

REVISTA DE EDUCACION



Núm. 31

Año V

ministerio de
educación pú-
blica de chile

Sept.

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

- Plan extraordinario de fomento de la Educación Primaria;
En el Día del Maestro, por E. Moya Cerón;
Evaluación del test como recurso técnico-pedagógico, por Martín Pino B.
El Primer Congreso Nacional de Educación (Continuación);
Influencia de los Estados Unidos en la emancipación de los pueblos americanos;
Noveno Congreso Brasileiro de Educación Democrática, por Rubén González Ríos;
Unificación de los servicios de Educación Física, por Horacio Godoy Ilufiz;
Acontecimiento promisor en pro de la reforma educacional;
Sugerencias metodológicas: El Principio de Unidad en el Estudio de la Naturaleza, por Humberto Vivanco Mora;
Situación del pre-escolar chileno y su protección, por Linda Volosky de Cabello;
El elemento humano en los cuentos de Mariano Latorre, por Graciela Illanes Adaro;
Las funciones técnico-administrativas de las Direcciones de Educación, por Julio C. Larrea;
Cien años de vida del Liceo de Hombres de Valdivia, por Leonardo Fuentealba Hernández;
Los fundamentos de la Ruralidad, por Ortelio Parra Pradenas;
50 años al servicio del Magisterio;
El Museo Pedagógico de Chile en su Cuarto Aniversario;
Balance de un cuarto de siglo de Educación Primaria, por Gonzalo Latorre Salamanca;
Se funda la Universidad Nacional del Trabajo.

Ministerio
de Educación
Pública de Chile

N.º 31
Año V

Plan extraordinario de fomento de educación primaria

La celebración del vigésimo quinto aniversario de la ley N° 3654, de 26 de agosto de 1920, que incorporó a la legislación educacional del país los principios de obligatoriedad y gratuidad para la primera enseñanza, dió ocasión magnífica a la Dirección General de esos servicios para hacer, a través de diversos actos, un recuento de la labor realizada en los últimos años y, al mismo tiempo, para examinar y plantear, una vez más, los grandes problemas de nuestra educación primaria.

El **Plan Extraordinario de Fomento de la Educación Primaria** elevado a la consideración del Supremo Gobierno por el Director General don Oscar Bustós A., el mismo día 26 de agosto, es el más patriótico llamado que se ha hecho a los poderes públicos "en la hora inaugural de la paz, cuando las democracias quedan con las manos libres para forjar la ventura de sus pueblos".

El plan va precedido por un serio y documentado estudio de la realidad educacional del país, que concluye con esta postulación de valor axiomático: **"Asegurar una educación primaria completa a todos los niños chilenos, es el primero de los problemas sociales de nuestra democracia"**. Para reforzar la solidez del argumento se transcribe uno de los principales acuerdos del último Congreso de la Producción Nacional celebrado en Valparaíso. **"El esfuerzo y dinero que la Nación emplea en mejorar nuestra educación primaria y técnica, no debe ser considerado como un gasto, sino como una valiosa y necesaria inversión"**.

El costo del plan propuesto significa, en cinco años, un desembolso de \$ 2.000.000.000.— a razón de \$ 400.000.000.— anuales, para ser empleados de acuerdo con los doce puntos del plan, en: la construcción de escuelas primarias y normales, la dotación de mobiliario, la adquisición de material de enseñanza, la ampliación y transformación de la escuela rural, el fomento de la enseñanza vocacional, el fomento de las actividades manuales y artísticas, el fomento de la campaña de alfabetización y cultura popular, el fomento de la educación física, la formación y perfeccionamiento del personal docente, la ampliación de los servicios asistenciales y la creación de nuevas plazas de profesores.

Cinco principios de carácter general sirven de fundamentación doctrinaria al plan:

1) **Un principio de la más pura democracia.**— Nuestra democracia debe cumplir con el más elemental de sus deberes y la más urgente de sus necesidades sociales: dar educación primaria completa a todos los niños chilenos y hacer desaparecer el estigma del analfabetismo. En tanto no afronte estos imperativos problemas, la vida entera de la Nación se edificará sobre débiles cimientos culturales.

2) **Un principio de buena administración.**— Un país bien organizado debe velar por que sus servicios fundamentales cumplan la misión para la que han sido creados. Ello requiere una *amplitud adecuada* para realizaciones eficaces y una dota-

ción material y humana suficiente. Los Servicios de Educación Primaria perderán muchos de sus esfuerzos mientras permanezca la actual pobreza de los recursos para el trabajo docente.

3) **Un principio de economía social.**— Los resultados de los grandes planes del Gobierno sobre industrialización, agrarismo, sanidad, seguridad social, obras públicas, etc., dependen en mucho de la solidez de la Escuela Primaria, porque es la plataforma cultural de todos ellos. La suprema aspiración de la Escuela Primaria es poder colaborar eficazmente con los planes de engrandecimiento nacional que informan la política social del Gobierno.

4) **Un principio de prioridad de la educación primaria.**— La educación del niño y la alfabetización del adulto deben ocupar el primer plano en la atención educativa del Estado. La prioridad de la Escuela Primaria, a la que corresponden estas tareas, no admite limitación ni duda alguna.

5) **Un principio de política internacional.**— Chile ha ganado un alto prestigio internacional por la organización de su sistema educativo. Para conservarlo, necesita ejemplarizar a los países latino-americanos con una política educacional de amplio sentido democrático, cuyas consecuencias sean, en el futuro más próximo, un Continente sembrado de escuelas y sin analfabetos”.

La existencia entre nosotros de 1.000.000 de analfabetos adultos (el 20% de la población general del país); el hecho estadísticamente comprobado de que de 1.100.000 niños en edad escolar, 400.000 no concurren a ninguna escuela, sea por falta de ellas, por estrechez de las existentes o por negligencia de los padres; la pobreza franciscana de los establecimientos existentes, carentes de edificios adecuados, de mobiliario, de material de enseñanza; etc., etc., son hechos que están demostrando que la escuela primaria actual no está en situación de colaborar con eficiencia en los planes de acción (sanitario, agrario, de fomento de la producción, etc.) que conforman la política social de nuestra Nación.

El plan significa crear más de 3.000 nuevas escuelas; aumentar el personal en 7.000 nuevas plazas; proveer a estas escuelas y a las actuales de edificios, mobiliario y material didáctico que requieren; fomentar un sentido económico profundo en la enseñanza; asistir con oportunidad a los escolares indigentes; desarrollar campañas que eliminen rápidamente nuestro analfabetismo; asegurar a todos nuestros niños una educación primaria completa, a lo menos, etc., etc.

Todo esto obligaría a un serio esfuerzo económico de parte del Estado.

El Plan Extraordinario de Fomento de la Educación Primaria obra en manos de S. E. el Presidente de la República y le ha sido entregado en una hora en que la paz ilumina a raudales una nueva era que se inicia entre los países bajo la égida de la democracia.

¡Que la cultura de los pueblos y la paz entre las naciones sean las columnas que sostengan el régimen de libertad y de justicia social que se inaugura en el mundo!

¡Que una escuela primaria mejor sea el más valioso instrumento de la democracia chilena en su colaboración y lealtad a esos postulados esenciales!



En el Día del Maestro

(Trabajo leído en el Instituto Pedagógico Técnico
por el profesor don Emelino Moya Cerón)

ES EXTRAÑO que en algunos aspectos el juicio humano se mantenga igual. Después de 20 siglos, el criterio latino continúa menospreciando el trabajo material y la función del profesor. Allá en tiempos de Roma, ambas eran funciones propias de esclavos. Los patricios romanos se daban el lujo de tener sabios griegos en calidad de esclavos, como profesores de sus hijos. La del comercio fué también una función vil. Cicerón la llamaba "la sórdida mercatura". La Ley Flaminia prohibía a los hijos de nobles el dedicarse a los negocios.

Este criterio pasó a España y nosotros lo heredamos de la Madre Patria.

Se ha dicho: la emancipación de los trabajadores debe ser obra de los mismos trabajadores. En concordancia con ese principio, nosotros debemos decir con mucho énfasis: La dignificación de los maestros debe ser empresa de los mismos maestros.

La obra debe empezar por la dignificación de los que en Chile han sido grandes maestros. Su personalidad, purificada por la Historia y el tiempo, nos servirá de guía y ejemplo en esta lucha.

En seguida, un examen de conciencia para que en primer lugar, estemos en paz con nosotros mismos. Espontáneamente fluirán luego las energías, el ánimo y los bríos indispensables para el combate contra los prejuicios, la incomprensión y la indiferencia. Una conciencia pura, una frente limpia, no se abate ni se inclina. En estas condiciones, seguro de sí mismo, el maestro no es servil ni arrogante; simplemente es digno.

Al mismo tiempo, contemplemos, así como en rápido desfile, las grandes figuras que cimentaron el prestigio pedagógico de que goza Chile en América. Bello, el fundador de nuestra Universidad, su primer Rector, el sabio que trabajó más de 20 años en su auto-monumento: su Gramática Castellana. Fué en su tiempo la figura intelectual más respetable del conti-

nente hispano. Lastarria, brillante, erudito, idealista, fogoso, combativo y genial. Se adelantó en 10 años a los europeos al aplicar la Filosofía Positiva a los estudios históricos. Barros Arana tenía mucho de Lastarria. Enérgico en la lucha, logró salvar el Instituto Pedagógico que, después del 91, los revolucionarios triunfantes querían eliminar por ser obra del Presidente de los Ferrocarriles y de las Escuelas, Balmaceda.

Los campeones de la Educación Primaria en el siglo pasado: José Bernardo Suárez, el maestro de Prat, y Abelardo Núñez. Lo mejor que conozco sobre este maestro, lo ha escrito un distinguido profesor de este Instituto Pedagógico Técnico. Me limito por ahora a recomendar la lectura de esta obra, salida de la pluma del Sr. Gonzalo Latorre Salamanca.

No pasaremos al presente siglo sin mencionar siquiera al maestro argentino que en Chile, Los Andes, tuvo en el mismo local un despachito y una escuela de primeras letras. El furibundo polemista, político agresivo, autodidacta, luchador incansable, amante de la masa popular, el que decía: hay que desasnar al "soberano", y que llegó a ser Presidente de su patria. Todos pronuncian mentalmente el nombre de Domingo Faustino Sarmiento. Yo pongo especial cariño en este recuerdo, porque aprendí el alfabeto en el silabario de este ilustre argentino.

Darío Salas fué el adalid, la primera espada en aquella lucha tenaz para obtener la aprobación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria en 1920, que acaba de celebrar sus bodas de plata. Influencia decisiva tuvo su libro "El Problema Nacional". La muerte lo salvó de la decepción que habría sufrido al ver que 25 años después de dictada la ley, más del 20% de los chilenos adultos no conocen el alfabeto. Sin el número de maestros y escuelas suficientes, la ley no ha podido ser eficaz. En Chile creemos que las leyes pueden hacer milagros. Nuestro más cálido tributo de admi-

ración merece el maestro primario, el que moldea la masa popular, el maestro tradicional, el de aquella sencilla estrofa: Por las calles de la aldea... Un fervoroso homenaje también para el maestro desconocido de todas las ramas, aquel maestro martirizado por la pobreza, víctima del olvido y sacrificado por la ingratitud.

Después de dedicar un emocionado recuerdo al autor de la consigna "Gobernar es educar", el Presidente-Maestro, don Pedro Aguirre Cerda, evocaremos con la amplitud que podamos la magna figura de la educación comercial, don Luis Galdames. Ambos murieron en el mismo mes de noviembre de 1941. Galdames actuó también en forma sobresaliente en todas las demás ramas: Decano de la facultad de Filosofía y Humanidades. Hasta su muerte dirigió la educación primaria.

Nunca antes que él un talento superior tuvo un criterio tan acertado sobre el concepto y orientación económica que necesita nuestra educación.

Se graduó de profesor de Estado en Historia y Geografía. Estudió Ciencias Políticas y Sociales y se tituló de abogado. Sus 3 rasgos más característicos: sociólogo, historiador y maestro. Impulsado por la nobleza de su espíritu, prefirió la docencia al ejercicio de la abogacía, tan estimada por muchos. Había nacido para maestro, para apóstol. Concibió ideales pedagógicos bien definidos y por ellos se sacrificó y bregó durante más de 30 años, y murió luchando por ellos.

Produjo impresión en el Congreso Pedagógico de 1912 con su tema: "Reforma del Liceo desde el punto de vista nacional". La educación comercial era campo más propicio para la realización de sus ideales. El verdadero sello característico y definitivo de nuestros institutos, se lo imprimió él; precisó las ideas y determinó el rumbo. Formó profesores, y sus alumnos, entre ellos el creador y Director de este Instituto Pedagógico, han continuado su obra. Se puede decir que marcó época su discurso sobre educación comercial del 26 de junio de 1912, en el Salón de Honor de la Universidad. Este y muchos trabajos su-

yos publicó la "Revista de Educación Nacional".

Pasan los años y Galdames en la brecha, se emplea a fondo en la reforma del año 28, que sacudió toda la educación chilena. Aquella reforma tuvo un brillo fugaz, y si fué un sueño, fué muy digno de ser soñado.

Vale la pena recordar aquel glorioso fracaso. Citemos tres líneas de las finalidades de la Educación Secundaria: "Inciso 4. Formación de un ambiente nacionalista espiritual y económico, propicio a la acción por el bien social. Implantación de métodos de mayor actividad por parte de los alumnos. Indagación y disciplina de las inclinaciones vocacionales".

Programas. Un inciso cualquiera: "La valorización de los estudios no será por la cantidad memorizada, sino por el trabajo personal, la iniciativa, el Interés. El programa de todas las asignaturas deberá tener como eje los problemas nacionales".

Extractamos una opinión sobre aquél experimento: "Al iniciarse la reforma, parece que un aliento de nueva vida llegaba a remozarlo todo. El profesor joven cifraba todas sus esperanzas en ella y hasta los estudiantes miraron risueños el porvenir".

Sobre el infausto desenlace, Galdames dijo con no disimulada amargura: "Quisimos ponernos a tono con la época; prever el porvenir que nos espera con la enseñanza de las realidades presentes, y planeamos la educación que el país pide y necesita. Pero surgieron los celosos guardianes de un rancio tradicionalismo para estigmatizarnos en nombre de una cultura general que nadie menospreciaba ni ponía en peligro, aunque nadie hasta ahora la haya definido con exactitud. Y triunfaron ellos, porque eran los más y tenían a su favor el peso de la inercia".

Factores decisivos de aquel fracaso: persecuciones políticas, falta de preparación del profesorado, rutina en los antiguos y los nuevos, y que por comodidad siguieron enseñando lo mismo, la tarea memorizada, la lección del libro, y no pensaron en prepararse ellos. Falta de voluntad en aquéllos que debían hacer triunfar la reforma

y angustiosa escasez de tiempo: sólo algunos meses. Recordemos que para una reforma, a un ministro inglés le concedieron 16 años. La precipitación impide ver los frutos. En esencia ocurrió lo de la antigua frase: cambió la etiqueta de la botella, pero no el contenido.

Hay mucha obra de Galdames dispersa en diarios, revistas y folletos, sobre todo en la "Revista de Educación Nacional". Sus libros principales: Estudio de la Historia de Chile, Historia Constitucional de Chile, Evolución Constitucional de Chile, El Decenio Montt, Lucha contra el crimen.

Algunos trazos característicos de su personalidad: "En el campo social, ayudó a los que luchaban; en el político, luchó junto con los que buscaban solución democrática; en el religioso, trató de reemplazar el fanatismo por la tolerancia. En el orden cultural, buscó una visión cabal de la humanidad. Como profesión, eligió la que pedía más alma y corazón, y más sacrificios: el profesorado. Para completar su vida, escribió sobre historia, geografía, sociología y educación. Fue soñador: quiso reformar la educación chilena. Su gran ideal: un Chile grande. Sus amores: su país natal, la escuela, el niño, el pueblo".

Su nombre y su recuerdo contribuirán a la formación del espíritu de los nuevos profesores. "No debe graduarse en este Instituto quien no conozca bien su obra, y esta escuela que forma los maestros del porvenir, deberá llamarse: Instituto Pedagógico "Luis Galdames". Importan mucho más las convicciones que la ciencia; la orientación más que el saber; el carácter que imprimamos a nuestros egresados, es más decisivo que la erudición, porque ésta y la ciencia se pueden adquirir después. No siempre el más sabio es el mejor profesor. El mejor maestro es el que tiene más alma, mejores sentimientos, espíritu más noble, definido y dispuesto al sacrificio. No debe tomarse el magisterio como un medio cualquiera para ganarse la vida. En tal caso, el tal maestro no será el apóstol que veneramos hoy. Sin perder de vista la realidad que vivimos para educar convenientemente a nuestros alumnos, no nos preocupemos demasiado de calcular lo que damos y lo que recibimos. Elevemos hoy día nuestro corazón hasta el maestro de los maestros, Cristo. Demos forma tangible a un símbolo que sea como El. Que nuestra devoción reúna las virtudes de todos los grandes maestros chilenos en una entidad que hoy imaginamos perfecta para que se asemeje a El, al Nazareno.



Evaluación del test como recurso

I.—INTRODUCCION

El problema psicológico fundamental que se le plantea al maestro es el de CONOCER AL NIÑO. Sobre esta base está toda su acción planeada y ajustada para proporcionarle al niño las condiciones necesarias a su proceso educativo. Sin conocer al niño no se puede hablar de pedagogía.

Para lograr este conocimiento, el maestro dispone de dos métodos: la observación y la experimentación.

El primero, o sea, la observación, consiste en presenciar y registrar atentamente la conducta del individuo frente a los estímulos del medio ambiente. La observación puede ser directa e indirecta. La directa es la que se practica frente al sujeto que actúa libre y espontáneamente. Ignorante de que es motivo de observación, en él no hay nada artificial, su espontaneidad nos da un contenido rico en matices y multitud de datos: estados espirituales, expresiones, gestos, juegos, lecturas, amistades, en suma, toda la personalidad del niño puesta en acción.

La indirecta es la que se practica a través del examen de sus obras: trabajos escritos, evolución de sus dibujos, obras manuales, todo lo cual nos puede servir de índice muy valioso para apreciar la evolución si tomamos las realizadas en distintas épocas y las comparamos.

La vida de contacto entre maestro y alumnos es la que da múltiples oportunidades para hacer tanto la observación directa como la indirecta. A base de esto el maestro puede acumular en una ficha individual los datos que le servirán para hacer un estudio psicológico de sus alumnos. Es indudable que en el trato diario entre maestro y alumno, tanto el uno como el otro prevén las reacciones mutuas. Pero desde el punto de vista del maestro, es indispensable que en cierto modo practique la observación sistemática como método de investigación científico en el conocimiento de sus niños. Sobre todo cuando se trata de niños a los cuales se les ha de aconsejar una labor post-escolar; me refiero cuando se trata del problema de la orientación vocacional, para lo cual el maestro debe contar con el mayor número posible de antecedentes en el conocimiento cabal de sus alumnos.

La experimentación es el otro de estos métodos y no es sino una observación provocada. En la experimentación el sujeto no está libre y espontáneo, como en la observación, sino que dirigido y manejado por el que investiga. Los procesos naturales son provocados tantas veces como el investigador lo crea conveniente, a fin de conocer al individuo en este terreno preciso al cual ha llevado al sujeto.

La observación y la experimentación como métodos de investigación psicológica tienen una técnica precisa y bien definida. Cuenta cada cual con recursos y procedimientos que los psicólogos han perfeccionado gradualmente a través de sus investigaciones. La observación podría ser objeto de un amplio estudio especial, que no está consultado en este trabajo. Aquí

solamente tocamos la parte de ella que se refiere a su finalidad, no la técnica de su práctica. El propósito de este tema, como está anunciado, es el de evaluar uno de los procedimientos de la experimentación, el test.

II.—DEFINICION Y OBJETO DEL TEST

Test es un nombre universal de origen inglés, cuya traducción al castellano es precisamente *reactivo*. Es el procedimiento fundamental especial de investigación psicológica y consiste en una serie graduada y estandarizada de problemas, preguntas y dificultades que se presentan a un individuo o varios, con el objeto de que reaccionen en un determinado sentido, ya sea física o mentalmente. Es un método especial de investigación psicológica y recibe este nombre, porque no enfoca, como la observación, la personalidad del sujeto de una manera completa, sino que intenta una interpretación parcial de ella, ya sea dirigiéndose a medir la inteligencia, la aptitud o el rendimiento del individuo.

Condición fundamental de un test es la de estar adaptado a la capacidad del examinando, haber sido probado, es decir, aplicado a una gran cantidad de sujetos para determinar su bondad. Esto es lo que se llama estandarización, calibración o adecuación de la prueba. (Ver cómo se estandarizó la prueba de comprensión de Lectura en la "Revista de Educación" N° 1, junio de 1941.)

Don Oscar Bustos, en su libro "Apreciación objetiva del Rendimiento Escolar", hace la siguiente clasificación de los test:

1º.— Test de nivel mental, que permite determinar la inteligencia en general de los individuos o su capacidad en relación a su edad cronológica (Test de Binet-Simón, Dearborn, Myers, etc.)

2º.— Test de aptitudes, que permite determinar la orientación especial del espíritu, sus capacidades sobresaliente y especiales (test musical, vocacional, etc.)

3º.— Test Educativo, o de información, que permite determinar el nivel de conocimientos adquiridos por un individuo o varios.

Además, los test de rendimiento se pueden clasificar en:

a) Tests de control, que registran resultados obtenidos por un niño al final de un curso o un período de trabajo.

b) Test diagnóstico, que señala las necesidades, los vacíos y las faltas que tiene un niño al empezar un curso o un período de trabajo.

c) Tests de ejercitación, que sirven para afianzar conocimientos o para resolver algunas que el diagnóstico ha dejado de manifiesto.

Hay tests que son de diagnóstico y de control a la vez, como el de aritmética, que ha elaborado el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas (sirve de control para el curso que indican al fin de año y de diagnóstico para el curso inmediatamente superior al comienzo del año).

El test presenta las siguientes características generales:

técnico pedagógico

- 1^o.—Abarca las materias en su esencia, no en detalles.
- 2^o.— Es económico en cuanto a tiempo, sobre todo si es colectivo.
- 3^o.—Presenta igual dificultad para todos los examinados.
- 4^o.—Es fácil de corregir en corto tiempo.
- 5^o.—Elimina la intervención directa del examinador, porque los datos no son recogidos por él mismo, sino que por un intermediario.

Por **Martín Pino B.**

- 6^o.— Es objetivo y la clasificación que da presenta un valor numérico igual para todos.
- 7^o.— Da oportunidad para hacer comparaciones entre diversos individuos.

III.—TECNICA DE LA APLICACION E INTERPRETACION DE RESULTADOS

Para servirse de cualquier método, es indispensable poseer la técnica necesaria, que en el caso de los tests consiste en una serie de instrucciones a seguir, precisas y detalladas. Para cada test hay instrucciones específicas, y darlas a conocer en este trabajo nos llevaría demasiado espacio por el detalle excesivo.

Haciendo un resumen de esta técnica, que es tan detallada y minuciosa, podemos decir que todas ellas tienden a los siguientes propósitos:

- 1^o Igualar en lo posible las condiciones de trabajo de los examinados.
- 2^o Proporcionar todas las instrucciones necesarias, explicaciones pertinentes para la comprensión de lo que pide el test.
- 3^o Controlar el tiempo consultado para la prueba y el que ha empleado cada examinado.
- 4^o Vigilar que no haya falseamiento de resultados por la intervención ajena al individuo que afrontó el test.
- 5^o Crear con sus palabras y sus actitudes un ambiente de confianza entre los examinados, de modo que el estado de ánimo de éstos no se sienta asaltado por temores perjudiciales.

Para la intervención de los resultados, véase el libro intitulado "Apreciación objetiva del rendimiento escolar", del cual es autor Dn. Oscar Bustos.

IV.—EVALUACION DEL TEST DE RENDIMIENTO

A fin de hacer la evaluación, haremos presente la necesidad de examinar los objetivos que persigue el test pedagógico o de rendimiento, a la luz del fin de la educación que da dirección a la técnica de la enseñanza.

Habíamos anotado ya que el test es un método de investigación parcial, porque no capta la totalidad de la personalidad. En el caso del test pedagógico, lo que interesa en último término es averiguar el rendimiento de los alumnos, en conjunto o separadamente.

Se ha formulado el fin de la educación como el de cultivar la personalidad social en el individuo; hacerle eficiente a sí mismo y a sus semejantes. Esta orientación de la educación le da el carácter de un proceso vital de crecimiento y mejoramiento social; responde a la filosofía social de nuestro siglo; señala las formas de organización de la escuela y da una estructura a los métodos y prácticas escolares. Además, informa el criterio de valores que ha de tener el maestro. El problema que nos hemos planteado es el de medir el rendimiento de los alumnos y, como es natural, para afrontarlo con responsabilidad, hemos de examinar previamente que el procedimiento sea consecuente con los fines.

La atención de la medida se dirigirá ante todo a comprobar el crecimiento de la personalidad social, o sea, el resultado educativo. Los conocimientos y las habilidades adquiridos por un alumno serán estimados en cuanto hayan contribuido a su personalidad, o sea, el progreso de su conducta total. Desde este punto de vista, en que la posesión y adquisición de conocimientos y habilidades tienen un valor instrumental, no es tan interesante la cantidad relativa de hechos como la calidad de lo que se posee o lo adquirido.

En otras palabras, a la educación no le interesa el número mayor o menor de respuestas correctas, verbales o escritas; lo que le interesa fundamentalmente es cómo el alumno utiliza las experiencias, los datos y las herramientas adquiridas para el mejoramiento de su conducta, su mejor éxito práctico, su amplitud de comprensión y su crecimiento social y moral. En consecuencia, no bastará para la educación comprobar resultados puramente numéricos y siempre fijos. Será necesario comprobar los resultados educativos en el flujo de la misma vida con la cual habrá de tomarse contacto directo. Observar en qué grado se traduce el aprendizaje en consecuencias concretas. Por ejemplo, si el alumno aprendió que la Primera Junta Nacional de Gobierno en Chile declaró la Libertad de Comercio y habilitó los puertos del país, este conocimiento se traducirá en educativo si le sirve al alumno para explicarse el progreso de Chile antes y después de 1810 en su desarrollo económico, si le sirve para darle una comprensión de las consecuencias que trae el intercambio comercial con todo el mundo en todos los órdenes del progreso, y luego, si esta comprensión le ha dado la medida y el valor de lo que han hecho una mayor comprensión, tolerancia y solidaridad de los pueblos en beneficio del hombre, y, por último, en qué forma ha respondido su sensibilidad a este convencimiento en las ventajas que tienen la comprensión, la tolerancia y la solidaridad, cómo ha crecido su personalidad incorporando a su conducta esta contribución, haciéndolo más comprensivo, tolerante y solidario con sus compañeros.

