

Biblioteca CPRIIP. MINEDUC.

# REVISTA DE EDUCACION



Núm. 27      ministerio de  
Año V      educación pú-      Abril  
                 blica de chile      1945

# REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL DEL  
Ministerio de Educación Pública  
SANTIAGO DE CHILE

**Director: CESAR BUNSTER.**  
Subsecretario de Educación

Secretario de Redacción y Administrador:

**HECTOR GOMEZ MATUS,**  
Director de la Escuela Nacional  
de Artes Gráficas

## SUMARIO DE ESTE NUMERO

- Primer Congreso de Educación;**  
**La Educación Británica en tiempos de guerra,** por Oscar Marín M.;  
**El planeamiento del trabajo en las Escuelas Primarias;**  
**El interés y el esfuerzo en sus relaciones con la educación de la voluntad,** por Jhon Dewey;  
**El caso de la inquietud en el Brasil,** por Luis Venturelli;  
**Protección para el hijo de la mujer que trabaja,** Por Linda Volosky de Cabello;  
**La Educación Física en el Congreso Nacional de Educación,** por el Dr. Luis Bisquertt S.;  
**Diálogo con el profesor Don Julio C. Larrea;**  
**Domingo Villalobos Bobadilla,** escritor, pedagogo y filántropo;  
**Refranes y sentencias de "La Celestina",** por Graciela Illanes Adaro;  
**El Teatro en las Universidades Norteamericanas,** por Guillermo Brown;  
**La experimentación educacional en Chile,** por el Dr. Gonzalo Latorre Salamanca;  
**Sugerencias metodológicas;**  
**Documentos de importancia;**  
**Los Libros;**  
**El Silabario de Sarmiento,** por Alejandro Fabres Villarroel;  
**Noticias;**  
**Nómina de nuevos suscriptores.**

0-10007 05913 2105327



Fachada parcial de un colegio de educación secundaria.

ritu social. Asimismo, han observado que el espíritu de responsabilidad y de iniciativa resultan notablemente estimulados. Todos están de acuerdo en las ventajas notables que el régimen de internado proporciona para el desarrollo físico de los niños y para el cuidado de su salud. Actualmente el movimiento en favor de las escuelas hogares cuenta no sólo con el apoyo de las instituciones educacionales, sino con el de muchas instituciones gremiales británicas y con el de una parte apreciable de la opinión culta del país. Así, por ejemplo, el *Cooperative Union's Education Department* ha llegado a proclamar que "el hecho de vivir bajo el techo común de una escuela es un proceso educativo valioso en sí mismo, y más valioso, desde muchos puntos de vista, que las lecciones que se imparten en la sala de clases".

Los niños británicos han participado en forma muy importante en el esfuerzo bélico de la nación, trabajando en una forma sistemática y entusiasta en una se-

rie de actividades extraordinarias impuestas por las contingencias de tiempo de guerra. Naturalmente, esto ha ocasionado algunos trastornos en las tareas escolares de rutina y en ciertos casos ha llegado a significar que grupos considerables de niños hayan tenido que ser dispensados total o parcialmente de la asistencia a clase; pero, a pesar de todo, la experiencia ha tenido con frecuencia repercusiones favorables en la formación de los niños y, por otra parte, ha colocado a los educacionistas frente a situaciones nuevas e inesperadas llenas de problemas interesantísimos.

La producción de alimentos y la colaboración en las cosechas figuran entre las más importantes actividades infantiles de tiempo de guerra. Los escolares escoceses cultivaron más de un millón y medio de metros cuadrados durante el periodo escolar 1942-43. Los patios, jardines y parques públicos han sido convertidos en huertos productivos. Las escuelas y la propaganda oficial les imparten instrucciones

y les ayudan con enseres de labranza cuando no pueden procurárselos ellos mismos. Los Estados Unidos han contribuido generosamente al buen éxito de esta campaña, enviando a los jóvenes agricultores importantes donaciones de semillas.

La guerra ha dejado sin hombres los campos británicos. Ello no obstante, la extensión de los suelos cultivados y el rendimiento de las cosechas han sido increíblemente más grandes en estos días de peligro que en las épocas de paz. Aquí es necesario recordar que Gran Bretaña recibía antes de la guerra cantidades considerables de productos agrícolas de Francia, España y de sus dominios y colonias. Durante el conflicto, las dificultades de transporte, agudizadas por una guerra submarina sin cuartel que sólo ahora último ha declinado notablemente, han obligado a Gran Bretaña a procurarse ella misma, en los terrenos exigüos de las islas, los productos vegetales indispensables no tan sólo para la alimentación de sus hombres, sino también para los contingentes numerosos de soldados aliados destacados en Inglaterra, Escocia e Irlanda. Y la verdad es que, con excepción de ciertas frutas que por razones climatéricas no se producen satisfactoriamente en las islas, los productos de la tierra nunca han escaseado

durante el conflicto. Este resultado admirable no habría podido alcanzarse si no se hubiera contado con los miles de muchachas abnegadas que constituyen el *Women's Land Army* y con las legiones de escolares que, año tras año, llegada la época, acuden llenos de entusiasmo a ayudar en las cosechas. Con anticipación suficiente cada año, todos los medios de propaganda son utilizados para invitar a los niños a que, como voluntarios —nunca ha habido en Gran Bretaña forma alguna de conscripción obligatoria para el trabajo de los niños— acudan a colaborar en las cosechas. En 1943 la respuesta fué magnífica en Escocia: más de 2.600 niños participaron en la recolección de frutas; más de 3.000 en las cosechas de granos y cerca de 56.000 fueron empleados en la faena más sencilla de recoger papas. Carezco de datos relativos a Inglaterra, pero seguramente las cifras fueron superiores.

Por lo general, los niños y niñas que intervienen en las tareas mencionadas viven en campamentos supervigilados muy a menudo por sus propios maestros. Muchos niños comprometidos en la recolección de papas deben ser transportados diariamente de las ciudades a los campos, mientras que otros aceptan residir durante la temporada en los campos de trabajo.

La escasez de operarios en las fábricas y de empleados en el comercio y en algunas reparticiones públicas, ha obligado a las autoridades educacionales a tener que resignarse a autorizar a jóvenes de los cursos superiores para suspender temporal, y a veces permanentemente, sus estudios con el objeto de aceptar un empleo. De 160.263 niños matriculados en las escuelas elementales y secundarias escocesas durante el período escolar 1942-43, 5.424 fueron totalmente dispensados de asistencia y 8.640 lo fueron parcialmente. Es-

Escolares comprando estampillas nacionales de ahorro.



te abandono prematuro de la escuela por parte de muchachos que por su edad están próximos a quedar libres de las exigencias de obligatoriedad escolar, envuelve el peligro de que, una vez que se han acostumbrado a ganar y a usar el dinero que les produce su trabajo, es bien poco probable que deseen volver a las aulas. Y con esto la obra de la escuela corre el riesgo de malograrse o de quedar trunca.

Si se desea tener una idea de lo que será la organización y el espíritu de la educación británica de post-guerra, no podría hacerse talvez nada mejor que estudiar los artículos de la nueva Ley de Educación (*Education Act, 1944*), recientemente aprobada por el Parlamento británico después de serie larga y notable de discusiones acerca del interesante proyecto (*Education Bill*) presentado por Mr. R. A. Butler, presidente del Board of Education. No es posible dar en pocas palabras una idea de lo que contiene y de lo que significa este importante documento. Por otra parte, su significado no podrá ser bien comprendido si se ignoran algunos antecedentes relativos a la historia, tradición y estructura del sistema educacional británico y si se desconocen algunas peculiaridades del carácter y de la vida británicos. De todos modos, me parece interesante destacar tres o cuatro ideas que considero valiosas.

En primer lugar, vale la pena observar un cambio importante en la concepción de las finalidades de la educación. El niño deja de ser considerado como el centro del proceso educativo, y si la escuela continúa preocupándose de él preferentemente, es porque el bienestar y el progreso colectivos sólo se conciben como posibles cuando la sociedad cuenta con una mayoría de ciudadanos efi-



Niños evacuados en un campo de los alrededores.

cientos. Los intereses superiores de la comunidad son colocados, pues, en el plano principal. Literalmente la ley dispone que "será deber de las autoridades educacionales locales, en sus jurisdicciones respectivas, contribuir al desarrollo moral, mental y físico de la comunidad, dando seguridades de que se podrá contar con una organización educacional eficiente para satisfacer las necesidades de la colectividad".

Naturalmente, la novedad no reside en el principio filosófico aludido, puesto que desde hace mucho tiempo él había sido defendido por sociólogos y educacionistas eminentes, sino en el hecho de haber sido tácitamente incorporado en la legislación educacional de una nación universalmente reputada como tradicionalista.

Las leyes mejor intencionadas pueden resultar inútiles si el legislador ha carecido de un espíritu realista y práctico capaz de asegurar el cumplimiento de sus preceptos. Pero, en esta materia, todos sabemos que el espíritu británico puede ser considerado como un modelo. La ley dispone que todos los niños que por su edad se encuentren entre los límites de obligatoriedad escolar, deben estar registrados por las autoridades educacionales locales y los padres tienen la obligación de velar por la asistencia regular de sus hijos a la escuela. Se consultan penas muy severas, que van desde

la multa de una libra hasta diez libras y prisión hasta por espacio de un mes, para aquellos padres que infrinjan la ley.

Por su parte, las autoridades educacionales locales tienen el deber de velar por la existencia, en sus respectivas jurisdicciones, de suficientes escuelas primarias y secundarias con características, organización y equipos tales, que permitan proporcionar a los niños los tipos de educación que convienen a sus diferentes edades, habilidades y aptitudes, incluyendo instrucción práctica y entrenamiento adecuado a sus respectivas necesidades.

Aun cuando se permite el funcionamiento de escuelas totalmente privadas y de otras escuelas privadas que reciben subvención del Estado, la ley acuerda a los padres el derecho para exigir de las autoridades educacionales que mantengan un número de escuelas primarias y secundarias que permitan la educación gratuita de sus hijos cuando así lo deseen. El derecho de recibir educación gratuita y adecuada está, pues, legalmente asegurado a todos los niños británicos que se encuentren en edad de obligatoriedad escolar. Aquí es oportuno señalar el hecho de que en nuestro país, a pesar de que el principio de gratuidad de la enseñanza está sancionado por la ley, son muchos los padres que se ven en la obligación de enviar a sus hijos a escuelas o liceos pagados, no porque así lo deseen, sino porque el Estado no mantiene el número suficiente de planteles gratuitos.

La etapa de obligatoriedad escolar ha sido ampliada en ambos sentidos: por una parte, la iniciación ha sido rebajada de siete a cinco años y, por otra, el término ha sido alzado a quince años y ulteriormente deberá ser llevado hasta los diez y seis años. Originalmente se había fijado el 1º de abril de este año como fecha a partir de la cual los quince años deberían considerarse como el término de la etapa de obligatoriedad; pero es un hecho que la prosecución de la guerra impedirá que esta disposición pueda cumplirse. En previsión de tal emergencia, la ley contiene una cláusula que establece que la vigencia del precepto citado deberá comenzar, a más tardar, el 1º de abril de 1947.

No se piense, sin embargo, que la ley no consulta la educación de párvulos antes de los cinco años ni la de jóvenes mayores de diez y seis. Efectivamente, ella dispone que las autoridades educacionales deben mantener escuelas gratuitas para párvulos (*Nursery Schools*) entre dos y cinco años; pero los padres no están obligados a enviar sus niños a ellas. Por otra parte, las autoridades deberán mantener Colegios de Jóvenes (*Young People's Colleges*), gratuitos también, para la educación de los jóvenes de ambos sexos, entre diez y seis y diez y ocho años, en las horas libres que les dejen sus ocupaciones. La asistencia a estas escuelas de jóvenes es obligatoria, salvo para aquellos especialmente exentos (por ejemplo, los que siguen estudios universitarios). Resulta de todo esto que cualquier niño británico, desde los dos hasta los diez y ocho años, tiene derecho a reclamar del Estado una educación gratuita y adecuada a su edad y a sus aptitudes y que consulte también su capacitación práctica para la lucha por la vida.

Las autoridades educacionales deben llevar un registro de los jóvenes de ambos sexos mayores de 16 y menores de 18 años. Los empleadores que ocupen a jóvenes tales tienen el deber de informar de ello a las autoridades, las que, por su parte, después del correspondiente estudio de antecedentes, notificarán a los jóvenes la obligación de concurrir a determinados Colegios de Jóvenes, para lo cual los empleadores deberán dar las facilidades del caso. Es interesante hacer notar que en el caso especial de este tipo de educación, la responsabilidad del cumplimiento de la ley se hace residir no en los padres, sino en los jóvenes mismos, los que quedan sujetos a severas penas en los casos de infracción.

Los Colegios de Jóvenes tendrán la finalidad de proporcionar a los jóvenes una educación complementaria que incluya su entrenamiento físico y su preparación práctica y vocacional, en forma tal que los habilite para desarrollar sus diversas aptitudes y capacidades y que los prepare para las responsabilidades de la ciudadanía. Esta es la primera vez que en una ley educacional británica se men-

# El planeamiento del trabajo en las Escuelas Primarias

La Dirección General de Educación Primaria, por medio de la circular técnica del Servicio N° 20, de 18 de marzo de 1944, entregó al Magisterio Nacional orientaciones teóricas y normas de carácter práctico para el planeamiento del trabajo escolar en los establecimientos de su jurisdicción.

La mencionada circular plantea al Magisterio, en primer término, la obligación de colocar a la escuela a tono con una filosofía social que ponga en marcha el carro de la vida democrática para servir el plan de vida de la Nación, y sugiere la interpretación en el trabajo de las orientaciones socio-educativas de la Circular N° 49, esbozadas en los seis tópicos siguientes:

- a).—La Escuela y la democracia;
- b).—La Escuela y el plan económico nacional;
- c).—La Escuela, el sentimiento de chilenidad y la unidad americana;
- d).—La Escuela y el plan sanitario nacional;
- e).—La Escuela y el plan de previsión social;
- f).—La Escuela y los hábitos sociales.

En segundo término, la Circular N° 20 se refiere —y esto es lo central en este documento— al planeamiento del trabajo para poner en marcha las distintas actividades por medio de las cuales la escuela primaria chilena ha de llenar sus objetivos específicos. En planes anuales para la Escuela, concebida como unidad, y en planes anuales o periódicos para los cursos, como núcleos integrantes de un todo, se estudian y consideran para la labor técnica los elementos humanos y materiales, los recursos metodológicos, las relaciones con el medio social, las metas por alcanzar, etc.

Por considerar este documento del más alto interés y utilidad para el profesorado primario del país, la REVISTA DE EDUCACION ofrece en sus páginas las instrucciones más importantes que ella contiene y los esquemas para el planeamiento del trabajo.

## Todo maestro debe:

1º.—Estar atento al acontecer de nuestro tiempo; a fin de desentrañar su sentido y sus valores y de contribuir al esclarecimiento de sus problemas;

2º.—Esforzarse por tener una imagen clara del plan de vida de Chile como nación en marcha, procurando servirlo con eficiencia;

3º.—Aspirar a ser un demócrata ejemplar, enseñando con ello a los demás a vivir y defender la democracia.

4º.—Convertirse en un fervoroso servidor del pueblo, tras el propósito de alzar una vigorosa unidad nacional;

5º.—Trabajar día a día por modelarse un profesional de altas virtudes morales, sociales y técnicas.

## DOS OBLIGACIONES PRINCIPALES

No bastan, sin embargo, los más excelentes propósitos ni el más caluroso fervor para realizar una acción eficiente. Es indispensable, también, que las ejecuciones se caractericen por un planeamiento suficiente y un método renovado. Especialmente, cuando no se quiere malograr esfuerzos, hay necesidad de ser sistemático y cuidadoso.

Dentro de este criterio, la Dirección General fija a los inspectores, directores y profesores, dos obligaciones que deberán cumplirse con el máximo de estrictez: 1) acelerada corrección de las deficiencias técnicas más notables que se observan en los modos de impartir la enseñanza, y 2) elaboración de planes anuales de trabajo que rijan las actividades de las escuelas y de los cursos.

## 1) CORRECCION DE ALGUNAS DEFICIENCIAS TECNICAS

Las observaciones de las autoridades inspectivas a lo largo del país revelan que en muchas escuelas existen todavía algunas notables deficiencias profesionales. La Dirección sólo quiere señalar tres de ellas y espera que de inmediato han de desaparecer, junto con otras de menor generalización.

a) **Rutina escolar.** La misión del maestro se caracteriza por la amplitud de vuelo de las situaciones inteligentes, y emocionales vividas con sus alumnos; pero le incumbe también un conjunto de prácticas menudas, de diaria ejecución. Anotar las inasistencias, observar los atrasos, llenar cada día el libro de materias, revisar cuidadosamente los cuadernos, disponer turnos y obligaciones, limpiar

Colec. 5

# REVISTA DE EDUCACION

N ú m. 2 7

SANTIAGO, abril de 1945

A ñ o ' V

**E**N los primeros días del presente año se reunió en Santiago el Primer Congreso Nacional de Educación, cita de honor a la que el Magisterio Nacional de todas las ramas de la enseñanza concurrió por intermedio de las distintas organizaciones de profesores, obedeciendo al llamado de la Federación Nacional de Educadores de Chile.

En un ambiente de serenidad y de amplitud, los más caracterizados representantes de los distintos sectores del profesorado, conjuntamente con delegados de sociedades gremiales y culturales de todo el país, voceros de diversas tendencias, expusieron

sin reservas el pensamiento de sus organizaciones frente al problema de la cultura y al futuro de la educación del país ante los complejos problemas de la post-guerra que se avecina.

El Sr. Ministro de Educación, don Enrique Marshall, llevó a la solemne sesión inaugural del Congreso la voz del Gobierno. El pensamiento oficial se refirió a los principales problemas de la educación chilena: a su orientación general, a la organización nacional de los servicios y a las cuestiones técnicas de las distintas ramas de la educación pública.

La palabra del Gobierno se detuvo especialmente para expresar a los educadores y acentuar la necesidad de imprimir a la educación nacional una orientación económica a tono con las

necesidades de la nación y con los grandes problemas de esta época. En una parte de su discurso, dijo el Sr. Ministro:

"El lento ritmo de nuestra vida económica impide dar a la enseñanza primaria y al profesorado la debida amplitud e intensidad y, en parte por lo menos, la economía chilena no adquiere una evolución adecuada, porque falta una cooperación efectiva de los servicios educativos".

En seguida destacó el hecho de que esta oposición no es irreductible, porque el Presupuesto Nacional puede atender, con mayor largueza, a las necesidades de la educación primaria y del

profesorado.

La complejidad de la educación económica de un pueblo es uno de los aspectos más graves que exhibe la renovación de la enseñanza, por obra de los prejuicios y de la rutina.

El Ministerio de Educación estima que si la escuela logra formar una serie de hábitos, sentimientos, tendencias, predisposiciones, virtudes e ideales que se vinculen con la vida económica, y tiene al mismo tiempo, como sucede a menudo, un hondo sentido ético, se habrá conseguido más para el porvenir económico del país que con la simple formación de técnicos.

El proceso de readaptación de la escuela primaria será lento y laborioso, porque tiene que echar por la borda

## Primer Congreso de Educación

el pesado lastre de los malos hábitos tradicionales que son el producto de la herencia racial y del desprecio a los trabajos manuales.

El Gobierno, por medio de sus Ministros de Educación, ha expresado también la necesidad de emprender cuanto antes un plan sistemático de alfabetización de adultos y ampliar, en la medida de lo posible, los servicios de educación primaria y del profesorado.

Habrà que organizar, además, en todos los establecimientos educacionales, las actividades escolares encaminadas a poner de relieve aquellos aspectos no intelectuales de la mentalidad del individuo —formación del carácter y desarrollo de la voluntad— que tan hondo sentido económico y social tienen en la vida diaria.

Quedan todavía muchas necesidades educacionales que no son atendidas y numerosos establecimientos docentes que no se encuentran a tono con las necesidades modernas de la técnica escolar. Será necesario, entonces, estudiar un proyecto de ley que conceda al Ministro de Educación recursos especiales permanentes para las finalidades indicadas.

El Ministro de Educación manifestó que dentro del presente año el Gobierno logrará plantear en el Parlamento el debate sobre la Ley Orgánica de la Enseñanza Pública; obtendrá el pronto despacho de una Ley o Reglamento del Escalafón del Personal que resguarde debidamente los legítimos intereses del profesor; presentará al Congreso un proyecto de ley que conceda al Ministerio de Educación fondos especiales para ciertos fines, e iniciará un plan completo de readaptación de la enseñanza a las nuevas condiciones en que habrá de evolucionar la vida de la colectividad en los tiempos que se avecinan.

La palabra oficial del Gobierno fué acogida con aprobación unánime por todos los sectores participantes en este torneo.

El contexto de los acuerdos y las conclusiones de este Congreso revelan una contribución oportuna y valiosa, orientada al servicio de la tesis de que toda reconstrucción social ha de estar apoyada o ligada a una reconstrucción de la educación.

En el próximo número, la REVISTA DE EDUCACION ofrecerá al Magisterio del país los principales acuerdos y resoluciones del Primer Congreso de Educación Nacional.



# La Educación Británica en tiempos de guerra

Por Oscar Marín M.

LOS efectos de la guerra han alcanzado a todas las manifestaciones de la vida británica. Desde las más vastas y vitales actividades de la nación, tales como la industria, el comercio, los transportes, etc., hasta los aspectos más insignificantes y remotos de la vida privada, todo ha sido profundamente transformado en más de cinco años de conflicto. Viviendo en tierra británica, cualesquiera que sean las actividades a que uno se dedique o el lugar en que se encuentre, se tiene siempre la sensación de estar en el frente, agregando un pequeño aporte individual al gigantesco esfuerzo bélico de una nación íntegramente movilizada. No le hace falta al británico ir a la línea de fuego para intervenir en la lucha: combate también en las fábricas, en las minas, en los campos, en las escuelas, etc. Y personalmente pude convencerme de que el "domestic front" y el "kitchen front", de los que con insistencia hablan las autoridades, son algo más real que meras expresiones de propaganda.

Una institución social tan vasta, compleja e importante como es la educación, tenía por fuerza que sufrir los embates de esta ola de trastornos. Los problemas que se ha visto obligada a encarar son numerosos y variados. Entre los más serios están: la carencia de profesores, la evacuación de los niños, y a veces de es-

cuelas completas, en las zonas de peligro; el ausentismo escolar forzoso a que da lugar la participación de los niños en actividades extra-escolares impuestas por la guerra, tales como la colaboración en las cosechas; la falta de material escolar, y el trastorno de los hogares, etc.

La escasez de profesores constituía ya un problema antes de la guerra, como una natural consecuencia de la falta de interés demostrado por los estudiantes para acudir a los *training schools*, a causa de las poco atractivas perspectivas económicas de la carrera docente. La guerra ha venido a agudizar el problema: un número considerable de profesores en servicio han debido abandonarlo para enrolarse en las fuerzas armadas o en diversos servicios de la Administración Pública. Muchos de los profesores combatientes han muerto en el campo de batalla. Por otra parte, el *Education Act*, recientemente aprobado por el Parlamento británico, dispone la ampliación de la edad escolar desde los 5 hasta los 15

años y la disminución a 25 del número máximo de alumnos por curso. La implantación de ambas medidas requerirá, por cierto, el empleo de un mayor número de profesores.

La creación de numerosas nuevas instituciones destinadas a la educación de adultos, conjuntamente con el funcionamiento

de gran número de *Nursing Schools* para niños menores de 5 años y mayores de 2, contribuirán a hacer más grave el problema de la carencia de profesores.

Sería interesante poder referirse a las medidas que piensa tomar el *Board of Education* para hacer frente a este trascendental problema; pero la explicación de tal asunto no cabría en unas pocas líneas y, por eso, espero poder referirme especialmente a él en alguna oportunidad próxima. El *Board of Education* y el *Scottish Education Department* designaron, con bastante anticipación, comisiones técnicas para que in-

**Hace algunos meses regresó de Inglaterra, donde permaneció durante un año, disfrutando de una importante beca ganada en concurso, el profesor chileno Oscar Marín M., después de haberse destacado allí como un brillante alumno.**

**Oscar Marín es catedrático de la Universidad de Chile y del Instituto Nacional. Estuvo en Venezuela, contratado por el Gobierno de este país, y goza de un bien ganado prestigio como maestro y gran estudioso.**

**Al mismo tiempo que le damos la bienvenida, le agradecemos esta interesante colaboración, escrita especialmente para nuestra revista, a solicitud de su Redacción.—N. de la R.**

vestigaran este problema y propusieran soluciones. Los informes de estas comisiones han sido ya entregados y no se limitan a proponer soluciones, sino que incluyen también una serie de interesantes estudios acerca de asuntos tales como la selección de los estudiantes candidatos a la carrera docente, formación de los profesores, carrera del profesorado, etc.

La evacuación de los niños de las zonas de peligro ha sido otra de las consecuencias de la guerra que ha originado, como es fácil comprenderlo, muy serios problemas en el terreno educacional. Londres y los condados vecinos han sido las zonas más afectadas por las medidas de evacuación que al comienzo de la guerra, y especialmente durante la "blitz", alcanzó enormes proporciones. En el solo condado de Essex, por ejemplo, más de 14,000 alumnos de escuelas elementales y 16 escuelas secundarias habían sido evacuados antes de que se cumpliera el primer año de guerra. Por regla general, los niños evacua-

dos han debido continuar sus estudios en las escuelas existentes en las localidades a las que han sido destinados, las que se han visto en la necesidad de modificar sus horarios para atender durante una parte del día a los niños locales y a los evacuados en el tiempo restante. Pero ha habido ciertos casos en que las escuelas completas, con su profesorado y personal, han sido evacuadas. Algunas escuelas de la Universidad de Londres, por ejemplo, estaban hasta hace poco funcionando en Cambridge. Ha sido en la enseñanza secundaria y primaria, sin embargo, donde la emergencia que acabo de señalar ha dado lugar a las más interesantes experiencias. Algunas escuelas diurnas o con sistema de medio internado debieron ser íntegramente trasladadas y convertidas, una vez establecidas en la nueva localidad, en internados. Esto proporcionó a los educacionistas una magnífica oportunidad para estudiar, experimentalmente podría decirse, los cambios operados en el comportamiento de los

niños, al pasar de uno a otro régimen educacional. Un resultado, bien interesante por cierto, de esta experiencia impuesta por la guerra, ha sido el aumento considerable del número de educacionistas británicos que se declaran ahora partidarios entusiastas de la escuela - hogar y proclaman la necesidad de convertir en internados el mayor número posible de escuelas elementales y secundarias. Los directores de escuelas evacuadas han reconocido las ventajas de sustraer a los niños de las influencias nocivas del medio, y manifiestan que, conviviendo con los escolares evacuados, han podido comprobar en ellos un aumento del espíritu de comunidad y un mejoramiento en el espí-

La hora de la comida en un centro de protección a los niños.





