Opina que, en último término es cuestión de la fe cómo nos figuraremos concretamente estas energías.

Además del curso sobre la historia de los sistemas filosóficos profesado por el doctor Mann, nos informan sobre su filosofía personal sus clases de *Ética*.

En ellas señala como criterio formal de la actitud moral «la subordinación de la conducta a normas que sean dictadas de la propia conciencia». Reconoce, pues, sólo una moralidad autónoma que se distingue del mero sometimiento de la conducta a normas heterogéneas no aprobadas por el individuo mismo.

Pero a la condición formal de lo ético hay que agregar el criterio material. Pregunta, pues, el profesor Mann, ¿de qué clase deben ser esas reglas generales para que resulte una actitud ética? Contesta que el acto moral es aquel que sirve al verdadero bien de la personalidad, o sea, a la realización del más alto valor que ella tiene a su alcance. Agrega que como tal verdadero bien o tal supremo valor no puede apreciarse cualquier goce parcial o pasajero del individuo, sino que consiste en algo que beneficia a «la personalidad en todo su contenido, con todos los elementos que forman de ella un conjunto armónico».

Así entendida la personalidad integral comprende no solamente al individuo considerado como un ser aislado sino que «un estudio profundo de la personalidad encuentra en la naturaleza humana, además, como elementos constituyentes, disposiciones y necesidades de índole social. . . . Y la evolución plena de la personalidad traspasa aun los límites de lo puramente humano, porque también es inherente al hombre la aspiración hacia valores absolutos, eternos; y esto porque la personalidad del hombre es portadora y órgano de aquellas energías cósmicas que constituyen la esencia íntima y el verdadero motor de todo lo existente, y cuya elevación progresiva a alturas de la más pura espiritualidad forma el sentido de la evolución del mundo». (Véase las conferencias sobre *Organización escolar* en *La Renovación pedagógica y el Liceo*, págs. 173 y sigtes; además *Die deutschen Schulen Chiles*, págs. 7 y sigtes.).

Por lo tanto, el doctor Mann enseña que, al obedecer a las

más elevadas de esas tendencias y aspiraciones «no sacrificamos nuestra personalidad por objetos ajenos — como lo cree la opinión corriente — sino que, al contrario, realizamos nuestra personalidad en su integralidad. Así el hombre debe buscar el criterio de lo bueno en su propia constitución».

Resulta de lo dicho que la moralidad ha de tener por base una personalidad fuerte y ampliamente desarrollada, por lo que el doctor Mann recomienda al educador «evitar todo lo que pueda debilitar la confianza de los educandos en sí mismos y estimular, más bien, el pundonor como la raíz de todas las demás virtudes».

A la luz de las ideas generales que acaban de exponerse, fueron analizados en los capítulos restantes de las lecciones de ética los diversos deberes, materia que, por su extensión, no nos es posible considerar.

Es interesante comparar las ideas filosóficas del doctor Mann con su opinión acerca del desarrollo que sería de desear para la *filosofía nacional en la América Latina*, y particularmente en Chile. Podemos consultar para esto varios capítulos de sus libros *Volk und Kultur Lateinamerikas* y *Chile luchando por nuevas formas de vida*.

Apláude la reacción ya iniciada contra un positivismo exclusivo, pues la considera necesaria para remediar la profunda división reinante en el campo de las ideas filosóficas. Está convencido de que «la posición meramente negativa desde la cual el positivismo mira los grandes enigmas del universo, es decir, la tesis sostenida por esta filosofía de que el hombre debe renunciar a toda investigación de estos problemas, no satisface a las necesidades del alma latinoamericana, razón por la cual el positivismo no ha podido conquistar el corazón del pueblo sino que ha quedado como un asunto de círculos cerrados. No se aviene con el modo de ser del latinoamericano detener el pensamiento en los límites que esa filosofía ha señalado al conocimiento humano, pues desde lo más íntimo se siente empujado hacia mayores alturas».

Pero, por otra parte, juzga que «dado el profundo arraigo de la tendencia crítica en el espíritu latinoamericano, tendencia que precisamente había hecho posible el absorbente des-

arrollo del positivismo, sólo se logrará vencerla por el camino de la reflexión lógica». Considera, pues, contraria a la idiosincracia latinoamericana la entrega incondicional al intuicionismo, al pragmatismo, u a otras teorías irracionistas que tratan de desplazar el rol del pensamiento discursivo en la búsqueda de la verdad filosófica.

En tercer lugar considera como condición para la conciliación de los espíritus que, «de parte de la Iglesia se renuncie a un dogmatismo riguroso».

Frente a las diversas posiciones unilaterales juzga más adecuada a la mentalidad latinoamericana una filosofía que, «basada en el criticismo kantiano, se eleve, por la ruta de la inducción, hasta los confines de lo trascendente y se abra aun un acceso, compatible con la ciencia, a la metafísica». Menciona al realismo crítico como una de las soluciones de tal índole y expresa la esperanza de que se consiga armonizar, mediante alguna solución orientada en este sentido, en una gran síntesis las corrientes opuestas del pensamiento latinoamericano.

Vemos manifestarse también en estas observaciones del doctor Mann, su profundo interés por comprender nuestra mentalidad nacional y su decidido afán por servir los altos intereses de nuestro país al que dedicó durante varios decenios lo mejor de sus energías.

Hemos llegado al término de nuestra tarea. Entregamos para el balance de sus actividades que la Universidad de Chile hace con motivo de su Centenario, en cuanto se refiere a las orientaciones filosóficas, pedagógicas y psicológicas impartidas por el Instituto Pedagógico, la etapa correspondiente a la labor cumplida con celo y entusiasmo ejemplares por el catedrático doctor Guillermo Mann, ligado por lazos espirituales a varias generaciones de profesores chilenos.