Todo este proceso no será posible evidenciarlo si no transpasamos los límites de lo puramente lingüístico para presenciarlo directamente en resultados concretos, o sea, en acciones sociales del individuo que reacciona ante sus compañeros y su ambiente, demostrando resultados en forma viva.

Tratándose de la instrucción, que tiene por objeto únicamente dar conocimientos y fijar

habilidades y hábitos, es posible comprobar los resultados por medios lingüísticos, porque la instrucción —sin otro fin— se interesa por las respuestas correctas; la conducta y la personalidad no entran en sus propósitos.

Es posible que el test pueda darnos un índice de la capacidad teórica de construcción de un individuo, puesto que a través del lenguaje, los números y los signos, es posible demostrar hasta qué punto el individuo puede coordinar teóricamente los conocimientos y las informaciones que adquiere. Pero las palabras no son cosas ni son tampoco personas, son tan sólo símbolos de cosas y de personas.

Un segundo aspecto del test, que es necesario tener presente, es el que se refiere a la reacción que provoca en el sujeto que se quiere medir.

Cuando el niño afronta un test, en él está actuando toda su personalidad y no el aspecto puro que le estimula el test. La personalidad humana no es un compuesto químico posible de disociar en elementos a los cuales se quiere medir exactamente; actúa siempre como un todo, y en cada situación, por muy precisa que sea la habilidad que deba poner en práctica, deja siempre su huella inconfundible.

Frente a un reactivo cualquiera, sea este natural o artificial como en el caso del test, el individuo es una compleja trama de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, intereses, necesidades, emociones, contextura física y organización biológica, que pueden entre sí neutralizar, aumentar o disminuir los resultados que se espera tener del individuo dentro de la escala matemática que nos da un test.

Para demostrar clara y concretamente lo que hemos planteado en esta parte, examinaremos dos de varios casos observados en un curso de la Escuela Nº 4 de S..., al cual se aplicó el test diagnóstico de aritmética.

A. C., alumno de 10 años que cursa IV año, bien nutrido, peso normal, proviene de un ambiente acomodado, goza de excelente simpatía entre sus compañeros, asiste con interés a la escuela, carece de aptitud para manejar símbolos matemáticos; sin embargo, en su casa y en la escuela particular donde estuvo, memorizó una serie de hechos y adquirió habilidades matemáticas que no sabe coordinar todavía en beneficio de su labor práctica. Obtuvo un cómputo de 37 puntos en el test diagnóstico de Aritmética.

H. F., alumno de 15 años que cursa el IV año, le faltan 3 kilos para el peso normal, proviene de un ambiente de modestos recursos, asiste con interés a la escuela y, aún haciendo sacrificios, posee aptitud evidente para servirse de las habilidades matemáticas en sus tareas prácticas; usa inteligentemente los conocimientos que posee, ya sea en sus dibujos técnicos, gráficos o problemas que plantean algunas actividades del curso. Obtuvo 35 puntos en el mismo test de Aritmética citado.

Sin embargo, dentro del test se consultan dos problemas, en los cuales el examinado debe poner en juego su reflexión. H. F. los resolvió correctamente y A. C. no pudo darles solución.

Los ejercicios de operaciones aisladas, que demandaban poner en juego una habilidad, y las preguntas que demandaban respuestas bien precisas de hechos aprendidos o memorizados, fueron mejor contestados por A. C. Esto apoya nuestra anotación en el sentido de que H. F. usa inteligentemente sus conocimientos y habilidades matemáticas, en un grado superior a A. C.

Como se ve, la diferencia que expresa el test se refiere a la cantidad de hechos poseídos memorísticamente. La mejor calidad de H. F. en cuanto a una comprensión cabal del significado de los números, queda seguramente postergada por las condiciones en que asiste a clase, después de caminar 8 kilómetros para llegar a la escuela, por interés distinto en otro tipo de aprendizaje, por su desubicación en el curso en que está, etc. Si se trata de resultados educativos respecto de esta asignatura, seguramente que H. F. supera a A. C., entre otras razones, por su mayor edad, que le da mayor madurez, y por su mayor aptitud manifiesta en el manejo de números en provecho de sus propósitos prácticos.

La diferencia de cuatro puntos es mucho más compleja de aspectos y más profunda. Y lo que es más grave, se encuentra pervertida. El conocimiento que el maestro tiene de ambos alumnos ha complementado el resultado de este test y lo ha rectificado desde el punto de vista del valor educativo de la asignatura. Este conocimiento ha surgido a través del estudio documental de cada uno de ellos y de la observación directa que ha sido practicada frente a la labor de ellos, donde su personalidad estaba presente.

En consecuencia, apoyados en lo anterior, podemos formular la conclusión de que es indispensable usar dos métodos paralelos en la investigación del rendimiento de los alumnos: la experimentación por medio del test y la observación por medio de la coparticipación con los alumnos en sus empresas de estudio y en sus tareas diarias en la escuela. Porque, insistimos, **NO SE TRATA DE POSESIÓN DE CONOCIMIENTOS Y DE ADQUISICIÓN DE HABILIDADES; SE TRATA DE UTILIZACIÓN CONSISTENTE DE ESTAS HERRAMIENTAS AL SERVICIO DEL MEJORAMIENTO DE LA PERSONALIDAD, QUE ES UN FIN EDUCATIVO.**

CONCLUSIONES PRACTICAS ACERCA DEL TEST DE RENDIMIENTO

- 1º.—El test es un método de investigación, cuyos resultados son parciales.
- 2º.—La escala de valoración que proporciona es relativa, porque consiste en un índice puramente cuantitativo.
- 3º.—El test debe ser, en lo posible, un reactivo para poner de manifiesto la capacidad del alumno para construir o componer, no un mero estímulo a su capacidad de reproducir memorísticamente hechos que no ha asimilado.
- 4º.—Es indispensable practicar junto al test la observación, tanto directa como indi-

recta, del trabajo del niño, a objeto de apreciar los verdaderos resultados educativos, los cuales se ponderan en las actitudes, frente a situaciones con las cosas, con las personas y con los símbolos o las ideas.

- 5º.—Una última conclusión indispensable, desprendida de este mismo, pero que ya no afecta intrínsecamente al test, es la que se refiere al criterio social que debe tener el maestro para apreciar los resultados educativos. Sin esto no es posible que nos interese la personalidad y la actitud del alumno. Es necesario hacer de esta característica lo fundamental del resultado educativo.

V.—EL TEST DE INTELIGENCIA Y SU USO

Antes de hacer un examen de este tipo de test, es necesario dejar constancia de que el mayor mérito que se les reconoce a las pruebas de la inteligencia en educación es el de haber prestado apoyo a la idea de que hay grandes diferencias en la capacidad para aprender entre los alumnos. Muchos de los progresos alcanzados en la técnica de la enseñanza se deben precisamente a este tipo de test.

Sin embargo, es necesario considerar el alcance y la significación de la inteligencia dentro de la concepción social y democrática de la educación, para aplicar en seguida su uso e interpretar sus resultados de acuerdo con principios amplios y consistentes.

Por inteligencia en general, se entiende la capacidad para afrontar con éxito situaciones nuevas. Depende de dos factores que son: la herencia y el ambiente. O sea, es el resultado de los dotes congénitos, más las condiciones del medio ambiente. Estos dos factores están siempre presentes, unas veces en mayor grado uno y otra veces el otro. Hasta hace poco se pensó que la inteligencia era una capacidad puramente heredada y en cuyo desarrollo no tenía ninguna influencia el ambiente; sin embargo, las investigaciones hechas últimamente en Norteamérica han venido a probar que el ambiente es un factor decisivo en el desarrollo de la inteligencia. Al mismo tiempo, este descubrimiento significa que se abren nuevas posibilidades a la labor educativa, puesto que se puede pensar en promover el mejoramiento de los hábitos para pensar y en la inteligencia en general, a base de un mejoramiento de los ambientes en que vive el pueblo, como el punto de partida para la creación de la democracia auténtica. Esto mismo ha hecho la concepción fatalista de que el que nació bien dotado es el único llamado a triunfar, a dominar y a ser cultivado y preferido.

Una investigación hecha por el Prof. Bagley acerca de los cómputos alcanzados en la "National Army Test" por los soldados de los 48 Estados de la Unión, pudo comprobar que había una relación estrecha entre los cómputos altos de algunos estados y las facilidades educacionales de dichos estados. El promedio de los soldados de Mississippi fué de 41,2, en tanto que el de los de Oregon fué de 79,9, lo cual

deja de manifiesto que estas facilidades, o mejor dicho la proporción de estos ambientes más favorables, tienen una gran importancia en la inteligencia; al mismo tiempo que se deduce de aquí que los individuos que no han tenido las mismas posibilidades de vivir en ambientes favorables a su desarrollo mental, no pueden ser apreciados en su herencia de los del ambiente. Y es indudable, en consecuencia, que los individuos provenientes de ambientes miserables, han de quedar muy mal calificados frente a los que provienen de ambientes favorables, aun teniendo una capacidad heredada semejante. Respecto de esto último, es muy significativo el experimento hecho por Bárbara Burke con mellizos a los cuales separó para hacerlos vivir en ambientes diferentes. Después de unos años los reunió y logró comprobar que el que estuvo en la ciudad y dispuso de más medios, obtuvo más éxito en el mejoramiento de su inteligencia que su hermano que había permanecido en un medio rural y sin recursos.

La inteligencia no es una capacidad específica en cuanto al tipo de asuntos que puede afrontar, es una capacidad que funciona frente a la realidad en sus tres planos. Al hombre se le presentan situaciones problemáticas en las cuales ha de hacer intervenir su inteligencia, tanto en el terreno de las cosas como en el terreno de las ideas y en el de las personas.

Esto determina tres tipos de inteligencia que se presentan en mayor o menor grado en todos los individuos: la teórica o académica, la social y la mecánica; unas veces dominando una de ellas, otras veces dos, y excepcionalmente presentándose los tres tipos armónicamente desarrollados. (Es muy difícil encontrar individuos que tengan éxito igualmente brillante, tanto frente a las personas como a las ideas y a las cosas).

En toda prueba de la inteligencia se califica al individuo de acuerdo con su éxito o fracaso en el manejo de símbolos, palabras, números, esquemas o ideas, que son los elementos del test mental. De este modo se le hace reaccionar al individuo en el terreno teórico o académico solamente. Se excluye a los otros dos tipos de inteligencia: la social y la mecánica. Por esto sus resultados no nos dan el conocimiento integral de la inteligencia, sino que de uno de sus aspectos exclusivamente.

Otro aspecto de gran interés en este estudio es el que se refiere a la relación entre el test de inteligencia y las características democráticas de la educación actual.

Una vez obtenidos los resultados de un test de inteligencia, los alumnos son clasificados generalmente en tres grupos: uno superior, uno medio y uno inferior, para los cuales se determinan respectivos programas de estudio, denominándoles por la cantidad de sus contenidos: máximo, medio y mínimo.

Estas prácticas se apoyan en la tesis de que el hombre nace con una capacidad heredada que determina su futuro y define lo que puede y lo que debe ser su personalidad durante su vida. Esta tesis es apoyada por los llamados deterministas, que sostienen que los únicos niños bien dotados son los que lo están al nacer

y que éstos son los únicos capaces de un tipo intelectual de educación. En primer lugar, pretenden medir esa capacidad heredada independientemente de otros factores, a través de la prueba de la inteligencia. Pretensión muy discutible por los que han probado cuál, es la importancia del ambiente y sus aportes al desarrollo de la inteligencia y cómo éste factor externo muchas veces puede ser el contribuyente más significativo en el desarrollo mental. En segundo lugar, la agrupación en superiores, medianos e inferiores de los alumnos, lleva a determinar desde luego la formación de una aristocracia intelectual cuyo patrimonio es la cultura y la ciencia, y nos lleva, además, al desprecio de los otros grupos que quedan condenados a no poder escalar las llamadas "altas esferas de la cultura" y que deben conformarse con los fundamentos mínimos de lo que constituye el limento educativo de la superior.

Todo esto trae como consecuencia el engrandecimiento del aspecto teórico, académico o puramente intelectual de la educación y la creencia de que éste es el tipo de hombre que debe alcanzar la labor educativa como finalidad.

Por otra parte, estas ideas acerca del destino de los individuos, de acuerdo con los cómputos de las pruebas de la inteligencia, imprimen un sello fatalista a la educación, desde el momento que contrarían la posibilidad de hacerla una función de mejoramiento social, como es la función que le asigna toda sociedad democrática.

Es bien sabido que una democracia requiere un orden social movable y en el cual tengan oportunidad de complementarse, de intercambiarse y de relacionarse los más diversos individuos de los más variados intereses y sectores sociales de trabajo. "Es fatal para una democracia la formación de clases fijas", dice Dewey. Y está comprobado por la historia que siempre que un grupo privilegiado por la cultura académica se abstuvo de participar de la experiencia de la masa, se volvió superficial y estéril, y su moral decayó fatalmente, expresa Saucier.

Consecuente con estos hechos, la escuela democrática ha debido poner el acento en la movilidad social de su organización y la interacción de los individuos a quienes educa para una democracia. Allí tienen un rango equivalente el que se maneja frente a las ideas con más facilidad, con el que maneja diestramente las cosas y el que tiene mayor éxito frente a las personas. A la educación democrática le interesa el individuo en todos sus aspectos, porque su principio de colaboración se basa en la variedad y su complemento es la tolerancia y la comprensión.

De aquí que promover un tipo de educación que solamente se interesa por lo académico, materializado en símbolos, palabras, números e ideas, tomado como cosas en sí mismas, es promover un tipo de educación antidemocrático.

Considerar el test de inteligencia como un índice para señalar a los capaces y a los incapaces, adoptarlo como una práctica extensiva para conocer a los individuos destinados a ser privilegiados por la cultura y a los que

no podrán escalar hasta ella, es adoptar una práctica antidemocrática. Es en este punto donde se encuentra el mayor peligro en el uso extensivo de los tests de inteligencia como métodos que muchos consideran inmejorables.

Si examinamos esto mismo con hechos en los cuales se han proyectado las consecuencias prácticas de este mal uso de los tests de inteligencia, encontraremos que cuando se ha querido predecir éxito de un alumno en un tipo determinado de profesión u oficio, consultando los cómputos obtenidos en sus pruebas de inteligencia, se ha fracasado rotundamente. Son numerosos los casos en que el éxito dentro de la escuela no dice relación en absoluto con el éxito en la vida práctica y real. Basta revisar cuál es el oscuro papel social que desempeña un gran porcentaje de individuos que fueron alumnos brillantes y anotar al mismo tiempo cuántos alumnos calificados de torpes en las aulas escolares tienen éxito en su vida posterior. Estos hechos constituyen un desafío para la escuela que quiere ser democrática y para las prácticas y métodos de estimación del individuo.

La capacidad que mide el test, es esencialmente la capacidad actual para las tareas académicas de la escuela. Esta capacidad es susceptible de cambios y de mejoramiento; por lo tanto, el niño que obtuvo cómputos bajos no debe ser considerado definitivamente torpe, si se acepta esta tesis, sino que se le estimulará a vencer sus anteriores dificultades, no se le asignarán programas con los elementos mínimos, sino que programas bien nutridos y progresivos en actividades que le den más comprensión acerca de lo que aún le falta por adquirir. Se le dará, desde luego, el matiz práctico que esté de acuerdo con sus aptitudes mecánicas o sociales y, dentro de esto mismo, cuál es el lugar que le corresponde a la teoría como orientadora de su tarea con cosas o con personas.

Es necesario desterrar la actitud compasiva por los alumnos que obtienen bajos cómputos de inteligencia. No es raro que ellos mismos sean capaces de avergonzar a personas de eminente inteligencia académica en actividades de tipo social o mecánico.

El procedimiento más de acuerdo con las prácticas de la escuela democrática será el que se dirija al interés fundamental de valorar al individuo, tanto en sus reacciones emocionales como intelectuales. La personalidad no es una suma de agregados de capacidades, aptitudes, inteligencia, actitudes, etc., sino que es un todo orgánico. Y es necesario insistir en que las pruebas que miden un solo aspecto no deben, ser interpretadas como un índice para valorar individuos, sino tan sólo aspectos de ellos por separado.

En conclusión, es indispensable un estudio más cuidadoso en la investigación de la inteligencia, por medio de observaciones, comparaciones y experiencias frente a situaciones de distinto tipo, en las cuales el individuo reaccione como un todo. De más está decir que los métodos que se requieren para apreciar la personalidad son más complejos y que

podrían ser objeto de un estudio amplio y de investigaciones de interés. Desde luego, podemos decir que uno solo de ellos es impotente para dar los resultados que se persiguen. Es necesario que cada uno esté complementado por los demás y que sean aplicados por un maestro que posea un criterio realmente social y democrático.

CONCLUSIONES ACERCA DEL TEST DE INTELIGENCIA

1º El test de inteligencia solamente mide la capacidad académica, no consultando la inteligencia de tipo mecánico y la de tipo social.

2º La formación de grupos y programas a base de sus resultados está en pugna con los postulados de la escuela democrática.

3º La inteligencia es algo complejo y su conocimiento en los individuos requiere el uso de métodos y recursos activos, que sorprendan sus manifestaciones concretas y reales en los distintos planos de la realidad en los que puede manifestarse.

4º Es indispensable que el maestro posea un criterio social y democrático sólido para obtener un tipo de valoración de acuerdo con

la característica de la labor educativa que le corresponde afrontar, labor educativa que, en nuestros días, se ha proclamado la función forjadora de la auténtica democracia.

BIBLIOGRAFIA

“APRECIACION OBJETIVA DEL RENDIMIENTO ESCOLAR”.—Oscar Bustos.

“CONCEPTOS MODERNOS SOBRE EDUCACION”.—N. A. Saucier.

“APUNTES DE PSICOLOGIA”, clases del Prof. Moisés Mussa.

“Revista de Educación” Nº 1, de junio de 1941.

Pruebas confeccionadas por el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas: 1. de Aritmética; 2. de Comprensión de Lectura; 3. de Lectura oral; 4. de Ortografía.

M. P. B.



de Educación

la organización docente de esta rama básica de la educación.

La Comisión de Educación Primaria del Primer Congreso Nacional de Educación estima que los objetivos proclamados por el Cuarto Congreso Americano de Maestros, sintetizan esta acomodación y, en tal predicamento, los suscribe:

Continuando la publicación de temas aprobados en el Primer Congreso Nacional de Educación, damos a conocer un trabajo presentado por don Gonzalo La Torre Salamanca, referente a los servicios de Educación Primaria.

1.—Preparación para vivir democráticamente y concebir la democracia como la mejor forma de convivencia.

2.—Preparación para la eficiencia económica por medio del desarrollo de las aptitudes y la formación de la más fuerte adhesión a la dignidad del trabajo productor en todas sus formas socialmente valiosas.

3.—Preparación para la unidad de la conducta cívica dentro del sentido de la nacionalidad y en el más amplio campo del continente y del mundo.

4.—Preparación para conservar, acrecentar y defender la salud pública e individual.

5.—Preparación para acentuar la más sólida organización de la vida familiar como base de la organización de la sociedad.

6.—Preparación para el buen empleo del tiempo libre en actividades recreativas y creadoras.

c).—TIPOS DE INSTITUCIONES ESCOLARES Y PERIESCOLARES

De acuerdo con los principios y orientaciones de la educación y con los objetivos específicos de la enseñanza primaria, el sistema ha de contar con los siguientes tipos de instituciones escolares llamados a proporcionar a la infancia chilena la atención integral y diferenciada, de acuerdo con sus condiciones y posibilidades biológicas, psíquicas, socio-económicas y conductuales:

1.—Escuelas Maternales;

2.—Jardines Infantiles;

3.—Escuelas Primarias de dos ciclos y cuatro grados;

4.—Escuelas hogares para niños abandonados y de conducta difícil;

5.—Escuelas para deficientes sensoriales y lisiados;

6.—Escuelas y cursos diferenciales anexos a las escuelas primarias para deficientes mentales;

7.—Escuelas de Experimentación Pedagógica, llamadas a garantizar una renovación permanente del sistema en lo que concierne a su orientación y técnicas; y

8.—Escuelas Suplementarias y Complementarias para adolescentes jóvenes y adultos.

Los fines específicos de la enseñanza primaria no podrán cumplirse en forma integral en su solo campo de acción sistemática. Precisa de una serie de instituciones y organismos que, dentro y fuera de los diferentes tipos de instituciones escolares, coadyuven, impulsen y proyecten su acción a las diferentes áreas de la vida individual y colectiva para llegar a constituir la verdadera comunidad educativa.

Toda enseñanza primaria deberá impulsar la creación, entre otras, de las siguientes instituciones:

A.—Centros de Padres y Cooperadores de la Escuela;

B.—Centros de Ex-Alumnos;

C.—Bibliotecas Públicas;

D.—Clubes Deportivos;

E.—Unidad Sanitaria;

F.—Cooperativas y Bancos Escolares;

G.—Cruz Roja Juvenil; y

H.—Boy Scouts, etc.

CONCLUSIONES

La Tercera Comisión del Primer Congreso Nacional de Educación se permite presentar al estudio y discusión de esta Asamblea las siguientes conclusiones:

1.—Puntos básicos para un plan de realizaciones inmediatas:

a) Extensión de la Enseñanza Primaria a toda la población infantil afecta a la obligatoriedad, arbitrando por medio de leyes especiales recursos extraordinarios para crear escuelas y dotarlas de los elementos de trabajo indispensables;

b) Revisión inmediata de los planes y programas de estudios para adecuarlos conforme al plan de la vida de la nación, a las necesidades y características regionales y locales;

c) Estructuración de un plan nacional de servicios asistenciales para el escolar primario, en que se amplíen los servicios actuales y se establezca una coordinación orgánica entre ellos.

2.—Puntos básicos sobre Enseñanza Primaria para una Ley Orgánica de la Educación Pública:

a) La Enseñanza Primaria, a través de sus diferentes grados y ciclos, tendrá por objetivo proporcionar al niño la cultura general condicionada por su etapa de desarrollo psico-biológico y una capacitación que favorezca el sentimiento de nacionalidad, que tienda a la formación de hábitos de trabajo, de actitudes constructivas, de juicio crítico y de pensa-

EN UNA velada solemne que se llevó a cabo el 20 de agosto último en el Salón de Honor de la Universidad de Chile, y a la cual asistieron destacados representantes de nuestras esferas gubernativas, diplomáticas y educacionales, se procedió a la repartición de los premios a los escolares de Santiago que se distinguieron en el concurso histórico-literario denominado "La Independencia de los Estados Unidos y su influencia en la emancipación de los pueblos americanos".

En el desarrollo de este acto, que contó con números artísticos de bastante mérito, el Agregado Cultural a la Embajada Norteamericana, señor Philip Thayer, dió lectura a un discurso escrito por el Embajador de Estados Unidos, Mr. Claude Bowers, quien no pudo asistir al acto por motivos de salud. A nombre del Ministro de Educación, también ausente por enfermedad, habló el Subsecretario, don César Bunster.

A manera ilustrativa, recordaremos que el mencionado concurso fué organizado el año último por la Asociación Norteamericana de Cooperación en Chile, bajo el patrocinio conjunto del Ministerio de Educación y de la Embajada de los Estados Unidos, y de su buen éxito dan fe los numerosos trabajos que fueron enviados por alumnos de liceos y escuelas primarias.

Discurso del Embajador Sr. Claude Bowers, leído por el agregado cultural a la Embajada, Sr. Philip Thayer.

Damos a continuación el texto en inglés del discurso preparado para dicho acto por el Embajador señor Bowers:

I deeply regret that illness prevents me from attending the exercises connected with the essay contest on the interesting subject of the influence of the North American fight for independence on the similar struggle that swept over South America a little later.

The disposition of some to ascribe the South American wars for independence to the French Revolution does not harmonize with the facts.

Influencia de emancipación

France did not declare her independence from a colonial state. That the French Revolution had effect in spreading in South America the fight against the old feudalistic state of society there can be no doubt.

But the fight in South America was not primarily a fight against feudalism but a struggle to throw off the colonial yoke and to assert the independence and the sovereign rights of the South American peoples.

And the inspiration for that undoubtedly was the example set by North America in asserting and maintaining the termination of its dependence on the dictates of a European nation.

The Declaration of Independence of Chile was in part inspired by the Declaration written by Jefferson.

It is interesting to know that when the South Americans declared their independence of Spain their struggle was followed with interest and sympathy by the author of the American Declaration of Independence.

In the midst of that fight Jefferson wrote James Monroe:

"Everykindness which can be shown the South Americans, every friendly office and aid I would extend to them without fearing Spain. For this is but an assertion of our own independence".

And again he wrote Monroe, then President of the United States:

"You should not by any clause or treaty bind us to guarantee any of the Spanish colonies against their own independence".

And again in a letter to Monroe: "They (the South Americans) have a right to be free, and we a right to aid them".

It is not disconnected with the subject of the essays that during the Chilean fight for independence the North American Government was represented in Santiago by Joel Poinsett who was an intimate friend of Carrerra. And Poinsett sat in on the

los Estados Unidos en la de los pueblos americanos

writing of Chile's Declaration of Independence. At one time, Poinsett, the North American, shouldered a musket and fought with the Chilean patriots.

And because of the feeling in North America that the fight in South America was inspired in part by our own Revolution, not a few North Americans came here to fight with the Chileans for a cause recognized as our very own.

Conspicuous among these was Admiral Wooster, who by his skill and bravery, is conceded by Chilean historians to have played a vital part in the liberation of Concepcion from the rule of the Spanish army.

You are to be congratulated upon your subject, for nature has bound the American continents together, as friends, with common interests and a common destiny and we should come to know each other better. We are embarked on the same bottom and we shall sink or swim together.

HABLA EL SUBSECRETARIO

Por su parte, el Subsecretario de Educación, señor Bunster, pronunció el siguiente discurso:

Señores, jóvenes alumnos:

Un inesperado contratiempo de salud impidió al Ministro de Educación, don Juan Antonio Iribarren, dirigiros la palabra en esta ceremonia, y me confié el encargo de hacerlo en su nombre, junto con el de expresar su sentimiento por no hallarse presente en ella.

Conocéis los motivos de esta fiesta, de tan bella significación, que ahora nos reúne. Hace algún tiempo, la Embajada de los Estados Unidos de Norte América acordó patrocinar un concurso histórico-literario entre los estudiantes de las escuelas primarias y liceos de la República, tanto fiscales como particulares, sobre el tema: "La Independencia de los Estados Unidos y su influencia en la emancipación

de los pueblos americanos". Para este efecto, la Asociación Norteamericana de Cooperación en Chile donó 295 premios, consistentes en valiosos y selectos libros, a fin de que fuesen distribuidos entre los concursantes que se hubiesen hecho acreedores a las recompensas. El Ministerio elaboró las bases del torneo, las hizo llegar a todos los establecimientos de la primera y de la segunda enseñanza del país, y designó las siguientes comisiones a fin de que seleccionaran los trabajos presentados: para la educación primaria, a la señorita Berta Riquelme y a los señores Luis Gómez Catalán y Eduardo Mujica, profesores de la Escuela Normal Superior "José Abelardo Núñez"; y para la educación secundaria, a don Arturo Piga, Jefe de la Sección Pedagógica de la Dirección General de Educación Secundaria, y a los señores Santiago Peña y Lillo y Antenor Rojo.