REVISTA DE EDUCACION  
N° 27 -33

1945

EJEMPLARES UNICOS

Biblioteca CPEIP. MINEDUC.

Año V  
1945

ministerio de  
educación pú-  
blica de chile

Números:  
27 a 33

la sala después del trabajo, pasar la revista de aseo, vigilar los recreos, enseñar a manejar los libros, cuidar las respuestas correctas o la buena postura del alumno, hacer recoger un papel, exigir una tarea, seguir la conducta de un niño, obligar el certificado por inasistencias, llenar oportunamente una ficha, anotar observaciones, cuidar su sala y el local de la escuela, etc., son tareas que suelen olvidarse o subestimarse. Sin embargo, nada hay más erróneo. El maestro que empieza por desestimar éstas y otras obligaciones que pudiéramos denominar de "rutina escolar", abre el camino para la indisciplina del alumno, para su propia indisciplina profesional y al fracaso de la enseñanza. Al revés, quien logra dominar en calidad de mecanismos habituales estas tareas, asegura la base de su docencia y tiene mayores posibilidades de alcanzar los mejores éxitos. No puede ni debe hacer excusas en el cumplimiento de estas obligaciones, porque ninguna de ellas es desestimable.

b) **Contenido de las asignaturas.** Suelen olvidar los maestros que los contenidos de las asignaturas deben ser bien seleccionados y mejor coordinados en un progresivo escalonamiento, a fin de repetir su uso en diversos períodos del año hasta llegar a la síntesis final. Se observa, a menudo, un excesivo énfasis sobre un campo de la asignatura y olvido de otros igualmente básicos o importantes. Se observa también falta de aplicación de las adquisiciones anteriores a las situaciones nuevas, razón por la cual el alumno no puede progresar. Es indispensable que todo profesor se forme un cuadro programático escalonado y de probable ubicación en el tiempo, que contenga las informaciones, las habilidades, los mecanismos y los conocimientos que ha de impartir durante el año en cada asignatura. De tal manera, su labor será metódica y conscientemente llevada.

El maestro no debe olvidar, por otra parte, que los contenidos de las asignaturas deben capacitar al niño para comprender y dominar su medio vital, puesto que se desenvuelve en él y que debe contribuir a transformarlo favorablemente. Los conocimientos de las diversas asignaturas deben "funcionar" en relación con la vida social y natural circundante con un sentido social y práctico. Hay niños de cursos superiores que no saben dónde ni cómo se remite un giro postal, ni dónde se paga una contribución. Otros ignoran los precios de plaza, no saben facturar, ni llenar formularios, ni llevar una contabilidad simple, ni reconocer las plantas de su región, ni explicar el proceso de elaboración en una fábrica cercana. "Cuando el alumno es capaz de comprender y dominar el mundo de realidades naturales y culturales en que se vive, se siente más fuerte, más optimista y está más apto para servir a su tiempo. Lo absurdo es que aquello que se aprende

en la escuela esté divorciado de los problemas y circunstancias de la vida actual". (Guía N<sup>o</sup> 2).

c) **Técnica del aprendizaje.** La difusión de los métodos activos ha ido eliminando en mucho el penoso aprendizaje memorístico tan usual en otros tiempos. No obstante, la rutina acecha a muchos maestros y los coge con relativa facilidad. "No sólo porque este tipo de trabajo está prohibido en los Reglamentos, sino porque es anticientífico y denigra profesionalmente al maestro, debe ser reemplazado por formas nuevas de **aprendizaje activo o funcional**". "El aprendizaje debe ser una conquista del alumno hecha a través de **actividades múltiples**, de experiencias agradables y de contactos energéticos con realidades". (Guía N<sup>o</sup> 2).

Los métodos empleados y las actividades seleccionadas, guardan estrecha relación con los diversos aprendizajes que se desea alcanzar. Deben distinguirse con precisión a lo menos tres tipos de aprendizaje: 1) **El dominio de mecanismos o hábitos específicos**, 2) **el cultivo del conocimiento por aplicación del pensamiento reflexivo**, y 3) **la adquisición de actitudes fundamentales deseables**. Cada uno de estos aprendizajes requiere el ejercicio de actividades diferentes, ajustadas a la finalidad perseguida. Se anota, a continuación, una brevísima síntesis sobre cada uno, a modo de guía en los estudios y ampliaciones a cargo de cada maestro.

1) **Dominio de mecanismos o hábitos específicos.** Se trata de que el niño adquiera un conjunto necesario de conductas fijas, invariables, que funcionan como automatismos. Escribir una palabra al dictado, saber que 7 y 8 suman 15, pronunciar correctamente una frase, saber una fecha, enunciar los huesos de la cara, cubrirse con el pañuelo al estornudar, lavarse los dientes todas las noches y mañanas, etc., son otras tantas conductas mecánicas, esto es, hábitos, automatismos. En lo intelectual, social y moral el niño debe dominar un cierto número de estas conductas, porque le son indispensables para su avance; significan economía vital y forman el substrato de la cultura básica del individuo y de los pueblos. La psicología aplicada ha determinado el ritmo y la cantidad de los ejercicios necesarios para formar estas conductas. En suma, se trata de que cada vez que el niño se encuentre ante un estímulo determinado, sea capaz de reaccionar con la respuesta exacta correspondiente.

2) **Cultivo del conocimiento.** Se distingue del anterior en que el estímulo no es fijo, sino variable, nuevo, desconocido, y el alumno debe **encontrar o construirse** una respuesta, también variable, inteligente, consciente. Elegir un traje, arreglar una plancha, discernir sobre las ventajas del régimen democrático, reconocer un tipo de palanca, hacer una síntesis, diseñar un mueble, armonizar colores, determinar el clima de una región, explicarse un fenómeno físico o biológico

co, etc., son situaciones que no se resuelven por el dominio de un hábito o mecanismo simple, sino "problemas" que requieren el **ejercicio del pensamiento reflexivo**. Ahora es necesario pensar, discernir, comparar, razonar, adaptar, modificar, hasta encontrar la respuesta adecuada. En síntesis, se trata de presentar a los niños situaciones nuevas, problemáticas, frente a las cuales ellos deban **conquistar** una solución, pasando por las etapas naturales del acto inteligente.

3) **Adquisición de actitudes**. Cuando un niño es veraz, responsable, bondadoso, trabajador, imparcial, honrado, leal, ordenado, etc., es que ha adquirido **actitudes deseables**. Si en cambio es egoísta, mentiroso, irresponsable, flojo, desordenado, atolondrado, etc., ha adquirido actitudes indeseables. Las actitudes son tendencias a responder a situaciones diversas con un mismo tipo de conducta general; con actos, pensamientos o sentimientos característicos que acusan cierta forma de conducta **pronosticable**. Decimos que fulano no cumplirá lo prometido porque lo sabemos irresponsable, o flojo o desordenado. Las actitudes son, pues, conductas de mayor generalidad que los hábitos. Todo profesor debe formar en sus alumnos un conjunto de valiosas actitudes.

Se recomienda a los maestros distinguir entre estos tres tipos de aprendizaje y seleccionar las actividades más apropiadas para que los niños los adquieran.

Todo curso debiera hacer cada año un inventario de los **mecanismos dominados, la calidad del conocimiento adquirido y de la intensidad de las actitudes fomentadas**. De tal modo, no sucedería el hecho de que los alumnos de 6º año hayan perdido mecanismos que les son indispensables para avanzar en el plano del conocimiento, o que no manifiesten poseer actitudes deseables, en grado superior a los alumnos de los cursos inferiores.

Las categorías de aprendizaje dan origen a diferentes tipos de clases o lecciones. Es necesario que el maestro sepa distinguir entre una lección que tiene por objeto formar un mecanismo (clase de ejercitación), o la que procura movilizar el pensamiento reflexivo (clase problema), o la que se propone fortalecer una conducta general (clase de apreciación). No todas las clases tienen el mismo esquema técnico, porque no todas persiguen el mismo propósito, pero en general el maestro debe tener presente que toda lección comprende algunos pasos o etapas que son *aproximadamente los mismos en todos* actos inteligentes, o sea: 1) finalidad de la clase o lección, 2) motivación, 3) planeamiento, 4) realización, 5) valoración de los resultados. Sobre esta materia no puede la Dirección General impartir instrucciones rígidas, pero exigirá que todo maestro siga un camino ajustado a finalidades precisas y apoyado en principios valiosos de la psicología aplicada.

El decreto N° 2207, que fijó las condiciones del plan anual de trabajo; estableció 10 días de diferencia entre las actividades del maestro y las de los alumnos.

Algunos de estos días pueden dedicarse, cada año, a renovar la orientación del magisterio acerca del importantísimo problema de los métodos de aprendizaje.

## 2) LOS PLANES ANUALES DE TRABAJO

Los inspectores escolares y los directores de las escuelas exigirán en 1944 que las escuelas funcionen de acuerdo con dos planes anuales: uno de la escuela como organismo total y otro de cada curso. El plan anual de las Inspecciones Escolares ya ha sido entregado a la Dirección General.

El objetivo de estos planes es obvio: ellos permiten que el tiempo sea aprovechado al máximo, metódicamente, sin dilapidaciones; aseguran también que el trabajo se distribuya en forma organizada, que se facilite la evaluación y el control y que los procedimientos y resultados sean los mejores. El plan de cada escuela deberá estar en la oficina del Director y en la del Inspector Escolar y el plan de los cursos, en la mesa de cada profesor y en la oficina del Director. Deberá estar cuidadosamente presentado en carpetas o en cuadernos apropiados.

Los planes de trabajo implican una racionalización de las actividades de los 235 días del año escolar en tres períodos:

- a) período de organización;
- b) período de realización;
- c) período de finalización.

La duración de estos períodos será diversa, según la categoría de la escuela. Durante el período de organización deben quedar planeadas las actividades y la duración de los períodos posteriores.

A continuación se anota un esquema de ambos planes. Se trata de guías generales para los directores y maestros, quienes podrán **perfeccionarlas** o **simplificarlas** de acuerdo con las circunstancias particulares de la escuela o del curso.

## ESQUEMA GENERAL DE PLAN DE TRABAJO PARA UNA ESCUELA

Debe contener los siguientes aspectos:

### I. FINALIDADES ESPECIFICAS DE LA ESCUELA PRIMARIA

1. Preparación para la salud (física, intelectual y moral).
2. Preparación para la vida democrática.
3. Preparación para la vida del hogar.
4. Preparación para las actividades creadoras y la vida económica.
5. Preparación para el buen empleo de las horas libres.

El Plan deberá contener una pequeña explicación sobre los objetivos de cada uno de estos puntos y señalar, en general, las actividades que la escuela desarrollará para satisfacerlos. Las bases para esta explicación se encontrarán en la Ley de Educación Primaria, en el Reglamento General y en la Circular N° 49.

**II. NATURALEZA DE LA ESCUELA COMO INSTITUCION**

“Toda escuela primaria debe ser concebida como una institución que cumple dos fines generales: la dirección formativa del niño en función social y la coordinación de las otras fuerzas sociales que influyen educativamente en la comunidad local”. (Resolución del IV Congreso Americano de Maestros).

**III. FUNCION DEL DIRECTOR DE LA ESCUELA**

Función del Director de la Escuela como elemento técnico-administrativo, responsable directo de la marcha del establecimiento a su cargo ante la autoridad educacional. Su misión es la de organizar y dirigir el trabajo general, coordinando la acción del profesorado y la intervención de las fuerzas sociales de la comunidad inmediata a la escuela.

**IV. MISION DEL CONSEJO DE PROFESORES**

Anotar una breve síntesis sobre su naturaleza y fines, ética profesional, existencia y funcionamiento, mecanismo para la ejecución de los acuerdos, etc., conforme a las instrucciones de la Circular N° 6 de 1940.

Anotar también los asuntos o problemas más importantes de que se ocupará durante el año, entre otros, los siguientes:

**En lo administrativo**

1. La matrícula.
2. Las promociones (Circular 77).
3. Los horarios.
4. Los turnos.
5. La conservación del local.
6. Los inventarios.

**En lo social**

1. Recepción de los alumnos.
2. Vinculación de los ex alumnos.
3. Vinculación de los padres y apoderados.
4. Organización de instituciones de bienestar.
5. Organización de actividades de extensión cultural.
6. Organización de actividades recreativas (teatro, deportes, etc.)

**En lo técnico**

1. El Programa (oficial de 1929).
2. Conocimiento de los alumnos.
3. Las formas de trabajo.
4. Plan de distribución del tiempo.
5. El material didáctico.
6. La orientación vocacional.
7. Los planes de trabajo de los cursos.

**V. EL CALENDARIO ESCOLAR**

La racionalización del trabajo anual para el cumplimiento de las finalidades específicas de la escuela y de los contenidos de orden administrativo, social y técnico, se hará en tres grandes períodos:

- A. Período de **Organización**.
- B. Período de **Realización**.
- C. Período de **Finalización**, que comprende:
  - a) síntesis
  - b) evaluación.

Es conveniente agregar un cuadro con la distribución probable del tiempo, en la siguiente forma:

PERIODO DE ORGANIZACION	PERIODO DE REALIZACION	PERIODO DE FINALIZACION
Matrícula ..... 3 días	Actividades ... 183 días	Activ. de síntesis 18 días
Otras activ. .... 18 días		Evaluación ..... 6 días
		Crítica y perfeccionamiento .. 7 días

**A. PERIODO DE ORGANIZACION**

**Finalidades**

1. Estudio del niño en sus condiciones físicas, socio-económicas e intelectuales.
2. Adaptación del niño al ambiente escolar.
3. Organización del trabajo anual.
4. Vinculación de la escuela con el hogar y la comunidad local.

**Actividades**

Anotar sus finalidades y breves explicaciones sobre su desarrollo. Las principales actividades son las siguientes:

- a) Matrícula.
- b) Clasificación de los alumnos y formación de los cursos.
- c) Horarios de funcionamiento de la escuela, del profesor, de los cursos.
- d) Plan de Estudios.
- e) Consejo de Profesores.

- f) Plan de vinculación de la escuela con el hogar y la comunidad local.
- g) Ficha Escolar (aspectos psicológico, biológico, socio-económico y pedagógico).
- h) Actividades iniciales de los cursos.
- i) Plan de orientación vocacional (3.er grado).

En lo posible, deben elaborarse gráficos que permitan una objetivación de los datos y una visión general de los aspectos más importantes.

**B. PERIODO DE REALIZACION**

**Finalidades**

Anotar brevemente sus objetivos en relación con las finalidades específicas de la escuela primaria, en el ambiente social, la categoría de la escuela, el tipo de local y la calidad del alumnado.

**Actividades**

Anotar sus finalidades particulares y breves explicaciones sobre su desarrollo. Las principales son las siguientes:

- a) Interpretación del Programa: mínimo y de desarrollo o ampliación de acuerdo con la región.
- b) Calendario de fechas históricas y otras actividades obligadas.
- c) Actividades de socialización de la escuela: 1) organización socializada del trabajo escolar, 2) vinculación de la escuela con el hogar, 3) obtención de la simpatía del medio social.
- d) Bosquejo técnico acerca de los métodos de enseñanza y aprendizaje que se usarán.
- e) Esquema de preocupaciones de "rutina escolar" que se cuidarán.
- f) Esquema general de capacidades que deberán adquirir los alumnos en relación con las finalidades específicas de la escuela primaria: preparación económica, democrática, sanitaria, etc. (Ver Circular 49).
- g) Elaboración y aprovechamiento de material didáctico.
- h) Instituciones recreativas y de bienestar (desayuno, almuerzo, Cruz Roja, Botiquín, deportes, scoutismo, excursiones, visitas, etc.)
- i) Consejos de Profesores.
- j) Consejo de padres, apoderados y vecinos.
- k) Evaluación periódica del rendimiento de los alumnos.
- l) Actividades de orientación vocacional (3.er grado). Visitas, informaciones sobre las ocupaciones, colegios de continuación, etc.

**C. PERIODO DE FINALIZACION**

**Finalidad**

Sistematización de los aprendizajes y balance de la labor del año.

**Actividad**

- 1. Actividades dedicadas a sistematizar las adquisiciones hechas durante el período de Realización, tales como desarrollo de unidades de síntesis, cuestionarios, sinopsis, líneas de tiempo, conversaciones, esquemas, repases, etc.
- 2. Actividades de evaluación dedicadas a valorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en hábitos y mecanismos, informaciones, capacidad reflexiva y actitudes. Test, exámenes orales, etc.).

**VI. CRITICA DEL TRABAJO ANUAL Y PLANEAMIENTO DEL PROXIMO PERIODO ESCOLAR**

**Finalidad**

Los resultados del balance hecho en el período de finalización permitirán formular la crítica de la labor desarrollada y planear el trabajo escolar del año próximo.

**Contenidos**

- 1) Planeamiento y discusión de los problemas surgidos en el trabajo.
- 2) ¿En qué medida cumplió la escuela sus objetivos?
- 3) ¿Qué factores positivos y negativos intervinieron en la realización del plan anual?
- 4) ¿Qué medios permitirán la mejor solución de las dificultades surgidas?
- 5) Formulación del plan anual para el siguiente período escolar.

El Plan Anual de Trabajo de la escuela estará firmado por el Director, quien tendrá en el Consejo de Profesores el organismo de estudio y colaboración.

**ESQUEMA DE PLAN DE TRABAJO PARA UN CURSO**

Debe contener los siguientes aspectos:

**I. FINALIDADES DEL GRADO.** (Ver Circular Nº 15).

**II. OBJETIVOS ESPECIFICOS DEL CURSO**

Ellos surgen del estudio de los alumnos, hecho durante el período de Organización. Pueden ser:

- 1. Fortalecer hábitos sociales, higiénicos, intelectuales, etc.
- 2. Mejorar capacidades en las diversas actividades.
- 3. Cultivar actitudes.
- 4. Atender casos individuales.

5. Ubicar con precisión los casos que necesitan asistencia social.
6. Revisión del Programa del curso.

### III. FUNCION DEL PROFESOR

Función del profesor como responsable de la organización y manejo del curso, de acuerdo con el plan general de la escuela y con los estudios particulares del Consejo de Profesores, aprobados por el Director. Su misión es atender a la formación educativa de sus alumnos y coordinar la colaboración de sus padres y apoderados.

### IV. EL CALENDARIO ESCOLAR

Racionalización del trabajo anual en tres períodos:

- A. Período de **Organización**.
- B. Período de **Realización**.
- C. Período de **Finalización**, dividido en:
  - a) síntesis
  - b) evaluación.

Anotar en cuadro la distribución probable del tiempo, como el Plan de la escuela.

#### A. PERIODO DE ORGANIZACION

##### Duración

No pasará de los 21 días fijados en el Plan de la Escuela.

Las escuelas rurales podrán ocupar un tiempo menor.

##### Objetivos

- a) Conocimiento de los alumnos en sus condiciones físicas, socio-económicas, psicológicas y pedagógicas.
- b) Adaptación del niño al ambiente escolar.
- c) Organización del trabajo anual.
- d) Vinculación del curso a los otros grados y cursos, a la escuela y al medio social.
- e) Ubicación conveniente de los niños en los cursos o grupos.

##### Actividades

- a) **La matrícula.** (Recepción de padres y apoderados, recomendarles colaboración a la labor del curso, inscripción de los alumnos).
- b) Conocimiento objetivo de los alumnos (ficha escolar).  
**Datos biológicos:** 1º Antecedentes familiares, 2º antecedentes personales.  
**Datos socio-económicos:** 1º Renta familiar, 2º vivienda, 3º ambiente cultural (de familia y del barrio).  
**Datos psicológicos:** 1º Apreciación objetiva de sus capacidades mentales

a base de instrumentos técnicos (test, etc.), 2º apreciación del carácter, temperamento, etc., por medio de la Observación.

**Datos pedagógicos:** por medio de pruebas para determinar el grado de preparación que traen los alumnos.

(Mientras no haya una ficha escolar nacional, cada escuela debe hacer las mediciones y observaciones que juzgue de mayor importancia y elaborar una ficha interna con los rubros indispensables).

- c) **Actividades iniciales del curso.** Esas actividades tienen por objeto adaptar al alumno al ambiente escolar y organizar el curso como grupo social de efectivo carácter democrático (directorío, organizaciones deportivas, comisiones de trabajo, nacimiento de instituciones, etc.)

#### B. PERIODO DE REALIZACION

- 1) **Duración.** Se calculará de acuerdo con el tiempo que se haya destinado al primero y último período.
- 2) **Objetivos.** Se anotarán los objetivos generales de este período, considerando la calidad del alumnado, el medio social, el tipo de curso, los medios de trabajo y el programa oficial.
- 3) **Actividades:**
  - a) **Interpretación del programa.** Redacción del programa mínimo del Curso, por bimestres, a base del conocimiento del alumnado y de las características del ambiente local. Se considerarán: el grado de preparación de los alumnos, la capacidad intelectual media del grupo, el valor social de las materias (las más vitales) y el porvenir de los alumnos, sea que ellos vayan a continuar estudios o ingresar a la vida del trabajo.
  - b) Esquema particular de capacidades que deben alcanzar los alumnos en relación con las finalidades específicas de la escuela primaria, aplicadas al curso (orientación democrática, económica, sanitaria, etc.)
  - c) Desarrollo del calendario de fechas históricas y otras actividades obligadas.
  - d) **Método general de enseñanza y aprendizaje.** Definir la orientación técnica general, sus fundamentos, las actividades didácticas y el tipo de horario semanal. En todo caso se evitará el horario mosaico.
  - e) **Material didáctico:** Estudio del material que ofrecen la naturaleza, la vida social, los centros industriales, la escuela, el que se ha de confeccionar, el que se ha de acumular elaborado por los alumnos y el maestro.
  - f) **Actividades de socialización del curso:**
    - a) organización socializada del trabajo

jo escolar, b) vinculación con la escuela, c) vinculación con el hogar.

- g) **Actividades recreativas y de bienestar que se desarrollarán.** (Desayuno, almuerzo, instituciones, fiestas, paseos, visitas, etc.)
- h) **Evaluación periódica del rendimiento de los alumnos.** Uso de pruebas adecuadas, bimestral o trimestralmente.
- i) **Actividades de orientación vocacional** (3.er grado).

**C. PERIODO DE FINALIZACION**

1) **Duración.** No más de cuatro semanas, tres para las actividades de sistematización de aprendizajes y una para valoración.

2) **Objetivos:**

- a) Del período de síntesis: ordenar, completar, afianzar las adquisiciones del año;
- b) Del período de evaluación: valorar objetivamente los aprendizajes por medio de instrumentos técnicos. Los antecedentes recogidos deben quedar en el archivo del curso.
- c) **Actividades.**

**Para el período de síntesis:**

- a) Desarrollo de unidades de trabajo en las cuales se utilicen las adquisiciones anteriores con un nuevo sentido.
- b) Repasos, procurando que las adquisiciones funcionen en situaciones nuevas.

- c) Elaboración de cuadros sinópticos, esquemas, líneas de tiempo, resúmenes, etc.

**Para el período de evaluación:**

- a) Evaluación por alumno de su propio trabajo: (cuadernos, carpetas, expresiones, álbums, etc.).
- b) Evaluación del curso, del trabajo total del curso y de sus componentes (conversaciones, discusiones, etc.)
- c) Evaluación técnica del maestro (observaciones, pruebas orales y escritas, cuestionarios, etc.)

**V. CRITICA DEL TRABAJO ANUAL DEL CURSO**

**Contenidos:**

- 1. Hacer un balance de las realizaciones y estudiar las posibilidades de mejorar el trabajo.
- 2. Aunar en el Consejo de Profesores las experiencias alcanzadas.

**Contenidos.**

- 1. ¿En qué medida cumplió el curso y el grado, sus objetivos específicos y los generales de la escuela?
- 2. ¿Qué deficiencias se notaron en el material humano (alumno, maestro, padres), en el método y en el material didáctico?
- 3. ¿Cuáles serían los medios de mejorar el trabajo del año próximo?

(De la pág. 8)

ciona la necesidad de una preparación de los jóvenes para el ejercicio correcto de los deberes y derechos que impone la ciudadanía y es casi innecesario destacar la enorme trascendencia de tal innovación.

Talvez sería interesante que en una próxima oportunidad me refiriese a al-

gunos otros aspectos importantes de la nueva ley de educación británica, tales como la educación post-escolar, la educación de adultos, la educación de anormales, la asistencia social escolar, la estructura del sistema educacional, la organización y control de la enseñanza privada, etc.





**E** S tan difícil aislar un problema cualquiera de la pedagogía y tratarlo separadamente, con exclusión de cualquiera otro, como sería estudiar una cuestión filosófica con prescindencia de todas las demás. La solución de cada uno de ellos depende, en efecto, del esclarecimiento de una multitud de otros problemas conexos, y no es posible considerarlo aisladamente, sin correr el riesgo de ignorar aspectos importantes o de introducir en la discusión subrepticia e inconscientemente, elementos de otros tópicos. Sin embargo, los límites de espacio y de tiempo fuerzan, a veces, a concentrarse al estudio de un campo restringido y a considerarlo en sí mismo. En circunstancias tales, todo lo más que puede hacerse es utilizar un método que al menos, atraiga la atención sobre las cuestiones que deberán ser estudiadas, señalando las relaciones principales entre estos problemas y la materia sometida a discusión. La dificultad que acabamos de señalar es particularmente grave cuando se trata de dilucidar el tema del *interés*. Está el *interés* en una estrecha conexión con la vida emocional, por una parte, y con la vida intelectual, por la otra, por sus relaciones, si no por su identidad, con la atención. Una explicación verdaderamente adecuada del *interés* exigiría el desarrollo completo de la psicología de la sensación y el conocimiento de sus relaciones mutuas, así como su conexión —o ausencia de ella— con la voluntad.

No puedo pretender en este ensayo, por consiguiente, sino indicar el camino para el esclarecimiento de estos importantes puntos, y si los resultados de mis investigaciones no alcanzan la aprobación unánime, al menos permitirán situar el problema en sus propios términos y facilitar así las discusiones subsiguientes.