La circunstancia de haberse presentado numerosísimos trabajos en cuyo estudio los jurados debieron ocupar mucho tiempo, determinó un explicable retardo en la selección, por lo que el fallo y en seguida la entrega de los premios a los triunfadores no pudo hacerse con anterioridad, en la fecha del aniversario de la independencia de los Estados Unidos, como era el deseo del Ministerio.

Debe subrayarse, desde luego, el extraordinario éxito que coronó la realización de este torneo estudiantil, en el cual participaron varios miles de nuestros escolares y al que se presentaron ensayos de calidad, tanto en la forma como en el fondo, sobre el tema que ya he mencionado. Nuestros niños, cual más, cual menos, supieron destacar la ejemplarizadora influencia ejercida por la independencia de los Estados Unidos en la emancipación de los pueblos americanos, comprobando así un cabal conocimiento de tan trascendental hecho histórico, y expresando, además, con entusiasta espontaneidad, personales concep-

tos respecto a lo que los Estados Unidos representan en el mundo, y especialmente para nuestras jóvenes nacionalidades. Y es interesante anotar, también, cómo sus plumas, todavía inseguras e inexper-tas, abundaron en impresionantes palabras de admiración hacia la ejemplar democracia norteamericana. Esta actitud de elogio para el gran país del Norte, es un rasgo común a los trabajos enviados desde todos los puntos de Chile, en los que nuestros escolares, aun los más lejanos, se gozan en recordar los nombres de sus grandes gobernantes, en aplaudir su formidable espíritu de progreso, en ponderar, en fin, su decisivo papel en la guerra y el heroico comportamiento de sus soldados.

El Ministerio de Educación Pública se complace en manifestar al Excelentísimo señor Embajador de los Estados Unidos de Norte América y a la Asociación Norteamericana de Cooperación en Chile, sus aplausos por esta iniciativa y sus agradecimientos por el generoso incentivo que representa para nuestros estudiantes este concurso que alcanzó tan felices resultados. El significa una manifestación más del alto y permanente espíritu de cooperación que inspira al Gobierno Norteamericano hacia los países de nuestro Continente. En lo que a Chile se refiere, son ya muchos y valiosos sus aportes al desarrollo de nuestra cultura, a nuestro desenvolvimiento edu-

cacional y artístico, aportes que cobran en esta hora excepcional relieve, cuando se ha creado una irresistible agitación sentimental de fervorosa adhesión a la patria de Roosevelt, afectuosa agitación que representa, sin duda, el momento inicial en que nuestro espíritu se despierta frente a un nuevo y luminoso horizonte.

La grandeza de la nación norteamericana se expresa, una vez más, en esta actitud de cooperación cultural con que nos ha venido favoreciendo continuamente. A pesar de estar orientada su vida en los últimos años en otro orden de avasalladoras atenciones, ha querido ocuparse, sin embargo, de estimular nuestro progreso intelectual, y se ha mantenido en una profunda y fructífera comunicación espiritual con las gentes de acá. Porque los Estados Unidos comprenden que detrás del acrecentamiento de nuestras relaciones y de los buenos tratados internacionales, está esa otra labor constructiva de la cultura, del mutuo contacto y recíproco conocimiento de sus valores, que importan la más real contribución a la formación del espíritu americano, que está surgiendo, claro y robusto, en nuestra América que es ya, sin lugar a dudas, el Continente de la esperanza.

Felicito, pues, en nombre del Ministro de Educación, a los niños y niñas que triunfaron en este magnífico concurso.

(De la página 301)

miento reflexivo que conduzca a la transformación progresiva de la comunidad;

b) La Educación Primaria comprenderá tres ciclos: uno básico, que comenzará desde que el niño llegue a la vida y que será servido por Escuelas Maternales y Jardines Infantiles; otro medio, destinado a proporcionar una cultura general básica por medio de una Escuela Común que garantice la unidad democrática nacional, y, finalmente, uno de carácter vocacional, que posibilite la culminación del proceso educacional primario, facilitando una exploración de las aptitudes y una orientación hacia las futuras actividades del alumno;

c) La Educación Primaria será obligatoria hasta el 4º grado vocacional, siempre que el alumno no vaya a continuar su educación en

otro establecimiento, y hasta los 16 años de edad cronológica;

d) La Educación Primaria es una función gratuita esencial del Estado. La Educación Primaria particular, que coexiste transitoriamente con la estatal, estará controlada por el Estado, quien determinará su orientación y sus modalidades técnicas y administrativas;

e) La Educación Primaria es laica;

f) La Educación es proceso único, desde la Educación Parvularia hasta la Universidad y, en tal sentido, la Enseñanza Primaria deberá estar correlacionada con las distintas ramas del sistema; y

g) La duración de cada uno de los grados o ciclos de la Enseñanza Primaria estará basada en estudios que realice la Superintendencia de la Educación Nacional.

Noveno Congreso Brasileiro de Educación Democrática

Por Rubén González Ríos.

EN EL mes de junio próximo pasado —entre los días 22 y 28— se efectuó en esta capital el Noveno Congreso Brasileiro de Educación Democrática, que contó con la presencia de los más notables profesores de este país.

Auspiciado por la Asociación Brasileira de Educación, logró interesar de tal manera al mundo intelectual carioca, que sus conclusiones aun son comentadas en la prensa y señaladas como auténticas manifestaciones del afán de progreso y superación que anima a los educadores del Brasil.

La Comisión Organizadora recomendó especial atención hacia los puntos:

“13) Educación para la cooperación internacional y para la fraternidad humana; y

14) Institución de un Bureau Internacional de Educación”.

Deseando participar en este torneo, en calidad de adherente, por no tener representación oficial, presenté el siguiente trabajo, que fué debidamente considerado por la Comisión de Asuntos Internacionales y algunas de cuyas ideas figuran en la Carta Brasileira de Educación Democrática, que también traduzco, en parte, a continuación de dicho trabajo.

BUREAU INTERNACIONAL DE EDUCACION

EXPOSICION DE MOTIVOS

La organización del mundo para la paz requiere el esfuerzo sostenido y vehemente de los educadores y de las instituciones culturales democráticas.

Porque se precisa de algo más que el simple funcionamiento de organismos técnicos. Es necesario llegar a formar una conciencia de los valores fundamentales que existen en esa organización social que llamamos Democracia. Hacer sentir verdaderamente el significado del respeto por la personalidad humana, del concepto ra-

cional de igualdad, del recto concepto de libertad y justicia; en otras palabras, enseñar a vivir en un régimen democrático y a gozar de las ventajas que supone la convivencia en una sociedad organizada con miras a garantizar estos principios, al mismo tiempo que permita el completo beneficio de la civilización a todos los seres, sin distinción de razas, idiomas, colores o nacionalidades.

Hoy más que nunca es preciso acrecentar los lazos afectivos que existen entre las naciones celosas de observar los deberes recíprocos de justicia y de solidaridad internacional. Gran parte de esta hermosa labor corresponde desarrollarla al maestro, al profesor. Porque estos vínculos espirituales deben tener como base cierta el conocimiento integral de los valores, méritos y deméritos de cada país. A difundir cada vez más el conocimiento de los pueblos entre sí, al mismo tiempo que a la capacitación del magisterio para el mejor cometido de su noble función, debe tender el establecimiento del Bureau Internacional de Educación.

Con estos antecedentes, me atrevo a sugerir el siguiente proyecto, que concreta tales ideas:

“EL CONGRESO DE EDUCACION DEMOCRATICA,

CONSIDERANDO:

1º Que la firme orientación democrática del mundo en el futuro, tiende a estrechar los vínculos espirituales y afectivos a través de las fronteras internacionales;

2º Que este acercamiento, en los países americanos, debe efectuarse a base de un mejor conocimiento de sus valores y posibilidades, tanto en su aspecto socio-cultural como técnico, artístico, religioso y moral;

3º Que en esta labor de reaseguración de los principios democráticos y de mayor vinculación interamericana, corresponde un papel de primera importancia al magisterio organizado; y

4º Que un organismo elaborado en América, empapado en sus ideales sociales y democráticos y compenetrado de sus necesidades culturales originadas por factores geográficos o de otro orden, sostenido mediante el aporte ideológico y material de todos los países que la constituyen, necesariamente llegará a ser un nexo efectivo en su vida espiritual y cultural,

ACUERDA:

1º Recomendar la creación del BUREAU INTERNACIONAL DE EDUCACION, organismo encargado de estudiar los problemas pedagógicos del Continente Americano y sugerir las formas más adecuadas de solución.

2º Dicho Bureau se organizará de la siguiente manera:

a) Un Consejo Directivo, formado por delegados de las 21 Repúblicas Americanas y que se reunirá, en forma rotativa, a lo menos una vez por año, en cada uno de los países.

b) Secciones consultivas, técnicas, a saber:

I Biblioteca, Archivo y Museo.—

Encargadas de reunir y conservar, debidamente clasificado y catalogado, todo el material didáctico y pedagógico que se obtenga (textos de consulta, textos didácticos, fotografías, folletos, periódicos, revistas, etc., etc.)

II Sección Técnico-Pedagógica.—

Encargada de obtener y revisar el material relacionado con la Pedagogía y ciencias afines y auxiliares. Estudiará los sistemas educacionales —y organismos en que se resuelven— en los diferentes países americanos (programas, planes, horarios, métodos, castigos, premios, material de enseñanza, exámenes, labor extra-escolar, etc.) Atenderá, también, al estudio de las condiciones sociales y de organización sindical en que viven los maestros. Procurará recopilar la legislación relativa a Educación vigente y estudiar un proyecto de Código Educacional Americano.

III Sección Prensa y Propaganda.—

Encargada de establecer una Editorial, que publique textos didácticos pana-

mericanos, clásicos de la Pedagogía y todo el material que sea necesario para la propaganda educativa, como conferencias, folletos de divulgación, cartillas, libretos de la Radio-Escuela, affiches, revistas, informes periódicos, etc.

IV **Sección Administrativa.**— Encargada de efectuar la labor correspondiente a una Oficina de Partes, Secretaría y Contabilidad del Bureau. Una vez establecido el Bureau, deberá lograr un contacto permanente con los Ministerios de Educación de los diferentes países, a objeto de conseguir no sólo mantener al día su acervo, sino también el mejor cometido de sus fines propuestos."

Para llevar a la práctica cuanto antes el establecimiento de un organismo deliberante y ejecutivo de la naturaleza mencionada, he limitado su campo de acción al mundo panamericano, sin desconocer las proyecciones que en el futuro abarcará con su total funcionamiento.

Omito muchos de los medios de acción (catalogación, intercambios, propaganda, correspondencia, subdivisión de materias, aspecto económico o financiero, derechos y deberes de los países concurrentes, etc.), porque los considero detalles técnicos de la organización y que son claramente comprendidos por todos los maestros, ya que se refieren a su plan habitual de trabajo.

Las conclusiones aprobadas por la comisión respectiva, sobre esta materia, y más tarde ratificadas en la Carta Brasileña de Educación Democrática, son las siguientes:

La Organización Internacional de la Educación.

Se reunió en Londres, en el mes de octubre de 1942, una Conferencia de Ministros de Educación de las Naciones Aliadas, con participación de Bélgica, Checoslovaquia, Grecia, Holanda, Luxemburgo, Noruega, Yugoslavia y del Comité de Francia Libre. En abril de 1944 se amplió aquel grupo inicial, pasando el Comité de Estudios a comprender también a India, Nueva Zelanda, Africa del Sur, Estados Unidos de Norte América y la U. R. S. S., en

un total de diecisiete países que decidieron elaborar las bases de una "Organización de las Naciones Unidas para la Reconstrucción Educacional y Cultural" (United Nations Organization for the Educational and Cultural Reconstruction). En esa ocasión resolvió el Comité que el proyecto de organización educacional por él elaborado pasaría a regir tan pronto alcanzase a veinte el número de los países adherentes.

En el intervalo de esas dos reuniones, se realizó en Panamá, en 1943, la Primera Conferencia de Ministros y Directores de Educación de las Repúblicas Americanas, que recomendó a los países de América el establecimiento de "Centros de Documentación e Investigación objetiva de asuntos educacionales".

Tomando en consideración estos antecedentes, se aprobaron, por el Congreso Brasileiro de Educación Democrática, los siguientes votos:

1º Tornar público el empeño de ver a Brasil participar en el Comité de la U. N. O. E. C. R. y solicitar a las autoridades competentes las medidas necesarias en ese sentido.

2º Proponer que sea instituída, de acuerdo con la U. N. O. E. C. R., una Organización Internacional de Educación, de carácter permanente, con los siguientes fines:

a) Desenvolver el espíritu de solidaridad internacional;

b) Promover el espíritu de inflexible respeto a la persona humana y a las libertades fundamentales, sin distinción de raza, sexo, condiciones económicas, idioma o religión;

c) Orientar la educación a través del mundo en el sentido de perfeccionamiento individual desde los aspectos físico, moral, intelectual y social;

d) Promover investigaciones amplias y generalizadas sobre el comportamiento biológico, social y moral del ser humano;

e) Reunir las informaciones convenientes, tanto sobre los diversos grados de educación en los diferentes países, como relativas a las iniciativas educacionales que en ellos tuvieren origen;

f) Realizar encuestas y demostraciones en torno de los problemas educacionales;

g) Difundir, a través de libros y revistas, de la radio y del cinema, las enseñanzas que prescribe y los resultados de sus investigaciones, de sus encuestas y de sus asambleas;

h) Promover el intercambio de alumnos y profesores por medio de becas;

i) Organizar excursiones de profesores y alumnos a través de los diferentes países, con el fin de documentación de carácter educacional;

j) Adoptar una lengua internacional para el intercambio cultural;

k) Proponer acuerdos internacionales que aseguren la equivalencia de títulos y diplomas secundarios y superiores de escuelas libres u oficiales;

l) Patrocinar, desde la base de reciprocidad, la libertad de enseñanza por parte de profesores extranjeros en cualquier país, con el propósito de mayor aproximación intelectual y moral.

3º Sugerir que sea adoptada en la estructura de la Organización Internacional de Educación, la siguiente esquematización:

a) Un Centro permanente, compuesto de educadores y antropologistas, sociólogos y psicólogos especializados en los problemas educacionales, con la colaboración de otros técnicos que se tornen accidentalmente necesarios.

I) La obra del Centro de Investigación y Divulgación de la Organización Internacional de Educación estará asegurada de amplia autonomía en sus investigaciones y planeamiento, sin interferencia alguna de los Estados en la marcha de sus trabajos y en la divulgación de sus conclusiones;

II) La elección de los miembros que componen el Centro de Investigación y Difusión de la Organización Internacional de Educación, será hecha a título personal por la U. N. O. E. C. R.

b) Una Asamblea, compuesta de 3 delegados por Estado miembro de la U. N. O. E. C. R.; un representante del Gobierno, un representante de las asociaciones culturales y un representante del cuerpo docente (primario, secundario o superior), con igualdad

de voto en las deliberaciones de la Asamblea. Además de estos delegados, se facultará la participación en cada reunión de un estudiante, representante del cuerpo universitario de cada país, a título de Observador y elemento de información.

Corresponderá a la Asamblea:

I. Examinar y discutir las propuestas llevadas a plenario por el Centro de la Organización Internacional de Educación;

II. Formular los proyectos de Convención o de Recomendación que se desprendan de ellas;

III. Sugerir al Centro de la Organización Internacional de Educación temas generales de estudio o problemas particulares de investigación;

IV. Fijar los recursos de presupuesto de la Organización Internacional de Educación; y

V. Promover, junto a los diversos países, la ratificación de las Convenciones y la adopción de las Recomendaciones aprobadas.

4º Recomendar la creación de Departamentos Regionales de la Organización Internacional de Educación, a fin de atender mejor los problemas y las necesidades de determinados grupos de población. En ese sentido propone la instalación de un Departamento Panamericano de la Organización Internacional de Educación, que se

consagre a los problemas educacionales derivados de los contactos raciales, aquéllos inherentes a las poblaciones indígenas y cualquier otro específicamente continental.

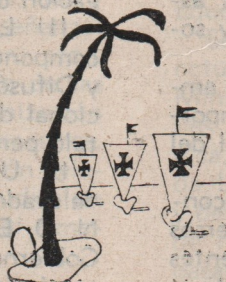
a) Corresponderá al Departamento Panamericano de la Organización Internacional de Educación convocar, siempre que juzgare oportuno, Congresos Interamericanos de Educadores, a fin de discutir y dilucidar los problemas continentales de educación.

5º Tornar evidente su pensamiento de que la Organización Internacional de Educación deberá trabajar en un espíritu de íntima colaboración con el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual, visto como se completan sus respectivos programas y convergen sus esfuerzos para el perfeccionamiento y la fraternidad humana a través de la cultura moral e intelectual.

6º De acuerdo con el Art. 6º de la Carta de las Naciones Unidas, aprobada en San Francisco, el Congreso Brasileño de Educación Democrática sugiere que deben ser susceptibles de sanción prevista en aquella disposición, los Estados que violaren los preceptos de libertad espiritual y de fraternidad humana, fundamentos básicos de la Educación Democrática.

R. G. R.

Río de Janeiro, agosto de 1945.



Unificación de los servicios de educación física

A raíz de un memorándum entregado recientemente al Ministerio de Educación Pública por los funcionarios técnicos de esa Secretaría de Estado que tienen a su cargo lo relativo a la Educación Física Escolar, otra vez se ha puesto en el tapete la controvertida cuestión de la intervención estatal en materia de educación física.

Nadie discute, desde luego, la importancia de la educación física en la sociedad actual y ni siquiera es dable argumentar que el Estado deba permanecer al margen de tal cuestión, siendo, como es, factor determinante para el mejoramiento de una raza y de un pueblo y que requiere la contribución de personal preparado para la organización de sus servicios que son complejos y delicados y, además, necesitan de una supervigilancia administrativa, técnica y económica de cierta envergadura.

Lo que se plantea en esta ocasión es el problema agudísimo de que esta intervención estatal adolece de graves defectos en nuestro país. Uno de ellos, el fundamental, consiste en la diversidad de organismos que poseen facultades administrativas, económicas y técnicas en tal esfera; facultades que, a menudo, se interfieren y se coordinan mal, con el consiguiente perjuicio para la educación física, que se traduce en demoras injustificadas para proveer las más urgentes necesidades en cuanto a construcción de estadios y otros establecimientos deportivos en el país; en cuanto a la adquisición de predios destinados a fines de cultura física; en cuanto al entorpecimiento de la administración de los diversos organismos; en cuanto a la competencia para dictar reglamentos oportunos y definitivos en la materia, etc.

Tal desorganización de los servicios constituye un verdadero rompecabezas para atletas y deportistas, técnicos y profesores de educación física, administradores de estadios y locales deportivos, quienes no saben a qué institución diri-

girse para solucionar sus problemas, como no sea los más inmediatos y rutinarios, e impidiéndoles innovar en la materia y progresar en la medida en que el país lo necesita.

Podemos citar, por vía de ejemplo, no menos de tres Ministerios que mantienen organismos de intervención en el deporte: el del Interior que, por medio de la Dirección General de Informaciones y Cultura, ha creado un Departamento de

Por **Horacio Godoy Ilufiz**,

Jefe Sección Educación Física del Ministerio de Educación Pública.

Deportes; el de Educación, que posee una Sección de Educación Física y dos Inspectorías destinadas a supervigilar la educación física en las ramas de educación primaria y secundaria, y el de Obras Públicas y Vías de Comunicación, destinado a la creación de estadios, piscinas, canchas, gimnasios y locales para satisfacer las exigencias de escolares y deportistas. Además, tenemos la Universidad de Chile, que, por medio de su Instituto de Educación Física, forma a los técnicos destinados a impartir la enseñanza de la cultura física y a controlar en forma científica su desarrollo; por último, el Consejo Nacional del Deporte, entidad que subviene a las necesidades del deporte privado, esto es, asociaciones y federaciones deportivas.

Como puede apreciarse, tal cantidad de organismos con escasa interdependencia, y percibiendo un financiamiento relativamente escaso para cumplir por sí, cada uno, las funciones que les competen, no muy bien determinadas por la ley, por lo demás, en lugar de hacer avanzar el deporte nacional, sólo consigue mantenerlo a duras penas en un plano estabilizado, sin progreso alguno y sin esperanzas de poder resolver los problemas cada vez más apremiantes que presenta tal aspecto de la educación.

Una ley del año 1927, creó en nuestro país una Dirección General de Educación Física y Moral con el laudable propósito de resolver tales problemas; pero, dependiente del Ministerio de Higiene, Asistencia y Previsión Social, fué transferida al Ministerio de Educación poco meses más tarde. Pocos años después, en 1932, fué suprimida de raíz, corriendo los albuces de los regímenes políticos que con tanta rapidez se sucedieron, sin que hasta ahora se hayan sabido razones de peso que hubieran impulsado tal medida. Lo cierto es que, recién establecida y no bien organizada en su estructura interna, logró, sin embargo, significar un paso digno de encomio que de ninguna manera justificaba su supresión.

Lógico nos parece, por tal motivo, que debiera actualmente, por lo menos, repopularse esa Dirección General. O en su defecto, crear un organismo similar destinado a subordinar los actuales que con tanto desconcierto técnico, administrativo y económico están al frente de nuestra educación física. Su dependencia—es preciso decirlo de inmediato— no podría corresponder a otro Ministerio que el de Educación Pública. La materia de

su incumbencia cae de lleno en su jurisdicción. Así lo han comprendido diversos adelantados países: Colombia, Perú, Bolivia, Méjico, Argentina, Brasil y en Europa de pre-guerra, quienes poseen o poseían instituciones únicas en su género, todas dependientes del Ministerio de Educación Pública; en Francia, incluso, no sólo consistía este organismo central en una Dirección General de Deportes, sino en una Subsecretaría paralela a la Subsecretaría de Educación. Opinamos, por tanto, que en vista de tales pruebas y de los aciertos evidentes que cumplen en los países citados, en Chile se organice algo parecido en virtud de una ley clara y amplia que lo cree y le dé las atribuciones necesarias para administrar todos los fondos públicos destinados a la educación física y facultades administrativas, técnicas y de supervigilancia de la educación física escolar y extra-escolar. Con ello, el Gobierno que dictase tal ley, haría un hermoso servicio a la nación, servicio que redundaría en provecho de todos los ciudadanos y muy en especial de las masas obreras.

H. G. I.



Acontecimiento promisor en pro de la reforma educacional fué Asamblea de Padres y Vecinos de la Comuna de Ñuñoa

ESTAS fueron las conclusiones de una importante reunión celebrada en la comuna de Ñuñoa el domingo 9 del mes en curso. Padres, apoderados y distinguidos vecinos llenaban totalmente las amplias aposentaduras del Teatro Hollywood. Entre los asistentes se encontraban el Rector de la Universidad de Chile, don Juvenal Hernández; el ex-Ministro y Secretario General de la Universidad, don Enrique Marshall; el Alcalde de Ñuñoa, don Juan de Dios Vial Correa, numerosas autoridades de la educación y de la administración pública.

Dió la bienvenida a las autoridades y a los vecinos asistentes el presidente de la institución, don Héctor Gómez Matus, quien hizo una interesante exposición del estado de la educación nacional y de las aspiraciones de los padres de familia con respecto al Liceo "Manuel de Salas".

Hablaron a continuación la Sra. Hortensia Collins, el Sr. Adán Calvo, don Carlos De Vidts, don Gerd Leisersohn, el Rector de la Universidad, don Juvenal Hernández, y don Enrique Vergara.

La Sra. Hortensia Collins, secretaria de la Asociación, expresó a nombre de las madres de familia su complacencia por la obra abnegada que realiza el profesorado del Liceo e insistió en la necesidad de que la Universidad le proporcione local y elementos suficientes, a la vez que la libertad necesaria para que pueda modificar sus planes de estudio y el contenido de los programas de acuerdo con las finalidades que se persiguen.

Don Carlos De Vidts, director también de la Asociación, expuso sus observaciones realizadas en la industria con respecto a la preparación y características del egresado de las humanidades, su desconexión con la realidad y su falta de ambiciones e ideales concretos. Se felicitó de tener la suerte de educar a sus hijos en un establecimiento en que hay preocupación de parte del profesorado

"Que se dé libertad, edificio y elementos de trabajo al Liceo Experimental "Manuel de Salas" para que cumpla su misión en favor de la reforma educacional", solicitó la asamblea.

por enseñar a los niños a pensar, a tener iniciativas y a interesarse por su futuro.

Don Adán Calvo, otro de los directores de la Asociación, expuso las soluciones que se han estudiado para llegar rápidamente a la construcción del nuevo local que se necesita.

Habló a continuación el Rector de la Universidad, Sr. Juvenal Hernández, quien, después de un interesante comentario sobre los problemas educacionales que trae consigo la nueva era que entrará a vivir la humanidad, expresó sus calurosas felicitaciones a los asambleístas por el ejemplo que estaban dando a los padres de familia de todo el país, con su preocupación y colaboración para solucionar los problemas de la educación. Por este camino —dijo más o menos— podrá llegar a tener el país la educación que exigen los tiempos actuales. La Escuela, el Liceo y la Universidad necesitan de la experiencia de los padres de familia y de sus egresados para vitalizar sus programas de estudio y sus actividades. Los profesores necesitan también que se les rodee de comprensión y de colaboración desinteresada y lo mismo necesitan las autoridades educacionales para seguir luchando en sus propósitos renovadores.

Objeto de la asamblea

Al hacer uso de la palabra, el señor Gómez Matus se expresó en los siguientes términos:

Sr. Alcalde, Sr. Rector de la Universidad, señores:

Están aquí reunidos padres, madres, apoderados de los alumnos del Liceo "Manuel de Salas" y distinguidos vecinos de la comuna. Están con nosotros, honrando a nuestra asamblea con su presencia, el Rector de la Universidad de Chile, el señor Alcalde de la Comuna, el señor Subsecretario de Educación y altos jefes de la Educación Nacional. A todos ellos doy a nombre de nuestra institución —la Asociación de Padres y Apoderados del Liceo "Manuel de Salas"— nuestra más respetuosa, agradecida y calurosa bienvenida.

El objeto de esta gran asamblea —que por su número y calidad ha superado con mucho nuestras expectativas— puede expresarse en pocas palabras.

Desea la Asociación de Padres, Apoderados y Amigos del Liceo "Manuel de Salas" expresar públicamente su confianza y complacencia ante la obra que están realizando, con singular abnegación y capacidad, la Dirección y el profesorado del Liceo por el bien de sus alumnos. Desea en seguida expresar su anhelo ferviente de que a este plantel, cuya obra está llamada a marcar los nuevos rumbos que debe seguir la educación secundaria en nuestro país, se le dé el local y los elementos que necesita para desarrollar sus actividades. Y quiere, finalmente, solicitar de la Facultad de Filosofía y Educación, de la cual depende, las libertades necesarias para que pueda realizar sin tropiezos la obra trascendental para que fué creado, o sea la experimentación en el medio chileno de nuevos planes, programas y métodos de estudio y nuevas formas de trabajo que puedan implantarse más tarde en los demás liceos de la República.

El Liceo "Manuel de Salas" no pertenece a una comuna, sino al país

El Liceo "Manuel de Salas" vive y trabaja no sólo al servicio de la comuna en que está ubicado, sino al servicio de la educación entera del país. Esta condición especial es la que nos da ánimo suficiente para dirigirnos a las autoridades comunales y educacionales en favor de este plantel.

Hay otra circunstancia, todavía, que alienta nuestra esperanza de ser escu-

chados y atendidos en nuestras peticiones.

El clamor público en contra de los defectos de que adolece el Liceo chileno, fué escuchado por el Gobierno y está en marcha un Plan de Reforma Gradual de la Enseñanza Secundaria.

De acuerdo con ese plan, la reforma empezará primero en un cierto número de liceos y, a medida que el resultado de las experiencias y las circunstancias lo permitan, este número irá en aumento. Si este plan se lleva a cabo, como esperamos, nos parece lógico que sea el Liceo "Manuel de Salas" el primero de los establecimientos secundarios que se tome en consideración para este objeto, y debemos empezar desde luego a activar los trabajos para que su participación sea fructífera.

Lo que se critica a la educación secundaria

Se critica al Liceo chileno por el exceso de datos e informaciones que obliga a memorizar a sus alumnos. Se le critica porque más le importan las asignaturas que los seres que pueblan sus aulas. Se le critica porque procede como si desconociera que existen diferencias individuales. Se le critica su ambiente artificial, desvinculado de la realidad y carente de intereses vitales que den sentido a la necesidad de acción generosa e idealista que existe en los adolescentes y jóvenes; se le critica su pretensión enciclopédica que sólo conduce a la inacción, al diletantismo, a la charlatanería, a la vez que marchita la iniciativa de realización. Se le critica el que proceda como si desconociera el hecho de que más del 96% de los alumnos que ingresan a sus aulas van a llegar necesariamente a las actividades de la industria, de la técnica y del comercio, y sólo menos de un cuarto por ciento a las escuelas universitarias.

Desde hace más de treinta años se viene frustrando el intento de reformar el Liceo chileno

La crítica se viene haciendo desde hace más de treinta años y se ha producido ya un consenso unánime en el sentido de que el Liceo chileno requiere



El presidente de la Asociación, don Héctor Gómez Matus, en el momento de hacer uso de la palabra en la asamblea

una reforma fundamental. Desde hace más de treinta años también, sucesivos congresos y asambleas de profesores han venido proponiendo fórmulas de reformas que coinciden en sus puntos esenciales. En varias ocasiones, diferentes gobiernos han iniciado la implantación de profundas reformas educacionales. No obstante, la educación secundaria de 1945 sigue siendo, con muy leves diferencias, la misma de principios del siglo. Sigue imperando en los liceos el mismo ambiente artificial, el mismo centón de asignaturas inconexas cada vez más numerosas y recargadas.

El análisis de este hecho fué otra de las razones que hizo meditar a los miembros de nuestra Asociación de Amigos del Liceo "Manuel de Salas", en la necesidad de ser ellos, los padres y apoderados, quienes echaran sobre sus hombros la misión de ayudar al Liceo en su tarea de obtener lo necesario para continuar con éxito su labor reformadora.

Y podrían pasar treinta años más sin que nada cambiara...

Todos están de acuerdo en que la reforma educacional es una necesidad urgente para el progreso del país. Sin embargo, han pasado treinta años y la educación sigue como a principios

del siglo, y podrán pasar otros treinta más y podrá seguir lo mismo si los padres de familia no cumplen su parte. Ninguna transformación puede producirse en el organismo social si las víctimas o el grupo que van a recibir los beneficios, no encabezan y sostienen la reforma que conviene a sus intereses. Las víctimas del abandono o del atraso educacional, en este caso, son los niños y ellos, por su edad, no pesan en la opinión ni tienen derecho a voto para apremiar a sus abogados defensores. Es, pues, nuestro deber prestar nuestro apoyo para que el Liceo "Manuel de Salas" llegue algún día a disponer del edificio y de los elementos que necesita y para que su profesorado pueda continuar perfeccionando sus planes y organizaciones en favor del afianzamiento del carácter y de buenos hábitos en nuestros hijos.

El Liceo "Manuel de Salas" ha vivido abandonado de la mano de Dios durante los 13 años de su existencia. Aun no tiene ni siquiera local adecuado. Todavía sigue funcionando en estrechos edificios arrendados, uno de ellos el mismo donde se estableció provisoriamente cuando se fundó. Carece del número suficiente de salas de clase, de muchos de los materiales indispensables para el trabajo. Hay cursos de cincuenta, sesen-

ta y setenta alumnos funcionando en cuartos oscuros, increíblemente estrechos, tanto que ningún alumno puede moverse para salir al pizarrón o fuera de la sala sin producir una conmoción general. Hay cuartos convertidos en salas de clase en donde la profesora no dispone de un rinconcito para colocar su silla, mucho menos una mesa de trabajo.

Y en estas condiciones el profesorado del Liceo "Manuel de Salas" sigue lleno de fe y abnegación realizando la obra más efectiva y trascendental en favor de la reforma de nuestra educación. Nadie sabe su sacrificio. Nadie lo agradece. Viven los profesores entregados totalmente a su labor. La exposición presentada hace pocos días en la Universidad de Chile fué para muchos una revelación.

¡Qué maravillas podría hacer el personal de este Liceo si las autoridades educacionales le proporcionaran los elementos indispensables que su labor requiere!

Esta es la petición nuestra al señor Rector de la Universidad y al señor Alcalde de la Comuna. Que se le dé a este Liceo el local amplio y cómodo que necesita, que se le den los elementos necesarios para su trabajo, a fin de que cada día se perfeccionen los trabajos de orientación educacional, las actividades del auto-gobierno, el funcionamiento de los centros de estudio e investigación y todas las modalidades que fortalezcan el carácter de sus alumnos y afiancen sus hábitos.

Sin el impulso y el apoyo de los padres no prosperará la reforma educacional

Y por último, estimados amigos de nuestra Asociación, permitidme que a nombre del Directorio que habéis elegido os felicite por vuestra abnegación y generosidad al haber hecho posible, con vuestra asistencia, esta gran asamblea pública que hoy celebramos en favor del Liceo "Manuel de Salas" y de la reforma educacional.

Estáis dando un ejemplo al país que talvez encontrará imitadores. La noticia de nuestra asamblea y nuestros acuerdos deberían ser ampliamente difundidos por

la prensa, para que los millares de padres de familia que saben que algo malo existe en el organismo educacional de nuestro país abandonen esta especie de complicidad e indiferencia frente al mal.

Si esta actitud de ellos significara que están esperando que sean los propios profesores quienes den el impulso para la reforma que el país necesita, están equivocados. Hay en el profesorado muchos que desean un cambio ardientemente, pero es muy grande también el número de los que están aclimatados a los defectuosos planes, programas y prácticas vigentes.

Reforma educacional significa hacer nuevos estudios, imponerse sacrificios y aceptar múltiples inquietudes, y ya sabemos que en ningún gremio humano abunda el número de los que voluntariamente aceptan imponerse sacrificios y quebrantos en beneficio ajeno, sin compensación.

Vivimos, por otra parte, una época en que los Quijotes son objeto de indiferencia y hasta de risa.

Entre los hombres de Gobierno tampoco abundan los Quijotes o Estadistas, como en este caso pudiera decirse. Los gobiernos, generalmente, esquivan las reformas que algún grupo de gobernados resiste o que hieren intereses creados.

Es verdad que los niños están sufriendo las consecuencias de nuestros defectos educacionales; es verdad que los adolescentes y jóvenes se anquilosan y marchitan memorizando asuntos que no les interesan, pero los gobernantes puestos en el trance de preferir entre tomar medidas que vayan a satisfacer anhelos de los que aún no pesan en las contiendas eleccionarias y dejar las cosas como están para no molestar a los que pesan, y mucho, en esas mismas contiendas, se inclinan hacia estos últimos. Es una verdad rudamente expresada, pero verdad y realidad ciento por ciento. Aquí reside la causa de que durante treinta años se vengán frustrando sistemáticamente los intentos de reforma educacional.

La única esperanza de que algún día pueda lograrse esa reforma, reside en que el ejemplo que estamos dando en el acto de esta mañana encuentre un eco de simpatía entre los padres de familia de

El primer Congreso Nacional

(Continuación)

EDUCACION PRIMARIA

Relator: Dr. Gonzalo Latorre Salamanca.

Este informe obedece a la siguiente estructura:

- a) Principios y orientaciones de la Enseñanza Primaria;
- b) Finalidades específicas de esta rama de la enseñanza;
- c) Tipo de instituciones escolares y periescolares, y
- d) Problemas de la enseñanza primaria.

Las Conclusiones son breves y las hemos agrupado en torno a estos dos criterios:

- a) Puntos básicos para un plan de realizaciones inmediatas, y
- b) Puntos básicos para una Ley Orgánica de la Enseñanza Pública.

a).—PRINCIPIOS Y ORIENTACIONES DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

La Educación Primaria constituye la base indispensable de la vida cultural de un pueblo; influyen, por lo tanto, en su orientación y organización, los intereses de todo orden de la nacionalidad. Tan cierto es esto, que se puede afirmar, sin caer en la exageración, que sin una educación primaria científica, orientada y estructurada de acuerdo con las posibilidades económicas de la comunidad, no es posible la implantación de un régimen jurídico económico que determine mejores y más justas formas de vida.

Si queremos levantar el nivel cultural de nuestro pueblo y mejorar su standard de vida, no serán suficientes los proyectos económicos más audaces ni la inversión de cuantiosos capitales; ni una avanzada legislación, sin una filosofía social consecuente que estructure la organización educacional y determine el tipo de hombre que sea capaz de realizarla, ya que todo está condicionado por él, por la mayor o la menor capacidad que posea para actuar conscientemente en tales esfuerzos colectivos. Los mejores cuerpos jurídicos serán también organismos desvitalizados si el hombre no sabe utilizarlos en la afirmación de sus derechos y en el razonado cumplimiento de sus deberes. Esto lo comprendieron oportunamente los países que defienden los destinos del hombre, de la cultura, de la democracia, ya que, en medio del fragor de la lucha, intentan reestructurar sus escuelas para adecuarlas a las tareas y contingencias de la post-guerra. También los regímenes fascistas, de fuerza y de coerción de los derechos del hombre y de los pueblos, culpables de la hoguera en que se debate nuestro ciclo cultural, afianzaron en la escuela y en el niño sus ambiciones de predominio y sus filosofías regresivas.

Señores Congresales:

Es un hecho evidente que nuestra educación general no está orientada para garantizar la formación de las próximas generaciones humanas, para el mejor cumplimiento de las res-

ponsabilidades que importa el momento que vivimos, para el conocimiento y valoración del medio social y económico que nos es propio y para la adaptación que implica la transformación de las actuales formas de convivencia. Por esto estamos enfrentados por el imperativo ineludible de precisar los principios y orientaciones de la enseñanza primaria, a la luz de los postulados de una vida auténticamente democrática basada en la elaboración, producción y distribución planificadas de las riquezas materiales y culturales y de las nuevas concepciones de la infancia.

Para lograrlo, es previo el conocimiento y valoración de nuestra realidad socio-económico-cultural, de la interdependencia continental y mundial y el conocimiento de las posibilidades de adaptación del niño a las tareas y responsabilidades que la sociedad en reconstrucción le exigirá.

El estudio de nuestra realidad socio-económico-cultural nos dice:

1º Que somos un pueblo sujeto a una economía embrionaria y dependiente; que vivimos cegados por espejismos suicidas en la apreciación de nuestras fuentes de riquezas, lo que nos ha hecho vivir al día y sin la entereza necesaria para rectificarnos y ponernos a tono con las realidades.

2º Nuestros gobiernos no han aplicado formas políticas capaces de orientar y de impulsar la educación de las masas hacia una intervención activa y creadora en los destinos de la nación.

3º Que el ambiente cultural general del país carece de un cuerpo propio de principios que vitalicen nuestra personalidad nacional y que posibiliten la percepción de nuestro destino como pueblo.

El análisis de nuestra interdependencia continental y mundial nos lleva a concluir:

a) Que la actitud del país es esencialmente *receptiva*, tanto en lo cultural como en lo económico;

b) Que es necesario dar estructura y orientación a nuestro destino histórico de acuerdo con nuestro haber material y cultural;

c) Que mientras no dispongamos de una industria propia e integrada a ese porvenir, que evidentemente está en lo industrial, no podremos crear una democracia económica que dé contenidos reales a la democracia política.

b).—OBJETIVOS ESPECIFICOS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Dado el papel preponderante que juega la educación en la formación del hombre y de la sociedad, y siendo la infancia la etapa de la vida humana en que con mayor facilidad se fijan las actitudes que operarán en el adulto, se hace necesario ampliar el volumen cuantitativo y cualitativo de la enseñanza primaria.

Como consecuencia, se precisa determinar desde la enseñanza primaria las condiciones de vida que nuestra nacionalidad anhela. A ello obedece, pues, la necesidad de precisar los objetivos específicos, los principios técnicos y

corto plazo. El muchacho guiado para buscar por sí mismo la solución de los problemas, se acostumbra a investigar, a pensar; tiene cada día más iniciativa.

La pobreza o la prosperidad de una nación dependen más que nada del factor humano

Cuando sabemos que el bienestar económico reflejado en lo que se llama *standard de vida* —nivel de vida, diría yo— es una ecuación en que juega la producción en función del número de habitantes, siempre que sea justamente distribuída, y que esta fórmula, cuando comparamos los índices de EE. UU. y de Chile, respectivamente, nos dice que hay una desproporción de *uno a seis*; cuando los índices de producción comparados revelan el mismo desnivel, debemos llegar a la conclusión de que nos hemos quedado *muy, muy atrás*.

Y en este desnivel influye, a mi juicio, sólo el aspecto humano. No es la tierra más rica o más pobre lo que hará más pobre o rico al país; países materialmente carentes, estrechos y pequeños, como las Islas Británicas, Noruega y Suecia, para no nombrar más, gracias al esfuer-

zo, capacidad y perseverancia de sus hombres, han sabido convertirse en *grandes naciones*, respetables y respetadas.

La cuna, origen y fuente de una revolución en el espíritu de esta población de Chile tienen que ser la *instrucción* y la *educación*.

Sabiendo esto y en un clima de mayor cooperación social —que desde luego tienen los aquí presentes— fijemos nuestro pensamiento en este *Liceo Experimental "Manuel de Salas"*, que sin pertenecer a la comuna, pues allí se trabaja bajo el alero de la Universidad para el país, da a esta comuna de Ñuñoa la mejor oportunidad para gozar de sus beneficios.

Pensemos en este Liceo los que tenemos hijos en él y los que pueden tenerlos mañana y luchemos por que tenga los medios indispensables para su correcto funcionamiento; un local en que los muchachos no arriesguen salud y vida; elementos que permitan a la juventud investigar y estudiar los más modernos conocimientos; la mínima alegría circundante, en lo material, para que florezca en la juventud de hoy un *nuevo espíritu: dinámico, optimista, creador*.



Sugerencias metodológicas

Sección a cargo del Dr. Gonzalo Latorre Salamanca

El Principio de Unidad en el Estudio de la Naturaleza

Por Humberto Vivanco Mora

En esta segunda parte del trabajo del profesor Vivanco Mora, cuya publicación iniciáramos en nuestro número anterior, se entra de lleno a considerar las conclusiones técnico-pedagógicas que arrancan de la fundamentación científica del mismo.

La tercera y última parte, que publicaremos en nuestro próximo número, comprenderá los **esquemas de procedimientos** más recomendables en la técnica del Estudio de la Naturaleza y el desarrollo de tres **tipos de clases** con vista a desenvolver la materia didáctica, de acuerdo con esos mismos esquemas.

SEGUNDA PARTE

SINOPSIS.—Al terminar nuestra primera lección, y a modo de sugerencias socio-pedagógicas, concluimos diciendo que no resultaba aventurado sostener que los problemas ético-sociales que presenta nuestra actual civilización, sólo podrán ser tratados y resueltos adecuadamente cuando se apliquen a ellos las nuevas concepciones que deberán regir desde ahora las relaciones de orden geográfico, político y espiritual que ligan a los pueblos, de acuerdo y en franco entendimiento con una evolución social que considere el desarrollo y aplicación del pensamiento global en una escala planetaria. Con justa razón, en la hora de ahora, las principales naciones del mundo enfrentan la suprema tarea de realizar una especie de integración de los contenidos culturales que forman la substancia espiritual de los pueblos, la tarea de coordinar lo que sabemos con respecto al hombre, al mundo y a la historia de la humanidad en una nueva síntesis cultural que proporcionará la base ideológica de una verdadera civilización universal, la construc-

ción de una democracia mundial, síntesis preventiva de un superorganismo de la humanidad.

CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS. El sentido de plenitud en la educación moderna, encuentra su más firme base de sustentación en tres principios fundamentales, cuyas raíces, junto con penetrar en las ciencias auxiliares que la informan, se desenvuelven con el apoyo y respaldo de las nuevas direcciones filosóficas, haciendo suyas las formas expresivas y las acepciones tan socorridas de: **vida, vivencias, educación plena, estructura, crecimiento y desarrollo, unidad, síntesis creadora.** Dichos principios no son otros que el de **auto-actividad**, el **social** y el de **globalización.**

1º EL PRINCIPIO DE AUTO-ACTIVIDAD.—El principio de **auto-actividad**, defendido por el pragmatismo y el activismo, y de cepa psico-biológica, "permite al espíritu expresarse en una forma sensible por medio de su órgano creador por excelencia, la mano, que avanza siempre guiada por los sentidos; la obra misma vuelve a través de ellos al espíritu; en su obra se mira

existir el hombre; en este círculo cerrado encuentra el ensanchamiento y la unidad de su vida interior. Es sólo el propio dinamismo el que puede hacer de la acción, placer y esfuerzo fecundo a la vez. Por esto, el juego y el arte son actividades preferidas en muchas escuelas nuevas; sin embargo, todo trabajo psíquico o manual que se ejecuta por autodeterminación (línea de la actividad de adentro hacia afuera), está al servicio de la nueva educación" (1).

Conviene, empero, no confundir el término **autoactividad** con el de **actividad**, simplemente, por cuanto este último da la idea de una actividad impuesta, de un hacer no sentido, de trabajo propiamente tal, sin contenido interior que dinamice la acción.

A este respecto, todas las escuelas debieran proporcionar a sus educandos las mejores oportunidades para realizar actividades manualísticas, no con el objeto de formar desde ya obreros o artesanos, sino más bien con fines educadores: hacer con las manos y el pensamiento a la vez. El cerebro humano es, sin lugar a dudas, un órgano espléndido que hay necesidad de desarrollar y desenvolver; pero, si se procede en forma unilateral, se cae pronto en los vicios de una educación meramente intelectualista que, a decir verdad, no está bien en la primera enseñanza. Por otra parte, asistimos a diario a un hecho curioso: todo el mundo tiene manos, pero son muy pocos los que saben usarlas. En cada uno de nosotros existe, aunque a veces en forma bien oculta, pero existe, algo de artesanía, ese espíritu artesano que, descubierto a tiempo y puesto en acción, es como ley redentora que ilumina nuestra vida haciéndola más interesante y agradable. Aparece cuando el niño de cinco años, por ejemplo, dibuja lo que apenas nosotros podemos reconocer como una casa o un animal; cuando el aficionado rellena una juntura para evitar que el agua se filtre

y cree, satisfecho, que logró conquistar esa fuerza indomable que se llama presión hidrostática. Muchos hombres, principalmente científicos y artistas, consiguen los mejores momentos de sus vidas haciendo trabajos de jardinería, en madera o alfarería, tranquilamente en sus casas cuando no tienen que ir al escritorio. La mujer, por su parte, realiza espléndidas y variadas labores del sexo, pero se siente más feliz y dichosa cuando puede exhibir con ventajas una actividad altamente progresada.

La vida activa, pues, requiere otra cosa, además de la mera actividad mental.

2º EL PRINCIPIO SOCIAL.—El principio **social** sirve de fundamento a las modernas corrientes de la llamada pedagogía social y de la comunidad. La educación es una función social de la vida en comunidad que se cumple siempre y en todas partes. De donde resulta que la escuela sólo realiza un aspecto de este proceso total que debe ser completado, elevado y perfeccionado con los aportes de la comunidad que también educa. "Cuando se contempla la vida y la acción de la comunidad —apunta Kriek— se descubre el secreto de toda educación". Natorp, por su parte, al identificar los conceptos de educación y comunidad, agrega: "El hombre sólo se hace hombre mediante la comunidad humana. Exaltación a la comunidad es ensanchamiento de sí mismo. El hombre, por lo que respecta a todo lo que hace de él un hombre, no se presenta como individuo particular para entrar después con otros en comunidad, sino que, sin esta comunidad, no es de ningún modo hombre. Pero la incorporación del hombre a la comunidad, no significa la anulación de la individualidad, sino todo lo contrario, su ensanchamiento".

3º EL PRINCIPIO DE GLOBALIZACIÓN.—El principio de **globalización**, que hallamos en todas las ciencias, es una expresión más limitada del principio general de unidad. Pero es en la Pedagogía, y muy especialmente en las

(1). Berta Riquelme S. "El principio de Unidad en la Técnica de la Escuela Primaria".— Nascimento.— 1937. Santiago de Chile.

técnicas didácticas, donde encuentra su más precisa y exacta significación. Tal ocurre, por ejemplo, con la teoría de la globalización de Decroly (**Centros de Interés**) y con el **Método de Proyectos** de los norteamericanos, que responden a las mismas direcciones totalizadoras, aprovechando situaciones concretas.

El principio de **globalización** en la enseñanza, como es bien sabido, arranca de la posición filosófica expuesta por Renán al referirse al **sincretismo**, es decir, "al primer golpe de vista general comprensiva, pero oscura e inexacta, donde todo se halla amontonado sin distinción, que es la del hombre primitivo".

En cuanto a esto último, cabe decir aquí que los más destacados autores y pedagogos que se han ocupado de las investigaciones sobre la percepción, especialmente sobre la percepción de las formas, admiten que reconocemos y percibimos los objetos, no después de haberlos analizado y percibido en el detalle, sino gracias a **formas de conjunto** que son construídas por nosotros en la misma medida que los datos aportados por los elementos de los objetos percibidos y que pueden llamarse el **esquema** o la **Gestaltqualität** de estos objetos.

Respecto al llamado sincretismo pedagógico, aplicado indiferentemente al hombre primitivo y al niño, estimamos de toda conveniencia aclarar los conceptos con el fin de evitar una especie de confusión que siempre se plantea al considerar la **percepción sincrética** y la **concepción sincrética**. Acerca de este particular, se sostiene a menudo que el primitivo y el niño sólo perciben en globalidad y que no son capaces de percibir las partes. Sin embargo, la experiencia demuestra que la capacidad perceptiva de los niños y de los primitivos, dentro de un desarrollo normal de sus sentidos, puede coger un detalle frente al todo. Un niño es capaz de distinguir las hojas en un árbol, así como también sus frutos y hasta la nerviación de una hoja. El primitivo también es capaz de distinguir un detalle del árbol o de la piedra. Por otra parte, las **experiencias**

taquitoscópicas demuestran que reconocemos palabras y frases enteras por ciertos elementos de estas palabras y de estas frases.

En consecuencia, y sin que esto signifique que vayamos en contra del principio de globalización, estimamos que debe procederse con mucho tino y prudencia al barajar dichos términos y dejar en claro que el sincretismo no debe aplicarse así no más en el terreno de la **percepción**, sino más bien en el de la **concepción**. ¿No resultaría más justo y prudente, acaso, decir que tanto el niño como el primitivo no **perciben** globalmente, sincréticamente, el mundo, sino que lo **conciben** en forma sincrética? Lo que hay de verdad en el fondo de todo esto, a nuestro parecer, es lo siguiente: que el primitivo y el niño no son capaces de establecer relaciones entre los fenómenos y las realidades que los rodean de modo que puedan agrupar ciertas relaciones como científicas, y ciertas otras como filosóficas, y ciertas otras como artísticas, y otras como religiosas. Es decir, que el mundo y cada uno de sus objetos, hechos y fenómenos, se les aparecen conceptualmente (desde el punto de vista en que ellos los **conciben**, no desde el punto de vista en que los **perciben**), como una totalidad indiferenciada. Así es como Dilthey ha podido decir que los antiguos, anteriores a los griegos, poseían una visión del mundo rica en vínculos, en que lo religioso, lo filosófico, lo científico y lo artístico estaban fundidos inseparablemente. La mentalidad analítica de los griegos disolvió esta unidad indiferenciada y separó lo artístico de lo religioso y de lo filosófico-científico.

En el niño hay también una **concepción** del mundo en que no es posible establecer sectores de cultura: todo se da en el espíritu del niño en una fusión o anastomosis indiferenciada.

En resumen, y aun cuando esto se considere como una apreciación aventurada, estimamos que el primitivo y el niño no **perciben** sincréticamente, sino que el sincretismo es un fenómeno, un hecho o una actitud que se da en su **concepción** del mundo. El sin-

cretismo no está en la recepción sensorial de los materiales o elementos que hay en torno de ellos, sino en la interpretación subjetiva que los salvajes y los niños hacen de estos elementos: en su modo de agruparlos, de relacionarlos, de ordenarlos, de formarse idea de ellos: en una palabra, de concebirlos.

EL PRINCIPIO DE UNIDAD Y LA ORGANIZACIÓN DE LA MATERIA

—Dentro de una misma disciplina (asignatura o ramo), el trabajo de ordenar la materia reviste un interés principalísimo. Aquello de proceder, en el Estudio de la Naturaleza, de lo simple a lo compuesto, de lo próximo a lo lejano, sólo a veces logra validez. Si en el Estudio de la Naturaleza tuviésemos que proceder siempre de este modo, se cometerían errores graves, como el de iniciar a los niños, por ejemplo, desde el conocimiento de la célula para ascender, en seguida, gradualmente, hasta las grandes estructuras o grupos sistemáticos, lo que de ningún modo parece recomendable.

En la escuela tradicional prevaleció durante largo tiempo una tendencia hacia la **enseñanza sucesiva** de los ramos, cuya ordenación de sus contenidos era determinada por el tipo o naturaleza de cada disciplina. Más tarde se siguió el sistema llamado **simultáneo**, que trajo como consecuencia una lamentable dispersión de la materia de enseñanza, razón por la cual se volvió otra vez a la enseñanza sucesiva.