Examinando el *interés* desde el punto de vista educativo, es como podemos estar en camino de lograr un asentimiento real. Si nos fuere posible descubrir un principio general que explique la importancia y cometido del *interés* en la educación, poseremos así una base

más o menos segura de donde podemos partir para analizar sus caracteres psicológicos; habremos delimitado el campo dentro del cual debe plantearse la cuestión psicológica y logrado esto, podremos entrar a discutir la actitud asumida en el curso de la historia y la posición adoptada del presente, con respecto al problema del *interés*. Finalmente, con los resultados de nuestro estudio psicológico y crítico, estaremos en capacidad de considerar luego la cuestión de la educación y enfocar, sobre todo, el problema de la **f o r m a - c i ó n del c a r á c t e r moral.**

## El interés y el sus relaciones con de la

A primera vista parece que es en vano esperar un acuerdo útil, en alguna forma, sobre la cuestión del *interés*, por parte de los educadores. El primer hecho que se nos ofrece a la consideración es justamente la profunda contradicción que separa las diversas escuelas sobre este punto. Por una parte, se nos dice que el *interés* es la llave de la instrucción y la educación; que la principal preocupación del maestro debe ser la de hacer su enseñanza tan interesante que provoque y conserve la atención de sus alumnos. Por otra parte, se afirma que, para ser verdaderamente educativo, el esfuerzo debe ser suscitado por una causa exterior al individuo, y que apoyarse en el principio del *interés*, es distraer al niño y debilitarle moralmente.

En esta controversia entre los partidarios del esfuerzo y los del *interés*, oigamos primero lo que dice cada una de las dos partes. En favor del *interés* se sostiene que éste es la sola garantía de la atención; si acertamos a colocarlo como fundamento de un conjunto de hechos o de ideas, podremos estar perfectamente seguros de que el alumno dirigirá su energía en este sentido, logrando su asimilación; aún más; si hacemos intervenir el *interés* en un hábito moral o en una línea de conducta dados, estaremos igualmente ciertos de que las actividades del niño se orientarán en dicha dirección; empero, si estas diversas cosas se hallan

carentes de interés, de ninguna manera podremos garantizar lo que hará el niño en un caso dado. Por lo demás, la doctrina de la disciplina fallaría completamente. Es absurdo suponer que un niño adquiere una mejor disciplina intelectual y moral, trabajando contra su voluntad, que consagrándose a una actividad que le interesa y en la cual pone toda su alma.

La teoría del esfuerzo pretende, en síntesis, que la atención voluntaria (el hecho de ejecutar una acción desagradable porque ella misma lo es), debe tener preemi-

nencia sobre la atención espontánea.

En la práctica, la teoría del esfuerzo, se dice, no significa

no de mayor interés y placer, es decir, podrás ser malo entonces.

La teoría del esfuerzo sostiene que su resultado es el de formar caracteres vigorosos; pero, prácticamente, no hemos constatado estas realizaciones. Se los forma, o bien, gentes de criterio estrecho, gazmoñas, obstinadas e impermeables a todo lo que no sea su propio ideal y su creencia preconcebida, o bien, hombres apagados, mecánicos, carentes de agilidad, porque les ha sido, sustraída la savia vital del interés espontáneo.

Oigamos ahora la otra parte. La vida, dicen los partidarios del esfuerzo, está colmada de cosas que carecen de interés, de las cuales, sin embargo, es preciso ocuparse. Si el individuo no ha aprendido previamente a consagrarse a un trabajo sin interés, si no ha adquirido el hábito de prestar atención a ciertos hechos únicamente porque es preciso conceder atención a ellos, sin tener en cuenta las satisfacciones que puede obtener, entonces, en presencia de las cuestiones efectivamente serias que ofrece la existencia, o su carácter será quebrantado, o bien abandonará la lucha. La vida es demasiado importante para ser degradada y colocada en categoría de una suerte de simple entretenimiento, reducida a no tener como objetivo otra cosa que nuestra satisfacción y nuestros intereses personales. Exige ella, en consecuencia, el ejercicio constante de la facultad del esfuerzo y la formación de hábitos que permitan hacer frente a las serias llamadas de la realidad. Cualquiera otra manera de actuar debilita el carácter y hace de la personalidad algo sin fuerza, sin colorido, carente de firmeza; en otras palabras, sume al individuo en un estado de dependencia moral completa, ofreciéndole tan sólo el gusto por la distracción y el divertimento.

Independientemente de la cuestión del porvenir, atraer la atención de la infancia, al principio del interés, es excitar, es decir, distraer al niño; es destruir la continuidad de su actividad. Todo viene a ser un juego. Hay, por consiguiente, dispersión de energías y excitación excesiva. La voluntad no entra jamás en juego. Toda la educación reposa en atractivos y entretenimientos exteriores. Todo está presentado al niño bajo un

## esfuerzo en la educación voluntad

Por Jhon Dewey

ca nada. Cuando un niño sabe que su trabajo constituye una tarea impuesta, se entrega a él por fuerza. Suprimida esta imposición exterior, la atención se dirigirá hacia lo que le interesa. El niño educado según la teoría del esfuerzo adquiere solamente una admirable habilidad de parecer ocupado en cosas poco o nada interesantes, mientras que su mente, su corazón y el haz de sus energías se hallan divorciados de tal actividad. En realidad, la teoría se contradice consigo misma. Psicológicamente, es imposible provocar una actividad cualquiera sin algún interés. La teoría del esfuerzo no hace otra cosa que sustituir un interés por otro. Reemplaza el interés normal en el objeto que se estudia por un interés viciado: el temor del maestro o la esperanza en una recompensa. El tipo de carácter formado por esta teoría es el mismo que describe Emerson al comienzo del ensayo titulado *Compensation*. Sacrificaos ahora y más tarde podréis permitirnos un poco más de egoísmo; o bien: si eres bueno ahora (bueno significa aquí: capaz de conceder atención a lo que está desprovisto de interés), gozarás de un porvenir más o menos leja-

color de rosa y él aprende demasiado pronto a sustraerse de aquello que no se le presenta bajo el cariz de una diversión. El niño consentido y caprichoso, que no hace sino lo que le provoca, he aquí el resultado inevitable de la teoría de la educación por el interés.

Esta teoría es tan peligrosa para la inteligencia como para el carácter moral. La atención no está nunca orientada hacia hechos importantes y esenciales. Se detiene solamente en las apariencias exteriores que disimulan el fondo de los hechos. Si un hecho carece de interés o no agrada, debe ser considerado, tarde o temprano, tal cual es en realidad. Disimularlo bajo una brillante apariencia, en manera alguna significa poner al niño en contacto con él. Dos y dos son cuatro; he aquí que éste es un hecho que debe ser considerado y aprendido por sí mismo; no es porque se haya relacionado con divertidas historietas a propósito de aves

o de flores, como el niño podrá adquirir su noción exacta y verdadera. Se cae en una equivocación creyendo que el niño se interesa en una relación numérica. En realidad, su atención se otorgará a las entretenidas imágenes con las cuales se ha disimulado esta relación, y su espíritu no habrá recibido sino las imágenes. La teoría, pues, se destruye por sí misma. Valdría más reconocer francamente, desde el principio, que ciertos hechos deben ser conocidos y aprendidos aún cuando sean poco interesantes, y que la única manera de apropiárselos es apelar al esfuerzo, a este poder interno de actividad que no depende en nada de estímulos externos. Además, procediendo así, se crea una disciplina, un hábito de hacer frente a las dificultades de la existencia, del cual tendrá necesidad el niño en su vida posterior.

J. D.



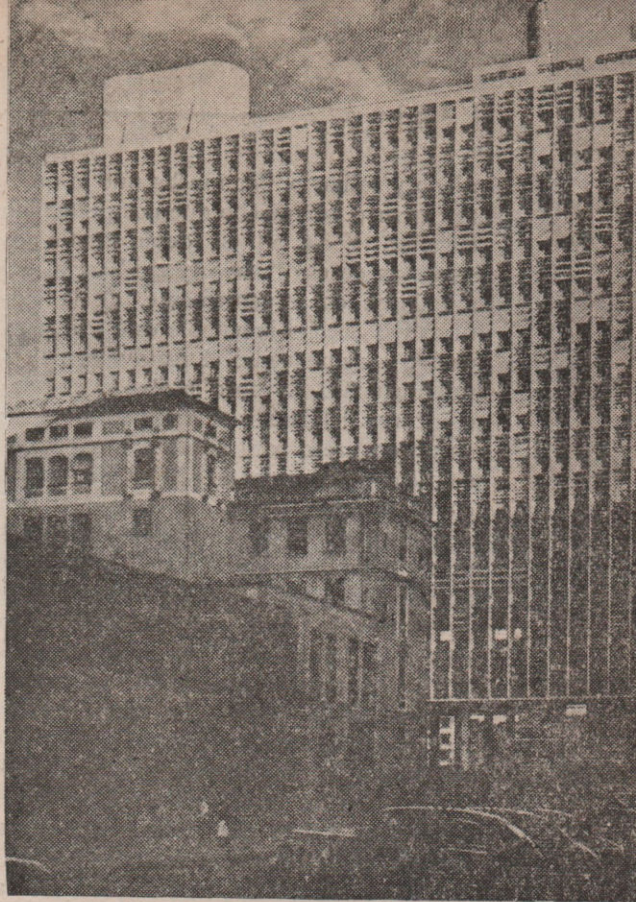
# El casa de la inquietud en el Brasil

Por Luis Venturelli

CUALQUIER análisis apresurado del caso *América en el arte*, nos lleva a asignarle cualidades o defectos, productos, la mayor parte de ellos, de toda una larga serie de mentiras de tipo especulativo literario que se han dicho y repetido hasta el cansancio y que están muy por debajo de la compleja naturaleza del referido caso. Y el Brasil forma una unidad de ese total tan lleno de posibilidades, de medidas desiguales, de anchurosos caminos y de realidad desconocida que es América. Unidad difícil de aquilatar por lo que tiene de incoherente a nuestros ojos y por sus múltiples diferencias y sus inciertas expectativas.

Hay necesidad de apartarse un poco para contemplar mejor. Establecer ese indispensable espacio que ha de separar las cosas que pretendemos comprender de nuestras pasiones. Separar nuestros deseos, nuestros instintos y las cosas que amamos demasiado.

Es difícil emitir un juicio cualitativo sobre pintura en América y esto está en relación directa a nuestro enorme retraso en el intercambio de relaciones intelectuales y de emociones esenciales en el tiempo y el espacio. Pero esto no nos exime de la responsabilidad que tenemos de hacerlo, de superar nuestra ignorancia recíproca vivida a la sombra de Europa o, mejor dicho, de la desconocida Europa, ajenos a nuestro propio drama. Hemos permanecido en la tierra de nadie en la gran batalla de la formación de una cultura. Y ya la gente se ha cansado del eterno recuento de "les choses vues" o de esos capítulos autobiográficos, que habitualmente nos proporcionan



Edificio del Ministerio de Educación Pública y Salubridad, Río de Janeiro.

ciertos pseudosprofetas, enamorados de su propia estupidez, que se han dedicado a "maravillar" a nuestro público extraordinariamente benévolo, pero, para desgracia de ellos, cada vez más informado y consecuente.

Para juzgar el caso Brasil en la cultura, será siempre necesario tener presente el clima político-social en que esa producción se desarrolla. Y por ese mismo motivo, lo limitado y angustioso de su producción actual. En Brasil no se han dado las condiciones para que los sectores más progresistas influyeran y orienten su cultura, y de ahí deriva el clima de confusión ideológica que rodea la gran inquietud y renovación formal de las artes plásticas en Brasil. Inquietud y renovación que es sólo una réplica atrasada del gran experimento, del gran juego con los medios de expresión (no con la expresión misma) que fué toda la escuela de París, hoy ya sólo un valor histórico. Pero el Brasil, como cualquier otro país, forma parte del mundo y nunca podrá ser un todo de sí mismo, aislado,

ajeno y solitario, por mucho que lo quieran creer o por mucho que nos pretendan engañar. Y ya allí se dejan sentir los síntomas de esa "mayor edad" social del mundo y, consecuentemente, de la cultura. Este hecho inevitable está transformando sensiblemente el panorama cultural brasileño. Es poco probable que los escritores del Brasil se vuelvan a reunir en un congreso para aprobar una resolución monstruosamente retrógrada, tomada de segunda mano de algunos filósofos europeos de la decadencia de un régimen y heraldos filosóficos de la barbarie imperialista, como ésa del Congreso de Escritores de Ceará, que decidió la lucha contra la "antipoética velocidad", opuesta, en su sentido horizontal, al sentido vertical de la poesía. La gran derrota del reaccionarismo arquetipista en el mundo entero se va extendiendo al Brasil.

En todas las manifestaciones artísticas pictóricas, habrá que considerar, en la actualidad, la presencia de todos los maravillosos elementos tradicionales de la plástica brasileña (al hablar de arte nos circunscribimos al significado exacto de la palabra y, por lo tanto, no consideramos la producción standardizada de esos "académicos" de la mala academia y de la nueva peor academia o de esos anacrónicos a la francesa de 1900).

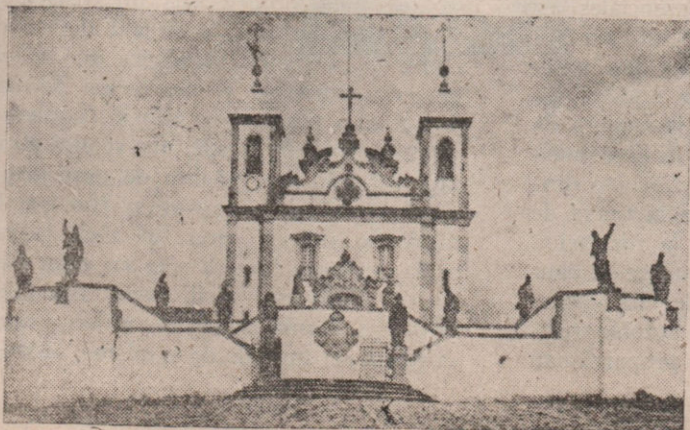
La tradición plástica del Brasil es sólo comparable a la de México en América. Por desgracia, ha sido para nosotros desconocida esa riqueza fabulosa en soluciones y posibilidades de especulación para la expresión artística de América, que representó el arte barroco de los si-

glos XVII y XVIII en Brasil. No sólo hemos desconocido esto, sino que no hemos tenido en cuenta el lazo que está uniéndolo en forma ya sensible y progresiva ese pasado maravilloso con el presente inquieto y cada vez más consecuentemente en el arte de ese país. La moderna arquitectura brasileña nos demuestra, como ninguna otra manifestación artística, este hecho. Lo viejo y nuevo en arquitectura viven en mutua armonía bajo el dictado del clima, del paisaje y del hombre. Ambos han sido construidos con miras a su utilización integral. Este es el mayor ejemplo de "genius loci" en nuestra América, a mi juicio, la mayor contribución del Brasil a nuestros anhelos de crear un arte valedero en América.

En los estados de Minas Geraes, Bahía y Pernambuco, al lado de la moderna arquitectura, se encuentran las grandes obras del barroco portugués. Junto a los modernos arquitectos y pintores están el Mestre Valentim, Manoel da Costa Athayde y Antonio Francisco Lisboa: O Aleijadinho, ese mulato leproso que es, sin duda, el mayor artista de su época en América. Ouro Preto, Salvador, Olinda están al lado de Puebla, Antioquía, Lima, Quito o Potosí. La arquitectura moderna brasileña, para mí la más importante, mejor y más consecuente manifestación de las Artes Plásticas en Brasil, es la que mejor ha comprendido este espíritu, esta formulación para llegar a constituir lo que puede alcanzar la categoría de un estilo. El antiguo barroco portugués tuvo en cuenta el enorme cambio geográfico, climatéri-

co y humano que experimentaba, y la moderna arquitectura brasileña, hija asimismo de Europa, es también auténtica, pues no es sólo el aprovechamiento de toda esa enorme tradición, sino también de todas las múltiples enseñanzas de la profunda renovación de nuestra época. He aquí su mayor mérito, su posibilidad cimera, su mayor "misterio" (misterio en lo que encierra de oportunidad incierta, de gran perspectiva para

**Nuestro Señor del Buen Jesús de Matosinho. en Congonhas del Campo, Estado de Minas Geraes. Terraza decorada con los doce profetas**



la inquietud). Aquí también su mayor realismo, su vida intensa en forma de perennidad. Porque su anhelo es auténtico, alimentado a la luz de la necesidad de cada día. Y el arte ha de ser de cada día, para que sea de todos los días de la historia. No hay arte valedero fabricado hoy a la manera del pasado o con pretendidas formas del futuro. El arte cotidiano, hecho hoy para hoy, es el único capaz de resistir el tiempo. Y la eternidad no es sino lo que sucede todos los días.

Alvaro Vital Brasil, Lucio Costa, Oscar Niemayer, los hermanos Roberto y muchos otros, forman un numeroso grupo notable por sus experiencias en arquitectura. Pero siempre que se hable de plástica brasileña sólo se puede hablar de posibilidades, pues sus múltiples ensayos actuales sólo podrán cristalizar, es decir, alcanzar las formas materiales y espirituales de gran arte de auténtico valor universal, una vez superado su actual estado político, social y económico. Para el Brasil, éste es un problema particularmente dramático dentro de lo terrible que lo es para toda América. Pero día llegará, y no está lejano, por cierto, en que ha de acabar el drama terrible del café, de la caña, del sertao, del garimpeiro, del cauchero y de otras muchas cosas que aquejan a nuestro Brasil plástico, musical y conturbado. No es sólo una forma literaria decir que nuestros países son países de economía dependiente, feudal, países semicoloniales; a ella responden las pavorosas condiciones de vida de la mayoría de los americanos y a ella, lógicamente también, responden las miserables condiciones en que tiene que desenvolverse nuestra cultura.

Al hablar de pintura brasileña, siempre habrá que nombrar en primer término a Cândido Portinari, el pintor más importante del Brasil, pues él ha sido quien ha llevado la mayor parte de las experiencias europeas de la moderna pintura, como también las del primer muralismo romántico mexicano. Hay que señalar aquí al gran pintor Lasar Segall, el pintor de mayor formación, y a ese extraordinario creador, el intuitivo, romántico y realista José Pancetti. Goeldi, Santa Rosa, Burle Marx, Da Costa, Graciano, Livio Abramus, Marcier, Arpad Szenes, María Helena Vera da Silva, Scliar y muchos otros forman el inquieto grupo moderno brasileño. Este grupo es el que está realizando la producción más interesante e interesada. Para ello



"Seca", por Cândido Portinari.

cuentan con la creciente inquietud democrática de su pueblo, su enorme tradición, la vecindad de Europa y la gran lección de su tiempo.

¡Qué difícil es llegar a una conclusión frente a un panorama sinuoso, abandonado, pero gesticulante como el de la pintura en Brasil! Es indudable que dentro de ese fondo de múltiples experiencias, hay un embrión de realizaciones trascendentales. No creo que se pueda considerar definitivo lo que se ha hecho, pues ello no ha correspondido, en gran parte, a la realidad social y cronológica de su original. Pero esa misma inquietud ha dado un profundo impulso de renovación. Ha derrotado a los canonizadores de la belleza, a toda esa larga serie de académicos de viejo y nuevo tipo, con todo su cortejo de impostores y tramosos. La misma renovación formal de que hablamos, está atrayendo el interés y la atención hacia los grandes problemas de la pintura y su producción, su técnica, su metodología de trabajo, hecho muy importante, si tenemos en cuenta que él se efectúa en la época de nuestro criollo pseudoindividualista histérico, de ese nuevo Róbinson Crusoe voluntario en el siglo XX, ignorante de su propia realidad, ajeno a su gran oportunidad. El mismo señor del "buen gusto" y del "muy interesante". Y la pintura nada tiene que hacer con el "buen gusto", porque el "buen gusto" no existe. La pintura es una de las grandes formas de expresión del hombre, por encima de cualquier canon, y no se la puede juzgar con el paladar.

LA GUERRA actual ha llevado una vez más la preocupación de los diferentes gobiernos hacia el cuidado y protección del niño pequeño cuya madre trabaja.

Móvilizados los hombres, han debido ser reemplazados en fábricas y demás lugares de trabajo por sus compañeras, quedando, en consecuencia, sus niños, al cuidado de parientes, si los poseen, o sencillamente abandonados en el caso contrario.

Frente a estos hechos, los gobiernos que velan por el porvenir de sus pueblos han tomado medidas efectivas. Citemos como ejemplo el caso de los Estados Unidos, donde el Estado ha patrocinado últimamente la creación de 2,700 nuevos centros de emergencia, que funcionan junto a las fábricas, escuelas, iglesias, etc., y cuyo objeto es cuidar durante el día a los niños pequeños, hijos de madres que trabajan en fábricas de armamentos. Reciben éstos allí el alimento, la educación, el reposo, la diversión adecuada a su desarrollo y están al cuidado de personal especializado, voluntario o no.

Estos centros, llamados allá *Nursery Schools*, surgieron en la República del Norte, durante la crisis económica de 1929, como una medida del Gobierno, destinada a ayudar a los hogares de ciudadanos cesantes o muy necesitados.

En una circular del mes de octubre de 1933, el Jefe de la Administración Federal de Socorros de Emergencia decía, entre otras cosas: "Me ha llamado la atención el hecho de que los niños pre-escolares de los hogares de padres cesantes o muy necesitados se están resintiéndose de los efectos que producen allí las dificultades económicas y sociales que afectan al país. *Nada logrará combatir mejor las desventajas físicas y morales que tal estado de cosas les acarrea, que el programa educacional y ASISTENCIAL de las Nursery Schools*".



A raíz de una recomendación de las autoridades de Socorros de

# Protección la mujer

Emergencia, los distintos Estados fueron creándolas con carácter de provisórias; pero las evidentes ventajas que reportaban tales instituciones, tanto para el bienestar de los padres como para la economía de la región, demostraron a los diferentes organismos que las habían creado (Ministerio de Educación, Sociedades de Beneficencia, religiosas, etc.), la conveniencia que había en dejarlas definitivamente.



Alguien ha dicho que el niño ha pasado a ser la mayor preocupación de nuestro siglo, y la verdad es que el grado de adelanto de un país se puede medir por la atención que presta a su infancia, por sus índices de morbi-mortalidad infantil. Es evidente que no habrá ninguna inversión tan reproductiva de los fondos públicos de una nación como la que se hace con el objeto de disminuir tales índices.

En nuestro país también es cada día mayor el número de mujeres que trabajan para ayudar a mantener su hogar. También deben enfrentarse ellas, cada mañana, con el grave problema de dejar bien protegidos a sus hijos pequeños. Pero aquí no tenemos instituciones donde se puedan dejar los pequeños mientras su madre trabaja, y ésta no tiene más remedio, si es obrera, que dejarlos abandonados en el conventillo, o en manos de domésticas ignorantes, si es más acomodada.

Como se observaba en la circular más arriba mencionada, también nuestro pre-escolar se halla resentido de los efectos de las dificultades económicas que afectan al hogar modesto de nuestro país y esto se traduce en un estado de desnu-

Como se observaba en la circular más arriba mencionada, también nuestro pre-escolar se halla resentido de los efectos de las dificultades económicas que afectan al hogar modesto de nuestro país y esto se traduce en un estado de desnu-

Como se observaba en la circular más arriba mencionada, también nuestro pre-escolar se halla resentido de los efectos de las dificultades económicas que afectan al hogar modesto de nuestro país y esto se traduce en un estado de desnu-

# para el hijo de que trabaja

Por **Linda Volosky de Cabello**

trición y de inseguridad, que lo hace susceptible a la enfermedad y al vicio; en resumen, en desventajas físicas y morales, de las que será muy difícil que se reponga más tarde.

¿ Cuántos son los niños chilenos de dos a siete años ? ¿ Tiene Ud. una idea ?

Pues, son 400.000..... De ellos, viven en hogares acomodados sólo 120.000. Son favorecidos por la acción de la Beneficencia, Sanidad y Consejo de Defensa del Niño, 8.000. Son estos 272.000 restantes los que necesitan con urgencia, para poder llegar a ser ciudadanos eficientes, de una institución similar a la mencionada más arriba y que —llámese Jardín Infantil, Kindergarten, etc.— los atienda durante todo el día, proporcionándoles la educación y la asistencia adecuadas a sus necesidades.

Nadie podrá poner en duda las ventajas que traería el Jardín Infantil a nuestra población, ya que representará una ayuda inestimable para los hogares que por el trabajo de los padres, por su mala situación económica, etc., no estuvieran en condiciones de prestar la debida atención a sus hijos menores.

Queremos copiar aquí la opinión de un técnico norteamericano que enfoca la organización de la educación pre-escolar desde otro aspecto.

Dice el Dr. Stoddar: "Es un campo excelente para crear trabajo, porque extiende a todo el público servicios que hasta este momento habían sido considerados como indispensables por unos pocos privilegiados. Incrementa la riqueza, creando oficios, artículos y servicios de los cuales dependen la seguridad y felicidad de la gente. Considerada desde este punto de vista, la educación pre-escolar se convierte en parte de la armazón económica de la nación y, lo mismo que otros buenos servicios públicos, resulta bene-

ficioso para todos".

Véamos, ahora, con qué contamos en nuestro país para iniciar tan magna empresa.

Tenemos en la capital algunas instituciones del tipo mencionado, sostenidas por organizaciones de distintos fines. En Puento Alto existe una "Escuela Maternal" que es un modelo en su género.

Contamos, además, con una Escuela para Maestras de Párvulos, creada el año pasado por la Universidad de Chile.

Existen, por último, organismos estatales ya establecidos que se podrían hacer cargo de la dirección y control de los Jardines, como son el Ministerio de Educación, la Dirección de Protección de la Infancia y de la Adolescencia, o cualquier otro que no signifique la creación de nuevas reparticiones que tan onerosas resultan siempre para el Estado.

Una vez encontrados los dirigentes de nuestra empresa, se verían ellos abocados a los diversos problemas de ubicación, personal, financiamiento, programas, etc., de los Jardines.

Gran tarea es ésta que proponemos hoy. Requiere de quienes la emprendan, cariño apasionado por el niño; rigurosa conciencia científica de lo que éste es y de lo que debe llegar a ser en la sociedad; imaginación y optimismo para conseguir los medios necesarios; inteligencia y constancia para obtener la colaboración del más poderoso aliado, que es el propio público que aprovecharía sus beneficios.

La iniciativa está lanzada. ¿ Quién la recogerá para bien de Chile y de su infancia ?



**L. V. de C.**



# La Educación Física en el Congreso Nacional de Educación

**H**ACE poco puso término a sus labores el Congreso Nacional de Educación. El entusiasmo demostrado en él por una gran parte del magisterio, el interés de los debates, la inquietud manifestada por los distintos problemas, evidenciaron que en nuestro magisterio se percibe bien la gravedad del momento, cargado de responsabilidades para la generación que vive ahora.

Hubo, sin embargo, un problema, el de la educación física, que no logró ocupar en él, a nuestro juicio, la importancia que merece. Es esto lo que motiva algunas reflexiones nuestras, que al ser expuestas en un artículo serán rígidamente sintetizadas.