Con el propósito de evitar esta atomización y multiplicidad en la enseñanza elemental, se recurrió, entonces, a lo que se ha dado en llamar **concentración de la materia didáctica**, con lo cual se abrió paso a la intuición unitiva del mundo, eliminando contradicciones y haciendo ingresar en la unidad psíquica total, masas de materia didáctica antes aisladas e inconexas.

TRES TIPOS DE CONCENTRACION.—La primera modalidad que se ofrece de concentración de la materia didáctica, es la que se realiza alrede-

dor de un ramo, o **asociación alrededor de un ramo**, y que, a decir verdad, no constituye, de acuerdo con lo que llevamos dicho, una forma estricta de globalización de la enseñanza, sino más bien, un procedimiento de transición entre la enseñanza sucesiva o simultánea y esta última.

La segunda forma, que se conoce con el nombre de concentración global a base de **centros de interés**, sí que tiene un fundamento más científico. Dentro de ella se incluyen dos técnicas o métodos nuevos: el de **Decroly** y el llamado **Complejo ruso**. En ambos se rompe la ordenación inflexible y sistemática de materias. Por el primero de ellos se trata de satisfacer los intereses y las necesidades inmediatas del niño: alimentarse, luchar contra la intemperie, defenderse, trabajar y recrearse. Mediante el segundo, se trata de sumergir al niño en el mundo real que lo rodea: naturaleza, trabajo y sociedad, que son aspectos o sectores fundamentales que influyen su vida, su formación y desarrollo.

La tercera forma de concentración global de la materia didáctica, viene dada por el **Método de Proyectos** de los norteamericanos, que supone la aceptación de un compromiso de trabajo en el cual las ideas o incentivos que van a desarrollarse, surgen espontáneamente en el desenvolvimiento de un gran tema o asunto aceptado y discutido previamente, en vista de las necesidades de la comunidad, de los escolares, de la realidad circunstancial o de las características del medio ambiente.

En cuanto a otros tipos de globalización de la enseñanza, tal como la **correlación de materias** o los **ciclos**, puede decirse que no son sino modificaciones y adaptaciones más o menos profundas de la primera forma de concentración a que hemos hecho referencia anteriormente.

CORRELACIONES BIOLÓGICAS.—

Como la vida en la naturaleza no se realiza a base de existencia solitaria,

(Pasa a la página 339)

Situación del pre-escolar chileno y su protección

SEGUN el criterio moderno, la protección a la infancia debe comenzar antes de que nazca el niño, para continuar sin interrupción hasta su adolescencia.

En nuestro país se corta la atención del niño durante sus años pre-escolares (entre los dos y los seis), para reanudarla cuando ya éste concurre a la escuela.

Tal vacío de la asistencia infantil, que afecta a 400.000 niños, de los que cerca de 280.000 son indigentes, entraña grave daño para el futuro físico, psicológico y social de estos pequeños ciudadanos y así lo han comprendido destacadas personalidades de nuestro país.

Hemos considerado de interés para nuestros lectores dar a conocer las opiniones de tres técnicos, representantes distinguidos de sus profesiones y que enfocan este problema y sus soluciones desde sus respectivos puntos de vista.

Con el Dr. Eugenio Cienfuegos



—¿Constituye el niño pre-escolar un problema médico en nuestro país?

—En realidad, el del pre-escolar es más que un problema médico, uno social, cuya solución es fundamental para que pueda existir una verdadera democracia. Es necesario aprovechar esa época de la vida para desarrollar en el niño los hábitos de convivencia y corrección hacia los demás; para inculcarle el sentido de justicia, de actividad productiva, etc., que forjen la conciencia del ciudadano que formará más tarde la democracia.

Desde el punto de vista médico, es cierto que su morbi-mortalidad es bastante inferior a la del lactante, pero es la edad en que hay que prevenir las en-

Opinan sobre el problema el Prof. Dr. Eugenio Cienfuegos, doña Luz Tocornal y don Daniel Navea.

fermedades y fortificar el cuerpo para tener más tarde un escolar sano.

Nosotros hemos descuidado completamente al pre-escolar en Chile. Se interrumpe en él la atención que se le prodiga al lactante. Esto constituye un grave error que es preciso subsanar.

—¿Cree Ud. que el Jardín Infantil puede ayudar a solucionar el descuido en que se encuentra nuestro párvulo?

—Yo soy un entusiasta defensor y propagador de la idea de establecer Jardines

Por Linda Volosky de Cabello

Infantiles. Me parecen imprescindibles en todo país civilizado y en particular en el nuestro, donde por la miseria, el trabajo o la ignorancia de sus padres, el pequeño vive expuesto tanto al descuido físico como al moral y afectivo (se prefiere a la guagua recién llegada); al libre desarrollo de los malos instintos que lo harán susceptible más tarde a la vagancia y al delito.

Y respecto al aprovechamiento del individuo, considero que tal como ocurre en Méjico, no debiera llegar a la escuela primaria ningún niño sin pasar antes por el Jardín Infantil. Allí es donde deben establecerse los hábitos básicos y clasificarse y estimularse las distintas aptitudes o vocaciones de los niños. Recuerdo, a propósito de esto, con qué admiración y deleite asistí en Méjico a una exhibición de cincuenta y siete Jardines Infantiles, de los que se habían seleccionado grupos de niños músicos, constructores de juguetes, pintores, jardineros, bailarines, etc.

En el aspecto médico, el Jardín tiene también bastante que hacer. Proporcionar, en primer lugar, la alimentación adecuada; efectuar la vacunación preventiva contra la viruela, tifoidea, difteria, convulsiva; etc.; prevención de la tuber-

culosis; tratamiento de los restos de raquitismo del lactante, que generalmente no se vienen a ver hasta que el Servicio Médico Escolar examina al niño, o sea, cuando es difícil, si no imposible, su curación.

Por otra parte, desarrollando hábitos higiénicos como el del aseo de las manos, dientes, etc.; de la evacuación regular del vientre; de disfrutar del aire puro, del sol, del juego y reposo adecuados, etc., puede contribuir también el Jardín Infantil a asegurar la salud de los futuros ciudadanos que se le encomiendan.

—¿Quiénes deben crear estos Jardines Infantiles?

—El Estado debiera establecer algunos que sirvan de experiencia. Convendría instalarlos en los grandes centros de trabajo o de población densa.

Como médico inspector de la Dirección de Protección a la Infancia y a la Adolescencia, he presentado un plan que contempla la creación de varios Jardines Infantiles a lo largo del país. Además, en dicho plan se propone que se lleve una sola ficha desde el lactante hasta el adolescente, dándole la importancia debida a la edad pre-escolar, cuya atención no se había considerado hasta ahora y que, como ya lo manifesté, considero esencial para nuestro país.

Con Luz Tocornal, Directora de la Escuela de Servicio Social de la Beneficencia



—¿Constituye el pre-escolar un problema para la visitadora social?

—Efectivamente, el chiquito pre-escolar es uno de los elementos que nos preocupa seriamente dentro de la familia necesitada, por el desconocimiento que

tiene la gente de los métodos adecuados para tratarlo. Por cualquier motivo se le castiga a golpes; nadie pone cuidado en el ejemplo que recibe y menos en formarle los hábitos que lo harán más tarde un hombre de provecho.

Por otra parte, cuando la madre sale a trabajar afuera, tiene que dejar a su chico encargado a alguna vecina de buena voluntad, a la hermanita mayor, encerrado en el cuarto o sencillamente abandonado. Todo esto significa generalmente desnutrición, abandono o enfermedad para el pre-escolar, lo que tiene que preocupar naturalmente a la visitadora social.

Pero aún con la madre en casa, el pequeño no disfruta del ambiente y cuidados necesarios a su correcto desarrollo físico y espiritual: la miseria, la ignorancia que de su naturaleza se tiene; la falta de espacio para jugar, etc., se lo estorban en la mayoría de los casos.

Y éste no es sólo problema de las clases menesterosas, sino que en mayor o menor grado las afecta a todas. Es así como aún el niño pre-escolar de la clase alta, que pasa en manos de empleadas que no saben más de cuidado de niños que lo que el instinto les indica; que vive en departamentos donde no tiene ninguna expansión, etc., tampoco está en el aspecto psicológico mucho mejor que los otros pre-escolares.

—¿Cree Ud. que el Jardín Infantil puede contribuir a la solución de los problemas del pre-escolar en Chile?

—El Jardín Infantil es una institución indispensable para la gran mayoría de nuestra población, ya que vendrá a solucionar todos estos problemas, como son el del abandono del hijo de la mujer que trabaja, desconocimiento de su psicología, falta de espacio y recreación, etc.

Debieran ubicarse cerca de los centros de trabajo o de las grandes fábricas. Ya existen algunas industrias, como la Refinería de Azúcar de Viña del Mar, que los han creado.

—¿Quiénes deben crear y sostener los Jardines Infantiles?

—Creo que deben costearse tanto por el aporte del Estado como de los padres que se beneficien con los servicios de esas instituciones.

Es muy conveniente que quienes envían a sus chicos paguen, aunque no sea mucho.

Esto les hará interesarse en la obra que se hace y desarrollarán así su sentido de crítica constructiva.

Por otra parte, creo que los sindicatos pueden tener un papel importantísimo en la creación y sostenimiento de esas instituciones, ya que, como lo ha probado una alumna de la Escuela de Servicio Social en su Memoria sobre la labor desarrollada por los sindicatos, éstos realizan una importante labor social, como es el sostenimiento de escuelas nocturnas, becas para escolares, mantenimiento de colonias veraniegas infantiles, etc., a lo cual podría agregarse ésta que tantos beneficios traería para la población obrera del país.

Con don Daniel Navea, jefe de la Sección Pedagógica de la Dirección General de Educación, Primaria

—¿Influye sobre el rendimiento del escolar el descuido de sus años pre-escolares?

—Es evidente que dicho descuido tiene que resultar nocivo desde el punto de vista pedagógico para el niño que



ingresa a la escuela, porque en realidad, las experiencias que se adquieren en esos primeros años de la vida son decisivas. Más tarde se podrá corregir, modificar, rectificar, pero no conformar, moldear la arcilla. La estructura espiritual, la sensibilidad general, los hábitos fundamentales se establecen bien o mal durante esa edad pre-escolar y aún antes, cuando la madre lo amamanta o lo tiene dentro de sí.

La escuela tiene que realizar un pesado trabajo de recuperación con este pequeño que ha crecido "a la buena de Dios", para favorecer en él una adaptación social y funcional del proceso de la enseñanza en un terreno que ha perdido su oportuna ductilidad y que a veces viene tarado con verdaderos traumas psíquicos.

¡Cuántos niños tímidos, peleadores, mentirosos, "manos de hacha", etc., podrían haber resultado tan diferentes si durante esa época plástica por excelencia, se les hubiera colocado en el ambiente que desarrollase en ellos los hábitos de

sociabilidad, de cooperación y confianza hacia los demás, de delicadeza hacia las cosas!

En cambio, el niño que ha tenido una educación pre-escolar llega a la escuela con sus funciones de coordinación en perfecto ajuste; trae un mundo de experiencias dirigidas; denota dominio de sus medios de acción y de expresión; tiene su vida mental organizada, el terreno preparado para la instrucción escolar y, en consecuencia, su rendimiento tiene que ser superior al de su compañero que no ha tenido la suerte de gozar de esa educación.

—¿Considera Ud. importante la organización de Jardines Infantiles en nuestro país?

—Así lo estimo, no ya sólo por razones sociales, caritativas, etc., sino porque el Estado debe hacerlo, por otras de elemental economía, cuales son las de obtener lo mejor de cada individuo.

No propongo, cuando me refiero a esas instituciones, que copiemos ciegamente sistemas extranjeros, sino que consideremos el problema con criterio científico, con espíritu social profundo y dándole nuestra propia solución.

—¿Tiene algunos proyectos el Ministerio de Educación respecto a los pre-escolares?

—Existe actualmente un curso de profesoras de Educación Parvularia en la Escuela Normal N°1, ya que, como también lo ha comprendido la Universidad al crear la Escuela de Maestras de Párvulos, el personal especializado es fundamental para el buen funcionamiento de la educación pre-escolar.

Por otra parte, hemos inaugurado recientemente en la Escuela Experimental "Pedro Aguirre Cerda", dirigida por Olga Urtubia, una guardería para los pre-escolares hijos de las propias alumnas de la Escuela, que son en su mayoría obreras o dueñas de casa muy modestas.

Además, este año pensamos habilitar 40 de los antiguos kindergartens que se habían suprimido en el país y el año que viene esperamos que lleguen a 100.

Respecto al control técnico de los Jardines Infantiles que existen o que se creen, tanto por iniciativa privada o del Estado, estimo que en su parte educacional debe estar en manos del Ministerio de Educación:

L. V. de C.

El elemento humano de los cuentos de

TOMAMOS para hacer este análisis "Sus mejores cuentos", que han sido editados recientemente.

Empieza esta recolección con "El aspado", en el cual se encuentra un individuo que es una especie semejante a otros seres que figuran en sus páginas, y que en conjunto constituyen un género.

En éste se interpreta el doble aspecto que hay en el alma de algunos hombres de nuestra tierra. En uno de ellos es un bandolero, ser malhechor que hace daños; y en el otro, un hombre timorato que coge su pequeño escapulario entre sus torpes dedos. Estado semejante lo lleva a inclinarse frente al monolito en que se recuerda al arriero asesinado.

El simulacro de altarcito y la fe del pueblo que lo sostiene, forman parte de nuestra idiosincrasia. Estos simbólicos lugares, con la devoción popular adherida a ellos, señalan en cada caso toda una historia que la imaginería popular cimienta. Conocidas todas, formarían un magnífico legajo para nuestro folklore nacional.

En "El aspado", el personaje principal sufre un cambio psicológico notable. El escritor ha presentado con fineza de matices los rasgos que van impulsándolo, como así mismo ese estado emocional, producido por la enfermedad o la proximidad de la muerte, que nos hace volver los ojos al pasado. El "picoteado"—tal es el nombre con que se le señala—, herido y sin remedio, vuelve a contemplar su vida anterior. Su emoción profunda es como un haz luminoso que se proyecta para hacer nítidos los recuerdos. Cree que éste es un mundo nuevo en el que se va adentrando, y es el mundo de su existencia pasada sumergida en el inconsciente que se hace actual. Entre lo que va desfilando por su mente es especialmente pintoresco el cajoncito que compartía, siendo niño, con un perro y al cual tiene que cedérselo, porque crece más presto que él. ¡Cuántos niños de nuestra tierra se crían en forma semejante!

"La carreta en la montaña" puede considerarse un símbolo: representa el misterio que a menudo se encuentra envuelto en formas diferentes. El hombre frente a lo desconocido y el estado psíquico

que se forma en él, ha interpretado aquí Latorre.

Nos revela a un ser humano a través de dos angustias. La primera se la produce la dificultad de alejarse del lugar en que se ha degradado a sí mismo; quiere retirarse del punto material, sin comprender que su tortura proviene de no poder huir de su propia reflexión.

La otra angustia se la da aquella mujer que representa a todas, pero que no es una mujer determinada. El hombre, al no conocer sus rasgos materiales, no puede darle forma humana. Simboliza lo incognoscible. Es una idea abstracta, imposible de analizar, pero a la que sus sentidos quieren darle concreción imaginada. De la imposibilidad de lograr la posibilidad, surge el dolor.

En estos dos cuentos figuran pocos personajes; no es así en "El difunto que se veló dos veces". Aquí son varios los seres que el autor pone en acción; aparecen y desaparecen movidos por extraños resortes y moldeados por la tierra que los ha plasmado.

No son, al parecer, capaces de grandes emociones. Predomina en ellos el terror supersticioso. Frente a lo que consideran sobrenatural se empequeñecen e intimidan, aun cuando sean valientes y fieros en una lid. Aceptan, sin embargo, cualquiera explicación que les parezca lógica si ella les destruye la inquietud.

Se pone de manifiesto en este relato el deseo que siempre tenemos de explicarnos lo que creemos que debemos conocer, de que se haga la luz sobre las tinieblas.

Los seres enmarcados en su paisaje cordillerano tienen gran realidad y viveza. La soledad y las cosas de la gleba han formado su contenido terrenal y nosotros, personajes ciudadanos, logramos, mediante la creación del escritor, adentrarnos en esta escena, a momentos trágica, a momentos chocarrera.

En "Sandías ribereñas", el elemento humano es simple y, dijérase, una deriva-

ción del paraje. El "taita", la niña, la lancha y las sandías forman un todo compacto, casi homogéneo. Sobre esta lancha vive gran parte de su existencia la

Mariano Latorre

gente de Nirivilo, lugar del episodio. Es una lancha típica, nos dice el escritor, sin quilla y según un modelo tradicional. También nos noticia que así era la piragua de los huanahues o antiguos indios maulinos.

Por **Graciela Illanes Adaro**

La muchacha que se compara con una sandía ribereña, porque, como ellas, está destinada a saciar el golosismo, cambia de escenario. El rincón de su rancho está hecho para ella, pero por la facilidad de adaptación de la mujer de nuestro pueblo, que aquí se realza, se transforma fácilmente en una niña de ciudad; sólo conserva su credulidad y es así como es cogida por las garras del monstruo urbano.

"El jilguero de Miss Elliot", más que un cuento, es un cuadro real de las costumbres de otro tiempo, que surge en nuestra mente con ese dulzor, con esa tibieza con que vemos las cosas de antaño. Lo vivimos a través de la abuelita, de Luchita Court, de los Quintanilla y de Miss Elliot.

Hay aquí dos personajes femeninos de trascendencia, muy dispares en muchos aspectos, pero semejantes en el deseo de afirmarse en un sentimiento. La una es joven, coqueta, hermosa, de ascendencia francesa; la otra, firme, apuesta, inglesa, de mediana edad, pero que anida ilusiones que no logran ser empolladas. Representan un contraste de dos épocas, de dos caracteres y de dos razas. Sólo las une el deseo de avasallar algún corazón.

Pocos son los personajes que actúan en "Risqueravana": una mujer de edad, el hombre que va huyendo, la moza serrana. Otros son sombras recortadas a contra luz.

La mujer del puestero aporta al conjunto la habilidad que le ha dado la vida



MARIANO LATORRE

para juzgar a los seres y las cosas; es astuta y desconfiada.

De la proximidad de los otros dos, surge el amor. Este sentimiento es el que predomina en el corazón de la sierra, mientras en los cajones cordilleranos arceja el puelche. La muchacha es crédula, no tanto por ingenuidad, sino por voluntad de creer en el hombre que ama; el hombre ladino y suspicaz, en tanto está de paso, aprovecha esta fe que ha inspirado. Sólo le interesa la satisfacción de sus deseos y preferencias; tiene una marcada individualidad. He aquí la trama y los dos personajes que la tejen.

Luego sobreviene el abandono sobre las cumbres impenetrables, testigos indiferentes de la tragedia.

Del análisis de las personas que aquí figuran, obtenemos que en el caso de los sentimientos, se tiene fe cuando se quiere creer.

“Sangre de cristianos” es un cuento de un verismo notable. Los seres, el ambiente, sus modalidades influyen en nosotros, y llegamos a conocerlos y a juzgarlos.

La soledad, los páramos desiertos, la pobreza le hacen pensar a la gente de la cordillera de la costa maúlina en ciertas riquezas posibles de encontrar, en hallazgos fortuitos. La fantasía matiza proyectos de buena fortuna. Es el ensueño minero del norte que tiene otra forma acá; allá lo fomentan los cerros innumerables al borde de las quebradas pedregosas; en la cordillera costina, la esterilidad de la tierra y, como resultado de esto, la miseria de sus habitantes. Mientras labran el campo con asiduidad, buscan el anhelado entierro que ha de liberarlos de tanta carga.

La facultad predominante de las personas aquí descritas es la imaginación.

Juan Sapo, aunque ladino y hábil, obscurece su mente con una maraña de supersticiones y desvarios. No obstante, no deja de interesarse por simplificar lo que sólo considera que es una alucinación; prefiere, como otros personajes de estos cuentos, ver, aunque poseído de terror, la realidad y no el fantasma, la aparición, “el finao”..... No cree que sus sentidos puedan engañarlo; son demasiado avizores y poderosos para ello.

Hay un realismo extraño en estos seres, que resulta en contraste a sus creencias, augurios y “contras”. Mientras más poseídos están de cosas imaginadas, más reales y vivientes se nos aparecen.

“La casa de los pájaros” es una morada de encantamiento a la que nos conduce el escritor. El hecho de que nos la presente alejada en el tiempo, le da esa belleza triste del recuerdo, aunque éste sea feliz.

A través de los seres descritos surgen sus vivencias: en Parga, una constelación de pájaros; en Moroco, una agresividad en el deseo de contradecir; en doña Teresila, la superioridad de visiones, su situación en un plano elevado en el cual está ubicada para contemplar a los demás; en los niños, la curiosidad por todo lo nuevo que les va presentando el existir. Y después, en ellos también, los recuerdos de la infancia, nítidos, precisos, embellecidos, por traer las pri-

meras emociones y preparar el conocimiento del futuro.

Los sucesos que nos acaecen en la infancia, se marcan con huella indeleble. Esto es lo que trasciende en estas páginas: la nitidez de lo que motivó la curiosidad de los días primeros en que empezamos a juzgar y a comprender.

En el caso de este cuento, los niños son espectadores de los hechos de los grandes. Animán las escenas con su interés y las interpretan ajustadas a su modo observador e interrogante. En otros, figuran muchachitos como ejes centrales. Nada más agradable de leer que “La epopeya de Moñi” o “La miel del rico”. En ambos, el niño adquiere realce, fuerza y contenido. Su razonamiento infantil aparece manifiesto en múltiples gestos. ¡Es original su lenguaje y entretenido! Las palabras expresadas con relajamiento en la vocalización tienen con sus vocillas una musicalidad propia que es la que ha cogido este escritor. Las reflexiones, los soliloquios de los niños que nos presenta, delatan su mundo íntimo, su verdadero sentir de niños.

En general, para diseñar a sus actores le sirve a Latorre un rasgo cualquiera, ya de sus fisonomías, de sus cuerpos o de sus meditaciones; tiene agudeza notable para, con muy pocas expresiones, caracterizar un conjunto típico o señalar gestos y sentir individualidades.

De algunos de los elementos no humanos que introduce en sus creaciones, podría decirse que casi alientan con voz personal; válganos los siguientes:

“La marea fluvial lengüeteaba la popa de la lancha, meneándola suavemente”.

“Viña macabra donde los restos de las coronas eran como sarmientos olvidados por el podador en las cepas”.

“El rancho era una masa sólida de sombra que parecía disolverse poco a poco en el océano de la noche otoñal”.

Constantemente Mariano Latorre ubica a sus personajes en situaciones de encrucijada, que son las más difíciles, pero como tiene un conocimiento completo de los móviles y motivos de los seres de nuestro pueblo, puede, en cualquier decisión que los haga tomar, saber qué rumbo van a seguir.

LAS FUNCIONES TECNICO-ADMINISTRATIVAS de las Direcciones de Educación

La educación de las masas y las Direcciones de Educación

MIENTRAS no hubo en América la conciencia de la responsabilidad en la orientación educativa y el propósito definido de organizarla con criterio de unidad y de impulsarla con métodos funcionales, las Direcciones de Educación no representaron una necesidad popular, un llamamiento biológico de la democracia, un deber del Estado como agente de servicio. Las Direcciones de Educación —Generales y Provinciales—, o no existieron, u ocuparon simplemente un lugar burocrático para inutilizarse en el papeleo accidental. Las Direcciones de Educación han seguido la curva del desenvolvimiento de la democracia y han sido un reflejo y un eco —y algunas veces una denuncia— de sus modos de vida. Y como cada país ha vivido y vive su estilo de democracia, sobre sus correspondientes Direcciones de Educación habría que hacer consideraciones particularizadas. No obstante, por afinidades raciales, históricas, culturales y políticas, es posible formular observaciones generales. Con mayor razón, si se tiene en cuenta el influjo que unos países ejercen sobre otros, de acuerdo con el mérito de su filosofía de la vida y del resultado de sus experimentaciones. Los Estados Unidos constituyen el caso típico de administración descentralizada, en donde los Superintendentes de Educación tienen atribuciones muy amplias. En los países latinoamericanos, en general, la educación, como los otros servicios del Estado, está organizada cada vez con más tendencia centralista. Argentina, Brasil y México representan una situación intermedia: su sistema federal concede apreciable independencia a las Provincias o Estados. La verdad es que con notables di-

ferencias de impulsos —hasta el punto de que los contrastes son asombrosos— en los países de América se ha tendido con decisión creadora a compensar el estacionamiento o el retraso de largas épocas. En estos últimos años la educación ha experimentado en la América Latina progresos intensos y variados, mientras en los Estados Unidos ha seguido el ritmo incesante de

Por **Julio C. Larrea**

Prof. de la Universidad de Chile

una evolución gradual, en la que se han consagrado modernísimos principios y conquistas que en otras latitudes hubieran demandado luchas sangrientas.

La creación de escuelas, por centenares y por millares anuales en algunos países; la consolidación de la higiene escolar, desde la formulación de fichas de salud hasta la alimentación escolar y la asistencia gratuita; la construcción de locales escolares de conformidad con una arquitectura sobria, bella y pedagógica; la acomodación del mobiliario y del material escolares a las condiciones didácticas; la humanización, racionalización y vitalización de los planes, programas y horarios; los esfuerzos hechos por articular la enseñanza; y sobre todo, el deber de difundir los instrumentos de la cultura por todas partes y de despertar el apetito por la instrucción en el pueblo, junto con el afán de éste de colaborar en los negocios públicos, sin que descuide el mejoramiento de su trabajo, todo esto ha agrandado y ennoblecido la tarea de las Direcciones de Educación y ha contribuido a colocarlas en trance de asumir nuevas formas de actuar.

Las funciones específicas de las Direcciones de Educación

Partiendo del principio de que no hay servicio social y humano que no necesite de preparaciones educativas, tanto escolares como post-escolares, las Direcciones de Educación tienen una empresa espiritual y pedagógica de dilatadas dimensiones, que se complica siempre que requiere interpretaciones que obren en armonía con las circunstancias presentes de la vida de los pueblos. De aquí que las Direcciones de Educación tienen que imprimir a sus servicios una organización plástica, susceptible de cambios necesarios y oportunos. Porque las Direcciones de Educación laboran con organismos y organizaciones vivas y actuantes; porque tienen que seguir el movimiento de la sociedad e inspirarse en sus necesidades profundas, su campo de actividad no encuentra límite. El papel esencial consiste en crear simpatías, comprensión y apoyos a favor de la causa educativa en toda la sociedad y que las fuerzas vivas de la nacionalidad, en las respectivas jurisdicciones, se proyecten coordinadamente hacia la educación. Es decir, que todos contribuyan educativa, edificadamente. Las bondades de la escuela se pierden en los sistemas de contradicciones periescolares y es preciso descubrirlos y transformarlos en factores de colaboración, por más modesto que sea al principio el resultado. Las gestiones desde esas esferas culturales resultan difíciles, porque hay que relacionar el hogar con la escuela, el Estado con la sociedad, el individuo con la colectividad, y la administración y la técnica con las funciones del espíritu. Ningún Departamento del Estado es más difícil que la Dirección de Educación, hasta en simples cuestiones de trámite. Y más difícil en la América Latina, por el descuido en que se han mantenido muchas veces las cosas de la educación y porque todavía los presupuestos no son siquiera justicieros.