Todo el edificio económico, cultural y social, levantado sobre un pueblo físicamente débil, fallará inevitablemente por su propia base. El laboratorio, la clínica, la experiencia, las estadísticas, en diferentes naciones, prueban que la educación física es un factor fundamental en la obtención de un pueblo hábil y fuerte, capaz para la lucha diaria, eficiente en el trabajo, rendidor en la producción. Por consiguiente, a la educación física le corresponde ocupar un lugar prominente en la organización educacional del Estado. Ahora bien, en el proyecto de organización de la educación nacional, que la respectiva comisión presentó al Congreso Nacional de Educación, no figuró ni un "departamento", ni "sección", ni "dirección" especial para esta rama. No se mencionó siquiera en él la expresión "educación física". Se le consideró encasillada en las "direcciones generales" primaria y secundaria, como si no fuese específicamente diferente del conjunto de los demás ramos, como si la diferencia entre la educación física y ellos no fuese mayor que las diferencias entre cada uno de los ramos humanísticos, científicos o técnicos. Sin embargo, diversamente a éstos, la educación física mira preferentemente el perfeccionamiento y estímulo de las funciones orgánicas, y muy especialmente el incremento de la habilidad corporal. Actúa por medio de las funciones neuromotrices sobre la respiración, la cir-

culación, el crecimiento, la forma, el metabolismo en general, ayudando también al desarrollo del carácter, la energía, el autodomínio, el valor y hasta la inteligencia.

Como prueba de que es específicamente diferente de todos los otros ramos en conjunto, está el hecho de que no puede enseñarse como aquéllos, en salas de clases, sino en gimnasios, canchas, piscinas, plazas de juegos, campamentos. De acuerdo con estas características propias de la educación física, los profesores del ramo son también preparados, aquí y en todas partes, en escuelas típicas, diferentes de las que preparan conjuntamente a los profesores de idiomas, historia, matemáticas o ciencias naturales.

Se dijo que la educación física podría depender con más propiedad de un Departamento de Salud y Asistencia Social. No lo creemos así. El problema de la educación física es fundamentalmente pedagógico y su resolución incumbe, ante todo, al educador. El técnico por excelencia en los problemas de la salud es el médico; pero el técnico en educación física es el maestro. Son asuntos muy ligados entre sí, pero diferentes. A cada cual su tarea.

Chile necesita emprender una vasta obra en cuanto a educación física escolar, urbana y rural. Todos saben que, en general, nuestra escuela primaria carece de gimnasios, de plazas de juegos, de piscinas. Ni siquiera tiene baños, salvo excepciones. No hay útiles suficientes para juegos, gimnasia ni deportes. Faltan normalistas preparados en educación física. No están organizados los campamentos escolares ni las excursiones escolares, que en otros países, por cuenta de la escuela primaria y secundaria, se realizan regularmente. La inmensa mayoría de nuestros escolares, tanto primarios como secundarios, son ajenos al deporte infantil. No existe la natación obligatoria como parte del programa primario y secundario, ramo cuya ausencia no se concibe ya en países más cultos. Toda esta inmensa obra por realizar, con la organización y construcciones, propaganda, control técnico y administrativo que requie-

re, no puede ser cumplida solamente por un inspector de educación física primaria o secundaria. Es de todo punto imposible. La experiencia, por lo demás, lo dice.

Creemos que es necesario para ello crear una Dirección de Educación Física, dependiente del Ministerio de Educación, que impulse, dé unidad, organice y controle esta rama de la educación tan importante, aunque tan menospreciada y atrasada entre nosotros.

Pero no es esto todo: una Dirección de Educación Física se requiere también

---

Por el **Dr. Luis Bisquertt S.**,

**Director del Instituto de Educación Física**

---

para la educación física extra-escolar o voluntaria.

Estamos aun completamente influenciados en Chile por el deportismo espectacular de selección, que culmina en la época actual, como un típico producto del mundo capitalista en que vivimos. La prensa, con la gran propaganda que hace del deportismo espectacular de minorías, deja en la sombra y nos hace olvidar la educación física del pueblo. El deporte de selección, el deporte de estrellas, con todo lo apasionante y bello que es, fuera de su valor de propaganda, deja al pueblo, al término medio de la población, enteramente al margen, y por eso mismo no influye en el mejoramiento físico de la raza. Para esto, necesitamos llevar la educación física a las masas. El pueblo nos interesa como actuante, no como espectador, ocupando los asientos de los grandes estadios.

Así como el magisterio se empeña en hacer la cultura accesible a las multitudes, debe interesarse también por hacer la educación física accesible al pueblo. No faltemos a los principios democráticos que deben informar la educación física. Democratizémosla. El Estado puede hacerlo y debe hacerlo. Nuestro pueblo, por falta de medios materiales y organización, carece de educación física. Organicemos alguna vez el deporte popular sin criterio selectivo, pero sí social, para el hombre y la mujer que sirven en la industria, el comercio, la agricultura, la minería, etc., en forma que nadie carezca de medios y oportunidades para ello. Hay ejemplos ya que seguir en otras naciones.

La inmensa labor que todo esto requerirá, hace también necesaria una Dirección de Educación Física que dé unidad y organice la educación física del pueblo, partiendo de la masa infantil de la escuela primaria, de cuyo potencial biológico y futura capacidad de acción dependerá la nación de mañana.

Actualmente la educación física en Chile, subestimada por el público, la prensa y los políticos, y aun por el propio magisterio, depende de directivas dispersas, sin nexo que las una. Intervienen en ella: el Ministerio de Educación, el Ministerio de lo Interior con su Departamento de Deportes, el Ministerio de Obras Públicas en cuanto a las construcciones; además, el Consejo Nacional de Deportes y la Universidad de Chile, que prepara los maestros en su Instituto de Educación Física. Cada una de estas entidades actúa por su cuenta, sin que se haya concertado un plan de acción de conjunto.

El Congreso Nacional de Educación, a pesar del alto interés demostrado en él por la educación popular, ha rechazado la idea de una dirección general que debería estar destinada a introducir e implantar en Chile la educación física social.

Sin embargo, son ya numerosos los países donde, comprendiéndose que la educación física es yunque para forjar una raza fuerte y eficiente en el trabajo, se han creado las direcciones generales respectivas o bien organizaciones similares. Cuéntanse entre ellos nuestros tres vecinos: Argentina, Perú y Bolivia, en donde tales direcciones tienen excepcional apoyo del Gobierno.

Por último, al rechazar el Congreso Nacional de Educación la idea de una dirección general para la educación física, ha rechazado también una aspiración, muchas veces manifestada, estudiada y madurada, de la Asociación de Profesores de Educación Física, es decir, una aspiración del magisterio del ramo, claramente expresada en el Congreso Nacional de Educación Física de 1942.

Apreciamos en todo lo que vale la alta inspiración que guió a los maestros en el Congreso Nacional de Educación y les pedimos considerar estas reflexiones que hemos creído de nuestro deber exponer.

# Diálogo con el Profesor

## Don Julio

### Una labor americanista

**D**ESDE hace cinco años viene publicando el profesor Larrea la revista "Nueva Era", que ha alcanzado singulares prestigios en el Continente, por la generosidad de sus propósitos y por la persistencia de su obra. Larrea fundó, por iniciativa suya, ese órgano pedagógico de las Américas, con el especial interés de acercar las dispersas voluntades individuales e institucionales, de todos lados, a favor de la constitución de una firme convivencia mental y profesional de los educadores de este Hemisferio, convivencia que ha de tener valiosas proyecciones en el acercamiento de pueblos. En "Nueva Era" aparecen las firmas prestantes del movimiento educativo americano. Quizá no es propiamente una revista. Es, en cada vez, un libro de más de trescientas páginas y comprende los más variados aspectos pedagógicos, como para considerarla un manual de pedagogía nueva. El volumen XIII de "Nueva Era" fué publicado en México, por la Secretaría de Educación, mientras Larrea visitaba ese país. El XIV será hecho en Chile, con el auspicio de la Universidad Nacional y del Ministerio de Educación.

El profesor Larrea ha publicado numerosos libros. Varios de ellos sobre temas americanos. Los comentarios críticos han destacado la importancia del estilo empleado por el escritor —sobrio, denso y pulcro— y han aplaudido su franqueza reflexiva y su impulso constructor.

Vino a Chile invitado por nuestra Universidad. Y en el verano último sustentó un curso con el título de "Educación Comparada Americana". Ha hecho él largos viajes por el Continente y posee un rico caudal de observaciones. En la Universidad de Chile dedicará un nuevo curso pedagógico a los propósitos de

considerar, panorámicamente, los hechos y las cosas de la educación actual en América,

### Centralización y descentralización administrativa en la educación americana,

El profesor a quien entrevistamos, ha realizado viajes recientes por las tres Américas. Nuestra primera pregunta plantea un problema de fondo sobre administración y organización escolares.

—¿Qué es lo dominante sobre la organización de la enseñanza en América? ¿Qué experiencias fundamentales se posee, sobre organización, en los varios países que conoce usted?

—La organización administrativa de la enseñanza —nos responde el profesor Larrea— se ciñe, en sus más grandes lineamientos, a la estructura político-constitucional de los países. Estados Unidos representa un tipo especial. El de la descentralización casi total. Los Estados gozan de una libertad sumamente considerable en la organización de su enseñanza. Por esto no hay en los Estados Unidos este organismo director y coordinador que es el Ministerio de Educación. La Oficina de Educación, adscrita al Ministerio del Interior, en Wáshington, cumple objetivos muy restringidos; distintos, por otra parte, de los que corresponden a los Ministerios o Secretarías de Educación. México, en cambio, revela una situación de equilibrio entre la Federación y las atribuciones de los Estados. Equilibrio legal y reglamentario, desde luego. Porque la Federación atiende sin reservas al desarrollo de la educación popular en donde quiera que hay que extenderla, vigorizarla y elevarla. La escuela rural mexicana y la existen-

cia, el sentido y las perspectivas de la educación vocacional y el aliento de la formación técnica superior, han sido el

## C. Larrea

campo en donde la Federación ha puesto sus mejores entusiasmos y creaciones, a partir de la Revolución. La Federación ayuda sobre todo a los Estados pobres. De aquí que la obra de la Revolución es sentida como servicio popular. Los Estados, por su cuenta, fundan sobre todo Escuelas Normales y Escuelas Secundarias. Y, en menor medida, Universidades. Las sostienen con su solo dinero, o también, en algunos casos, con subsidios proporcionados por la Federación. Municipios, Estados, Federación e instituciones particulares, se sujetan a normas esenciales que dan a la escuela mexicana un significado arquitectural. En cada Estado existe una Comisión de Educación constituida por tres miembros, que representan a estos tres sectores administrativos ya citados: la Federación, el Estado y el Municipio. Esta Comisión de Educación establece los enlaces necesarios entre estos sectores del Gobierno.

Centralización y descentralización se encuentran presentes en la organización escolar mexicana. La Secretaría de Educación de México posee grandes organis-

mos y departamentos que regulan y orientan la marcha educativa, dejando mucho margen para la iniciativa regional y local.

En los Estados Unidos, de acuerdo con la descentralización, cada Estado refleja su capacidad económica en la educación. Hay Estados pobres, como los



Profesor Don Julio C. Larrea

del sur (Nuevo México, Arizona, Texas) que pagan no más de cincuenta dólares mensuales al maestro primario, mientras los Estados de Nueva York y California, por ejemplo, reconocen un sueldo mínimo de trescientos dólares. Es un problema para los Estados Unidos el acertar con una fórmula que concrete una cen-

tralización, hasta cierto punto, no para atacar a la libertad de los Estados, pero sí para apoyar a los que disponen de muy pocos recursos.

En los países centroamericanos y en la mayor parte de los sudamericanos, el centralismo es muy notorio. Hay países en donde la centralización ha sido eficaz, clara, laboriosa. Desde el centro, desde las capitales, fueron a las provincias grandes, intensos impulsos de Gobierno para mejorar la educación nacional. Pero ha habido también otros en donde la centralización no ha hecho sino dar volumen a la burocracia, complicar los trámites y atizar la politiquería. Lo único que se hace, en este caso, es nombrar, cancelar y remover al personal. Los problemas de la administración, en los países unitarios, encaran en estos días la necesidad de dar a lo "central" un nuevo contenido. Y lo "central", para serlo de verdad, tiene que vitalizar el cuerpo del cual es centro. Los conflictos entre las provincias y las capitales hay que considerarlos hoy bajo nuevos factores y frente a nuevas luces.

### **Impresiones sobre Chile**

Nos apresuramos a aprovechar la primera pausa, y, deseosos de conocer la impresión que el profesor Larrea tiene sobre nuestro país, le interrogamos:

—¿Cuáles son, profesor, sus impresiones sobre Chile?

—Pienso que la visita a un país adquiere un significado especial cuando se trata de captar los valores de que es portador un pueblo. Y para comprender actitudes colectivas, es indispensable saber historia. Historia nacional y americana, al mismo tiempo. Chile, si se examina su pasado, es un pueblo con tradiciones, es decir, con esfuerzos e intereses permanentes hacia metas precisas. Se nota fá-

cilmente, en la historia de este país, una articulación de luchas, de esperanzas, de conquistas, que han obrado unas veces como tesis, y otras como antítesis o síntesis. Pero entendamos la tradicional, por lo mismo, no como término, sino como punto de partida, como arranque glorioso. Por eso la vida de los pueblos, siendo una en el fondo, parece diera lugar a nacimientos —o renacimientos— sobre todo en la salida de los períodos críticos. El siglo XIX, y también la parte ya corrida de este siglo, este pueblo, con sus dirigentes, ha tomado un ritmo precursor. Adoptando gentes o llevando las suyas a otras latitudes, Chile tiene atrayentes perfiles de americanidad.

Hay aquí una civilidad magnífica. Y una vida civil intensa, sana y fecunda, no se improvisa, se elabora.

Acaso en el cuadro latinoamericano es en Chile donde la mujer comparece más junto al hombre, trabajando, pensando, sirviendo, ante los signos nuevos de la cultura y de la civilización.

La Universidad de Chile puede ser, más o menos pronto, la Universidad Interamericana. Una Universidad para servir al pensamiento americano y a la experiencia múltiple de América, no puede establecerse por decreto. Se necesita haber creado un clima y haber acreditado antecedentes que demuestren que existe ya Universidad Americana para eso. Y la de Chile, sin ser ésa su intención, está diciendo muy alto su sentido internacional americano, acentuado en esta última década, mediante promisiones y previsiones de extraordinario alcance continental.

He visto escuelas experimentales que son un ejemplo de lo que se puede experimentar —y construir— con limitados recursos materiales, pero con una fe iluminada y laboriosa.

**S**E graduó de normalista en 1885, dice Virgilio Figueroa en su "Diccionario Histórico, Biográfico y Bibliográfico de Chile (1931),

Los normalistas, generalmente, se graduaban en esa época a los 19 o 20 años de edad.

Empezó su carrera de maestro en San Carlos (Ñuble), como director de la principal escuela primaria del pueblo.

Dirigió en San Carlos dos periódicos: "La Epoca" y "El Vesubio".

En cada pueblo, ciudad o aldea hay un maestro primario que escribe en el periódico local, opina sobre métodos, llama a los padres de familia a ayudar a la escuela, hace polémicas, y la gente dice que es "subversivo", porque piensa.

En 1889 hubo en Chile un Congreso de Educación Primaria. Asistieron los principales visitantes de su época: José B. Calderón, Roque Concha, José Ma-



## Domingo Villalobos Bobadilla

### Escritor, Pedagogo y Filántropo

ría Venegas, José M. Muñoz Hermosilla. Domingo Villalobos asistió también a este Congreso Pedagógico.

En 1889, es profesor de la Escuela Normal de Santiago y en 1907, Subdirector de la misma.

Fundó la Sociedad "Amigos de la Educación". Desempeñó con acierto diversas comisiones pedagógicas e intelectuales.

En 1892 fué profesor en el Instituto Nacional y en el Conservatorio Nacional de Música.

Fué autor didáctico. Escribió varios textos para que sirvieran a los maestros primarios de su tiempo y a la juventud. Citamos los principales: "Lecciones de Chile", (que aún consultaban los normalistas en 1925 y que era un conjunto de "clases hechas" de historia de Chile); "Tratado Elemental de Geografía de Chile", "Tratado Elemental de Historia de Chile" y el más importante y casi desconocido de la crítica literaria chilena, sus "Poesías Escolares" (1898; 225 páginas).

Lo que más se recuerda de Domingo Villalobos es su labor como fundador de las Colonias Escolares, base de las actua-

---

Por M. Vergara Gallardo

---

les Escuelas-Hogares para niños abandonados.

Su obra perdura y la historia pedagógica de Chile reconoce que también Valparaíso, simultáneamente con Santiago, organizó varias Colonias ("Los hijos de la Patria", las "Colonias de Viña del Mar").

A medida que aumenten las fundaciones de Colonias Escolares y el establecimiento de las Escuelas-Hogares en las capitales de departamentos, se agrandará la obra de Domingo Villalobos, el filántropo.

En el periodismo pedagógico, Domingo Villalobos hizo también su labor: fundó el periódico "El Educador" (1899-1907).

La publicación aludida vivió varios años y estimuló las actividades pedagógicas de los maestros, al mismo tiempo que la divulgación de los nuevos sistemas. Fué un esfuerzo notable la publicación de su periódico.

Por cierto que fué un hombre estudioso y una vida ejemplar.

Villalobos fué grande dentro de su época.

Era realista. Sabía hacer grandes cosas con los modestos medios de que disponía.

La obra literaria que le sobrevive son sus "Poesías Escolares".

No podríamos fijar el mérito de esta obra, sin hacer una breve historia de la poesía y de la declamación en la Escuela Primaria.

El primer esfuerzo que se hace en Chile para dar a conocer algunas poesías es "El Tesoro de las Niñas", de Bernardo Suárez (1875); al final de este libro se agregan varias poesías; Fanor Velasco compila sus "Poesías Infantiles" (libro agotado; 1907).

Quizás olvidado y desconocido de pedagogos y bibliógrafos es el libro de "Poesías Escolares" de Carlos González Ugalde (1885). González Ugalde era profesor de Copiapó, y fundó la primera Sociedad Protectora de Estudiantes.

Hasta 1920, el único que escribió en la "Revista de Instrucción Primaria" fué el poeta y escritor Ramón Luis Escutti Orrego, sobre poesía para los niños y varios medallones de biografías de padres de la patria.

Doña Emilia Bustamante — con el pseudónimo de Santos Cruz — escribe también un libro de poesías para niños.

Entre las poesías divulgadas por Domingo Villalobos figuran las "Rosas Gemelas", de Eduardo de la Barra; la poesía moralizadora de Juan de Dios Peza, ("Mi Padre"); las Fábulas de Tomás de Iriarte; la poesía misteriosa de Gutiérrez Nájera; "Lá Huérfana", de Luis Rodríguez Velasco; "A la Estatua de Freire", de Guillermo Matta; "La Aurora", de Guillermo Blest Gana; "La Oración por todos", de Andrés Bello; "La Paz", de Manuel Hurtado; "A los vencedores de

1879", de Carlos Walker; "El Sabio", de Samuel A. Lillo.

He citado a estos autores con el fin de dar una idea de las preferencias de la época, del gusto y de la sensibilidad de estas generaciones sinceras por la poesía. Desde 1870 hasta 1907 parece que es la poesía que predomina.

Domingo Villalobos impuso a los maestros de su época sus normas para recitar, y su método para esta materia llegó hasta 1927.

Miles de jóvenes leyeron y estudiaron las poesías que compiló Domingo Villalobos, sin olvidar por cierto que se continuaba la tradición de Carlos González Ugalde y que era el gusto del siglo XIX. Aún nos parece oír cantar los himnos: "Como arena llevada del viento—hoy se baila, se corre y se vuela....."

En otras ocasiones se trenzaba un "palo" con cintas de colores.

Las niñas cantaban:

"Primavera, tu calor  
nos invita a pasear....."

Así pasó la vieja pedagogía: toda esa evocación fué la humilde escuela primaria de Chile.

Sus maestros primarios no soñaban con llegar al Parlamento, ni al periodismo santiaguino, ni a la diplomacia, ni ver su nombre en las historias de la literatura universal.

La sencillez y el deber los llevaron a preparar a los futuros normalistas para que sobresalieran y llegaran a las cumbres del triunfo literario (Manuel J. Ortiz, Carlos Sepúlveda Leyton, Laurencio Gallardo, Gerardo Seguel, Humberto Díaz Casanueva, Róbinson Saavedra Gómez, Carlos Fuentes Silva).

En aquella generación que moría soñó, luchó y triunfó Domingo Villalobos, artesano silencioso del bien, del saber y de la belleza. Su vida, su alma, está en el canto a los niños cuando saludan a la aurora.

M. V. G.

# Refranes y Sentencias de

**E**L autor de la primera parte de "La Celestina" es digno de recordable me-

## "La Celestina"

Otros son eminentemente españoles y señalan la idiosincrasia de la raza.

Por **Graciela Illanes Adaro**

moria por la gran copia de sentencias engeridas, que so color de donaires tiene. "También de algunas de sus particularidades salen deleitables fontecicas de filosofía, agradables donaires, avisos y consejos contra lisonjeros y malos sirvientes y falsas mujeres hechiceras"

Así da a conocer Fernando de Rojas "a un su amigo", y éste es el motivo que lo lleva a continuar lo que otro comenzó. Llevado de este prurito, no sólo se posiciona del contexto y la envergadura del tema, sino que, además, toma su fraseología caracterizada, según nuestro punto de vista, por gran número de sentencias breves y agudas o dichos graves y sucintos que encierran sabiduría o arte.

Al decir esto, nos desentendemos de que sea uno el escritor que comienza y otro el que sigue, o sea el mismo.

En el título de la obra se advierte que "en ella se contienen, además de su agradable y dulce estilo, muchas sentencias filosóficas y avisos muy necesarios para mancebos, mostrándoles los engaños que están encerrados en sirvientes y alcahuetas".

Todo este prefacio puesto, ya junto al título, ya en la carta citada, ha despertado nuestro deseo de analizar y desmenuzar estos decires, adagios y refranes que son señalados en forma tan especial.

Buscándolos, hemos encontrado la procedencia de muchos que son usuales en nuestra tierra y en otras partes de América Hispana.

El remoto origen de varios es desconocido. En algunos se observa que éste es árabe o latino. Tiene este último, entre otros, aquél que dice: "Cuando a los extremos falta el medio, arrimarse el hombre al más sano es discreción", que está tomado de Séneca.

Lo más seguro es que éstos fueron conocidos en la época en que se escribió la obra, particularmente en la región de la Puébla de Montalbán, de donde es oriundo el escritor, y en Salamanca, lugar en que hizo sus estudios.

Este aspecto de "La Celestina" revela observación aguda y minuciosa, de parte del escritor, de toda clase de personas y de los decires oportunos que tenían para las más varias circunstancias, y que fué haciendo acopio de ellos durante algún tiempo. En todo caso, ponen de manifiesto la sabiduría popular.

Muchos son, sin duda alguna, de propia inventiva, pues cuadran tan bien a la ocasión que enmarcan y al formato de lo que expresan. que así los hemos considerado.

Celestina es la que más comunmente se vale de refranes y adagios para subrayar lo que quiere significar. Al emplearlos, demuestra su viveza de concepciones y su gran conocimiento de la psicología humana, particularmente de algunas edades de la vida y de algunos tipos, verbi-gracia Parmeno, el servidor de Calisto, que es "prudente, morigerado, tímido, sensible". La astuta mujer logra, sin embargo, convencerlo con sus consejos destacados mediante máximas y proverbios, tal el siguiente: "Da Dios habas a quien no tiene quijadas". Parmeno, según Celestina, tiene el bien que ella le ofrece y no lo sabe disfrutar.

Algunos de estos refranes se refieren a las características de las varias edades. La reflexión, la avaricia y la cordura de las personas mayores, entre otras, están de manifiesto, o bien el arrojito, la fe, el ardor de la juventud. En la vejez se empieza a escatimar el dinero, a sentir temor de perderlo. La vida les ha enseñado esto y a veces lo aprenden bien cuando es algo tarde.

Juzgados desde un punto de vista estilístico, sobresalen por la fuerza de las imágenes que presentan; hay en ellas comparaciones de pensamientos o hechos abstractos con cosas concretas.

En primer lugar, vamos a señalar aquéllos que tienen un valor moral o filosófico. Generalmente los emplea Celestina o los padres de Melibea; en boca de éstos resultan de un magnífico realce; en los

de aquélla, logran también su significado, aún cuando no correspondan al verdadero sentir de la sagaz vieja y reflejen sólo su astucia y profundo conocimiento —ya señalado,— intuitivo a veces, de las personas frente a las cuales le toca actuar.

Hemos encontrado los siguientes:

“Quien en diversos lugares pone el pensamiento, en ninguno lo tiene junto, sino por caso determina lo cierto”.

“El perdón sobra donde el hierro falta”.

“No es vencido sino el que cree serlo”.

“El deleite de la venganza dura un momento, y el de la misericordia para siempre”.

“Ninguna deuda deben pagarla tanto justos como pecadores”.

“A la firme verdad el viento del vulgo no la empese”.

“La verdadera virtud más se teme que la espada”.

“Tanto mayor el yerro cuanto mayor es el que yerra”.

“Menor delito es el privado que el público”.

“Es menos yerro no condenar a los malhechores, que punir los inocentes”.

“Peligroso es seguir justa causa delante injusto juez”.

“Es malo esperar salud en muerte ajena”.

“Inicua es la ley que a todos igual no es”.

“Ninguna virtud hay tan perfecta que no tenga vituperadores y maldicientes”.

“Más vale un día del hombre discreto que toda la vida del necio simple”.

“Conocer el tiempo y usar el hombre de la oportunidad, hace a los hombres prósperos”.

“Hay que huir con tiento de un peligro, pues puede ser para caer en otro”.

“Yerro es no creer, y culpa creerlo todo”.

“De los hombres es errar y bestial es porfiar”.

“La ajena luz nunca te hará claro si la propia no tienes”.

(Esta sentencia tiene el mismo significado de aquélla de la Universidad de Salamanca: “Aquí no se presta lo que natura no dió”. El espíritu español coincide a través de las épocas).

“Nunca yerro vino desacompañado”.

“La experiencia y escarmiento hace a los hombres arteros”.

“El cierto amigo en la cosa incierta se conoce; en las adversidades, se prueba; entonces se allega y con más deseo visita la casa que la fortuna próspera desamparó”.

“Un testigo solo no es entera fe”.

“Ninguna ciencia es bien empleada en el que no la tiene afición”.

“Todo don o dádiva se juzga grande o chico respecto del que lo da”.

“Es más difícil sufrir la próspera fortuna que la adversa: que la una no tiene sosiego, y la otra tiene consuelo”.

“Por la fisonomía es conocida la virtud interior”.

“De loco es estimar a todos los otros de su calidad”.

“Quien a otro sirve no es libre”.

“Ninguna cosa es más lejos de la verdad que la vulgar opinión”.

“Cuanto en el mundo es crece o descrece”.

“Ruín sea quien por ruín se tiene; las obras hacen linaje”.

“De muy alto, grandes caídas se caen”.

“Los ingratos mortales jamás conocen los bienes que poseen, sino cuando de ellos carecen”.

“No hay cosa tan ligera para huir como la vida”.

(Este decir va destacado en la obra por la usual comparación española, la comparación que está siempre en sus mentes cuando a la vida se refieren: “Corren los días como el agua del río”.

Más circunscritos, sin la trascendencia de los ya anotados, hay algunos que exponen reglas de utilidad práctica o de buen vivir, caracterizados porque en ellos predominan la prudencia y el tino, la circunspección y el plausible consejo:

“Imposible hacer siervo diligente el amo perezoso”.

“Perdido es quien tras perdido anda”.

“Quien torpemente sube a lo alto, más aína cae que subió”.

“A quien dices el secreto, das tu libertad”.

“Se vale más solo que mal acompañado”.

“Más vale perder lo servido que la vida por cobrallo”.

“Es más cierto médico el experimentado que el letrado”.

“A nuevo negocio, nuevo consejo se requiere”.

"De los discretos mensajeros es hacer lo que el tiempo requiere".

"Ofrecer mucho al que poco pide, es especie de negar".

"Una golondrina no hace verano".

"Honra sin provecho no es sino como anillo en el dedo".

"La mocedad ociosa, acarrea la vejez arrepentida y trabajosa".

"Tanto yerro es sabiendo preguntar como ignorando responder".

"Quien mucho abraza, poco suele apretar".

"Jamás al esfuerzo desayuda la fortuna".

"La prolijidad es enojosa al que oye y dañosa al que habla".

"La buena fortuna ayuda a los osados y es contraria a los tímidos".

"Nunca huyendo, huye la muerte el cobarde".

"Quien con modo torpe sube en alto, más presto cae que sube".

"El propósito muda el sabio; el necio persevera".

"Quien yerra y se enmienda a Dios se encomienda".

"Nunca peligro sin peligro se vence".

"Pocas veces lo molestó sin molestia se cura".

"Un clavo con otro se expele".

"Un dolor con otro se atenúa".

"A los locos hacen las penas cuerdos".

"Las cosas mal hechas después de cometidas más presto se pueden reprender que enmendar".

"Cuando una puerta se cierra, otra suele abrir la fortuna".

"Muchas cosas se pueden vengar que es imposible remediar".

"Más vale prevenir que ser prevenido".

"Antes se toma al mentiroso que al que coxquea".

"El decir y el hacer deben comer juntos en la misma mesa".

Expresan el consejo o la regla utilitaria en forma de mandato:

"Es menester que ames si quieres ser amado." (El sentido de este decir se completa con otro que en el contexto de la obra se inserta a continuación: "No se toman truchas a bragas enjutas". No es raro, como en este caso, hallar uno seguido de otro, pues a menudo en "La

Celestina" se habla en refranes, decires y sentencias).

"Nunca alegre vivirás si por voluntad de muchos te riges".

"No das paso seguro si corres por el muro; vas más sano si sigues por el llano".

"De los enemigos, los menos".

"No busques la bonanza en el piélagos".

"No te ofusques, porque a la primera vista todas las cosas no son bien tratables; cuanto más se comunican, mejor se entienden en su participación".

"Del airado debes apartar por poco tiempo; del enemigo, por mucho".

"Las iras de los amigos no tienes por qué huir; suelen ser reintegración del amor constantemente".

"No semejes a la araña que no muestra su fuerza sino con los flacos animales".

"Se debe más oír que hablar, que por eso se tienen dos oídos y una sola lengua".

(Sobre esto se insiste de varios modos. Al autor le preocupa mucho el silenciar oportuno y el oír y ver escrupulosos y atentos. En otro párrafo agrega: "Dios te dió dos oídos y dos ojos, y no más una lengua; porque sea doblado lo que vieres y oyeres, que no el hablar").

Hay una serie que hacen alusión a cosas materiales o tienen una representación de esta índole: lo abstracto simbolizado en lo concreto:

"Es peligroso abrir o apremiar las apostemas duras, porque más se enconan".

"La vista a quien objeto no se antepone, cansa; y cuando aquél es cerca, agúzase".

"Do vino el asno, verná la albarda".

"Huye de tirar coces contra el aguijón". (De nada sirve vengar una ofensa o hacer daño, haciéndose uno mayor, o castigar a otro dándose a sí mismo más castigo).

"A río revuelto, ganancia de pescadores". (Este refrán, puesto en boca de Parmeno, da a entender que muchos en malas condiciones o con astucias sacan más beneficios y provechos que otros con honradez, lealtad y saber).

"A dineros pagados, brazos quebrados".

"No hay lugar tan alto que un burro de oro no lo suba".

"No vayas por lana y vendas sin pluma". (Este es un desvío u otra forma de "Fué por lana y volvió trasquilado". De las dos maneras aparece en la obra. El

que va en busca de algo, no sólo no suele volver sin ello, sino que, además, es despojado de lo que llevaba: va a pedir un servicio y no lo recibe, sino que también tiene que prestar su ayuda).

"A dónde irá el buey que no ara".

"La sogá se quiebra por lo más delgado".

"El que se quiere comer el ave, quítele primero las plumas". (Se emplea en el sentido de que primero se allanan las dificultades para llegar a lo que se pretende).

"En casa llena, presto se adereza la cena".

"No es todo blanco aquello que de negro no tiene semejanza, ni es todo oro cuanto amarillo reluce".

"Quien la miel trata, siempre se le apega della".

"Aunque muda el pelo la raposa, su natural no despoja".

"Una continua gotera horada una piedra".

"Quien a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija".

"Del buen pastor es propio trasquilar sus ovejas y ganado; pero no destruirlo y estragarlo".

Reflejan estados afectivos o hacen referencia a ellos los siguientes:

"La esperanza lengua aflige el corazón".

"Las lágrimas e suspiros mucho desenconan el corazón dolorido".

"El temor reduce a la memoria y a la providencia despierta".

"Alivia la pena llorar la causa".

"La rareza de las cosas es madre de admiración".

"El placer no comunicado no es placer".

"La envidia es huésped que fatiga la posada donde asienta".

"Un dolor saca otro; un sentimiento, al que le precede".

"Quien feo ama, bonito le parece".

"La turbación desmanda y altera la lengua, la cual habría de estar siempre atada con el seso".

"Nunca el corazón lastimado de deseo toma la buena nueva por cierta ni la mala por dudosa".

"A los flacos corazones el dolor los arguye; a los fuertes los tonifica".

"Cuando el corazón está embargado de pasión, están cerrados los oídos al consejo; y en tal caso las fructuosas palabras, en lugar de amansar, acrecientan la saña".

"La limpieza alegra el corazón".

"Nunca llaga tanto se sintió que por luengo tiempo no aflojase su tormento; ni placer tan alegre fué que no lo amengüe su antigüedad".

"La costumbre lengua amansa los dolores, afloja y deshace los deleites, desmenga las maravillas".

"Hay que tener esfuerzo para sufrir la pena cuando se tuvo osadía para gozar el placer". (Se aplica en el caso de que la pena que afecta a determinada persona provenga del placer que ha disfrutado).

Algunos afirman o confirman argumentos mediante elementos de la naturaleza que en ellos figuran:

"Por mucho que madrugue, no amanesce más aina".

"El sol más arde donde puede reverberar".

"Más vale a quien Dios ayuda, que quien mucho madruga".

"Ninguna tempestad mucho dura". (La irascibilidad de una persona, mientras más brusca, más breve).

La fuerza de los hábitos, la costumbre o la adaptación fijada por las circunstancias, también están manifestadas:

"Es duro dejar lo usado".

"Muchos actos hacen el hábito".

"Quien las sabe, las tañe".

"Duele más la pérdida de lo que se tiene, que da placer la esperanza de otra tal, aunque sea cierta".

"Mudar costumbre es a par de muerte".

Estas son las frases sentenciosas que contiene la obra.

Es difícil hacer una clasificación rigurosa de estos decires tan agudos como oportunos y ocurrentes.

Su recopilación, al mostrar el entronque que tienen algunos que usamos frecuentemente, da una luz al folklore nacional.

# El Teatro en las

Por **Guillermo Brown**

# Universidades Norteamericanas

**E**N 1920, el gran escritor norteamericano Thomas Wolfe, que en ese tiempo era uno de los alumnos del Profesor Frederick H. Koch, escribió un ensayo, que se publicó después de su muerte: "El hombre que vive con una idea", y se hacía estas dos preguntas: ¿Un hombre que ha triunfado está lleno de ideas? ¿O su triunfo se debe al celo con que ha trabajado por esa gran idea?

En el Profesor Koch, o el "Prof.", como le gustaba ser llamado, podemos asegurar, se reunían en una respuesta estas dos preguntas. Y sea este artículo un homenaje de cariño y agradecimiento de uno de sus muchos alumnos de tierras lejanas que peregrinaron hasta su teatro en medio de la Universidad de Carolina del Norte y hasta su Teatro Griego en medio de los bosques de árboles rojos.

Al hablar del Teatro en Norteamérica, o para ser más exactos, del Teatro Universitario, encontramos dos grandes nombres: Frederick H. Koch, de la Universidad de Carolina del Norte; y George P. Baker, de la Universidad de Harvard. Y para convencer a los incrédulos, sólo nos limitaremos a recordar tres distinguidos alumnos de estos profesores e iniciadores: del primero, Paul Green y Thomas Wolfe y del segundo, Eugene O'Neill.

En 1942, decidimos irnos a estudiar a la Universidad de Carolina del Norte y es así como tuvimos el privilegio de estudiar durante dos años dirigidos por "Prof." Koch y Paul Green. Sara de Brown, inició en este mismo tiempo sus

Don Guillermo Brown, ex-estudiante de la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile, ex-Cónsul de Chile en Baltimore, recibió su grado de "Master" en la Universidad de North Carolina, en la especialidad de Arte Dramático.

A través de su artículo —escrito especialmente para la REVISTA DE EDUCACION— nos muestra el papel preponderante que van adquiriendo los Departamentos de Teatro en la educación universitaria norteamericana y los beneficios que de ellos se obtienen para los fines generales de la educación.—  
N. de la R.

estudios en la misma Universidad y obtendrá en dos meses más su "Master of Arts", con especialidad en Historia de la Pintura y Pintura.

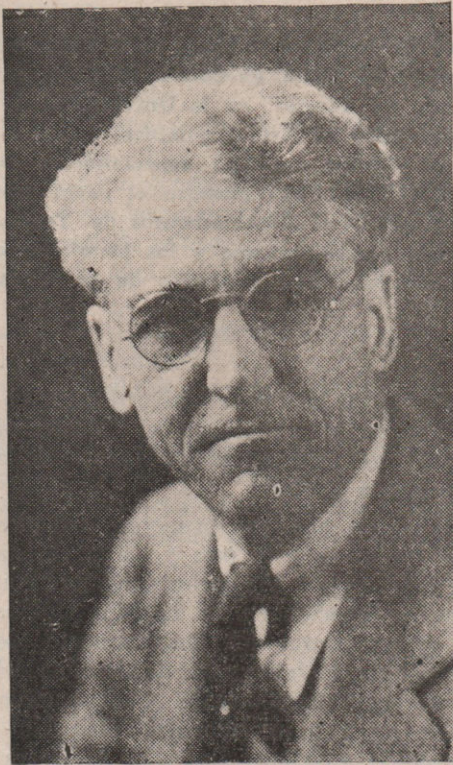
Uno de nuestros primeros artículos publicados en este país y en la revista de los Carolina Playmakers, nombre con que es conocido en los Estados Unidos el grupo teatral del Departamento de Drama de la Universidad de Carolina del Norte, fué un homenaje y un recuerdo a ese otro gran iniciador del Teatro Universitario en Chile, Pedro de la Barra.

Debemos confesar, antes de seguir adelante, que nuestro principal interés ha sido la creación, pero nuestro amigo Héctor Gómez Matus ha insistido en que demos a través de estas líneas una idea general del Teatro en las Universidades Norteamericanas y su aspecto pedagógico, por lo que nos limitaremos, por el momento, solamente a estos aspectos prácticos.

Pero, antes de seguir adelante, queremos recordar aquí que ayer domingo, 18 de marzo de 1945, en el Departamento de Teatro de la New School for Social Research, dirigido nada menos que por Erwin Piscator, asistimos a una audición privada de Twelfth Night de Shakespeare. Todo fué magia y maravilla en ese pequeño teatro que bien podríamos tener en la Universidad de Chile.

\* \* \*

Los Departamentos de Teatro, o como aquí también se llaman, de Drama o Alocución, forman parte definitiva de la educación universitaria norteamericana. Nuestra amiga y compañera, Lucile Calvert, nos facilita los porcentajes de im-



**Frederick H. Koch, fundador del Departamento de Drama de la Universidad de Carolina del Norte.**

portancia de los diferentes cursos en un curioso y muy norteamericano estudio que hizo acerca de la enseñanza teatral en las universidades norteamericanas. Los cursos están divididos en tal forma que abarquen todos los aspectos de la producción teatral, y de acuerdo con una tabla preparada para este objeto podemos citar la importancia de su estudio en la forma siguiente:

1.—Actuación .....	28%
2.—Dirección .....	15%
3.—Interpretación .....	10%
4.—Caracterización y maquillaje .....	9%

5.—Iluminación .....	7%
6.—Obras de Teatro .....	7%
7.—Pantomima .....	6%
8.—Trajes .....	5%
9.—Diseño de escenario .....	6%
10.—Construcción de escenario....	5%
11.—Contabilidad y administración .....	5%
12.—Creación de obras .....	

Haciendo un comentario breve y sumario sobre cada uno de estos puntos, diremos en primer lugar que en algunas Universidades se da especial importancia a la "creación de obras", como es el caso de la Universidad de Carolina del Norte, en que los alumnos tenemos el beneficio de contar con la ayuda permanente del gran escritor norteamericano Paul Green.

Por el nombre de los otros 11 puntos es fácil derivar su importancia pedagógica, ya que ellos incluyen: costura, maquillaje, carpintería, dibujo, electricidad. Estas ramas estarían en lo que podríamos llamar trabajos manuales, si agregamos el efecto social que significa trabajar en grupos, o sea, apreciar los resultados comunes o de conjunto de la labor individual en cada grupo. En los programas de cada función ofrecida por el "Grupo", figuran todos los nombres de las personas que han intervenido en su producción, lo que hace sentir un legítimo orgullo a cada muchacho o muchacha que ha participado con su mejor habilidad.

Siguiendo adelante con esta separación de trabajos manuales y en la otra parte que podríamos llamar creativa, llegamos, talvez, a una materia que no ha sido estudiada aún por nuestros profesores y que Mr. William H. Bridge, profesor de teatro, ha resumido en forma brillante y que me voy a permitir interpretar.

Podríamos plantear una teoría que llamaríamos "el proceso del crecimiento individual" (pedimos perdón en esta parte a Jorge Millas, que también se encuentra por estos lados), y que completáramos con la idea de "creación permanente de la individualidad" o "ejercicio de creación de personalidad". Nuestra tendencia es literaria, por lo que nos desentendamos aquí para seguir con el desarrollo del Profesor Bridge:

- 1.—Desarrollo del trabajo en grupo.
- 2.—Desarrollo de la observación de caracteres.
- 3.—Sensibilización de lo social.
- 4.—Aumento del poder de concentración ante un grupo y ante una situación dada.
- 5.—Descubrimiento de la individualidad de los caracteres y sus modalidades.
- 6.—Enriquecimiento con la lectura de obras maestras.

Uno de los primeros ejercicios a que somos sometidos en nuestro primer día de estudios teatrales, cursos que generalmente se dictan en el Teatro, es caminar sobre el escenario. Este acto, aparentemente tan sencillo, de "caminar sobre el escenario", nos hace horriblemente sensibles de la largura de nuestros brazos, de la postura de nuestro cuerpo, de la falta de gracia de nuestro caminar. Es-timo que todos los expertos en educación estarán de acuerdo en que una de las primeras lecciones de nuestra vida sería la de caminar erguido y digno, como corresponde a un ser humano. Luego viene el divorcio entre nuestros gestos y nuestras palabras y el doble divorcio entre nuestras emociones y la capacidad de expresarlas. ¿Y qué diremos de la pronunciación de las palabras? ¿No habrán

acaso perdido las palabras su poder mágico por no pronunciarlas exactamente? ¿Podemos imaginar el futuro que se abre para el "hombre" que ha aprendido a usar su cuerpo, su espíritu y su expresión?

Al tratar de actuar o escribir teatro, se desarrolla naturalmente nuestro espíritu de observación, y es así como con sorpresa principia nuestro viaje en ese mundo desconocido de los caracteres humanos. Después de todo, como lo ha dicho algún oriental, el camino más cerca de uno mismo da la vuelta al mundo.

Con la observación de caracteres se agudiza nuestro sentido de lo social. Materia ésta en que habría mucho que hilar, dada nuestra característica de no tener ningún sentido de nuestras funciones sociales y nuestro espíritu francamente anárquico.

Del examen de caracteres, para actuar o escribir, también nace la conciencia de nuestra propia individualidad o las posibilidades de nuestra propia personalidad, lo que naturalmente nos lleva a una mayor concentración interior y se actualiza nuestra actuación frente a una situación dada en la vida. No olvidemos que se llamaba "persona" la máscara que usaban los actores griegos en el escenario.

Esta palabra que así nos resulta mágica, "persona", "máscara", nos puede

Un rincón del "Museo de Teatro" del Curso de Drama de la Universidad de Carolina del Norte





Director y alumnos en plena labor en el taller escenográfico de la misma Universidad. Máscaras y decorados se están preparando para poner en escena "Sueño de una noche de verano", de Shakespeare.

llevar a la desagradable sorpresa de que no tenemos "máscara", que no somos "personas", sino título universitario, puesto fiscal, nombre heredado.

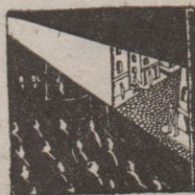
Sobre la lectura de obras maestras y su meditación y su ganancia, no necesitamos insistir.

Esperamos que estas rápidas reflexiones "no" sirvan como una contestación definitiva a la curiosidad de nuestros lectores, sino de punto de partida para nuevas preguntas y más nuevas respuestas que cada uno de ustedes, con mayor talento que el mío, se planteen y, sobre todo, con la esperanza de que Chile sea el primer país en la América de habla castellana que abra a todo el continente su Departamento de Teatro en la Universidad de Chile.

Y sean nuevamente estas palabras un recuerdo de cariño y agradecimiento para el "Prof." Frederick H. Koch, quien inició su Departamento de Drama, uno de los primeros de los Estados Unidos con los Carolina Playmakers, en la Universidad de Carolina del Norte, después de la guerra pasada, y que después de enviar sus propios hijos a ésta, salió un día de excursión hacia aquella tierra que hiciera famosa su Fuente de Juventud y de la cual no volverá más. Esto fue después de concluir el año escolar de 1944, año en que tuvimos el raro privilegio de recibir como herencia "la gran idea", de que escribió Thomas Wolfe.

G. E.

International House. Nueva York  
de marzo de 1945.



**E**N el proceso de crecimiento de los pueblos se asigna a la cultura un lugar preeminente. Como todas las cuestiones que atañen al desarrollo del progreso de la humanidad, los grandes problemas de la cultura tienen esta particularidad común: jamás se presentan en forma aislada. En su origen, carácter, desarrollo y efectos, ellos están en estrecha relación con una serie de circunstancias que abarcan un radio de acción mucho más amplio que el problema mismo.

La educación, que siempre se ha considerado como un factor de importancia decisiva en el progreso de la cultura, "ya que toda la historia de ella es la de su acomodación a los grandes cambios políticos, sociales y económicos", está, consecuentemente, sujeta a estas mismas leyes. Sus problemas no constituyen unidades independientes del problema de la cultura, sino que se proyectan en relación y en armonía con el curso y desarrollo de las grandes cuestiones espirituales y materiales.

Es por esas razones que este *breve esquema sobre el problema educacional en Chile* va precedido de antecedentes históricos sobre nuestro proceso cultural, y es por eso también que el tema se aborda en relación con una serie de fenómenos políticos, económicos y sociales que han repercutido en esa función hasta llegar a acunar las nuevas instituciones educacionales creadas para facilitar el perfeccionamiento de la vida democrática.

Puede decirse que en Chile la educación ha constituido una preocupación permanente de los gobernantes y del pueblo mismo.

Y ha sido en la primera enseñanza, en la educación popular y básica, en donde se ha puesto con más vigor, y algunas veces con audacia, el acento de progreso.

Pero es este momento histórico que vivimos el que parece presentar condiciones preparatorias más favorables para el gran movimiento del progreso cultural y social que se ha estado gestando en los últimos 25 años en nuestro país. Por una

parte, la guerra mundial pasada aflojó la solidez de la organización político-social y económica de los países de la vieja Europa y dejó un desencanto y una interrogación en los pueblos; por otra parte, la triunfante revolución de los grupos políticos de avanzada en Alemania, en Austria y en Rusia abrió a las masas populares esperanzas de liberación y fué polarizando y conduciendo la inquietud y las aspiraciones de los trabajadores.

El ambiente político nacional, que se sintió entonces notablemente alterado por estos hechos internacionales y por la influencia de otros de carácter interno, ha sufrido con el presente conflicto el sacudón más formidable de todos los tiempos.

Un cauce propicio para grandes transformaciones se ha abierto, y nadie será capaz de detener el ímpetu de las tenden-

## La experimentación educacional en Chile

cias progresistas en el campo de la cultura y del progreso social.

Los maestros organizados que tomaron hace 25 años en sus manos la tarea de impulsar la reforma de la educación pública y de zafar la función de las manos que siempre habían detentado su dirección y control, para ponerla al servicio del pue-

---

Por el **Dr. Gonzalo Latorre Salamanca**

---

blo, están viendo hoy la coronación de sus esfuerzos.

Las ideas fundamentales que encauzaron el movimiento de los maestros chilenos fueron dos:

1.— Rescatar para el pueblo la función educacional, que había sido hasta entonces un simple instrumento de determinados grupos sociales; y

2.— Darle la orientación y el contenido que ella necesitaba para servir mejor los intereses del pueblo.

Es ésta la esencia del movimiento educacional de los últimos 25 años. A esto se debe el intento de reforma del año 1928, que produjo una verdadera conmoción en la estructura y basamento de la organización educacional chilena.

Gran parte de las ideas de renovación pedagógica y social, especialmente aquellas que tratan de fijar los contornos de la cultura popular, arrancaron del movimiento ideológico y reestructurador de la Asociación General de Profesores de Chile. Lo que se ha hecho después sólo ha rectificado formas, ha fijado posiciones, porque el contenido inicial para ponerlo al servicio de la función educacional del pueblo está vivo en el actual movimiento social que agita a los sectores populares en Chile.

El movimiento cultural de la primera post-guerra proporciona, pues, un cuerpo orgánico de principios económico-sociales y culturales que constituyen un sostén ideológico para el movimiento de renovación de la educación en nuestro país.

*Aparece una nueva filosofía que trae una nueva imagen del hombre! Se concibe ahora a éste como un ser social, integrado a una comunidad: la educación deriva de esta nueva concepción, de esta nueva imagen; sus fines: la formación integral de la personalidad, sin otras limitaciones que las propias capacidades y aptitudes del individuo, para convertirlo en un elemento social, económica y culturalmente útil a la comunidad social a que pertenece.*

Iniciamos entonces el período más interesante de nuestra historia educacional: un período de creación, de elaboración con los elementos propios. Si bien es cierto que los principios generales sobre los cuales se apoya en su etapa inicial este período son universales por su origen y validez, su interpretación, su adaptación a las condiciones nacionales le imprimen un sello propio.

Con este período llega la necesidad y la hora de nuevas instituciones educacionales. La historia pedagógica chilena muestra entonces una serie de vacilaciones, de cambios de frente, de altos y bajos, hasta encontrar el camino.

Tres etapas pueden precisarse en el terreno de las realizaciones:

1º.— La primera, que podríamos llamar de *fundamentación*, comprende el año 1928, en que está en vigencia totalmente la Reforma Educacional que los maestros han conducido hasta imponerla al Gobierno. Los intentos de realizaciones se generalizan con un sentido social nuevo. Se bosquejan nuevas instituciones escolares.

2º.— La segunda, que podríamos llamar de *construcción*, se inicia en 1929 y se extiende hasta 1938. Tiene esta etapa un errado sentido de rectificación en los principios y se ubica en el terreno del franco "*metodismo pedagógico*".

El nacimiento de nuevas instituciones escolares así lo demuestra:

Se crean:

Una Escuela Experimental Decroly;

Una Escuela Experimental Dalton;

Un Instituto de Educación pre-escolar de acuerdo con las concepciones froebelianas.

A otras escuelas experimentales que se llaman de experimentación amplia, al fijárseles orientación, se las restringe a ensayar "planes, sistemas y métodos educativos diversos".

En el año 1931 hay, no obstante, un fallido intento de ampliar la experimentación pedagógica. Por algún tiempo se encomienda a los propios núcleos de maestros la confección de los planes de trabajo de las escuelas, la auto-determinación de la orientación de los establecimientos. La intención se estrella luego contra un período de regresión pedagógica y social que alcanza hasta 1938, año este último de rescate de la trayectoria social y cultural del pueblo.

Sin embargo, en este período que va de 1929 a 1938 se operan cambios de importancia en la enseñanza secundaria. Nace el Liceo Experimental "Manuel de Salas", que aunque se queda en el mero plano de reformas técnico-pedagógicas, representa el primer intento de sacar el carro de la segunda enseñanza del cauce tradicional para empujarlo hacia un plano de renovación.

3º.— La tercera etapa, que se inicia en 1939, con la llegada de don Pedro Aguirre Cerda a la Presidencia de la República, puede considerarse en el terreno educacional como un *Movimiento de Restauración*.

Al impulso de una nueva filosofía social, la Educación lucha en forma generalizada por la efectividad de la función al servicio de la vida democrática.