Una de las funciones de las Direcciones de Educación resulta ser la obtención de mejoras presupuestarias,

para la creación y sostenimiento de escuelas. La selección de colaboradores que compartan una responsabilidad solidaria; la realización de una política educativa que se ocupe seriamente del niño como elemento de porvenir nacional; la organización de labores de perfeccionamiento de los maestros; el desarrollo inteligente de los programas sintéticos para el país; la distribución del material en tal forma que todas las escuelas sean atendidas; la ubicación de las escuelas y la conversión de categorías de las mismas; la calificación analítica de la capacidad y del rendimiento del magisterio, hasta el punto de que se haga conocer sus deficiencias y las maneras de evitarlas o vencerlas; las conexiones entre estas Direcciones y las de los Departamentos nacionales más cercanos administrativamente; el descubrir los escolares más distinguidos y cuya situación económica demande el apoyo de los poderes públicos para la formación ulterior; el otorgar ascensos de acuerdo con el mérito personal y profesional; el auspiciar las experimentaciones; el dirigirse en todos los actos administrativos con el dominio de los datos estadísticos; el propiciar la modernización de los métodos instructivos; he aquí el cuadro de las funciones específicas de las Direcciones de Educación. Estas Direcciones verifican, por excelencia, una labor constructiva cuando se conoce el terreno, se tienen ideas, voluntad para hacer, cuando se gana la cooperación gubernativa y social.

Direcciones Generales y Direcciones Provinciales o Departamentales

Este aspecto de las Direcciones de Educación plantea el problema de la centralización y descentralización administrativas. ¿Son compaginables los dos sistemas? ¿Caben varios planos de relación? Hasta las administraciones más descentralizadas como la de los Estados Unidos tienen un Consejo de Educación regulador y coordinador. Funciona en Washington, para este fin, un Departamento de Educación que se vuelve cada vez más interesan-

te con motivo de la intensificación de las relaciones interamericanas. Gentes simplistas que visitan ese gran país del norte traen la novedad de que no tiene Ministro de Educación y sugieren el que en América Latina están de más los Ministros. Pero olvidan —o no saben— que el origen de ese hecho administrativo se desprende de la poderosa vida industrial de los Estados Unidos, en donde las empresas particulares desarrollan gigantescas iniciativas culturales y educativas. Que, además, el país es extensísimo y que el centralismo perdería de vista los objetivos locales e inmediatos, allí donde se tiene tanta fe en la libertad creadora. En los países latinoamericanos se espera casi todo del Gobierno, tanto, en algunos de los menos desarrollados económica y culturalmente, como se espera de la Providencia. Mas, el centralismo ha sido activo y laborioso en casi todos. Son escasas las referencias de valiosas conquistas y reformas en las que hay que descartar el factor gubernativo.

Las Direcciones de Educación tienen que poner en relación estos tres elementos: el niño, el ambiente y el profesorado. Para los lineamientos nacionales son indispensables las Direcciones Generales. Las Provinciales o Departamentales, ciñéndose más a la realidad, siguen un proceso de adaptaciones prolijas, reservando márgenes condicionados para la originalidad de los directores de escuelas y para los profesores. El programa, el curso y el texto únicos son absurdos. Suponen la anulación de la libertad y la abolición de las consideraciones de ambiente y de diferencias individuales. Conducen a la mecanización y standardización propias del totalitarismo.

Hay materia suficiente y sustanciosa para que trabajen las Direcciones Generales y las locales en función acorde y mancomunada. El legislar sobre los ámbitos administrativos y técnicos de una y otra, es asunto delicado y fundamental. Cuando las Direcciones Generales se recargan de atribuciones, más que de deberes, las locales se recluyen a la rutina, a la inercia, a la

irresponsabilidad. Y cuando a las locales se les entregan órbitas mayores de las prudentes, no se hacen esperar los abusos y los desplantes propios de autonomías declaradas en rebeldía.

I. L. Kandel, autoridad de América en Educación Comparada y magnífico auscultador y definidor de realidades, al referirse a los problemas educativos actuales de América Latina y al analizar el centralismo administrativo, dijo entre otros juicios: "Un sistema administrativo nacional de educación que se dispone a distribuir igualmente las oportunidades educativas, proveer las mejores condiciones para la conducción del proceso educativo y que quiere liberar a los maestros para que adapten su conocimiento profesional y discernimiento a las situaciones que se les presenten, no elimina la necesidad de alguna forma de administración e inspección local. La función principal de la administración local debería ser: formar una opinión pública alerta para entender los fines de la educación y mirar a la escuela como el centro del progreso y mejoramiento de la comunidad. Con maestros que gozan de mayor libertad profesional, guiados por sugerencias de la autoridad central y por estudio profesional antes y durante el servicio activo, la función de los inspectores podría convertirse en una función de orientación y consejo sobre la base de experiencias amplias, en vez de control rígido y supervigilante para que los requisitos prescritos se sigan estrictamente".

Condiciones que deben reunir los Directores de Educación

En la educación contemporánea, una de las transformaciones más profundas ha sido la de convertir al magisterio, de un oficio, en una profesión. Es un oficio el magisterio cuando carece de un empuje para ir hacia adelante, para ser el precursor de algo noble y constructivo. En el mecanismo del oficio se permanece de esclavo de la obra que se ejecuta. Desde que es el magisterio una profesión, las Direcciones de Educación se han investido de nuevas

dignidades y han suscitado nuevas obligaciones para quienes las buscan o las aceptan. El Director de Educación ha de reunir condiciones básicas. No puede, no debe improvisarse.

El Director de Educación tiene que ser un arquetipo de funcionario. Si es llana y sencillamente un empleado público, desaparece en él la calidad directiva. Será entonces víctima de sus caprichos. Confiará en la dirección irrazonada que le imprima alguien. Será un irresponsable.

De un lado, el Director de Educación debe reunir condiciones de cultura general y pedagógica. Tiene que haber conocido suficientemente la realidad educativa de su jurisdicción y también la del país.

Debe saber cómo hay que combinar estabilidad y cambio en la dirección de los problemas educativos.

Ha de tener una visión clara sobre los ideales educativos nacionales y la relación de éstos con los internacionales.

Ha de tener capacidad para abstraer, de su experiencia personal, principios que le guíen en las apreciaciones de conjunto sobre su administración.

Debe ser flexible, pero también enérgico. Hábil, fino, sagaz, convincente, pero también firme en sus resoluciones. No basta que posea un saber teórico. Debe haber derivado saberes valiosos de la filosofía de la vida. Su autoridad ha de destacarse sin aparatos externos entre sus colaboradores. Su consejo, su juicio, su aprobación han de ser solicitados espontáneamente, porque conlleva una autoridad moral. Su diplomacia no ha de consistir en aceptar incondicionalmente lo que le dicen o le piden los demás.

A. Carneiro Leao, esa mentalidad altamente directora de la educación continental, define las condiciones que debe reunir el Director de Educación, en esta forma: "Es uno de los conductores del pensamiento educacional en su medio. Su preparación debè ser alta. Su cultura general, amplia; su visión del mundo, clara. Al lado del co-

nocimiento de la técnica educativa, él necesita una comprensión de la vida humana, profunda y generosa".

Hay que formar Directores de Educación

Los Comisarios de Educación, Superintendentes de Educación, Directores de Instrucción, Administradores Escolares y Directores de Educación, según los países, tienen una formación previa.

En los Estados Unidos los aspirantes estudian, por dos años, teoría educacional, organización de currículos, acomodación individual de la administración escolar, finanzas escolares, métodos de enseñanza, estadística, construcciones escolares, técnicas de publicidad. Los estudios los verifican en contacto con la realidad. En visitas y viajes aclaran y resuelven la mayor parte de los problemas.

En la América Latina la formación de Directores de Educación se realiza en las Facultades de Ciencias de la Educación, en las Escuelas Normales Superiores y en los Institutos de Pedagogía. Tales organismos, salvo pocas excepciones, van más allá de la preparación de catedráticos: forman a los dirigentes de la educación. Directores de Educación, Inspectores Escolares y Directores de Escuelas Experimentales se preparan en su seno. Ni hombres solamente teóricos, ni exclusivamente prácticos han de ser los Directores de Educación. No son raros los teóricos librescos, ineptos para encararse con las asperezas del medio y que buscan sitios buenos para la comodidad personal, propicios para la recitación; ni son raros tampoco los "prácticos" con experiencias limitadísimas, envejecidos en el empleo de alguna rutina pedagógica.

Los Directores de Educación y la Solidaridad Internacional de América

Volvemos a las preguntas que se hizo siempre la humanidad en cada nuevo y grande empuje o situación de

perplejidad o de prueba y dolor: ¿Cuál es el fin del hombre? ¿Cuál debería ser la relación del individuo para la Sociedad o para el Estado?

Estamos frente a una común angustia que sufre el mundo y que reclama la defensa de valores espirituales irrenunciables. Esta defensa está necesitada del compañerismo, de la solidaridad internacional. El aislamiento engendra, o la indiferencia, o la incomprensión. El aislamiento es un suicidio. Los Directores de Educación, oficiales o no, porque también los hay sin designación gubernativa, tienen una nueva responsabilidad ante esta

hora de padecimiento de la humanidad. Otra vez hay que hacer una educación fuertemente humana —o universal— y fuertemente nacional, para que las contribuciones sean deliberadas, plenas y fecundas en el gran concierto de la civilización, teniendo en cuenta que la defensa del hombre en el hombre y la revalidación de la persona requieren valores a los que tienen que dar cuerpo y carácter los Directores de Educación de este lado del mundo, al conjugar su obra en tiempo presente.

J. C. L.



CIEN AÑOS DE VIDA del Liceo de Hombres de Valdivia

↓ A INTERESANTE y documentada Monografía del Liceo de Hombres de Valdivia, que ha publicado, con motivo de su centenario, el joven profesor de Historia don Raúl Aracena Villarroel, viene a aumentar en hora oportuna el escaso número de obras escritas sobre la materia. Por lo general, la pluma de los escritores se ha mostrado un tanto reacia a abordar estos temas relacionados con la historia de nuestra enseñanza. La paciente búsqueda en los archivos y en las bibliotecas; la compulsión de antiguos documentos y de no siempre claras estadísticas; la captación de hechos sólo conservados por la tradición oral, etc. —sumado a la ninguna ventaja de carácter positivo— alejan, antes de atraer, a quienes dedican parte de su tiempo a las actividades literarias.

Sólo así se explica el gran número de establecimientos de enseñanza media y superior que carecen de su correspondiente reseña histórica, a pesar de haber cumplido una larga y provechosa etapa al servicio de la educación nacional. Un recuento minucioso de lo que se ha escrito apenas si hace llegar a una treintena las obras en que se recoge el desenvolvimiento de la vida de los colegios. Entre ellas se destacan los tres volúmenes que don Domingo Amunátegui Solar ha dedicado a relatar el desarrollo del Instituto Nacional; las monografías que diversos establecimientos, como los liceos de La Serena, de San Felipe y el N° 1 de Niñas, presentaron al Congreso General de Educación celebrado en 1902; y las obras que, en diversas fechas aniversarias, se han publicado sobre los liceos de Cauquenes, Concepción, Valparaíso, Copiapó, de Aplicación, la Escuela Normal José Abelardo Núñez, etc.

La monografía del señor Aracena, *Cien años de vida del Liceo de Hombres de Valdivia*, contiene un prolijo inventario del estado y actividades del colegio a través de cada uno de sus rectorados, desde la fecha de su fundación, en 1845, hasta el presente. Junto a la nómina del personal docente y administrativo que ha servido en el establecimiento, incluye la de los egresados de los sextos años, una lista de las grandes fechas del colegio, y, en un anexo, da cabida a numerosas composiciones literarias de profesores y alumnos. Varias fotografías ilustran, por último, esta obra que está dedicada "a los niños y maestros que fueron, que son y que serán".

La creación del "Instituto Literario" de Valdivia, el 24 de mayo de 1845, formaba parte del plan de difusión de la enseñanza que se había trazado el gobierno progresista de Bulnes. Aumentaba con él a siete el número de los colegios de enseñanza secundaria cuya dirección había sido encargada —al igual que los demás establecimientos de educación— a la Universidad de Chile y, en forma especial, a su Facultad de Filosofía y Humanidades. Se satisfacían

así los anhelos culturales de los habitantes de aquella región, evitándose el envío de sus hijos a continuar sus estudios a otras ciudades, con las dificultades y gastos consiguientes. Además, el propósito del Gobierno de iniciar la colonización de nuestras tierras australes por la provincia de Valdivia, lo cual debía estimular naturalmente el aumento de la población y de la riqueza, hacía indispensable la fundación de un Liceo en la capital de la provincia.

La organización y dirección del nuevo establecimiento de enseñanza correspondió al médico chileno José Ramón Elguero, quien había desempeñado con anterioridad las funciones de inspector y de profesor en el curso de humanidades del Instituto Nacional. Desde un principio, contó con la colaboración de Raimundo Ansieta, en su calidad de profesor de Latín y Matemáticas. Aunque el Liceo se instaló so-

Por **Leonardo Fuentealba Hernández**

lemnemente el 19 de septiembre de 1845, su primer plan de estudios sólo fué decretado el 22 de octubre. Según él, debería haber cuatro "clases" o cursos y enseñarse los siguientes ramos: Historia Sagrada y Fundamentos de la Religión; Lenguas castellana, latina y francesa; Aritmética, elementos de Álgebra, de Geometría y Trigonometría rectilínea, con aplicaciones a la mensura de los terrenos y levantamientos de planos; Geografía descriptiva y Cosmografía; y nociones de Historia antigua y moderna, principalmente de América y de Chile. De todos los ramos, que se distribuían en forma más o menos simultánea a través de los cuatro cursos, sólo el estudio del Latín podría ser dispensado por el Rector.

A pesar de los esfuerzos desplegados por José Ramón Elguero, que desempeñaba, además, las funciones de médico de la ciudad, el "Instituto Literario" no pudo completar las cuatro "clases" establecidas en el plan de estudios, debido a la incompreensión del medio, a falta de recursos materiales, de personal idóneo y aún de alumnos. Esta situación se agravó en tal forma a fines de 1850, que el Consejo Universitario llegó a pensar en la supresión del establecimiento. Desechada esta medida, se le redujo a la condición que tenía en 1845, es decir, el Rector y a un profesor, a quienes se les subió las rentas a 600 y 500 pesos anuales, respectivamente. Dos años más tarde, Elguero era elegido diputado por la provincia y se trasladaba a Santiago, llegando a profesar la cátedra de Patología en la Escuela de Medicina.

Con el alejamiento del Rector fundador, el Liceo estuvo casi sin funcionar hasta principios de 1853, en que asumió su dirección el naturalista alemán, recién llegado a Valdivia, Dr. Rodulfo Amando Philippi. Sobreponiéndose a

las precarias condiciones en que recibía el establecimiento, el nuevo Rector, que había sido discípulo de Pestalozzi en Iverdon y desempeñado la docencia en la Escuela Politécnica de Cassel, logró hacer marchar la enseñanza con un número reducido de alumnos. Cuando, después de seis meses de trabajo, esperaba contar con nuevos elementos materiales y docentes para impulsar la vida de su colegio, fué llamado por el Gobierno a Santiago para que se hiciera cargo de las clases de Botánica

cida población escolar que debía compartir con algunos colegios particulares de la ciudad.

Un cambio notable empieza a operarse con el largo rectorado de Emilio Fernández Niño (1862-1886), prestigioso vecino que había demostrado verdadero interés por el progreso del Liceo. No fué ajena a esta transformación la importancia que empezaba a tomar la región con la colonización alemana, iniciada a mediados del siglo. Los alumnos aumentaron a cerca de un centenar, distribuidos en tres cursos de



**JOSE
RAMON ELGUERO**

**Rector
fundador (1845-1852)**

y Zoología en la Universidad de Chile y de la dirección del Museo Nacional de Historia Natural.

En estas circunstancias, el Liceo quedó a cargo de su único profesor, Eugenio Boeck, ex-fratle benedictino de Augsburgo, que se había establecido y casado en Valdivia. Durante su rectorado, el colegio se trasladó a otra casa particular, que reunía mejores condiciones, y se le dotó de un nuevo plan de estudios, de acuerdo con las actividades predominantes en la zona. Acompañaban al director, un profesor y el presbítero, que impartía la Religión, el Catecismo y los Fundamentos de la Fe. Pero, a pesar de estas reformas y de los esfuerzos desplegados por su personal, el establecimiento no adquirió mayor vida, en gran parte, a causa de lo exiguo de su presupuesto y de la redu-

humanidades y una preparatoria. El profesorado recibió elementos de verdadero mérito, como los hermanos Ernesto y Guillermo Frick y Hermógenes Pérez de Arce; se echaron las bases de la Biblioteca del colegio; se adquirieron los primeros Gabinetes de Física, Química e Historia Natural y se construyó un galpón para la clase de Gimnasia que, desgraciadamente, fué destruído por una tromba algún tiempo después.

Durante el cuarto de siglo que dirigió el Liceo Emilio Fernández Niño, se pusieron en práctica, sucesivamente, diversos planes de estudios, que evidencian la inquietud reformadora de las autoridades educacionales. Sólo los enunciaremos: el plan de estudios de 1864, redactado por Barros Arana, que unificaba la organización de la enseñanza secundaria en

todo el país e introducía el aprendizaje de nuevas asignaturas; el plan de estudios de 1872, autorizado por el Ministro Abdón Cifuentes, que creaba un curso de preparatoria y suprimía el estudio del Latín en los cuatro primeros años; el plan de estudios de 1877, decretado por el Ministro Miguel Luis Amunátegui, que suprimía algunos ramos, daba mayor importancia al idioma patrio y estimulaba a los alumnos a las actividades libres de carácter deportivo, literario o científico; y el plan de estudios de 1880, patrocinado por el Ministro Manuel García de la Huerta, que reorganizaba la educación secundaria de acuerdo con las normas establecidas en la ley de 7 de enero de 1879.

Durante este mismo período, como si cada reforma en los planes de estudios exigiera un nuevo ambiente, el Liceo cambia por lo menos cuatro veces de local, sin encontrar en ninguno de ellos las condiciones necesarias para su normal funcionamiento. Fuera de restar eficacia a la enseñanza, más de uno llegó a constituir un verdadero peligro para la salud y la vida de los estudiantes. El profesor de Física se vió en la necesidad imprescindible de suspender sus clases, porque "cada vez que arreciaba el viento, los alumnos se levantaban espantados por el crugimiento de la casa y echaban a correr". El traslado del colegio a un edificio fiscal, construido para cuartel de cívicos, después de una persistente campaña ante las autoridades, vino a resolver transitoriamente este viejo problema del local que, a pesar de los años transcurridos, tiene aún actualidad para muchos de nuestros planteles de educación.

En 1886, asumió la dirección del Liceo el naturalista alemán Guillermo Frick Eltze. Radicado en Valdivia, después de haber estudiado leyes en la Universidad de Bonn, desempeñó el cargo de Ingeniero de la Provincia y reemplazó a Pérez Rosales como Agente de Colonización cuando éste debió hacerse cargo de la Intendencia. Poco más tarde, ingresó al Liceo como profesor de Física y Química, materias por las cuales sentía clara predilección. Dedicado también a la música, había compuesto varias piezas, destacándose entre ellas un "Himno a los vencedores de Maipú" que, con letra de Hermógenes Pérez de Arce, fué ejecutado en 1884 en el Teatro Municipal de Santiago.

La ampliación del local, necesaria a causa del aumento de la matrícula, y la adquisición de material de enseñanza, fueron algunas de las muchas aspiraciones del Rector que no pudo llevar a la práctica por la escasez de recursos económicos. En cambio, logró ampliar los servicios prestados por la Biblioteca y atraer al colegio a los padres y apoderados de los alumnos con el objeto de que cooperaran a su labor educativa. Durante la Revolución del 91, el Liceo debió ceder su edificio al Batallón Movilizado de Valdivia y trasladarse a una casa particular, donde continuó sus clases en forma un tanto irregular. El Rector se acogió a la jubilación, siendo reemplazado, sucesivamente, por Félix Vargas Villalón, Luis Bianchi Tupper y Mariano Vellosillo. Además, fué reorganizado el cuerpo de profesores.

La evolución progresiva del establecimiento fué reanudada bajo el rectorado del señor Félix Emilio Lillo, cuya inmediata preocupación consistió en llevar a la práctica el Plan Concéntrico de Estudios de Instrucción Secundaria, dictado el 10 de enero de 1889 y que, impulsado por Barros Arana y Valentín Letelier, significaba una reforma trascendental en nuestra educación. En 1893, junto con introducirse en este plan algunas variaciones, entraron en vigencia los programas de las distintas asignaturas que habían sido redactados por los profesores del Instituto Pedagógico.

La implantación del sistema concéntrico de estudios exigió la ampliación del local ocupado por el Liceo, la renovación del mobiliario y material de enseñanza, el incremento de la Biblioteca y una mayor dotación de profesores. En 1884, funcionaban ya —de acuerdo con el nuevo plan— tres cursos de humanidades y tres preparatorias, con una matrícula superior a doscientos alumnos. El año anterior, habían llegado al colegio los primeros profesores egresados del Instituto Pedagógico: Darío Cavada y Alejandro Venegas, que desempeñaron, respectivamente, las clases de Castellano y de Francés. En 1895 se creaba el cuarto año de humanidades, iniciándose, al mismo tiempo, las actividades de extensión cultural.

Entre los años 1897 y 1916, dirigió el Liceo de Hombres de Valdivia, Antonio H. Córdova, distinguido abogado de la localidad, que tenía a su cargo las clases de Historia y Geografía. Merece destacarse la preocupación de este Rector por dar a su colegio una situación preeminente entre los demás establecimientos existentes en la ciudad, uno de los cuales, la Escuela Alemana, creada en 1858, gozaba de franca predilección. Córdova veía ya en aquellos años la necesidad de afianzar, especialmente a través de la educación, el sentimiento de la nacionalidad en una zona en que el predominio de elementos extraños podría crear con el tiempo graves problemas.

Sin embargo, este Rector no dispuso de los elementos materiales para llevar a cabo sus propósitos. Solicitó en vano la construcción de un "edificio amplio y cómodo de dos pisos, con capacidad para 500 alumnos, cien de los cuales tendrían cabida en un internado", que viniera a reemplazar el anticuado local que "carecía de sala de conferencias, de instalaciones de luz, caloríficos y desagües". Tampoco fué más afortunado con sus proyectos de crear una cátedra de Química aplicada a la industria y otra de Teneduría de Libros, que él consideraba necesarias para mejor servir los intereses económicos de la región.

El Liceo se hizo representar en el Congreso General de Enseñanza Pública de 1902 por el Rector y los profesores Darío Cavada y Eberardo Balke. También participó en el Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria celebrado diez años después en la misma capital. En ambos torneos intervinieron los más destacados representantes del magisterio, procurando encauzar la educación por nuevos rumbos más de acuerdo con nuestra realidad económica y so-

cial. Juntamente con el Congreso de 1902, se realizó una Exposición Internacional de Material de Enseñanza, uno de cuyos departamentos se destinó a la exhibición de trabajos escolares de los establecimientos del país, en el que estuvo asimismo representado el Liceo de Valdivia.

Gran parte de su Monografía la dedica el señor Aracena a historiar los dos últimos rectorados, que han transformado material y espiritualmente la vida del colegio. Sin embargo, echamos de menos, como en los períodos anteriores, ciertas referencias a los textos empleados por los alumnos, como también a las técnicas didácticas de los profesores de diversas asignaturas. Algo del choque entre las antiguas y las nuevas ideas pedagógicas, que en otros liceos dieron origen a acaloradas polémicas, se vislumbra durante el rectorado de don Agustín García Bahamondes (1916-1928), profesor de Estado en Ciencias Físicas y Matemáticas, que ya tenía una brillante hoja de servicios en diferentes colegios del país. A él correspondió llevar a la práctica, por primera vez, el concepto de educación social, para lo cual contó con un selecto grupo de profesores, en su mayoría egresados del Instituto Pedagógico.

El Liceo mejoró su local con algunas importantes reparaciones: se incrementaron los gabinetes de estudio y se renovó parte de la dotación de bancos y pupitres que "lucían en su superficie, enormes letreros grabados a cortaplumas por varias generaciones de muchachos". La Biblioteca amplió sus servicios a los alumnos y al público con nuevos ejemplares. Los estudiantes ascendieron a más de quinientos, los cuales se distribuían en tres preparatorias y nueve cursos de humanidades. En 1918 funcionó el sexto año por primera vez y, en 1927, el colegio fué elevado a primera categoría, a indicación de don Adrián Soto Vivanco, entonces miembro del Consejo de Educación Secundaria.

La acción cultural y social desarrollada por el establecimiento en este período, fué intensa. Se constituyeron diversos organismos como la Junta de Ayuda Escolar, dirigida por el Inspector General, don Pedro A. Troncoso; el Ateneo, cuyo animador era el profesor de Historia y Geografía, don Armando Robles; el Orfeón Liceano que, dirigido por don Conrado Freundlich, amenizaba las fiestas del colegio; la Brigada de Scouts, obra del profesor de Matemáticas, don Sansón Radical, etc. Numerosas publicaciones, entre las cuales sobresalieron por su importancia y continuidad "Rumbos" y "Cultural", daban expresión a las inquietudes intelectuales del alumnado. También se dieron varios ciclos de conferencias públicas con la colaboración de profesores e intelectuales de la ciudad.

Uno de los períodos más delicados del desarrollo de nuestra enseñanza, el de la Reforma Educacional de 1928 y el de las contrarreformas que le siguieron, encontró al frente del Liceo a su actual Rector, don Armando Robles Rivera. Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, había cooperado con entusiasmo en la obra de difusión cultural y escrito dos

obritas tituladas "Reseña Histórica de la Zona de Valdivia-Corral", en 1925, y "La Nueva División Territorial de Chile", en 1928, que demostraban su preocupación intelectual. Actualmente prepara una obra de valor técnico-pedagógico, "Chile Esquemático", en la que recogerá la experiencia adquirida en la enseñanza de la Historia Nacional.