Hay algunos cambios de significación en la vida económica del país; la nación esboza por primera vez un plan de gobierno; la extensión de la función edu-

cacional que se realiza por medio de la creación de cientos y cientos de nuevas escuelas y miles de plazas de maestros, por la multiplicación de establecimientos de enseñanza técnico-profesional y por una voluntad seria de recuperación en el terreno científico y social, da un tono a este período que hemos llamado de Restauración y que la guerra actual ha modificado en intención, sentido y ritmo iniciales.

Técnicamente el proceso de renovación educacional tiene por centros principales de realizaciones en el presente:

1.—La Sección Técnico-Pedagógica de la Dirección General de Educación Primaria;

2.—La Escuela Normal Superior, con sus departamentos técnicos y sus organismos auxiliares;

3.—La Sección Técnico-Pedagógica de la Dirección General de Educación Secundaria; y

4.—La Universidad de Chile, de la cual depende el Liceo Experimental "Manuel de Salas".

Las nuevas instituciones escolares se encuentran hoy perfectamente consolidadas en su organización y conscientes de sus tareas de buceadoras en la profundidad de una función social que saben compleja.

1.— Las escuelas experimentales de niños y de niñas se orientan por un derrotero que significa el abandono de la estructura de la escuela primaria tradicional, para poder aplicar los nuevos principios sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos. Fundamentadas en la Pedagogía de la Comunidad, tratan de forjar la imagen de una escuela popular al servicio de la vida democrática.

2.— Considerando que el sistema escolar que mantiene el Estado, desde la Escuela Primaria hasta la Universidad, no satisface las aspiraciones culturales del pueblo, porque no puede traducirse en una acción cultural realmente civilizadora y democrática, se tiene la clara concepción de la necesidad que existe de constituir un sistema de educación popular que no sólo descansa en la acción de la escuela, sino en la acción de todas las instituciones del país que tengan que ver con la difusión de la cultura, de manera que se llegue a un aprovechamiento sis-

temático e intensivo de todos los elementos de que dispone una sociedad moderna para llegar a ejercer una acción cultural y liberadora sobre las masas populares.

Tres realizaciones de tipo nuevo están en camino y pueden señalarse en este terreno:

a) *La Escuela Experimental de Cultura Popular*, que estudia y sistematiza formas y procedimientos para aprovechar el tiempo libre de niños, jóvenes y adultos, con el objeto de suplementar la capacidad escolar, perfeccionar la capacidad productora en artes y oficios y crear nuevas formas de vida para el mejoramiento de la convivencia social.

b) *Radio Escuela Experimental*, que estudia el empleo de la radiotelefonía como instrumento de enseñanza al servicio de la cultura general; y

c) *El Cuerpo Cívico de Alfabetización Popular*, creado por decreto supremo N° 6911, de 30 de octubre de 1944, dependiente de la Dirección General de Educación Primaria; nuevo tipo de institución nacional que agrupa en su seno a voluntarios al servicio de la alfabetización y cultura de los adultos en todo el territorio de la República. Se trata de núcleos formados por ciudadanos que trabajan en las más diversas actividades humanas y que poseen la cultura general necesaria, organizados para prestar a sus compatriotas el servicio más grande que puede ofrecerse en una democracia: la incorporación del pueblo a la vida de la civilización y de la cultura.

### Respaldo científico para la educación primaria

La existencia de instituciones escolares que escapan a la clasificación tradicional de la enseñanza primaria, está desde hace algunos años sirviendo dos problemas del más alto interés técnico-educacional y social:

a) *El Instituto de Investigaciones Pedagógicas*, encargado del estudio y de la investigación científica de los problemas de la educación primaria para procurar bases objetivas a las resoluciones de carácter técnico-administrativo de las autoridades educacionales; y

b) *La Escuela de Desarrollo* y los organismos dependientes de la Dirección Ge-

neral de Menores que laboran en el campo de la pedagogía especial, que pretenden determinar principios y normas para la educación y tratamiento psicopedagógico de niños y deficientes mentales; que realizan investigaciones en el terreno de la psicología y pedagogía del retardo mental y del tratamiento de los trastornos conductuales; que colaboran en la observación y clasificación de niños irregulares, desde el peligro moral hasta la delincuencia; y, finalmente, que basados en nuevos principios sociales, buscan orientaciones modernas y nuevos procedimientos para la educación de deficientes de otro tipo, como son los niños y adolescentes ciegos y sordo-mudos.

### Experimentación educacional del tipo rural

Las diversas iniciativas en marcha habían comprendido preferentemente, hasta hace poco, sólo problemas específicos del medio urbano o la alfabetización y cultura de los adultos en medios urbanos y rurales. Se planteaba a los Servicios Educativos la cuestión de llevar la empresa renovadora hasta el agro chileno, para servir, para apoyar, la política educacional y económica del Gobierno que en su plan de fomento a la producción nacional y en su programa de reforma agraria, ha pedido la ordenación de todas las energías al servicio del plan de vida de Chile como el de una nación en marcha.

El Ministerio de Educación Pública, por medio de los decretos 3654, de 30 de junio de 1944, y 1100, de 9 de marzo de 1945, ha dado la primera respuesta a esta necesidad declarando el departamento de San Carlos, de la provincia de Ñuble, *Zona de Experimentación Pedagógica* y creando las instituciones educacionales llamadas a servir esta nueva labor de ensayo educacional.

En un escenario típico de la ruralidad chilena, en donde la Dirección General de Educación Primaria había hecho previamente los estudios socio-económicos y culturales del caso para cimentar la nueva empresa, nacen, con el carácter de organismo de experimentación educacional, las nuevas instituciones escolares.

La Dirección General de Educación Primaria, al proponer al Gobierno la creación de una zona del territorio como centro de experimentación educacional, tuvo presente el imperativo dictado por la experiencia de circunscribir los ensayos a fin de poder controlar científicamente sus resultados. Rechazó, por lo tanto, la política de generalizar las experiencias a todo el territorio del país.

La zona de experimentación educacional de San Carlos significa la empresa cultural más valiente —tal vez la más audaz— de cuantas ha acometido nuestro Gobierno en los últimos 50 años. El ensayo rompe con la estructura de las instituciones escolares clásicas para poner al servicio del pueblo nuevos organismos educacionales destinados a llenar todas las necesidades escolares de una comunidad agraria. El propio decreto orgánico lo establece claramente:

“La creación de la Zona Experimental de San Carlos, además de significar un paso más del Gobierno, encaminado a atenuar el centralismo, tiene por finalidad preparar, en el terreno mismo, y dentro de un plazo prudencial, la organización de los nuevos tipos de establecimientos educacionales que requiere nuestra realidad rural, con dos propósitos esenciales:

a) Definir el carácter de la colaboración que la enseñanza rural debe prestar al desarrollo de los planes de fomento de la economía agraria, especialmente en lo que se refiere a la formación de las conductas generales, las habilidades técnicas y los conocimientos que debe poseer el nuevo tipo de productor campesino en relación con los procesos económicos y sociales que se están impulsando; y

b) Precisar la orientación y la organización más adecuada de las instituciones educacionales rurales, a fin de que sirvan de modelo para una transformación de la enseñanza rural en todo el país.

Consecuente con las ideas expuestas, el Gobierno ha decidido poner en marcha un ensayo educacional que permita adelantar experiencias y observaciones, a fin de estar convenientemente preparados cuando llegue el momento de afrontar la reconstrucción de la enseñanza rural de acuerdo con las orientaciones que más

convengan a las circunstancias económico-sociales que se aproximan".

Sin duda alguna, y como decíamos, es un paso audaz en materia de experimentación educacional la creación de una zona experimental; más lo es todavía la concepción de la *Escuela Consolidada*, nuevo tipo de institución escolar que reunirá bajo una sola dirección secciones de enseñanza parvularia, primaria, secundaria y profesional, a fin de satisfacer las necesidades educacionales de toda una región, necesidades derivadas de la falta de establecimientos de continuación para los egresados de las escuelas primarias.

La iniciativa de la Dirección General de Educación Primaria va a encontrar, naturalmente, resistencia y recibirá más de una crítica. Y es natural y hasta conveniente que así sea.

Las innovaciones, cuando se producen en el campo de la técnica, son acogidas con agrado. La moda, un nuevo artefacto, una compleja maquinaria que agrega comodidad a la vida, producen una sensación de alegría y de entusiasmo; pero cuando las innovaciones aparecen en el terreno de la cultura son generalmente resistidas. La "ley de hierro de la tradición" quiebra entonces sus mejores lanzas contra "lo nuevo".

El Gobierno, al planear este ensayo educacional, ha puesto a disposición de él recursos económicos extraordinarios, sin restarlos al presupuesto general de la Educación Pública. Así, de esta suerte, se coloca bajo custodia y seguridad, frente a posibles contingencias, un ensayo educacional al que S. E. el Presidente de la República y el Sr. Ministro de Educación asignan la mayor trascendencia.

### **La renovación gradual de la segunda enseñanza**

El problema del Liceo ha pasado, en estos días, a ser el centro de las preocupaciones del Ministerio de Educación. La dictación de un decreto que designa una Comisión Técnica para estudiar la reforma de la segunda enseñanza, ha puesto la mano sobre uno de los problemas más candentes de nuestra realidad educacional: la transformación de la orientación y organización técnica del Liceo actual.

El decreto reciente del Ministerio de Educación da las bases destinadas a servir una transformación del Liceo actual a base de un plan gradual. El mencionado documento fija en plazos ponderados las orientaciones generales a que esta Comisión ha de sujetar su trabajo:

"La educación secundaria debe atender, como fin último, a establecer las condiciones necesarias para que los adolescentes puedan alcanzar el máximo desenvolvimiento de su personalidad, compatible con el ininterrumpido perfeccionamiento y decidida defensa de un régimen de convivencia social basado en los superiores ideales de solidaridad y respeto a la persona humana.

El contenido de la enseñanza que el Liceo imparte aparece, muy a menudo, desvinculado de los intereses de la sociedad, puesto que, por lo general, da más importancia al dominio de los aspectos intelectuales y técnicos de la cultura que a la inculcación del sentido humano, social y ético con que ésta debe ser empleada.

En consecuencia, en lugar del Liceo de hoy, que acentúa lo meramente instrumental e informativo, hay que levantar un Liceo de tendencia formativa y orientadora, que proporcione al alumno la oportunidad de aprender a resolver problemas reales, a juzgar, apreciar y valorizar el medio físico y social y lo induzca a encauzar su existencia hacia formas superiores de vida, concediendo una fundamental importancia al cultivo del carácter moral, a la formación del individuo para que pueda llevar una vida sana, a su preparación para la vida social y familiar, a su capacitación económica y a su formación artística y recreativa, reduciendo a sus justos términos la enseñanza de carácter exclusivamente erudito que hasta hoy se ha impartido de preferencia.

El Gobierno tiene, además, la firme decisión de atender debidamente a las diferencias individuales propias de una heterogénea población escolar, para lo que propone dotar al Liceo de un plan de estudios diferenciados, basado en los problemas fundamentales de la vida humana, que consulte un Programa Formativo Mínimo, común y obligatorio para

todos, y un programa complementario de carácter cultural y vocacional, destinado a servir los intereses especiales de los alumnos; proceso diferenciador que estará dirigido en todas sus fases por una adecuada orientación vocacional de los estudiantes, y enriquecido por actividades creadoras y socializadoras”.

En el momento actual Chile es teatro de un movimiento de renovación espiritual que en cierta medida ha venido a limitar la guerra actual y a recibir una influencia ordenadora de parte de las necesidades de la post-guerra que viene.

Parece ser que Chile se incorpora hoy totalmente al proceso cultural de América y del mundo, poniendo un sello particular en las distintas manifestaciones de su desarrollo. La crisis en la educación se corresponde con la crisis general por que atraviesa el mundo y tiene sus contrapartidas en el conflicto entre la

ciencia, el realismo y el humorismo, entre el modernismo y las tradiciones, entre la EXPERIMENTACION Y LA RUTINA, entre el individuo y la comunidad, entre la libertad y la autoridad.

Todas las manifestaciones que se observan en el campo de la cultura y de la educación parecen indicar que hemos completado nuestro periodo de mero aprendizaje, de asimilación y de autorregulación.

¿Estamos en condiciones de hacer en un futuro próximo nuestro aporte a la cultura y a la educación de América?

Hemos vivido asimilando conocimientos y técnicas valiosas, hemos creado nuevas instituciones sociales, culturales y educacionales. Nos corresponde encontrar ahora una dirección y una meta: en una palabra, entrar en la etapa de creación, marcando lo que en el futuro hagamos con el sello de nuestra personalidad.

G. L. S.



# Sugerencias metodológicas

Sección a cargo del Dr. **Gonzalo Latorre Salamanca**

## La Enseñanza de los Estudios Sociales en la Escuela Primaria

La REVISTA DE EDUCACION inicia en esta Sección, con su primer número del presente año, una serie de estudios de carácter didáctico sobre la enseñanza de los estudios sociales en la escuela primaria.

Sea que los programas escolares que están en preparación en la Sección Técnico-Pedagógica de la Dirección General consideren los estudios sociales (Educación Social) en forma globalizada, o que señalen a cada asignatura (geografía, historia, educación cívica, etc.) un sitio especial, la enseñanza de la historia —integrada o no— tendrá, indudablemente, un rango o jerarquía de primer plano.

En atención a estas consideraciones, hemos planeado entregar al profesorado primario, por intermedio de éstas páginas:

- 1.—Orientaciones didácticas de carácter general sobre los estudios sociales;
- 2.—Esquemas de unidades de trabajo sobre historia, geografía, educación social, etc., y
- 3.—Esquemas de clases sobre las mismas asignaturas.

Iniciamos en el presente número el desarrollo del primer punto. Y lo hacemos ofreciendo la autorizada opinión del profesor español Teófilo Sanjuan, ex-Director de la Escuela Normal para Maestros de Valladolid.

*A.—FINALIDADES.*—La enseñanza de la historia tiene en las escuelas primarias las siguientes finalidades:

1).—Suscitar el juego de las emociones poblando la fantasía y la memoria de imágenes relativas a cosas, hechos y personas del pasado que sirvan de estímulos para la acción;

2).—Enriquecer los sentimientos de humanidad y civilidad por la potenciación y afinamiento de los de patria y ciudadanía; y

3).—Estructurar en la conciencia del niño los conceptos de evolución y progreso.

*B.—ORIENTACIONES GENERALES DE CARACTER DIDACTICO.*— La didáctica de la Historia, como la de toda doctrina, no es producto

del libre arbitrio del maestro: radica en la estructura esencial de la propia doctrina y, al mismo tiempo, en la limitación del discípulo.

Esta impone al maestro un sistema de condiciones variables en cada momento de la educación, y el maestro se compromete en una serie de ensayos y tanteos hasta lograr que se obre el conocimiento y la doctrina se haga conciencia en el niño.

Plantéase así la exigencia unívoca y anterior a cualquier hecho de enseñanza de poseer claro y abundante lo que vaya a enseñarse. El linaje perogrullesco de la petición no amengua la necesidad de divulgarla por el ámbito docente. El maestro, se ha dicho, sabrá lo superior para enseñar lo elemental, o no lo enseñará. Porque la cuestión del método didáctico, que en lo que tiene de racional no difiere del propio método constructivo de la ciencia, finca ahí: en conocer

bien qué es esta cosa que este niño va a aprender.

En tal aspecto, nadie mejor preparado que el investigador de los hechos históricos para maestro de Historia; nadie con más perspicacia eliminaría de la multiplicidad y variación de la vida humana los acontecimientos capitales y su curso y relaciones, ni con más tino y claridad mostraría el camino por donde ver y discernir la fluencia innumerable del tiempo pasado.

Con lo que no se pretende que el maestro haya de ser historiador —; tantas cosas tendría que ser antes!—, sino que, dando de mano los malos usos corrientes en este especial menester escolar, se oriente según lo que la Historia y su enseñanza viene siendo para la más autorizada y nueva investigación, en donde, por otra parte, quizá no encuentre demasiado difícil adquirir un mínimo de competencia constructiva que le permita realizar con la materia histórica labor tan práctica como en Gramática o en Geometría.

Porque nada más próximo al error que la Historia sea mero relato y, en consecuencia, su aprendizaje, operación de la memoria. Se narra la Historia, sí, como se describe un hecho biológico; pero lo biológico no es la descripción.

Importa, pues, tomar de aquellas normas nuevas el deslinde preciso de las tres cualidades históricas: *realidad, ciencia y narración*.

### Contenido y teoría históricos, idea global

1º—La Historia *realidad* es el hecho omnimodo y global que comprende en sí todos los otros particulares humanos: pensamientos, palabras, actos, obras, instituciones, el más extenso y multiforme volumen de temas morales, religiosos, jurídicos, políticos, mercantiles, militares, de Arte, Ciencia y Filosofía, de perversión y virtud, de miseria y poderío, de miedo y de valor, de ciudades, imperios y personas; la gigantesca balumba, en fin, de la vida social.

Mas todo ello, en perenne movimiento, tiene un sentido de comunión y unidad, surge de la convivencia y va señalando a lo largo del tiempo tendencias e inflexiones que el hombre aspira a descu-

brir y coordinar. La *teoría* de la Historia se abre con el primer conato de esclarecimiento.

En el niño, semejante afán inquisitivo aparece bien temprano; el caso de su propio advenimiento al mundo y la razón creadora de cuanto le circunda le planta candoroso ante el problema de los orígenes: ¿Por qué hay alcalde? ¿Quién hizo la torre? ¿Cuándo es domingo?, en flujo de *¿cómo, por qué y cuándo*, cuya intención va siempre disparada a trincar las cosas precisamente por la parte que no se deja ver, por dentro; es decir, por la íntima que mueve a la adivinanza y enciende el deseo.

Y así, para la teoría artística, actos, obras y sucesos, materia actual un momento, son, como si dijéramos, apariencia o superficie que hay que penetrar.

2º.—Cada hecho suscita la investigación de causa que bulle bajo de él; esto es, la actividad que al desplazar su energía en el tiempo y en el espacio se proyecta en forma de obra o acto, ya material, ya espiritual, no de otro modo que advenida cierta sazón de temperatura, la energía vital que es el huevo quiebra la cáscara, transformada en pollo.

3º—El mandamiento didáctico que nace de aquí no será la operación mnemónica de retener mayor número de acontecimientos, a la manera del que ahorra moneda a moneda hasta colmar la alcancía a sabiendas de que el dinero quieto carece de fecundidad, consecuencia de estimar la Historia únicamente en su forma popular, ingenua, de traspaso o herencia verbal de los hechos pasados; es, por el contrario, obra cualitativa de crítica y de mesura la que se demanda para que la otra noción de lo histórico: *realidad activa y cambiante* que rebosa motivos ideales y efectivos, rijan la enseñanza desde la primera lección.

4º—El aspecto *narrativo*, el *arte del relato* se subordinan, por esto mismo, a aquéllos anteriores, desviándose a terminos secundarios de puro instrumento, lo que no supone juicio desdeñoso de habilidad semejante; antes bien, situada en su lugar propio, frente al niño, es insustituible por ninguna otra virtud docente y habremos de aludirle con holgura.

C.—*DERIVACIONES DE ORDEN PRACTICO: NORMAS GENERALES.*—Veamos ahora puntualizadas las consecuencias de orden práctico que se inducen de considerar tal cual se deja dicho teoría y contenido históricos.

Halla el maestro, al iniciar la enseñanza, de un lado, el conjunto de todos los hechos humanos; de otro, la posibilidad receptiva del niño, variable según el desarrollo mental, pero siempre escasa en calidad y extensión. De aquí una primera labor: seleccionar del conjunto los que sirvan y basten a caracterizar cada tipo histórico —caso de eliminación en el programa—; después, operar con ellos una *mostración verbal o gráfica o de visión directa* que pueda captar el niño, caso de eliminación en el maestro.

La escuela primaria no puede ni debe dar un curso completo de Historia siguiendo la serie catenaria de los acontecimientos, ni los de una edad, ni siquiera los que integran un período; bastan a la enseñanza *elemental* aquellas noticias y relaciones imprescindibles para que se produzca en la personalidad infantil una doble reacción: intelectual, por la captación de los *elementos* históricos; sentimental, por el juego, cuanto más vivo más eficaz, de las emociones radicales: saber y sentir lo histórico.

2.—Para escoger no hay recêta breve y clara, pero en términos generales, se obvia lo difícil del empeño ateniéndose:

a esta norma: posee verdadero sentido histórico aquello que dura y trasciende: obras, actos y personas de valorización ejemplar que fueran o añadiesen algo original en el acervo común humano.

Los de esta calidad sirven al doble compromiso mental y emocional: los hechos capitales son, además, los que remueven más en lo hondo la energía primaria de acción e inhibición, fuente de todas las virtudes individuales.

3.—Implicítamente se pide al maestro remozar los viejos hábitos, abrir a la curiosidad otros temas que los de guerras, conquistas, turbulencias dramáticas; porque la vida no se reduce a gesticulaciones tremendas que a veces provocan o llevan a término déspotas, mallumorados y fieros capitanes, cuyos linajes, y glorias, y quebrantos por ello hayamos de enumerar copiosamente; que no persevere en el error de estimar por sustancias el volumen y el estruendo que suponen mutaciones políticas y vicisitudes cortesanas.

Por debajo de todo ello van los otros afanes humanos labrando en el silencio de cada día los grandes lineamientos de la civilización y la cultura: ideas y pasiones, ciencia y arte, economía y trabajo causan y modifican la sociedad y el poder.

G. L. S.



# DOCUMENTOS DE IMPORTANCIA

## DISCURSO PRONUNCIADO POR DON ENRIQUE MARSHALL, MINISTRO DE EDUCACION, EN EL TEATRO MUNICIPAL DE SAN CARLOS, EL 16 DE MARZO ULTIMO, EN EL ACTO SOLEMNE CON QUE SE INICIO LA APLICACION DEL PLAN EXPERIMENTAL DE EDUCACION RURAL

Todo pueblo se ve periódicamente obligado a renovar su sistema educacional, para readaptarlo a las nuevas exigencias del medio social y a los progresos experimentados por las ciencias de la educación. Esta necesidad es más imperiosa en aquellos países en que las instituciones escolares no han alcanzado un desarrollo tal que pueda afirmarse de ellas, sin exagerar, que en un momento pretérito realizaron plenamente las aspiraciones colectivas y alcanzaron, desde el punto de vista técnico, el grado de perfección entonces posible. Tal es, en general, el caso de la educación chilena y, en especial, el de nuestra educación rural.

Las escuelas rurales de Chile han sido, hasta hoy, organismos meramente alfabetizadores, incapaces de ejercer, sobre los niños que concurren a sus aulas, una influencia cultural apreciable y, menos aún, sobre el medio social de donde sus alumnos provienen. No se ha logrado crear, entre la escuela y la vida campesina, el nexo que hace del colegio un elemento integrante de la vida colectiva. Debido a una serie de circunstancias, no ha habido penetración entre la escuela y la vida rural. Hacen naturalmente excepción las escuelas granjas.

Debemos recordar que nuestra escuela rural ha sido hasta hoy, simplemente, una escuela urbana trasplantada al campo, o sea, una escuela que no consulta las necesidades específicas de la vida agraria. Ha carecido de una organización diferenciada que le permita ejercer, sobre el medio social donde actúa, una acción efectiva. Nuestra escuela rural ignora los problemas propios de la vida campesina. No puede contribuir, por lo tanto, a solucionarlos.

A lo dicho debe agregarse que los maestros, trasplantados también de la ciudad, incorporados a un medio social para ellos desconocido, no han logrado generalmente reunir las condiciones profesionales necesarias para dedicarse por entero, dentro del medio agrario, a su noble misión. En la mayoría de los casos, el profesor rural hace en el campo su noviciado. Su única aspiración es reincorporarse cuanto antes a su propio ambiente, el medio urbano.

Por lo demás, las condiciones higiénicas deplorables de la mayoría de los locales y la falta de campos de deportes y de cultivo, de talleres y herramientas y de material de enseñanza en cantidad suficiente, son condiciones que influyen como elementos negativos en la labor del maestro.

A pesar de las ingentes sumas que el Estado gasta en el mantenimiento de las escuelas rurales, no se ha logrado obtener de ellas resultados que compensen el esfuerzo financiero realizado.

Por otra parte, el Gobierno se encuentra empeñado en fomentar la producción agraria, para lo cual es necesario aumentar la capacidad técnica del trabajador agrícola, y elevar el nivel de vida de nuestros campesinos. Hay disconformidad manifiesta entre estos propósitos y nuestra escuela rural que debe ser, en manos del Estado, la herramienta para realizar el fin de orden económico y el de carácter social a que acabo de referirme.

Estas fueron las razones que movieron al Gobierno a declarar, por decreto de 30 de junio de 1944, que lleva la firma de mi antecesor, don Benjamín Claro, al departamento de San Carlos Zona Experimental. Se creyó que había llegado el momento de iniciar, en forma sistemática, el estudio del problema de nuestra educación rural.

Como ustedes saben, el plan aprobado por decreto de 9 de marzo de 1945, que hoy ponemos en marcha, ha sido en gran parte el resultado de la labor tesonera, inteligente y entusiasta del Inspector Escolar de San Carlos, don Víctor Troncoso. Cooperaron eficazmente a su labor las autoridades de San Carlos, el magisterio del departamento, algunos profesionales y varios vecinos. La Dirección de Educación Primaria, después de un detenido estudio, elevó el proyecto a la consideración del Gobierno.

El Plan Experimental de San Carlos pretende, por medio de una serie de nuevos organismos escolares, que concentran en un pequeño número de grandes establecimientos una cantidad considerable de profesores y alumnos, realizar una labor amplísima que puede resumirse así:

1º.—Elevar el nivel cultural de la población campesina y mejorar las condiciones higiénicas en que se desenvuelve su existencia;

2º.—Aumentar la capacidad productiva de la población campesina, gracias a una activa divulgación de los métodos de cultivo;

3º.—Perfeccionar las condiciones en que, hasta ahora, se ha desarrollado la labor de las escuelas normales rurales;

4º.—Atender a la educación de los niños abandonados y a la recuperación sanitaria de los niños débiles;

5º.—Llevar la cultura sanitaria, agrícola y general a los lugares alejados de las grandes escuelas, en beneficio de los adultos y de los niños de dichos lugares, y

6º.—Impartir, en forma económica para el Estado, educación secundaria general y especializada, en su forma elemental, en las ciudades que, por su escasa población, no están en condiciones de poseer liceos u otros establecimientos de segunda enseñanza.

De acuerdo con los propósitos de S. E. el Presidente de la República, el Ministerio de Educación pondrá más tarde en vigencia este plan en las demás regiones del país donde sea realizable. La iniciativa que hoy ponemos en marcha constituye un orgullo para Chile. Ningún país de la América Latina puede tal vez exhibir algo semejante.

Para concluir, yo agradezco, a nombre del Gobierno, a las autoridades de San Carlos, al profesorado de la zona, a los generosos donantes de terrenos para construir nuevas escuelas y, en general, a todos los vecinos de buena voluntad que han cooperado a la preparación del plan, la ayuda eficaz que han sabido prestar a esta iniciativa. A la ciudad de San Carlos corresponderá, en la historia de la educación chilena, el señalado honor de haber servido de cuna a la renovación de nuestra escuela rural que inicia, bajo felices auspicios, el Gobierno del Excmo. señor Ríos.

## HACIA LA RENOVACION GRADUAL DE LA EDUCACION SECUNDARIA

Santiago, 5. de marzo de 1945.

Nº 1036 bis.

Visto lo dispuesto en el decreto Nº 22 de 8 de enero de 1929 y considerando:

1º.—Que nuestro Liceo sigue en gran parte dominado por el concepto tradicional, de acuerdo con el cual la función única de la segunda enseñanza es preparar para el ingreso a la Universidad, finalidad que realmente se cumple sólo con respecto a una porción reducida de la población escolar, si bien es verdad que una cantidad apreciable de los alumnos que no concluyen los estudios del Liceo se incorporan a otras escuelas de enseñanza media;

2º.—Que nuestro Liceo no satisface ya las necesidades, los intereses y las capacidades de los adolescentes que a él concurren, siendo, sin duda, la causa principal de esta inadaptación el hecho de que nuestra educación secundaria no se haya transformado lo suficiente para armonizar con las nuevas condiciones y exigencias de una población escolar en constante au-

mento, extraída de sectorés cada vez más amplios de la sociedad, y, por lo tanto, más heterogéneos en cuanto a necesidades, capacidades e intereses;

3º.—Que la opinión pública, aunque reconoce la gran obra que el Liceo tiene a su haber en la formación de la clase media y de la clase dirigente, no está plenamente satisfecha de la educación que éste imparte, porque aspira a que cuide todavía más de la formación del carácter, a que prepare para la ciudadanía y para las actividades económicas, a que eduque, en suma, con mayor intensidad para las realidades de la vida y para el progreso social;

4º.—Que el Liceo actual, desde el punto de vista de su estructura, mantiene la uniformidad obligatoria del Plan de Estudios, olvidando las diferencias de aptitudes que naturalmente existen entre los escolares y, al mismo tiempo, sus necesidades, intereses y expectativas, que hacen de ellos candidatos a carreras distintas, en las que los elementos de las diferentes ramas del saber entran, necesariamente, en proporciones también diversas;

5º.—Que esta uniformidad obligatoria de los estudios del Liceo está en pugna con el interés colectivo, porque, en general, el individuo rinde a la sociedad su mejor servicio sólo cuando cultiva de preferencia y ejercita en el trabajo de su vida sus más salientes aptitudes, y porque, en el caso particular de Chile, el desarrollo de la vida económica del país reclama con urgencia individualidades que, junto con poseer una amplia cultura general, estén en condiciones de hacer frente con éxito a las exigencias de la vida del trabajo;

6º.—Que nuestro Liceo, en su forma actual, desenvuelve preferentemente su acción como si el dominio de las materias de enseñanza fuera el objetivo final de la educación, y no el medio de encauzar y orientar el desarrollo de las capacidades del individuo;

7º.—Que la educación secundaria debe atender, como fin último, a establecer las condiciones necesarias para que los adolescentes puedan alcanzar el máximo desenvolvimiento de su personalidad, compatible con el ininterrumpido perfeccionamiento y decidida defensa de un régimen de convivencia social basado en los superiores ideales de solidaridad y respeto a la persona humana;

8º.—Que el contenido de la enseñanza que el Liceo imparte aparece, muy a menudo, desvinculado de los intereses de la sociedad, puesto que, por lo general, da más importancia al dominio de los aspectos intelectuales y técnicos de la cultura que a la inculcación del sentido humano, social y ético con que ésta debe ser empleada;

9º.—Que, en consecuencia, en lugar del Liceo de hoy, que acentúa lo meramente

instrumental e informativo, hay que erigir un Liceo de tendencia formativa y orientadora, que proporcione al alumno la oportunidad de aprender a resolver problemas reales, a juzgar, apreciar y valorizar el medio físico y social y que lo induzca a encauzar su existencia hacia formas superiores de vida, concediendo una fundamental importancia al cultivo del carácter moral, a la formación del individuo para que pueda llevar una vida sana, a su preparación para la vida familiar y social, a su capacidad económica y a su formación artística y recreativa, reduciendo a sus justos términos la enseñanza de carácter exclusivamente erudito que hasta hoy se ha impartido de preferencia:

10º—Que el Gobierno tiene, además, la firme decisión de atender debidamente a las diferencias individuales propias de una heterogénea población escolar, para lo que se propone dotar al Liceo de un Plan de Estudios Diferenciado, basado en los problemas fundamentales de la vida humana, que consulte un Programa Formativo Mínimo, común y obligatorio para todos, y un Programa Complementario de carácter cultural y vocacional, destinado a servir los intereses especiales de los alumnos; proceso diferenciador que estará dirigido en todas sus fases por una adecuada orientación educacional y vocacional de los estudiantes y enriquecido por actividades creadoras y socializadoras;

#### DECRETO:

Artículo 1º.—Designase una comisión compuesta por doña Irma Salas Silva, profesora de Pedagogía de la Universidad de Chile, que la presidirá; por doña Ana Novoa Cifuentes, Directora del Liceo de Niñas N° 2 de Valparaíso; por don Arturo Piga Dachena, Jefe de la Sección Pedagógica de la Dirección General de Educación Secundaria; por don Daniel Navea Acevedo, Jefe de la Sección Pedagógica de la Dirección General de Educación Primaria; por don Oscar Vera Lamperein, profesor del Internado Nacional Barros Arana; y por don Martín Bunster Montero, Jefe de la Sección Cultura y Publicaciones del Ministerio de Educación, quien actuará como Secretario, para que proponga al Gobierno un Plan Gradual de Renovación de la Educación Secundaria, el que deberá comprender un conjunto de medidas coordinadas, tendiente a transformar sustancialmente dicha rama de nuestra enseñanza, de modo que la convierta en el instrumento de avance social y económico que reclama el país. La comisión, al elaborar el proceso renovador, procederá de acuerdo con lo establecido en el Decreto Orgánico N° 22, de 8 de enero de 1929, de la Educación Secundaria.

Artículo 2º.—El plan a que se refiere el artículo anterior afectará, tanto a los planes y programas de estudio como a la organización y régimen interno de los liceos, a las formas de trabajo escolar, al sistema

de calificaciones y exámenes, a las disposiciones relativas al personal y a cuanta diga relación con la nueva estructura del Liceo.

Artículo 3º.—El Plan de Renovación contendrá las normas necesarias para proceder a su aplicación por etapas escalonadas. Se deberá comenzar por la transformación de un pequeño número de liceos que la propia Comisión indicará, de modo que se extiendan a continuación, en forma gradual y progresiva, los planes, programas y demás disposiciones que en ellos se apliquen, a nuevos grupos de liceos hasta obtener la transformación de la totalidad de los colegios de esta clase existentes en el país.

Mientras se desarrolla el proceso de transformación, los colegios en que este se realice recibirán el nombre de "Liceo de Experimentación" y en ellos se cumplirán las funciones que a los establecimientos de esta clase les asigna el artículo 3º del Decreto Orgánico antes citado.

La aplicación del proceso renovador a primer grupo de liceos se iniciará en marzo de 1946.

Artículo 4º.—Dentro del plan que se proponga, deberá darse cumplimiento a las disposiciones del decreto N° 22, relativo a la introducción en los planes de enseñanza de ramos o asignaturas de carácter variable y de actividades de orientación educacional y vocacional.

Artículo 5º.—Corresponderá a la Comisión proponer a los profesores que en calidad de técnicos deban colaborar con ella en la preparación de los programas y demás aspectos de la elaboración del plan. Propondrá también a los profesores que tendrán a su cargo los cursos y demás actividades de perfeccionamiento pedagógico que sea necesario organizar con el objeto de preparar al personal de los Liceos de Experimentación para el desempeño de las funciones que requiera la nueva organización de la enseñanza secundaria.

Incumbirá, por último, a la Comisión proponer todas las medidas que sean conducentes para asegurar el éxito de la aplicación gradual del plan.

Anótese, tómesese razón, comuníquese y publíquese.— JUAN ANTONIO RIVERA Enrique Marshall.

#### CREACION DE LA ZONA EXPERIMENTAL DE SAN CARLOS

Se ha dado curso al siguiente decreto del Ministerio de Educación:

#### CONSIDERANDO:

1º.—Que dentro de su política educativa general, el Gobierno se ha preocupado especialmente en los últimos años de

nuevas bases y condiciones para el desarrollo de la agricultura nacional a fin de fomentar sus actividades, de mejorar los métodos de producción y de consumo y de elevar el standard de vida de nuestra población campesina;

2º.—Que correlativamente a este acelerado fomento de la economía agraria, el Gobierno debe considerar la calidad de la enseñanza rural que se imparte, puesto que corresponde a la educación formar al hombre de trabajo social y técnicamente capacitado para colaborar con éxito en la aplicación del Plan Agrario;

3º.—Que nuestra actual educación rural no armoniza suficientemente, en sus orientaciones y organización, con las necesidades culturales que presenta nuestra realidad social-campesina, especialmente en lo relacionado con el desarrollo de los nuevos programas de fomento de la economía agraria, como lo demuestra el hecho de que nuestras 3.000 escuelas rurales son, en su mayoría, instituciones simplemente alfabetizadoras, cuya dotación y organización no les permite ejercer una amplia influencia cultural sobre el medio en que actúan, ni adquirir los caracteres específicos que las distinguen de las escuelas urbanas y las hagan aptas para afrontar, con eficacia, los problemas y necesidades propios de nuestra vida rural; al mismo tiempo que, por otra parte, el profesor rural no logra reunir, a pesar del esfuerzo de las autoridades educacionales, aquellas virtudes y capacidades sociales y técnicas propias de un profesional consagrado por entero a elevar culturalmente el medio campesino;

4º.—Que la ineficacia de nuestras escuelas rurales se debe, entre otras causas, a que en su mayoría están servidas por un solo maestro; a que no ofrecen al alumno más de un segundo o tercer año de enseñanza elemental; a que funcionan en locales inadecuados, de pésimas condiciones higiénicas, sin tierras para cultivos y deportes y sin talleres ni herramientas de trabajo; a que no se adaptan a las características del medio rural, siendo en un noventa por ciento simples transplantaciones del tipo de escuela urbana; a que no ofrecen a los maestros las más elementales condiciones higiénicas de vida y a que no están dotadas de medios que les permitan impulsar mejores formas de vida y de trabajo en las comunidades rurales;

5º.—Que a la luz de los antecedentes expuestos, aparece como una imperiosa necesidad iniciar un estudio dirigido a modificar el expresado estado de cosas, aspiración en la que han concordado las asambleas y congresos del magisterio, las autoridades del Servicio y el Gobierno, que ha patrocinado en tal sentido diversas iniciativas con el propósito de afrontar con urgencia la transformación de nuestra enseñanza primaria rural, de acuerdo con los planes del Estado sobre fomento de la economía agraria y sobre

creación de un nuevo sentido de la vida rural;

6º.—Que, de acuerdo con tales propósitos, cuya realización requiere tiempo, método y estudios previos, fué dictado el decreto N° 3654, de 30 de junio de 1944, declarando Zona Experimental a la jurisdicción escolar del departamento de San Carlos, en virtud de que ella presenta las condiciones típicas de vida rural correspondientes a la zona agrícola de nuestro país, por su riqueza agropecuaria, por su ubicación céntrica, con fáciles medios de comunicación, y por el desarrollo rudimentario que ofrece en todas las formas de su economía y de su cultura;

7º.—Que la creación de la Zona Experimental de San Carlos, además de significar un paso más del Gobierno encaminado a atenuar el centralismo, tiene por finalidad preparar en el terreno mismo y dentro de un plazo prudencial, la organización de los nuevos tipos de establecimientos educacionales que requiere nuestra realidad rural, con dos propósitos esenciales: a) definir el carácter de la colaboración que la enseñanza rural debe prestar al desarrollo de los planes de fomento de la economía agraria, especialmente en lo que se refiere a la formación de las conductas generales, las habilidades técnicas y los conocimientos que debe poseer el nuevo tipo de productor campesino en relación con los procesos económicos y sociales que se están impulsando; y b) precisar la orientación y la organización más adecuadas de las instituciones educacionales rurales, a fin de que sirvan de modelo para una transformación de la enseñanza rural en todo el país;

8º.—Que, consecuente con las ideas expuestas, el Gobierno ha decidido poner en marcha un ensayo educacional que permita adelantar experiencias y observaciones a fin de estar convenientemente preparados cuando llegue el momento de afrontar la reconstrucción de la enseñanza rural de acuerdo con las orientaciones que más convengan a las circunstancias económico-sociales que se aproximan,

#### DECRETO:

**Artículo 1º.**—Apruébase el Plan elaborado por la Dirección General de Educación Primaria para realizar un ensayo educacional en la jurisdicción del departamento de San Carlos, declarada Zona Experimental por decreto N° 3654, de 30 de junio de 1944.

**Artículo 2º.**—En la Zona Experimental de San Carlos funcionarán, para los efectos de realizar el plan a que se refiere el artículo anterior, las siguientes instituciones escolares:

- a) Una Escuela Normal Rural;
- b) Una Escuela Primaria de Concentración Rural, anexa a la Normal;

c) Una Escuela Consolidada en la ciudad de San Carlos;

d) Una Escuela Hogar para niños indigentes y abandonados;

e) Una Escuela Ambulante de Realizaciones Prácticas;

f) Una Escuela Primaria de Concentración;

g) Una Escuela Cordillerana de Salud.

Las escuelas a que se refiere el presente artículo iniciarán su funcionamiento a medida que la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos, de acuerdo con el Ministerio de Educación Pública, vaya realizando la construcción de los locales respectivos.

**Artículo 3º.**—Las instituciones escolares a que se refiere el artículo anterior tendrán los siguientes objetivos:

a) La Escuela Normal Rural formará profesores de ambos sexos para las escuelas rurales de la zona central del país;

b) La Escuela Primaria Anexa de Concentración Rural, servirá a la práctica docente de la Escuela Normal y será una escuela primaria completa, con internado, talleres, terrenos y actividades para trabajos agropecuarios;

c) La Escuela Rural de Concentración será una escuela primaria completa, con terrenos, talleres y actividades de educación general;

d) La Escuela Hogar será una escuela primaria completa destinada a la educación, con régimen de internado, de niños huérfanos, abandonados o semiabandonados de la zona;

e) La Escuela Consolidada de la ciudad de San Carlos reunirá bajo una sola dirección, secciones de enseñanza parvularia, primaria, secundaria y profesional.

Un Reglamento Especial determinará su funcionamiento.

f) La Escuela Ambulante de Realizaciones Prácticas será una escuela móvil destinada a impartir cultura general, agropecuaria y sanitaria a los niños y adultos de las poblaciones diseminadas dentro del departamento; y

g) La Escuela Cordillerana de Salud será fundada en el puerto cordillerano de San Fabián y estará destinada a la recuperación sanitaria de niños débiles de la zona central.

**Artículo 4º.**—La Escuela Granja ubicada en la Chacra fiscal Santa Ana, del departamento de San Carlos, se considerará incorporada al plan que se consigna en el presente decreto.

**Artículo 5º.**—La Escuela Normal Rural de Chillán se convertirá en urbana en el momento en que entre en funciones la nueva Escuela Rural a que se refiere este decreto.

**Artículo 6º.**—Un decreto posterior determinará cuáles de las actuales escuelas quedarán suprimidas, con motivo de la aplicación del Plan contenido en el presente decreto.

**Artículo 7º.**—Los directores y profesores que presten sus servicios en las escuelas de que habla el art. 2º del presente decreto y en la Escuela Granja de Santa Ana, tendrán, para los efectos de sus sueldos, el carácter de Experimentales, y recuperarán su situación común en cuanto dejen de pertenecer a la planta de dichos establecimientos, y el Inspector Escolar el grado que se le asigne cuando pase a otra jurisdicción.

**Artículo 8º.**—El personal de las escuelas actuales que no reúna las condiciones requeridas para el ensayo, quedará a disposición de la Dirección General para su traslado a las escuelas de otros departamentos, conservando su actual situación.

**Artículo 9º.**—El Inspector Escolar de San Carlos, nombrado Jefe de la Zona Experimental por decreto N° 3654, de 30 de junio de 1944, tendrá la categoría de Visitador General para los efectos de la renta y demás atributos de este grado, atendiendo a las responsabilidades que se le asignan en el presente decreto.

**Artículo 10º.**—La vigencia de los artículos 7º y 9º, en lo que se refiere al mayor gasto que representan, queda subordinada a la circunstancia de que se consignen los fondos necesarios en una ley posterior.

## ORGANIZACION DE LA ESCUELA CONSOLIDADA DE SAN CARLOS

SANTIAGO, 6 de abril de 1945.

Nº 1859.

### CONSIDERANDO:

1º.—Que por decreto N° 3654, de 30 de junio de 1944, se declaró Zona Experimental la jurisdicción escolar del departamento de San Carlos;

2º.—Que por decreto N° 1100, de 9 de marzo de 1945, se crearon las instituciones escolares que funcionarán en la expresada Zona Experimental, entre las cuales se consulta una Escuela Consolidada en la ciudad de San Carlos;

3º.—Que de acuerdo con lo establecido en la letra e) del Art. 3º del decreto N° 1100, la Escuela Consolidada de la ciudad de San Carlos reunirá, bajo una sola Dirección, secciones de enseñanza parvularia, primaria, secundaria y profesional;

4º.—Que es de urgencia organizar esta Escuela Consolidada, a fin de satisfacer las necesidades educacionales de dicha ciudad, derivadas de la falta de enseñanza de continuación para los egresados de las escuelas primarias,

### DECRETO:

**Artículo 1º.**—La Escuela Consolidada de la ciudad de San Carlos constará de los siguientes departamentos:

- a) Departamento de Educación Primaria;
- b) Departamento de Guía y de Orientación Vocacional;
- c) Departamento de Educación Media;
- d) Departamento de Extensión Cultural; y
- e) Departamento Médico Social.

**Artículo 2º.**— El Departamento de Educación Primaria atenderá a la educación básica de la población parvularia e infantil y estará formado por las Escuelas Primarias de la ciudad de San Carlos y por una Sección Parvularia.

**Artículo 3º.**— El Departamento de Guía y Orientación Vocacional tendrá por finalidades el estudio y orientación de las vocaciones y aptitudes especiales de todos los alumnos de la Escuela Consolidada a través de sus diversos grados, la capacitación elemental de los escolares y adultos para la vida práctica del hogar y del trabajo y la formación profesional sistemática de los jóvenes de ambos sexos que no prosigan estudios en el Departamento de Educación Media.

Para cumplir estos fines contará con un Gabinete de Investigaciones Psicotécnicas y con dos Secciones Vocacionales, una de hombres y otra de mujeres, las que dispondrán de talleres y academias de ensayo destinados a la exploración y orientación vocacional, y de cursos de aprendizaje profesional encargados de preparar en oficios relacionados con la economía agropecuaria, en oficios prácticos propios de la mujer y en actividades que tiendan a formar a las futuras dueñas de casa.

**Artículo 4º.**— El Departamento de Educación Media dará enseñanza de continuación a los egresados de la enseñanza primaria, mediante cursos de educación secundaria equivalente a la impartida por los liceos, y de cursos de educación comercial equivalente a la impartida por los respectivos establecimientos.

Los programas de estos cursos se fundamentarán en los programas nacionales de enseñanza secundaria y comercial, pero serán complementados con materias y actividades que guarden relación con los intereses agropecuarios de la zona.

Los estudios realizados en los Cursos de estos Departamentos, serán válidos para los efectos de la prosecución escolar en los establecimientos de educación secundaria, comercial y profesional del país.

**Artículo 5º.**— El Departamento Médico Social atenderá, con fines de mejoramiento de la vida colectiva, a la rectificación y formación de conductas higiénicas prácticas en el alumnado y en sus familiares, por medio de actividades de medicina preventiva y educación sanitaria. Estará formado por el personal técnico que nombre para este fin la Dirección General de Pro-

tección a la Infancia y Adolescencia u otros organismos encargados de la salud pública.

**Artículo 6º.**— El Departamento de Extensión Cultural desarrollará actividades educativas que tengan por objeto mejorar las condiciones culturales de la población adulta en lo relacionado con la salud pública y privada, las recreaciones populares, la alfabetización, la suplementación de estudios, la conservación de los recursos naturales de producción, la capacidad económica del hogar y el perfeccionamiento técnico de obreros y empleados, y desarrollará su acción por medio de cursos, conferencias, actividades deportivas, festivales folklóricos, afiches, cine, radio, teatro o de cualquier otro procedimiento adecuado a la difusión de cultura popular.

**Artículo 7º.**— La Escuela Consolidada de la ciudad de San Carlos será dirigida por un Director Experimental, quien será responsable de la organización y funcionamiento de los diversos departamentos de que consta, bajo la dirección técnica y administrativa del Jefe de la Zona Experimental y de acuerdo con las normas que fije la Dirección General de Educación Primaria.

**Artículo 8º.**— Cada uno de los departamentos estará a cargo de un Director de Escuela de 1ª clase o de un profesor de Educación Media o Profesional, quien será responsable, bajo la dirección del Director Experimental, de la buena marcha de los servicios a su cargo. El Director del Departamento de Guía y Orientación Vocacional lo será también del Gabinete de Investigaciones Psicotécnicas.

**Artículo 9º.**— El Departamento de Guía y Orientación Vocacional contará, además, con un Director de Escuela de 1ª clase, a cargo de la Sección Vocacional de Hombres, y con un Director de igual categoría a cargo de la Sección Vocacional de Mujeres.

**Artículo 10º.**— Existirá un Consejo Experimental de la Escuela Consolidada como organismo de estudio y elaboración de las normas y medios técnicos de acción, el que estará formado por el Jefe de la Zona Experimental, que actuará como Presidente; por el Director Experimental, que lo presidirá en ausencia del anterior; por los Directores del Departamento y por los Directores Vocacionales del Departamento de Guía y Orientación Vocacional.

Este mismo Consejo elaborará, en el plazo que señale la Dirección General de Educación Primaria, el Reglamento General de la Zona Experimental y los reglamentos especiales o particulares que sean necesarios, los que serán sometidos a la aprobación del Jefe de la Zona Experimental.

**Artículo 11º.**— El personal que preste sus servicios en la Escuela Consolidada de la

# Los Libros

## “LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN LOS LICEOS”

### Bosquejo histórico

La obra que han publicado con el título de “La enseñanza de las Ciencias Naturales en los Liceos”, los profesores don Carlos Stuardo Ortiz y don Leonardo Fuentealba Hernández, pasará con el tiempo a ser un modelo de las muchas monografías que hacen falta para escribir la historia general de la enseñanza. No es afirmar una trivialidad el decir que esta última no ha sido todavía escrita, ya que falta el trabajo en el cual se cuente todo lo que ha ocurrido y no se omita particularidad alguna que interese al curioso. Pero debe tenerse en cuenta para explicar esta deficiencia, rara en un país de historiadores y rarísima en un país que se jacta de poseer instituciones de educación completas y eficientes, que sin aquellas monografías nadie podría atreverse a escribir la historia general.

En el estudio que nos ocupa, los señores Stuardo y Fuentealba tratan sólo de los primeros años de la materia, esto es, de 1797 a 1900, no porque no haya nada que decir de más tarde, sino porque para los últimos cuarenta años falta la perspectiva, sin la cual las obras de historia se tornan puro capricho y desordenada fantasía. Es posible que ellos mis-

mos, los autores, crean haber procedido a limitar, de ese modo, su tema por otras causas, cuya efectividad no me atrevería a negar; pero no cabe duda que es la señalada la que habría de hacerles mayor fuerza cuando estaban redactando.

“El Museo Pedagógico —leemos en la Introducción de este libro— ha planeado la realización de algunos trabajos sobre la historia de nuestra educación. Con ellos desea contribuir al mejor conocimiento del desarrollo de la enseñanza en sus diversas ramas y acumular, al mismo tiempo, algunos antecedentes que sirvan de base a las reformas que se intenten en el futuro. La monografía sobre “La enseñanza de las Ciencias Naturales en los Liceos”, que ahora sale a la luz pública, forma parte de este plan. Con el nombre de Ciencias Naturales se designan aquí, como sucedía en un principio, la Minerología, la Zoología y la Botánica. Esta denominación se amplía después con la Higiene y la Biología hasta constituir, en la actualidad, las Ciencias Biológicas.

Los nombres de Phillippi, Gay, Domeyko y otros sabios extranjeros que desfilan por las páginas de este libro, antes de que chilenos de nacimiento y de origen puedan abarcar la enseñanza de aquellos ramos, nos recuerdan la no extinguida deuda que tenemos con esos hombres que vieron en nuestra naturaleza lo que nosotros mismos no sabíamos ver. Nos recuerdan que son la cultura europea, los hábitos europeos de estudio, de observación y de explicación, los métodos europeos y las instituciones europeas (museos, observatorios) los que nos harán progresar, y que cuanto se diga en contra de esta verdad que no deberíamos cansarnos de proclamar, no pasa de ser confusión de espíritu. Sin ellos estaríamos en la etapa inicial de la semi-barbarie, del mismo modo que sin los españoles que siglos antes pusieron su planta en nuestras playas, nos habríamos quedado en la barbarie total de los pueblos que carecen de historia, y que por no tener

---

ciudad de San Carlos deberá reunir los requisitos profesionales que se exigen para ingresar a la enseñanza primaria, secundaria y profesional del país.

**Artículo 12º.**— Mientras se construye local especial que se destinará a la Escuela Consolidada de la ciudad de San Carlos,

los diferentes Departamentos funcionarán en los locales que actualmente ocupan las Escuelas Primarias y la Escuela Vocacional N° 21.

Anótese, tómese razón, publíquese y comuníquese.— J. A. RIOS.— E. L. Marshall.

no tienen siquiera una voz audible en el concierto universal.

Es significativo, sin embargo, que entre los precursores del estudio de estas ciencias, se halle el benemérito don Manuel de Salas, que fué en las postrimerías de la Colonia el espíritu más avanzado y progresista que vivió en Chile. A pesar de la amplitud de su cultura humanística, Salas se convenció pronto de que a Chile le convenía grandemente desarrollar la industria si quería aprovechar bien los recursos de su suelo y algunas inclinaciones temperamentales que era fácil observar en el pueblo. Y desde entonces hasta el fin de sus días predicó la necesidad de establecer escuelas de artesanos, universidades técnicas y cátedras de artes y oficios útiles, por lo menos en el número necesario para contrarrestar el vuelo ya alcanzado entonces por la enseñanza meramente humanística. Si se le hubiera hecho caso a tiempo, otra habría sido la historia de Chile.