La supresión de la Escuela Normal, en 1928, permitió al Liceo trasladarse a ese local, el que reunía —a pesar de su distancia del centro de la ciudad— mayores condiciones que el cuartel de cívicos. Tres años más tarde, el señor Robles obtenía del Gobierno la creación del Internado, que venía a llenar una larga y sentida necesidad. El establecimiento fué dotado, además, de una serie de salas anexas, provistas del material necesario para el mejor desarrollo de cada asignatura. La Biblioteca ha llegado a contar con 4.500 volúmenes y 800 revistas y folletos. La matrícula ha alcanzado un promedio de 520 alumnos, lo cual ha determinado el aumento del número de profesores. Entre éstos conviene destacar a Julio Selph Sepúlveda, profesor de Castellano y escritor; Pedro Castelblanco, profesor de Educación Cívica y actual Embajador en Canadá; Francisco Cordero Carrera, autor de la música y letra del Himno del Colegio; Juan Pulgar, profesor de Francés, recientemente elegido diputado; Luis Dinamarca, profesor de Dibujo, etc.

El Liceo ha continuado dando especial importancia a la participación de los alumnos, tanto dentro de las clases como en sus diversas actividades extra-programáticas. Los centros culturales, como el Ateneo "Mariano Latorre" —que ya tiene veinticinco años de labor— y la Academia de Filosofía han continuado sus actividades por medio de seminarios, conferencias y publicaciones. En 1944, se organizó una Academia de Geografía e Historia, dirigida por el autor del libro que comentamos. El Liceo ha dado también importancia a las competencias deportivas y a los viajes de estudio, el más largo de los cuales se realizó el año pasado a la zona de los desiertos. La acción social del Liceo se ha manifestado en los centros de Cruz Roja, de Protección de Estudiantes, de Ahorro Escolar y, especialmente, en el Liceo Nocturno "José Ramón Elguero", que sirve a obreros y empleados.

La obra del señor Aracena Villarroel, *Cien años de vida del Liceo de Hombres de Valdivia*, aparte de difundir el conocimiento de uno de los principales planteles educacionales del país, nos permite enjuiciar, desde un nuevo ángulo, el desenvolvimiento progresivo de nuestra Educación Secundaria, desde sus rudimentarios comienzos hasta el alto grado de organización que ha logrado mantener hasta hoy. Si hubiéramos de señalar alguna omisión en el trabajo del profesor Aracena, sería la de no haberse referido a los aspectos anecdóticos y disciplinarios que confieren su especial fisonomía a nuestros colegios de segunda enseñanza. No obstante, el libro constituye un ejemplo de laboriosidad digno de ser imitado por quienes se interesen en escribir la historia de sus respectivos colegios.

LOS FUNDAMENTOS DE LA RURALIDAD

LA EXPRESION "Rural" califica una región o distrito donde la Agricultura es la única o la principal actividad económica; donde todas las otras formas de la Industria son de menor importancia y dependen esencialmente de la Agricultura.

Corresponden los conceptos anteriores a una definición esencial que sobre la Ruralidad hizo la Conferencia Europea de Higiene Rural celebrada en Ginebra el año 1931.

No pretendo discutir ni resistir la posición conceptual de la Conferencia de Ginebra; pero estimo que para comprender mejor lo que es Rural, hay necesidad de analizar los aspectos que la condicionan y que la diferencian radicalmente de lo urbano, particularmente cuando la materia se trata en relación con el problema educacional.

Desde luego, debemos empezar por distinguir tres clases de centros en los cuales se agrupa la población total del mundo, a saber: I.—Los centros rurales netamente campesinos; II.—Los centros rurales-urbanos, y III.—Los centros urbanos o ciudades.

Comprenden los primeros la población diseminada, los pequeños poblados o villorrios y las aldeas menores. Entre los centros rurales - urbanos quedan comprendidas las aldeas mayores y los centros de servicios semi-completos. Finalmente, las ciudades y las metrópolis corresponden a los centros urbanos o ciudades.

Desde otro punto de vista, las agrupaciones humanas podrían clasificarse de acuerdo con los servicios económicos, sociales, culturales de que disponen y en tal caso, debemos distinguir. I.—Los Centros de servicios sencillos; II.—Los Centros de servicios limitados; III.—Los Centros de servicios semi-completos; IV.—Los Centros de servicios parcialmente urbanizados, y V.—Los Centros de servicios altamente especializados.

Cuando hablamos de servicios, en el plano que nos hemos ubicado, debe-

mos entender por tales aquéllos que la vida organizada en la convivencia humana ha creado para el bienestar de la sociedad, para el progreso y el bienestar de la colectividad y para la perpetuación, de la especie humana en el tiempo y para su multiplicación en el espacio.

Por **Ortelio Parra Pradenas.**

Considerado así el problema, los servicios cuya clasificación queda planteada resultan ser simples agentes de los centros a que ya me he referido, y la presencia o la ausencia de tales servicios sirven para distinguir con claridad científica cuando los centros son Rurales o Campesinos, Rurales-Urbanos o específicamente Urbanos.

En la Ruralidad tales servicios no existen o los hay en tal forma simplificada, elemental o incompleta, que no alcanzan ninguna significación social para la conservación de la vida humana, para la cultura de las masas, para el incremento de la economía, para la exaltación de los valores individuales y colectivos o para la conservación de la especie humana.

Estimado así el problema de la Ruralidad, no podríamos aceptar incondicionalmente la definición que nos dió la Conferencia de Ginebra sobre la expresión Rural, puesto que se identifican con la Ruralidad los centros mineros pequeños, las poblaciones diseminadas y los centros pesqueros ubicados a lo largo de las costas, en los cuales no existen los servicios completos, ni los servicios parcialmente urbanizados, ni los altamente especializados. Así se explican las estadísticas que permiten apreciar, a través de los censos nacionales de nuestro país, una mayor población rural que urbana. En efecto, podemos comprobar que en los años que se indican a continuación, el volumen de las poblaciones urbana y rural ha sido de:

CENSO	Urbana	%	Rural	%	TOTAL
1875	725.545	35	1.350.426	65	2.075.971
1885	1.602.544	42	1.464.773	58	2.627.320
1895	1.226.886	45.5	1.469.225	54.5	2.695.911
1907	1.396.912	43	1.834.584	57	3.231.496
1920	1.732.567	46.5	1.999.008	53.5	3.731.573
1930	2.119.221	49	2.168.224	51	4.287.445

Así se explica, también, que en 1940 aparezca un total de 53 comunidades urbanas con 1.784.957 habitantes y una distribución correspondiente al 41.63%, mientras la población rural comprende 30.645 comunidades rurales con una distribución de 58.37% de la población del país.

Siguiendo el curso de mis observaciones, en la ruralidad la familia constituye una unidad, las personas viven en estrecho contacto con la naturaleza y el campo alcanza para ellos un valor supremo, mientras que los habitantes de las ciudades y las metrópolis han construido una estructura artificial para escaparse, en lo posible, de la naturaleza. En la primera la familia entera está asociada a los seres vivientes del medio natural y su tarea primordial es procurar los medios de alimentación que los demás necesitan. En el mundo rural el individuo se adapta a la familia, mientras que en el urbano la familia se adapta a los individuos que la componen. Podría decirse con más propiedad que la familia rural forma un grupo genético ligado por lazos consanguíneos y de parentesco político. En ella la fecundidad no aparece limitada por ninguna de las consideraciones que reducen la natalidad en las ciudades, entre las que podríamos consignar las de carácter médico, psicológicas, económicas y sociales derivadas del temor a la mortalidad materna, a los partos difíciles, a las condiciones patológicas o mórbidas, o relacionadas con el miedo a las situaciones del bajo salario, a las que crean la cesantía, los paros y liquidaciones de las industrias, la escasez de vivienda o la reducción espacial de éstas, factor este último que es incompatible con la existencia continuada de la comunidad.

La vida social simple, reducida a una mínima expresión en la comuni-

dad rural, es un factor favorable a la natalidad, entre tanto la vida social intensa de las ciudades la limita o la elimina en atención a que la sociabilidad suele considerar que los hijos son un estorbo por los cuidados que requieren y su presencia hace imposible a los padres participar de algunas actividades sociales a las que no son ajenas las diversiones. La reproducción espontánea de la campiña se ve limitada en la ciudad por los medios de control científico que en ésta existen y que prodigan el placer sexual sin el temor de tener hijos. "La cuestión más esencial de la época actual es implantar en los miembros de una comunidad moderna, un entendimiento completo y firme del hecho de que los individuos que la forman son responsables de su propio futuro, en el sentido de que, si no se reemplazan, la comunidad tendrá que extinguirse. "LA REPOSICION ES UN DEBER SOCIAL".

Con razón se ha dicho que "EL CAMPO PRODUCE EL NIÑO, LA CIUDAD LO CONSUME".

En otro campo de consideraciones, la ruralidad aparece caracterizada específicamente por la magnitud y extensión de las comunidades y la baja densidad de la población, así como por la estratificación y la movilidad de las masas que la forman; y tenemos el caso de que mientras la estratificación de la población rural se realiza en un plano horizontal lateral, el mismo fenómeno, en las ciudades, se realiza en línea vertical. Como consecuencia de estos fenómenos, la inter-acción social es lenta en el mundo campesino e intensa en las ciudades, que no son otra cosa que grandes concentraciones artificiales de individuos, alejados de su medio natural: LA TIERRA Y LA NATURALEZA.

Pero hay más. La campiña tiene técnicas específicas de trabajo que se derivan del cultivo de la tierra, de la conservación de los recursos naturales y de la explotación de éstos, sea que ellos son extractivos o recuperables, que estén ubicados en el continente o en el océano. Estas técnicas difieren radicalmente de las de la industria pesada y de las que aplica el mundo urbano en su diario vivir.

Si bien es cierto que las continuas visitas de los campesinos a las ciudades y de los pobladores urbanos al campo constituyen contactos y relaciones directas entre ambos grupos, y que la radio, el cine, la prensa, las revistas y semanarios, y algunas formas de control tales como: las escuelas, los bancos, las casas de aprovisionamiento, las oficinas públicas, etc., etc., forman otro grupo de relaciones y contactos indirectos, y ambos grupos a la vez insensiblemente están contribuyendo, en un proceso lento, a que sea cada día menos notoria la diferencia entre centros rurales y urbanos, no es menos cierto que las ciudades no podrán destruir la caracterización de propósitos y de intereses que representan las diferentes clases de grupos de la sociedad rural: vecindarios, aldeas, comunidades, puesto que estos grupos dependen de la vida común, de la proximidad y resistencia en una área física específica, o con relación a los intereses, dependen de la polaridad de la promoción, de preferencias comunes, del esfuerzo deliberado, etc.

En otro aspecto, existen características psicológicas de la población rural que no son heredadas, sino moldeadas y quizás creadas por sus experiencias, lo que le da a la población rural un sello psicológico distinto de la urbana, a pesar de la gran fuerza niveladora que pudiera operar en los campos, proveniente de la ciudad. Aunque la inteligencia es muy difícil de medir, más de los dos tercios de las experiencias realizadas permiten arribar a la conclusión de que la psicología rural está en un plano de inferioridad con respecto a la urbana. Para formular tal apreciación debemos desestimar las expresiones hábiles que el campesino

demuestra, desde su más tierna infancia, para manejarse en su medio y considerar, en cambio, su habilidad general para adaptarse y operar inteligentemente frente a las nuevas situaciones.

También aparece diferente la cultura del campesino y esto se debe a la falta de oportunidades que ha tenido para adquirirla, como al abandono en que lo han mantenido los gobiernos y, en cierto modo, al menosprecio que los elementos urbanos sienten por el medio social rural y por la indiferencia para apoyar la solución de sus problemas específicos.

Como consecuencia de esta menor cultura, constatamos en el individuo rural actitudes negativas al progreso, una fuerte predisposición a aceptar los designios del destino y no a labrar y conquistar el propio destino; una resignación fatal con relación a los problemas de la vida familiar, una estructuración mental vegetativa y tradicionalista, una disposición natural, espontánea para la superstición y una limitación cerrada frente a los factores que promueven el progreso y a las instituciones que abren las anchas avenidas que conducen a él.

En una síntesis tan apretada no puede tratarse un tema tan vasto como éste sin eliminar una serie de aspectos que informan la materia en estudio y que permiten esclarecer el concepto de la ruralidad, de permanente y perpetua actualidad, por lo que ella trasunta en favor de la conservación de la humanidad.

La materia exige mayor extensión para su tratamiento y, urgido por la tiranía del tiempo, deseo expresar mi pensamiento en el sentido de que los gobiernos, los políticos y la sociedad entera se interesen por estudiarlo, por conocer sus problemas, por darles las soluciones que correspondan a una democracia ponderada y a una sociedad culta, que va en camino de conquistar su propio destino y que procura asegurar el advenimiento de un mundo pacífico, sin temor a los factores que hasta hoy la oprimen.

El Principio de Unidad en el Estudio de la Naturaleza

(De la página 320)

es indispensable que la enseñanza de las ciencias naturales, sobre todo en la escuela primaria, ofrezca a los educandos una idea clara y plena de esa misma vida, como algo cálido y fluyente que coge al espíritu por su grandiosa uniformidad. Por eso, el término de origen alemán, **Lebensgemeinschaft**, convertido por Radice en Correlaciones Biológicas, nos parece muy acertado, aun cuando pudiera decirse también **Convivencias biológicas**, o sencillamente **Biotopos**, como hacen los biólogos para indicar que en la naturaleza no existen categorías sistemáticas naturales.

El tratamiento de un Biotopo, sin embargo, ofrece alguna dificultad al maestro novel, máxime cuando no se encuentra debidamente informado o no posee recursos científicos generales que le permitan allanar dificultades durante la investigación u orientar científicamente a los niños.

El plan para el tratamiento de un Biotopo es el siguiente:

- 1 Ubicación y ambiente general del Biotopo.
- 2 Componentes animales.
- 3 Componentes vegetales.
- 4 Monografía de animales típicos.
- 5 Monografía de plantas típicas.
- 6 Observaciones biológicas generales: parasitismo, mimetismo, simbiosis,

partenogénesis, adaptaciones morfológicas, etc.

- 7 Correlaciones con otras asignaturas.

EL METODO MONOGRAFICO COMO TRANSICION.—No porque el sistema o método de las comunidades de vida o el sentido de la ciencia natural unitaria sean inaplicables, sino más bien porque se nos ocurre que los tiempos no están maduros para abordarlos y aplicarlos en su esencia, sin menoscabar la educación e instrucción de los escolares, es que nos permitimos recomendar, como transición, las ventajas del llamado **método monográfico** propugnado por notables pedagogos.

Recomienda dicho método que los diversos grupos o tipos de seres vivos, se estudien comparativamente con otros tipos o grupos afines o semejantes, con el objeto de que los niños se formen claramente la idea de los grupos sistemáticos, mayores y menores: Clase— Orden— Familia— Género— Especie, y puedan más tarde, a base de observación y elaboración reflexiva, tener ideas generales respecto de los grandes conjuntos vivos.

En el proceso del trabajo, de acuerdo con el método monográfico, la actividad creadora será siempre lo más importante y fundamental.

(Continuará).



NO es frecuente que alguien cumpla las bodas de oro en el ejercicio de una profesión. Y menos lo es aun en el Servicio Educacional, que por la complejidad de sus funciones, por la intensidad de trabajo que requiere, por la dedicación continuada que demanda para actuar con eficiencia y por otros factores que no hace al caso señalar, suele a menudo agotar en edad temprana las energías de quienes le consagran sus actividades y desvelos.

A pesar de ello, hoy podemos presentar dos casos de maestros —un profesor chileno y una profesora argentina— que han logrado sobreponerse a todo contratiempo para pisar los umbrales de los cincuenta años de vida profesional. El primero de ellos es don Manuel J. Astudillo Ortiz, a quien la Unión de Profesores de Chile y la Sociedad de Profesores Jubilados, conjuntamente con un numeroso grupo de colegas, ex-alumnos y alumnos, le rindieron el 11 de este mes un emocionado y elocuente homenaje, en una simpática velada que tuvo por escenario el Salón de Honor de la Universidad de Chile. En esa oportunidad usaron de la palabra el diputado don César Godoy Urrutia y el profesor don Manuel Rivas, quienes tuvieron calurosas frases de elogio para el maestro que ostenta cincuenta años de ininterrumpidos servicios en la educación nacional.

El segundo caso lo tenemos en la persona de la señorita Rosario Vera Peñaloza, cuyas bodas de oro profesionales dieron también lugar a un significativo homenaje que las instituciones de maestros de Buenos Aires le tributaron, el mismo día 11 de septiembre, en reconocimiento a su dilatada labor profesional. Esta demostración contó con la adhesión espiritual del magisterio chileno, enviándose a la agraciada numerosas hojas con firmas de caracterizados miembros de nuestra enseñanza primaria, para ser agregadas al álbum que se le obsequió en cordial gesto de camaradería.

Don Manuel J. Astudillo

Es interesante la vida de este maestro.

Nació en La Serena el 5 de febrero de 1879, y cursó las humanidades en el Seminario Conciliar San Luis Gonzaga, de aquella ciudad.

50 AÑOS al servicio del Magisterio

Debió ser marino, pero una enfermedad se lo impidió. Circunstancias de familia lo impulsaron a ingresar como ayudante de la Escuela N° 22 de Niños, ubicada en aquel entonces en Santo Domingo 2127. Su primer nombramiento lo obtuvo a los 16 años de edad, pues fué cursado el 11 de septiembre de 1895 —la misma fecha consagrada hoy a la celebración del Día del Maestro— y lo firman don Jorge Montt y su Ministro don Mariano Sánchez Fontecilla.

Casado a muy temprana edad, el profesor Astudillo se vió en la necesidad de combinar sus funciones de tal con las que desempeñó circunstancialmente en una oficina de corretaje, colaborando también en la prensa para hacer frente a las necesidades de su hogar.

En 1903 es nombrado profesor de la Escuela Superior N° 1 de Iquique, regentada por don Manuel Cárdenas. El Visitador de Tarapacá, don Ramón L. López Pinto, lo hace nombrar en 1904 preceptor de la Escuela de Caleta Buena, donde permaneció ocho años. En 1912, después de hacer un curso de perfeccionamiento en la Normal de Copiapó, que dirigía don Rómulo J. Peña, se le trasladó a Santiago como director de una de las escuelas rurales del departamento.

En 1916 figuró como profesor de la N° 12; de allí pasó como sub-director a la Escuela Modelo Salvador Sanfuentes —hoy República de Estados Unidos,— que le tocó inaugurar bajo la dirección del señor Aristides Sharpe y en compañía de los profesores Oscar Bustos, Candelario Sepúlveda y Angel Morales San Martín, quienes ocupan hoy cargos directivos en la educación primaria.

Vuelto a la Superior N° 12, obtuvo su jubilación en 1928, cuando aun no cumplía la edad reglamentaria. Es interesante anotar que Astudillo, junto con trabajar en la enseñanza fiscal, lo hacía también en la particular. El Colegio Gallardo lo contó por varios años entre sus profesores más competentes. Urgido por la exigüidad de su pensión de jubilado,

sigue actuando sin interrupción y, en su afán de trabajo, llega al mineral de Potrerillos, una de cuyas escuelas particulares dirige: la de Barquito, cerca de Chañaral.

El mal estado de la salud de su esposa le impone el regreso a Santiago y aquí, un padre de familia agradecido le procura el dinero suficiente para que abra el Colegio La Unión, del cual es propietario actualmente. De esto hace ya siete años.

Es digno de hacer resaltar que este maestro —resistente como un roble— mantuvo durante tres años (40, 41 y 42) una escuela nocturna gratuita, sin compensación de ninguna especie.

Sin embargo de tan interesantes actividades docentes, creemos que su labor más destacada se halla en la Sociedad de Profesores Jubilados de Instrucción Primaria de Chile, de la cual es secretario y administrador; es también redactor del periódico "El Maestro", órgano de esa institución. Su labor allí es altamente apreciada, pues no hay obra de bien común que no reciba el impulso dinámico de su extraordinaria actividad. Además, el Sindicato de Profesores de Educación Particular lo cuenta entre sus dirigentes más prestigiosos.

Hombre idealista, no aspira a beneficios materiales, y, aun cuando no tuvo la suerte de pasar por las aulas de una Escuela Normal, es un maestro que hace honor al magisterio primario de Chile.

La Srta. Rosario Vera Peñaloza

Los escasos datos que poseemos de esta educacionista de allende los Andes, nos permiten señalarla como un magnífico ejemplo de consagración a la Patria.

Arquetipo de la maestra argentina, ella es su más preciada esencia: es ideal que alienta y luz que guía; es ejemplo inigualable para las generaciones de maestras que formó y para las que vendrán, las cuales aprenderán a deletrear su nombre a través de la enorme obra realizada y esparcida a todos los vientos, gracias a su alma siempre abierta a la dádiva espiritual.



Don Manuel J. Astudillo Ortiz

Su obra flota en el ambiente de la Patria. Ha creado y organizado numerosos Jardines Infantiles; ha desarrollado cursos a pedido de maestros, en todas las provincias, para enseñar trabajo manual, para enseñar a preparar material didáctico, para enseñar juguetería; ha concebido planes para organizar escuelas técnicas, escuelas rurales, para fomentar industrias caseras, para organizar el trabajo de la mujer campesina. Y por sobre toda esta labor de múltiples aspectos, pero única por su orientación, se abre el magnífico panorama que la resume: el Museo Argentino "Juan B. Terán", obra única en la historia de la educación argentina, y a la que ella dedica todos sus esfuerzos.

Sus bodas de oro profesionales y sus setenta años que bregan aun por la nobilísima causa de la educación, es lo que ha conmemorado recientemente el magisterio argentino en un rasgo estimulador y justiciero hacia uno de sus miembros.

El Museo Pedagógico de Chile en su Cuarto Aniversario

EL 13 de septiembre cumplió su cuarto año de vida el "Museo Pedagógico de Chile", creado durante la Administración de don Pedro Aguirre Cerda, con el objeto de "conservar, enriquecer, exhibir y divulgar todos aquellos antecedentes de carácter material, didáctico, intelectual o artístico, relacionados con la evolución de la enseñanza nacional". Con ello se procuró conservar parte del valioso material reunido en la Exposición Retrospectiva de la Enseñanza, del cuarto centenario de la fundación de Santiago, y satisfacer, al mismo tiempo, una exigencia largamente sentida en nuestro ambiente educacional.

Instalado desde marzo de 1942 en una casa particular de la calle Agustinas N° 2492, el Museo ha venido perfeccionando paulatinamente su organización y acrecentando el material escolar que constituye sus diversas secciones. Entre este material se destacan alrededor de cuatro mil volúmenes de obras pedagógicas, textos de estudio, publicaciones oficiales y revistas estudiantiles; numerosas piezas de mobiliario y útiles escolares correspondientes a distintas épocas de nuestra enseñanza; centenares de fotografías que reproducen variados aspectos de la vida escolar; mapas, cuadros y láminas de enseñanza objetiva; algunas realizaciones artísticas y retratos de educadores, etc. La casi totalidad de estos objetos proceden de donaciones que el Mu-

seo recibe de colegios, maestros, alumnos y público en general, pues no dispone de fondos para su adquisición.

Aparte de gráficos y cuadros estadísticos de las diversas ramas de la enseñanza, este organismo realiza investigaciones referentes a la historia de nuestra educación y a su estructura actual. En este sentido ha publicado un bosquejo histórico sobre "La Enseñanza de las Ciencias Naturales en los Liceos", favorablemente acogido por la crítica literaria y los profesores de la asignatura. Se halla próximo a aparecer un estudio bibliográfico acerca del "Método de Lectura Gradual", de Domingo F. Sarmiento, y en preparación trabajos sobre el estudio de la Filosofía y de los idiomas extranjeros en los colegios del Estado. El Museo colabora también en diarios y revistas del país con artículos sobre cuestiones de interés educacional. Asimismo, ha contribuido a la elaboración de reseñas históricas sobre la vida de algunos colegios y ha colaborado en la preparación de memorias y trabajos de seminarios.

De esta manera, el "Museo Pedagógico de Chile", en su cuarto aniversario —a pesar de que aún carece de local propio,— ha superado su primera etapa de organización y pasa a ocupar un lugar destacado junto a los demás establecimientos en que se conservan y acrecientan los tesoros culturales de la Nación.

L. F. H.



G. E. el Presidente de la República llega al Ministerio de Educación a visitar la Síntesis Gráfica, acompañado del Ministro del ramo, don Juan A. Iribarren

Balance de un Cuarto de Siglo de Educación Primaria Obligatoria

Se hizo en diversos actos conmemorativos a la promulgación de la ley N° 3654, de 26 de agosto de 1920.

La Dirección General de Educación Primaria y el Consejo Directivo Nacional de la Unión de Profesores de Chile realizaron durante los días 25, 26 y 27 del pte., con especial relieve, diversos actos conmemorativos de carácter nacional con ocasión del vigésimo quinto aniversario de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria.

El programa general consultó los siguientes puntos:

a) Actos públicos en cada localidad, organizados por las instituciones locales y dirigentes de la Unión de Profesores de Chile;

b) Gran Asamblea Pública en el Teatro Municipal de Santiago, transmitida por la cadena nacional radio-difusora de la Dirección de Informaciones y Cultura;

c) Exhibición de una Síntesis Gráfica sobre el desarrollo de la educación primaria en los últimos 25 años, en los salones del Ministerio de Educación;

d) Transmisión de un programa especial conmemorativo, por Radio Escuela Experimental; y

e) Romería del magisterio a las tumbas de los educadores José A. Nuñez, Darío E. Salas y Pedro Aguirre Cerda, y discursos de los señores: Arturo Bayer, Manuel Zamorano y Robinson Saavedra Gómez.

Cumplido este programa con extraordinario brillo, comentado extensamente el acontecimiento en su significación histórica por la prensa nacional, el aniversario dió oportunidad para hacer un balance objetivo



El Director General de Educación Primaria, don Oscar Bustos A., explica a S. E. el Presidente de la República el plan de transformación de la Enseñanza Rural

de lo que el país ha alcanzado en materia de educación primaria durante el último cuarto de siglo.

En la imposibilidad de hacer, por razones de espacio, una sucinta reseña de todos los actos, vamos a limitar este comentario a los números centrales del programa: la Asamblea del Teatro Municipal y la Síntesis Gráfica.