La obra que han publicado los señores Stuardo y Fuentealba, está enriquecida con láminas que ilustran muy oportunamente los sucesos y los nombres culminantes de que se hace estado en el libro. Mención aparte merece la bibliografía de los textos empleados en la enseñanza de las Ciencias Naturales, con que se cierra el trabajo. Nadie ignora la utilidad de las bibliografías, instrumento irremplazable de consulta en cualquier trabajo ordenado en que se procure aprovechar bien el tiempo y no dilapidarlo en reconstituir lo que otros ya han hecho. Pues bien, en este caso aquella utilidad aparece duplicada, ya que la materia que trata estaba sin duda virgen de cualquier esfuerzo en el mismo sentido. La bibliografía que han establecido los señores Stuardo y Fuentealba, contiene todos los datos necesarios para que sea siempre consultada con fruto y ocupará en su hora un sitio en la bibliografía general de Chile, si alguien la intenta como debe ser.

En suma, comienza bien sus labores el Museo Pedagógico, y pueden estar seguros los señores Stuardo y Fuentealba de que han puesto una piedra fundamental para la futura historia general de la enseñanza en Chile, que habrá de rehacerse conforme a los datos de primera mano que aportan en su obra.

**Raúl Silva Castro.**

# Noticias.

## NUEVO JEFE DEL PERSONAL PRIMARIO

Acaba de ser designado Jefe de la Sección Personal Primario del Ministerio de Educación, don Mario Contreras Carrasco.

El señor Contreras es un antiguo funcionario de dicho Ministerio, donde ha



**Don Mario Contreras Carrasco**

desempeñado diversos cargos de responsabilidad.

Su reciente designación ha sido muy bien recibida en los círculos allegados a las actividades educacionales.

## UNA NUEVA ESCUELA NORMAL

El Ministerio de Educación ha creado con fecha reciente, en la progresista ciudad de Antofagasta, una nueva Escuela Normal.

No se trata de una nueva Escuela Normal con las características corrientes de estos establecimientos educacionales, sino que tiene orientaciones diferentes y propósitos más realistas. En efecto, la Dirección General de Educación Primaria, que en el año 1944 hiciera los estudios del ca-

so y propusiera al Poder Ejecutivo la ubicación de este nuevo instituto destinado a la formación del magisterio en la capital del norte, se propone habilitarlo técnicamente para formar un nuevo tipo de maestro destinado a servir las necesidades educacionales, sociales y económicas de una zona con características propias y definidas.

La Escuela Normal de Antofagasta tendrá, pues, un sello impuesto por las necesidades socio-económicas de la región y por los nuevos postulados de la pedagogía. En efecto, se puede adelantar lo siguiente:

a) El sistema de coeducación que se seguirá en dicha Escuela, representa un ensayo de grandes proporciones para una formación más racional del magisterio chileno;

b) La ubicación de la nueva Escuela Normal concreta el propósito del Gobierno de atender en forma preferente la enseñanza primaria en el extremo norte del país, a la vez que producir una culminación en el proceso de una total incorporación a la nacionalidad de los pobladores de estas regiones;

c) La creación de la Escuela Normal de Antofagasta vendrá a aliviar la enorme tarea, que desde el año 1905 ha correspondido a la Escuela Normal de Copiapó, de proporcionar maestros para casi un tercio del territorio nacional.

El lunes 2 de abril, en solemne ceremonia, con asistencia de las autoridades políticas, administrativas y civiles, el Director General de Educación Primaria, don Oscar Bustos A., acompañado del Jefe de la Sección Técnico-Pedagógica de la Dirección de los Servicios, ha entregado a esa zona y al país este nuevo crisol que formará maestros modernos, y talvez mejor capacitados, para luchar por el progreso cultural, social y económico de la patria bajo el signo de la democracia.

### IMPORTANTE CONVENIO CELEBRADO ENTRE EL GOBIERNO DE CHILE Y LA FUNDACION INTERAMERICANA DE EDUCACION

#### Contribución a la realización del Plan Gradual de Renovación de la Educación Secundaria

El 2 del mes en curso, S. E. el Presidente de la República ratificó con un nuevo y trascendental acto, su determinación de ir a la reforma sustancial de nuestra educación secundaria.

En efecto, puso su firma al decreto N° 1674, expedido por el Ministerio de Educación, por el cual se aprueba el convenio celebrado entre el Gobierno de Chile y la "Fundación Interamericana de Educación Inc.", corporación perteneciente a la Oficina del Coordinador de Asuntos Interamericanos, dependiente del Go-

bierno de los Estados Unidos, acuerdo que, en lo esencial, va dirigido a obtener la cooperación de ese organismo para la realización del "Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria" elaborado por nuestro Gobierno.

El convenio se basa en la Resolución N° 28, aprobada en la Primera Conferencia de Ministros y Directores de Educación de las Repúblicas Americanas, efectuada en Panamá en los meses de setiembre y octubre de 1943, que recomienda la realización de programas educacionales cooperativos, tendientes a promover la comprensión interamericana, por medio de un mejor intercambio entre los distintos países de América, de educadores y de ideas y métodos educacionales.

El programa educacional cooperativo, materia del convenio recién suscrito, tendrá por objeto, en lo general, establecer condiciones que permitan a los educadores de cada uno de los dos países, contribuir al estudio y colaborar en la solución de los problemas que afectan a la educación secundaria del otro, y, en lo específico, facilitar la realización del Plan de Renovación de la Educación Secundaria chilena, elaborado por nuestro Gobierno, mediante el suministro de aportes a la vez económicos y técnicos, y mediante la realización cooperativa de un programa de intercambio de educadores pertenecientes a ambos países, para lo cual tanto el Gobierno de Chile como la Fundación, se declaran dispuestos a conceder las facilidades necesarias.

La contribución de carácter técnico consistirá en el suministro, por parte de la Fundación, de un pequeño cuerpo de especialistas norteamericanos, los que colaborarán con los especialistas chilenos en la realización del Plan de Renovación de la Educación Secundaria. La designación de este personal estará sujeta a la aceptación del Ministro de Educación Pública de Chile.

En cuanto a lo económico, el convenio consulta la formación de un fondo común integrado por aportes del Gobierno de Chile y la Fundación, y cuyo fin será subvenir a los gastos extraordinarios que demande el desarrollo del programa.

En el lapso de 3 años, período que cubrirá el convenio, el Gobierno de Chile con el fin señalado y aparte de su Presupuesto normal de Educación, deberá aportar la suma de \$ 4.542.300.— moneda nacional y la Fundación, \$ 5.562.000.—

Para la obtención de los fines que persiguen, el convenio consulta la utilización de los siguientes medios, además de los ya indicados:

Subvenciones para que educadores chilenos puedan viajar a los Estados Unidos con el objeto de realizar estudios especializados, dar conferencias, enseñar e intercambiar ideas y experiencias con los educadores estadounidenses;

El estudio e investigación de las necesidades educacionales de Chile y de los Estados Unidos de América y de los recursos con que cuenta para satisfacerlas;

Desarrollo, adaptación e intercambio de materiales de enseñanza apropiados para la ejecución de los proyectos educacionales que sean de interés para ambos países;

Cualquier otro medio que se estime conveniente para los fines indicados.

En representación de la "Fundación Interamericana de Educación" suscribió el convenio el distinguido educacionista norteamericano y presidente de la institución, señor Kenneth Holland, quien viajó expresamente desde Washington con ese objeto. Parte muy importante en el estudio de los anteproyectos le cupo al representante de la Fundación en Chile, señor Arthur Zimmerman.

### EL PROFESOR VICTOR MANUEL VALDIVIESO

Consumido por una tenaz enfermedad, falleció en marzo último, Víctor Manuel Valdivieso, profesor del Liceo Valentín Letelier.

Su muerte ha dado origen a un hondo sentimiento de pesar en los círculos docentes de Santiago, donde era unánimemente querido, por sus condiciones intelectuales y por su dedicación invariable a la enseñanza.

Graduado en dos asignaturas en la Universidad de Chile —en Francés y en Historia— fué un profesor distinguidísimo, de gran cultura y con una vocación de auténtico educador, que le conquistó siempre el profundo aprecio de sus discípulos.

Si hubiera de señalarse entre sus muchas cualidades la más sobresaliente, habría que citar su excepcional espíritu de servicio. En efecto, toda iniciativa en favor de la educación encontraba en él una entusiasta acogida, al punto que su cooperación estaba en todas partes, sin limitaciones de ninguna especie.

La Sociedad Nacional de Profesores le contó durante largos años como miembro de su Directorio, en cuyo seno desarrolló una obra eficaz y silenciosa, que será recordada por mucho tiempo.

Por todo ello, la muerte de Víctor Manuel Valdivieso representa una sensible pérdida para la educación secundaria nacional.

### CINCUENTENARIO DEL LICEO Nº 1 DE NIÑAS

El 1º del mes en curso cumplió cincuenta años de existencia el Liceo de Niñas Nº 1 de Santiago, "Javier Carrera", que fué el primer establecimiento fiscal de enseñanza secundaria para señoritas que funcionó en el país.

El decreto de fundación fué dictado el 9 de marzo de 1894, pero el establecimiento no logró instalarse sino el 1º de abril del año subsiguiente, bajo la dirección de la señora Juana Gremler, distinguida educadora alemana contratada por el Gobierno para organizar este plantel.

El Liceo Nº 1 de Niñas comenzó sus actividades con cinco cursos humanísticos y con un total de 114 alumnas. En la actualidad cuenta con 33 cursos, incluidas las preparatorias, y con una matrícula de 1.500 alumnas. A través de su existencia ha tenido tres directoras: la señora Juana Gremler, fundadora y primera directora; la señora Isaura Dinator de Guzmán, de grata memoria en las esferas docentes nacionales, y la señora Berta Topp de Johnson, educacionista de vocación y de gran versación profesional, a quien se le debe en sus tareas un personal docente y administrativo de verdadera eficiencia.

Desde su creación, el establecimiento en referencia ha sido de medio pupilaje, sistema que, sin alejar a la alumna de la saludable influencia del hogar, permite dar a su educación una conveniente continuidad.

El Liceo "Javier Carrera" cuenta con varias secciones destinadas a perfeccionar la enseñanza, y sus alumnas realizan una interesante obra social para contribuir a la labor de la Dirección. Asimismo, el Centro de ex-Alumnas desarrolla una constante y atinada labor cultural.

Las festividades oficiales en conmemoración del aniversario que comentamos, empezarán a celebrarse el 24 de junio próximo, Día del Liceo, establecido en homenaje a su fundadora, la señora Juana Gremler.

1. LOS grandes pueblos amasan su destino con el polvo duro del sacrificio.

Nuestra tierra, angosta en su geografía, es como una cinta azulada por donde se prolonga más allá del horizonte su esperanza.

Por eso, hay en el proceso histórico de la pedagogía chilena hechos sobresalientes que deben ser destacados en su hora oportuna.

Y, en este año de 1945, sopla una ráfaga que nos insufla el aliento tibio y tremendamente humano de Sarmiento a través de las páginas de su Silabario, que cien años atrás tomaran las manos ávidas de los niños chilenos.

Y es para la Escuela Normal Superior "José Abelardo Núñez", que honra siempre la memoria de sus ilustres antepasados, un doble orgullo y una doble gloria:

Sarmiento formó los primeros maestros de Chile, hace cien años, con la levadura ardiente del desbarbarizador;

La Normal de Sarmiento, cien años después, hoy en 1945, no deja pasar el hecho trascendente del centenario de la publicación del Silabario de su primer Director, y, para honrar aquel primer curso, no quiebra la línea de su destino y como a igual que aquél inicial, ha de egresar este año el primer curso de Profesores de Educación que se forma en la República.

Así, silenciosamente, se va construyendo el porvenir de la patria y se va honrando a los que hicieron grande el pasado.

2.—Ahora bien, cuando uno lee a Sarmiento, se le aparece una vida lanzada a los cuatro vientos: apasionada, inquieta, múltiple por levantar del concho de la vida a otras vidas.

Uno lo ve como un fanal en el camino.

Uno lo ve en mangas de camisa, con el puño cerrado golpeando recio sobre la mesa y alzando la voz ácida para que a

# El Silabario de

todos los correa la verdad quemante de Sarmiento; uno lo ve empaparse con el olor de tinta de imprenta y gozar y sufrir por dejar en moldes de letra impresa el pensamiento; uno lo ve, curvada la espalda sobre el papel de su mesa de trabajo, fijos los ojos en la idea para fustigar en carne viva, con su Facundo, la tiranía; uno lo ve grande en ese grito que le rompe el alma: "¡Yo no permito que se muera!; dígame que me espere!", al querer detener a la misma muerte que le viene a su madre, hasta la hora en que él llegue a cerrar los ojos bienamados, que tanto lloraron por su hijo rebelde.

Grande es Sarmiento en sus afirmaciones y en sus negaciones.

Sarmiento es grande hasta en sus errores... pero, yo no sé por qué, veo a Sarmiento verticalmente de pie hacia el porvenir, agrandado, macizo, recio, cual taumaturgo, rastreando en la fiera obscuridad de la noche sin luz de los que no saben leer, para decirles su palabra de redención:

"¡Yo le puse el Silabario en las manos!"

Por eso ahora, frente a los cien años de la aparición del Método de Lectura Gradual de Sarmiento, uno se inclina reverente y con encendida emoción recomienza a leer esas páginas empapadas del calor y del espíritu del Maestro...

3.—¡Cada hora tiene su afán!...

Y la hora del Silabario en los albores de la República, tuvo su afán en Sarmiento, quien puso toda su pasión de maestro por darle un sentido nuevo.

Búsqueda inquietante en los flancos cordilleranos de la humilde escuela de Pucuro; o cuando publica en 1841, el Método de Lectura de Juan Manuel Bonifaz, o bien, cuando al año siguiente dice en nota al Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública: "Creo in-

# Sarmiento

dispensable que se reimprima para ejercicios primeros de lectura el adjunto Método Práctico de Naharro, el que con el Silabario forma un tratado de lectura



suficiente para facilitar la enseñanza"; y, en el mismo año, escribe la obra de significativa trascendencia histórica: "Análisis de las Cartillas, Silabarios y otros Métodos de Lectura conocidos y practicados en Chile", agregando un poco más tarde "que espera que el señor Ministro se sirva ordenar la entrega de algunos ejemplares..... para que los alumnos de

la Escuela Normal se posesionen bien de esos antecedentes necesarios en el arte de enseñar a leer; y que esto serviría a darles ideas generales que prepararían su juicio sobre la materia".

Por Alejandro Fabres Villarroel.

Pero, apremiado por la urgencia de las necesidades, escribe en ese mismo año un Silabario de 16 lecciones.

No tranquilo este hombre -tremendamente intranquilo, sigue persistiendo en la búsqueda, como quien quiere asir en sus manos la luz que brilla a lo lejos para escribir con tiza de estrella su Método de Lectura Gradual; y él mismo expresa, el 5 de enero de 1845, a la Facultad de Humanidades, que "para la confección del nuevo silabario que presento, no me he atrevido a consultar sólo mis ideas ni he reposado en los juicios que me había hecho formar la continua observación a que me había consagrado, con respecto a lo

que llamaré los "fenómenos" del aprendizaje de la lectura. Notando que en Inglaterra y Francia se daba una gran importancia a la ciencia de enseñar a leer, me proveí desde temprano de una abundantísima colección de métodos de lectura, en que autores de nota habían ensayado sus teorías, no siempre realizables en la práctica. Pasan de treinta los tra-

tados que he consultado, añadiendo a aquéllos los muchos más o menos imperfectos que ya posee el castellano”.

Agrega más adelante: “He procedido a la formación de un silabario que me atrevo a esperar llenará cumplidamente el objeto que me he propuesto en él, que no es otro que hacer fácil y metódico el aprendizaje de la lectura, puesto indispensable para introducir al niño en los conocimientos necesarios para el desarrollo de la inteligencia.

“El método que he seguido si tiene en parte antecedentes en los tratadistas ingleses, franceses y algún español, parte de una base que me ha suministrado la práctica experiencia”.

La Facultad de Humanidades designó a don Rafael Minvielle para que informase sobre el Silabario, quien manifestó, entre otras cosas, lo siguiente: “Muy común es oír en boca de los hombres estacionarios: “todos hemos aprendido a leer con los métodos antes practicados, y no se siente la necesidad de introducir innovaciones que suelen ser de difícil aplicación en la práctica.” Esta objeción, que se supone triunfante, carece absolutamente de verdad y no tiene en su apoyo sino el poder de la rutina; objeción que el espíritu de la época rechaza como contraria al desarrollo de la inteligencia y los progresos en todas las ramas del saber humano. Aun hay más: ella parte de una base completamente falsa. No es preciso remontarnos a tiempos muy remotos, ni buscar las pruebas en las tradiciones; los que pertenecen a la actual generación adulta no pueden haber olvidado el inmenso trabajo, el mucho tiempo que ordinariamente se empleaba en aprender la lectura, y que sólo la mucha paciencia y un gran empeño por parte de algunos pocos pedagogos de bondadoso carácter podían suplir la falta de un método fácil y claro. Los más llenaban este vacío em-

pleando un inflexible rigor y haciendo un uso inmoderado de la férula, medios más bien negativos que conducentes al fin que debe proponerse todo preceptor”.

Uno no se resiste en continuar transcribiendo el pensamiento de Minvielle, que también calza a nuestro tiempo:

“Pero el error principal consiste en suponer que todos hemos aprendido a leer. Dijérase en hora buena que hemos recibido por mucho tiempo lecciones de lectura, y no siempre con fruto, y se diría una triste verdad; pues que el menos advertido podrá fácilmente observar que el número de los que dan recto sentido a lo que leen, es inmensurablemente menor que el de los que pueden leer medianamente bien; y repito que esto dimana únicamente del vicioso modo de enseñar esta parte tan esencial de la instrucción de todo hombre, cualquiera que sea la carrera que elija, sea cual fuere su posición en la sociedad.

“Por el examen que, atendida mi poca versación en la materia, no puede menos de ser imperfecto, aunque ilustrado por las observaciones de D. Antonio María Prieto, resulta que el silabario de D. Domingo Faustino Sarmiento tiene la ventaja de unir a la claridad y sencillez, la de presentar todas las combinaciones posibles de las letras entre sí para la formación de sílabas y palabras en castellano. En las primeras lecciones el autor coloca las letras de diferentes modos, en el orden generalmente conocido, que podremos llamar el orden natural, como A, B, C; por el orden de semejanza en su formación, como a, c, o; por el orden de analogía en su pronunciación, como d, t, l, de manera que después de recorridos estos abecedarios, no debe temerse que los niños las olviden con facilidad”....

Continúa haciendo un estudio particular de las lecciones, para terminar expresando:

- 22 -

abs ads aps  
ins ist ils.

Lectura.

Fija te niño en lo que le as.  
Esta casa es de mi ermano.  
En el alto encima de la arca.  
En el ondo valle i en el alto ce rro.  
Es te úl ti mo que rre ro me iu te re sa:

Apólogo.

Un gato llamado Caza poco a garro una rra ta de la cola i le dijo de esta ma ne ra: Da me a o ra to do el que so i el se bo que as rro i do en la a la ce na de mi a ma Do ña A ga pi ta Ma za mo rra. o si no mi bo ca rro e rá tu co la i a rá u na rri ca ce na de tu go lo so o cie co. La rra ta que ra pe que ña a un i un po co pi ca ri lla se in ti mi dó in fi ni to i en to no su mi se le di jo: Mi ra que ri do a mi go mto. de ja me a ora que de aq i a un a ño es ta re co mo un to co no i se re co mi da de li ca da pa ra tu bo ca. El ga to que te ña mu cho a pe tu lo no hi zo ca so de lo que la rra ta le de cía.

Páginas 22 y 23 del Silabario de Sarmiento.

“Para no ser difuso y reservándome para la discusión en la Facultad decir cuanto de notable contiene el silabario del señor Sarmiento, me limitaré ahora a asegurar que en general hay en él orden y claridad; que las aplicaciones son oportunas, los medios fáciles y naturales, como que el autor ha podido palpar por sí todos los inconvenientes de los antiguos en los muchos años que se ha ocupado de la educación primaria.

“No pienso tan favorablemente con respecto a la cantinela que, como resultado de la colocación de las consonantes, se hace aprender de memoria a los niños para que conserven el nombre que cada una de ellas tiene según la ortografía moderna. Para conseguirlo el señor Sarmiento ha adoptado, con una muy ligera alteración, la cantinela formada por don Juan Manuel Bonifaz, imitando la que inventó don Mariano Vallejo. La de Sarmiento dice así: me re ze te se de le che be ve pe ne ce que lle gue ye rre ñe que je fe; la cual, si bien no cono

- 23 -

i.oo un mi nu to le in có la garra en el to mo i la en gulló.  
A si pa ga el go lo so su pe ca do.

Sílabas compuestas.

sas seš sus sos sis ses sas  
tas tes tis tos tus  
dar dir dan dus dol  
pal pon pus por pez  
chos char chin chul chez.  
gal gos gun gad gor  
sas siz sez soz sus  
joz boj dig lec tall  
qel qin bot tap jid  
fiz lap nom sub rrep  
rrol nec con viz mil  
ven bon pua sin rrem  
bex did pug sal pil

indispensable, al menos como de reconocida utilidad, se recomienda a los maestros la hagan repetir a los niños.

“El señor Sarmiento pretende, y el señor Prieto conviene en ello, que efectivamente por este medio el niño no olvida el nombre de las consonantes y cuando llega a dudar, recurre a la referida cantinela.

“En vista de la uniforme opinión de cuatro personas que a sus conocimientos teóricos en la materia, reúnen las circunstancias de haber ejercido la enseñanza elemental por espacio de algunos años, yo que carezco de unos y de otros, debería reconocer como un hecho incuestionable las ventajas que resultan de adoptar la expresada cantinela. No obstante, debo decir francamente que no he podido convencerme de ello y que la reputo innecesaria para su objeto, ineficaz también por que no expresa un pensamiento conspicuo; la tengo, además, por defectuosa en su esencia, todo lo que procuraré probar cuando se discuta. Si

las razones que se den en pro de su adopción son convincentes, sin vacilar rectificaré mi error, y le prestaré el apoyo de un débil sufragio.

“No debo pasar en silencio un hecho que acredita el silabario en cuestión: el señor Prieto lo ha puesto en práctica en gran parte de la escuela que estaba a su cargo, con el mejor éxito y es su decidido apologista”.

Pues bien, en sesión de 16 de abril de 1845, la Facultad de Humanidades le dió su aprobación:

“Aprobación del Método Gradual de Lectura.

“Sesión del 16 de abril de 1845.”

“En esta sesión la Facultad aprobó el Método de Lectura Gradual compuesto por D. F. Sarmiento, y lo designó como el más apropiado para ser adoptado en las escuelas de la República”.

Así, en 1845, aparece el Método de Lectura Gradual de Domingo Faustino Sarmiento; silabario en el cual vió su afán cumplido, porque en sus páginas han aprendido a leer no tan sólo los niños chilenos, sino también los de otras latitudes de América; silabario libro pequeño en el cual uno se tiende con encendida esperanza y que le abre un camino nuevo, ancho de regocijo...

A. F. V.

#### Bibliografía:

- 1.—Sarmiento, Director de la Escuela Normal, 1842-1845. Ministerio de Educación Pública.
- 2.—Sarmiento y sus doctrinas pedagógicas, por Manuel Antonio Ponce.
- 3.—Gaceta de los Tribunales y de la Instrucción Pública, N° 166, del 17 de mayo de 1845.
- 4.—Anales de la Universidad de Chile, correspondientes al año de 1845.



## Lista de nuevos subscriptores

(Continuación)

### Iquique

Julio Jaramillo O.

### Huasco

Elvia Roa C.  
Hilda Arias C.  
Carlos Franco D.  
Olga Villalobos C.  
Héctor Mansilla M.

### Freirina

Catalina Zuleta A.  
Raquel Larraín R.

### Valparaíso

Oscar Mella J.  
Clementina Inarejo G.  
Sara L. Alarcón G.  
Ester Morales Z.  
Eloísa Montecinos C.  
Alberto Salazar V.  
Haroldo Cornejo N.  
Elena Mack Z.  
Margarita Mutis I.  
Santiago Thennet Mc. Lean

### Rancagua

Alicia Carvajal R.

### Curicó

Adela Céspedes D.  
Pedro Valenzuela I.  
Emma Aldea C.  
Emilia Guerrero G.  
Emma Arias O.  
Irene Moya S.

Ester González M.  
Antonia Riquelme F.  
Matilde Montero G.  
Olga Figueroa L.

### Santa Cruz

Violeta Durán A.

### Arauco

Ema Marín J.  
Inés Matamala N.  
Nilda Rodríguez T.

### Angol

Hector Cabalán H.  
Zunilda Guzmán G.  
Héctor Hernández C.

### Valdivia

Oscar Schwaner M.  
Inés Elorz de Matamala

### Castro

Santos Vargas Vera

### Calbuco

Amalia Wistuba D.

### Quinchao

Houvina Gesell de Vidal

### Punta Arenas

Blanca Gallardo P.



**Porvenir**

Miguelina Inostroza A.  
Olga Barassi F.

**Liceo de Hombres de Iquique**

Agustín Olavarría O.  
Nicolás Lioi S.

**Escuela de Artesanos de Iquique**

José Tapia F.  
Berlín Talvac M.

**Liceo Técnico de Tocopilla**

Miguel Vivero U.

**Escuela de Artesanos de Melipilla**

Lorenzo Baeza V.

**Liceo de Hombres de San Bernardo**

Pedro Núñez N.  
Daniel Díaz S.

**Escuela de Artesanos de San Fernando**

Pedro Cortés F.

**Liceo de Hombres de Talca**

Manuel Norambuena L.

Oscar Carras  
Saúl Pliscoff G.

**Liceo de Hombres de Linares**

Luis Alvarez A.

**Escuela Normal Rural de Chillán**

Juan Mendoza H.

**Liceo de Niñas de Concepción**

Alicia Etcheoin C.  
Ernestina Morales de Roncate

**Liceo de Hombres de Talcahuano**

José A. Osses V.

**Liceo de Hombres de Temuco**

Juan Fuentealba O.  
Jorge Téllez M.

**Instituto Comercial de Valdivia**

Cumercingo Gómez

**Liceo Técnico de Puerto Aisén**

Raúl Broussain C.