LA ASAMBLEA EN EL TEATRO MUNICIPAL.—A las 10 hrs. del sábado 25 de agosto, con todas las amplias aposentaduras del teatro totalmente llenas por autoridades civiles y religiosas, altos funcionarios de la Administración Pública y profesorado de Santiago de todas las ramas de la enseñanza, se empezó a desarrollar el programa siguiente, que se cumplió con extraordinario brillo, siendo transmitido al país por la Dirección General de Informaciones y Cultura a través de la cadena nacional radiodifusora:

- 1 Orquesta de las Escuelas Primarias de Adultos.— Himno Nacional.— Dirección: Luis A. Moll.
- 2 Radio Escuela Experimental.— Julio Guerra y Darío Salas.—Patria Nueva.— Dirección: Fidel Cárcamo.
- 3 Discurso, por el señor Ministro de Educación, don Juan Antonio Iribarren.
- 4 Escuela Normal N° 1 de Niñas:
 - a) Beethoven.— Serenata, 6° Año.
 - b) Mendelsohn.— La nave del ensueño. Dirección: Adolfo Allende.
- 5 Discurso, por el señor Director General de Educación Primaria, don Oscar Bustos A.
- 6 Escuela Normal Santa Teresa:
 - a) Armando Vidal.— Cuando, 4 voces.
 - b) Anónimo.— Cantar Eterno, 3 voces— Armonización de Jorge Urrutia B., por el 4° Año.— Dirección: Laura Reyes.
- 7 Orquesta de Profesores de las Escuelas de Adultos.— Brahms.— Danza Húngara N° 5.— Dirección: Luis A. Moll B.
- 8 Escuela Hogar Infantil N° 2:
 - a) Bach.— La luz se va.
 - b) Amengual.— Cantar Chileno. Dirección: Erasmo Castillo.
- 9 Discurso, por el Secretario General de la UPCH., señor Adrián Molina.
- 10 Coro.— Pablo Vidales:
 - a) Grieg.— Canción de Solveig.
 - b) Donato.— Chi la Gagliarda. Dirección: Laura Reyes.



El departamento de San Carlos de Ñuble, con la caracterización de las nuevas instituciones escolares creadas en el Plan de Experimentación Pedagógica

- 11 Orquesta de las Escuelas Primarias de Adultos. Verdi. Marcha Triunfal de Aída. Dirección: Luis A. Moll B.

Habla el Sr. Ministro de Educación

En conceptuosos términos el Ministro de Educación, D. Juan A. Iribarren, se refirió al significado social y cultural de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, destacando las proyecciones que ella ha tenido para el progreso de las instituciones del régimen democrático en nuestra nacionalidad.

Junto con rendir un emocionado homenaje a los propulsores de la ley, el Sr. Ministro se refirió a la política educacional del Excmo. Sr. D. Juan A. Ríos y a la constante preocupación del Primer Mandatario por el fomento de la educación primaria.

Habla el Director General de Educación Primaria.—Un documento macizo y ponderado fué el discurso del Jefe del Servicio, D. Oscar Bustos A., quien, haciendo un verdadero alegato histórico en favor de la primacía de la primera enseñanza frente a las obligaciones políticas, sociales y económicas de un estado democrático,

presentó el pasado, el presente y las necesidades de la educación primaria.

En primer término hizo la historia de la Ley, rindieron un caluroso homenaje a los hombres y a los sectores políticos que propulsaron en la prensa, en la tribuna, en el Parlamento o desde el propio Gobierno el despacho de ella.

Luego pasó a estudiar la significación cultural que ha tenido para nuestro país la aplicación de las disposiciones de esta ley. "Justo es, pues, dijo don Oscar Bustos, intentar un breve análisis de los beneficios alcanzados por esta ley y de las dificultades que han entorpecido su aplicación. Con ello seremos leales al espíritu patriótico de aquellos gobernantes, políticos y maestros que en 1920 encendieron la antorcha de la cultura del pueblo, entregándonos la misión de alimentar por siempre su llama redentora.

"La población total de Chile en 1920 era de 3.754.000 habitantes y su población escolar era aproximadamente de 800.000 niños.

"La educación de esta población escolar era atendida por 3.148 escuelas primarias, con una matrícula de 331.601 alumnos. Agregando a esta



Stand de la Enseñanza Rural que intereso vivamente al público

matricula la cuota de niños en edad escolar que se educaban en las escuelas municipales y particulares y colegios fiscales y particulares de continuación, puede afirmarse que recibían educación cerca de 400.000 niños y quedaban fuera de las escuelas más de 400.000, esto es, más del 50% de la población escolar”.

“El guarismo estadístico de esta situación educacional era el siguiente:
 Analfabetos en edad escolar . . . 53%
 Analfabetos mayores de 8 años 37%

“La realidad educativa era, pues, afrentosa para la cultura nacional: más de cuatrocientos mil niños no asistían a ninguna escuela; de cada 100 niños chilenos en edad escolar, sólo 47 sabían leer; de cada 100 habitantes mayores de 8 años, 37 permanecían en las sombras de la incultura, constituyendo el más formidable escollo para el progreso democrático de la nación.

“Tres son a mi juicio, continuó el Sr. Bustos, las finalidades esenciales que tuvo presente el legislador al dictar la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, llamada desde 1928, Ley de Educación Primaria Obligatoria:

1º.— Hacer accesible y obligatoria la escuela primaria a toda la población en edad escolar.

2º.— Rebajar con rapidez nuestro alto porcentaje de analfabetismo, y

3º.— Organizar una escuela primaria capaz de dar a nuestra democracia la base cultural indispensable.

“En qué medida se han cumplido estas finalidades? ¿Cuál es el resultado de los 25 años de aplicación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria? ¿Se han cumplido los propósitos del legislador y las esperanzas del pueblo y de los maestros? ¿En qué grado nos afectan en 1945 los mismos problemas que se plantearon en 1920? Tales son las interrogaciones que debemos contestarnos en esta hora de recuento y de júbilo.

“Nuestra población total en 1945 asciende a 5.400.000 habitantes y nuestra población escolar, a 1.100.000 niños. Ambas cifras han crecido en una proporción aproximada al 40% con respecto a 1920. En consecuencia, nuestra estimación del avance educacional en 25 años debe hacerse a base de este 40% de crecimiento vegetativo de nuestra población total y escolar.

“De 800.000 niños en edad escolar, recibían educación en 1920 alrededor de 400.000, o sea, el 50%. De 1.100.000 reciben educación en la actualidad alrededor de 700.000, o sea, el 64%. Hemos ganado en 14%.

“En 1920 había un analfabetismo del 37% de mayores de 8 años. En la actualidad es aproximadamente de un 20%. Nuestro analfabetismo ha sido, pues, efectivamente, rebajado en un 17%.

En 1920 había en el país 3.148 escuelas primarias fiscales, con 7.361 maestros y 331.601 alumnos. En 1945, 4.714 establecimientos atendidos por 14.269 profesores y 520.000 alumnos. En cuanto a personal, hemos crecido en un 100%, lo que explica la calidad superior de nuestra enseñanza y el hecho de que el analfabetismo de la población en edad escolar haya sido rebajado del 53%, que era en 1920, a un 18%, aproximadamente, en la actualidad. Esta última cifra revela que hay en Chile alrededor de 200.000 niños analfabetos en edad escolar, contra 435.000 que había en 1920.

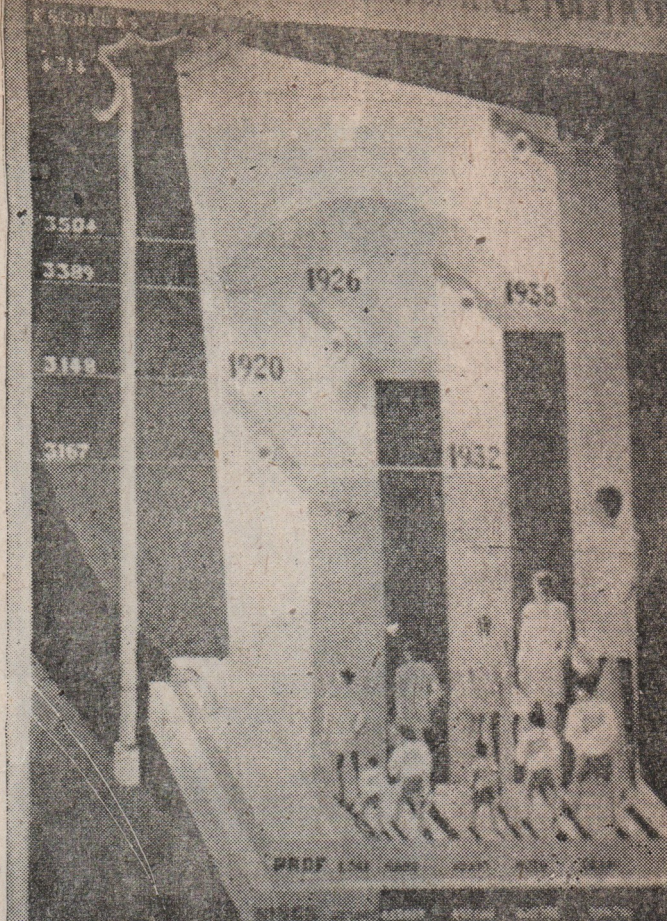
“Ahora bien, después de leídas estas cifras estadísticas que significan un enorme progreso, veamos si se han cumplido las tres finalidades que hemos señalado para la Ley de Educación Primaria Obligatoria en 1920.

La primera, o sea la de hacer accesible y obligatoria la escuela primaria para toda la población en edad escolar, está muy lejos de haber sido cumplida. Hemos demostrado que de un millón cien mil niños en edad escolar, sólo asisten a las escuelas setecientos mil, o sea, que cuatrocientos mil niños chilenos en edad escolar no cumplen ni pueden cumplir con la ley. De esta cifra habría que descontar a los que, estando dentro de la edad escolar, han cumplido, sin embargo, con el mínimo de estudios. **Todo ello nos hace concluir que 350.000 no disponen en la actualidad de escuelas.**

La segunda finalidad, esto es, rebajar con rapidez nuestro porcentaje de analfabetismo, ha sido cumplida sólo en mínima parte. Hay en Chile todavía un millón de analfabetos mayores de 8 años, de los cuales no menos de 800.000 son adultos. En esta hora en que el país necesita ampliar su organización democrática, levantar su standard de vida y ser la vanguardia de una nueva política de justicia social en el continente, este lastre de analfabetismo pesa mucho más que en 1920 sobre la conciencia de cada uno de los ciudadanos y gobernantes de la República.

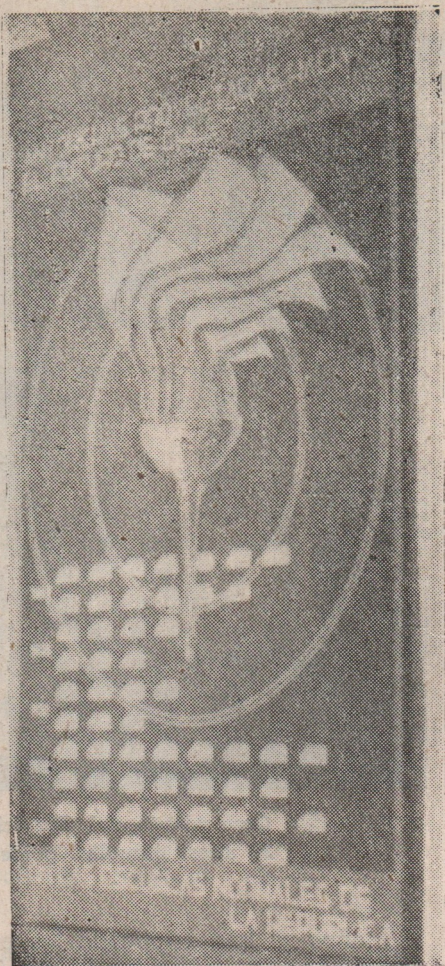
“En cuanto a la organización de una escuela primaria progresada, capaz de cimentar culturalmente nuestra democracia, esto es, la tercera finalidad, debemos reconocer avances notables. La escuela de 1920 era simplemente alfabetizadora; no se esperaba más de ella. Desde esa fecha, nuestra enseñanza primaria ha ido creciendo en sus orientaciones, contenidos programáticos, técnicas de trabajo y calidad de su personal docente.

“La escuela de 1920, transmisora de nociones elementales, se ha transformado en una institución docente capaz de formar la personalidad del alumno, de crear en él conductas y actitudes elevadas, de dotarlo para un servicio social generoso. Durante estos



Crecimiento del Servicio en los últimos 25 años: escuelas, profesores y matrícula

25 años se han triplicado las escuelas de 1ª y 2ª clase y ha disminuído el ritmo de crecimiento de las escuelas de 3ª clase, que sólo acusan denegación del derecho democrático a la cultura; han sido creados 152 escuelas y grados vocacionales con una matrícula de 20.345 alumnos, con lo que se procura hacer del egresado de la enseñanza primaria un elemento valioso en la economía nacional, de acuerdo con sus aptitudes; se ha dado a las Escuelas Normales y al perfeccionamiento del magisterio una organización tan eficaz, que acaso ningún país latino-americano pueda superarla, como lo prueba el hecho de que en doce años hayan recibido cursos de perfeccionamiento en la Escuela Normal Superior “José A. Núñez” más de 7.000 profesores; se ha tecnificado y racionalizado el servicio por medio de estudios científicos, orientaciones pedagógicas, nuevas instituciones escolares y normas de acción; se ha organizado la asistencia social de los



Número de Escuelas Normales en el último cuarto de siglo

alumnos indigentes por medio de las Juntas de Auxilio Escolar y de fondos especiales; se ha realzado la función profesional del maestro hasta alcanzar dentro de la sociedad el respeto que merece y dentro de la administración pública la estabilidad y garantías que corresponden a un funcionario técnico; se han favorecido los movimientos y campañas gremiales del magisterio, identificándose en múltiples ocasiones los postulados de las organizaciones de maestros con el pensamiento ejecutivo de la autoridad educacional, como lo demuestra este mismo acto conmemorativo; se ha trabajado por que la misión orientadora de las escuelas se coordine con los grandes planes de acción que nuestro país sustenta en lo económico, en lo sanitario, en la seguridad social, en

lo internacional y en las conductas esenciales de la vida colectiva; se ha procurado, en fin, que la enseñanza primaria y normal actúe en todo momento identificada con los sagrados ideales de la democracia amenazados por el totalitarismo facista, a fin de que ninguna doctrina morbosa prenda en el corazón de los maestros ni enlode la conciencia de los niños.

“En resumen, la escuela primaria de 1920 no tenía amplitud ni flexibilidad en su organización; impartía una enseñanza uniforme y mínima a un solo tipo de niños. La escuela primaria de nuestro tiempo, en cambio, está organizada en una amplia gama de instituciones diferenciadas técnicamente para encarar todos los problemas pedagógicos. De tal manera, tenemos hoy escuelas experimentales para la investigación científica de normas y métodos, jardines infantiles y secciones parvularias, escuelas hogares para abandonados y huérfanos, escuelas especiales para niños mental y socialmente irregulares, escuelas complementarias y suplementarias para adultos, escuelas-colonias para débiles fisiológicos, escuelas de radiodifusión y de cultura popular, etc., etc. Esta riqueza de formas escolares es la base de una futura ampliación técnica de los servicios a lo largo de todo el país.

“Tenemos hoy, —agregó finalmente— después de cinco lustros de labor, bajo el mandato enaltecido de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, mejores escuelas y mejores maestros, una mayor sensibilidad ciudadana por los bienes de la cultura, un menor porcentaje de analfabetos y una más alta proporción de niños en las aulas. No se ha hecho todo, indudablemente, pero se ha avanzado en términos apreciables. Nuestra escuela primaria ha ganado un prestigio nacional e internacional que la coloca entre las instituciones sociales del país a las cuales se debe la estabilidad de nuestra democracia y la confianza con que miramos el porvenir.

“Es necesario, declarar, a este respecto, que los tropiezos en la aplicación de la ley no han sido de orden espiritual ni profesional. Muy al contrario, el pueblo quiere ahora más a su escuela y contribuye a sostenerla

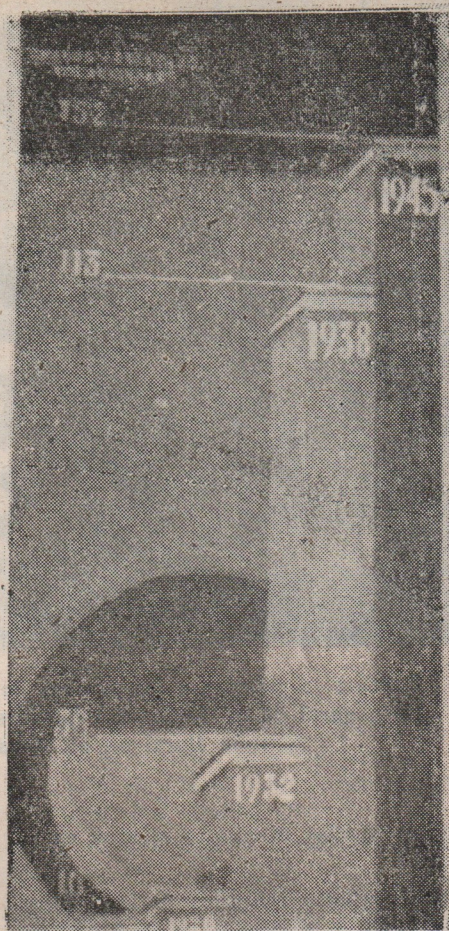
con alguna generosidad; los adultos analfabetos expresan su sed de redimirse, y los profesores manifiestan un espíritu social que los alienta a aceptar los mayores sacrificios donde quiera que sirvan. Los escollos más fuertes han sido de naturaleza económica. Desde la dictación de la ley no se han otorgado recursos extraordinarios para levantar escuelas en todos los rincones del país con la rapidez deseada. Los aumentos anuales en los presupuestos han sido anulados en gran parte por el proceso de desvalorización de nuestra moneda. Cada nueva escuela ha debido crearse con un mínimo de condiciones de funcionamiento y generalmente se ha confiado más en el espíritu animoso del maestro o en la generosidad de los padres que en los recursos materiales de instalación. El dinero no lo es todo en asuntos de educación, pero cuando el propósito es sembrar escuelas y aniquilar el analfabetismo, pasa a ser el principal de los recursos”.

Terminó el Director General del Servicio entregando en manos del Sr. Ministro de Educación un **Plan Extraordinario de Fomento de la Educación Primaria**, que consulta un cuadro de necesidades de orden material para ser servidas en 5 años. Omitimos aquí mayor comentario, ya que la “Revista de Educación” ha dedicado su página editorial a tratar este problema.

LA SINTESIS GRAFICA.— Un acierto y una novedad constituyó la exhibición, en el Salón del Ministerio de Educación, de una Síntesis Gráfica acerca del desarrollo de la Educación Primaria en los últimos 25 años.

En gráficos, cuadros ilustrativos, planes de trabajo y realizaciones concretas de profesores y alumnos se dió una visión bastante amplia de la organización administrativa y técnica, de la orientación y del volumen de la educación primaria, al propio tiempo que se hicieron presente en forma bien objetiva las necesidades más premiosas de orden material y técnico de la educación primaria.

La Síntesis comprendió tres aspectos:



Aumento de volumen de la Enseñanza Vocacional (escuelas y grados) de los últimos 25 años

a) Retratos.

1.—Excmo. Sr. Juan Antonio Ríos M., realización del profesor señor René Recabal Melero, de la Escuela Experimental Ciudad del Niño.

2.—Excmo. Sr. D. Pedro Aguirre Cerda, realización del profesor señor René Recabal Melero, de la Escuela Experimental Ciudad del Niño.

3.—D. Darío E. Salas, realización del profesor señor René Recabal Melero, de la Escuela Experimental Ciudad del Niño.

b) Aspecto Cuantitativo

1.—“Sólo la regresión de los regímenes políticos detiene los victoriosos ejércitos de la cultura”, realización del profesor señor Rodolfo Barrera Cabezas, de la Escuela 53 de Santiago. Gráfico que mostró el aumento de vo-



Durante la romería a las tumbas de los grandes educadores chilenos. El secretario general de la Unión de Profesores de Chile, don Adrián Molina, deposita una ofrenda floral en el Mausoleo de don Pedro Aguirre Cerda

lúmen en escuelas, maestros y alumnos en los 25 años.

2.—“La primera obligación de la democracia chilena”, realización de los profesores señores Enrique Saavedra E. y Víctor Gómez Chaparro. Gráfico del Plan de Fomento extraordinario de la Educación Primaria.

3.—“Antorchas proyectadas hacia el futuro de Chile son las Escuelas Normales de la República”, realización del profesor don Víctor Gómez Chaparro, de la Escuela Experimental El Salto. Gráfico sobre el crecimiento de las Escuelas Normales en el último cuarto de siglo.

4.—“Enseñanza Primaria Rural”, realización de la profesora Fresia Morales López, de las Escuelas N.ºs 21 y 29 de Santiago. Cuadro ilustrativo sobre las finalidades y organización de las Escuelas Quintas y Granjas.

5.—“Educación de Adultos”, realización de doña Teresa Ponce Marchant, profesora de las Escuelas N.ºs 220 y 227 de Santiago. Cuadro ilustrativo sobre la evolución de la enseñanza de adultos.

6.—“La Enseñanza Vocacional orienta y capacita para la vida económica”, realización del profesor señor Rodolfo Barrera Cabezas, de la Escuela N.º 53 de Santiago. Gráfico sobre el crecimiento de las escuelas y grados vocacionales,

7.—“Uno de los impedimentos para hacer de América una comunidad democrática”, realización de doña Marta Sharpe Morales, profesora de la Escuela Experimental Ciudad del Niño. Gráfico sobre el analfabetismo en América.

8.—“Desde 1929 el Estado, los Municipios y los Centros de Padres coordinan sus esfuerzos en favor del escolar indigente”, realización del profesor don Luis Tamayo Salazar, de la Escuela N.º 45 de Santiago. Gráfico sobre los servicios asistenciales en la educación primaria.

c) Aspecto Cualitativo

1.—“Evolución de los planes de estudio y de los programas escolares”, realización de doña Marta Sharpe Morales, profesora de la Escuela Experimental Ciudad del Niño. Cuadro ilustrativo de estos dos aspectos técnicos.

2.—“Métodos científicos posibilitan una mejor valoración del rendimiento del trabajo escolar”, proyectos de don Rodolfo Barrera Cabezas, profesor de la Escuela N.º 53 de Santiago, y realización de un grupo de alumnos del Instituto Pedagógico Técnico. Cuadros ilustrativos sobre la evolución didáctica en el último cuarto de siglo.

3.—“Problemas pedagógicos, psicológicos y sociales determinan nuevos tipos de escuela”,

realización de don Luis Tamayo Salazar, profesor de la Escuela N° 45 de Santiago. Gráfico que fundamenta el origen de los nuevos tipos de instituciones escolares en la Educación Primaria.

4.—“De una disciplina impuesta por el maestro al auto-gobierno de la comunidad”, realización del profesor don Enrique Saavedra Espinoza, de la Escuela Experimental de Niños. Cuadros ilustrativos sobre la evolución de la disciplina escolar.

5.—“Sarmiento y Núñez abrieron la ruta a sus grandes destinos”, realización de don Víctor Gómez Chaparro, de la Escuela Experimental El Salto. Cuadro ilustrativo sobre la organización y finalidades de la Escuela Normal Superior.

6.—“La orientación pedagógica y social del Servicio se da por medio de circulares técnicas”, realización de doña Marta Sharpe Morales, profesora de la Escuela Experimental Ciudad del Niño. Cuadro sobre el contenido de las escuelas técnicas del Servicio.

7.—“Fuerzas eslabones integran la comunidad escolar”, realización de don Víctor Gómez Chaparro, profesor de la Escuela Experimental El Salto. Afiche sobre la evolución de la comunidad escolar.

8.—Stand de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos. Presentación muy interesante de los resultados que ha tenido la aplicación de la Ley N° 5989, que creó la Sociedad.

El Stand muestra cómo la institución está a cargo de los planes nacionales de edificación escolar y muestra en forma clara y objetiva la labor realizada:

- a) 143 edificios escolares terminados, con capacidad para 90.000 alumnos;
 - b) 26 edificios escolares en construcción, con capacidad para 12.500 alumnos, y
 - c) 28 edificios escolares proyectados, con capacidad para 14.000 alumnos.
- 9.—8 Stands en los cuales se expusieron planes de trabajo, cuadros ilustrativos y realizaciones de los alumnos, a saber:
- a) La Sección Enseñanza Normal y de Perfeccionamiento.
 - b) La Sección Enseñanza Vocacional.
 - c) La Sección Enseñanza Rural.
 - d) Las Inspecciones Especiales de Dibujo, Labores Femeninas, Economía Doméstica y Enseñanza Manual.
 - e) La Zona Experimental de San Carlos. (Plan de Experimentación Pedagógica).
 - f) Las Escuelas Experimentales.
 - g) La Escuela de Aplicación Anexa a la Escuela Normal Superior (*).
 - h) El 3.er Distrito Escolar de Valparaíso.

(*) Esta parte de la Exposición comprendió la aportación de la Escuela de Aplicación Anexa a la Normal Superior y consistió en el desarrollo del Area: Sub-suelo, en los cursos de 1° a 6° años de ese establecimiento.

G. L. S.



Se funda la Universidad Nacional del Trabajo

Biblioteca Mineduc



00030398

EXPOSICION DE MOTIVOS

EL conocimiento de la realidad chilena nos permite afirmar que nuestra inferioridad económica y nuestra escasa producción nacional, encuentran una de sus causas más visibles en la falta de preparación técnica adecuada de la mayoría de nuestra población obrera.

Este hecho se agrava día a día por la circunstancia de que el elevado costo de la vida inhabilita cada vez más a un crecido porcentaje de padres de familia para costear la educación de sus hijos.

No obstante la preocupación del Estado por dar a la juventud actual una educación técnica apropiada, es inmenso el contingente de hombres que trabajan en las oficinas y talleres sin contar con un minimum de cultura y de preparación profesional que les permita realizar un trabajo eficiente y constructivo. Esto que comentamos contrasta con las urgencias de nuestro tiempo que coloca al hombre en la imperiosa necesidad de abrirse camino en un mundo de especialización creciente y progresiva.

Por estas consideraciones, y porque es un deber patriótico y de alta conciencia cívica que los hombres mejor dotados contribuyan con su eficaz ayuda a aliviar la aflictiva situación de los ciudadanos que por causas ajenas a su voluntad no pudieron recibir en la hora oportuna una educación conveniente, los firmantes venimos a declarar fundada la **UNIVERSIDAD NACIONAL DEL TRABAJO**.

Los fines de la Universidad Nacional del Trabajo son los siguientes:

1º.— Dictar cursos permanentes de cultura general para obreros y empleados;

2º.— Difundir y popularizar todos los modernos procedimientos de organización y de trabajo;

3º.— Dictar conferencias de divulgación científica y técnica;

4º.— Dar a todos los ciudadanos que lo soliciten, mediante cursos regulares, directos o por correspondencia, una apropiada y eficiente preparación técnica.

Lo hacemos al margen de toda consideración religiosa o política, e inspirados sólo en un limpio propósito de bien público.

Es por eso que en nuestro carácter de fundadores, nombramos el siguiente Consejo Directivo de la Universidad Nacional del Trabajo:

Vice-Presidente: Señor Bernardo Ibáñez Aguila.

Consejo Directivo de la Universidad Nacional del Trabajo:

Eduardo Cruz Coke. Eduardo Frei Montalva. Carlos Alberto Martínez, Oscar Gajardo, Gabriel Amunátegui Jordán. Jaime Larrain. Jorge Santelices, Aristóteles Berlendis, Manuel Rodríguez Valenzuela y Héctor Gómez Matus.

Rector: Señor Eliodoro Domínguez D.