REVISTA DE EDUCACION

0074
0075

N.os 74-75 Junio-Septiembre de 1958 Año XVIII

MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA DE CHILE

REVISTA DE EDUCACION

Organo Oficial del Ministerio de Educación Pública
CHILE

Núms. 74 y 75 - Junio - Septiembre de 1958 - Año XVIII

Directora:

BRUNILDA CARTES MORALES
Jefe del Servicio de Cultura y Publicaciones

Redactores:

NICOMEDES GUZMAN
LUIS SANCHEZ LATORRE

Dibujantes:

FERNANDO MARCOS
OSVALDO REYES

Para colaboraciones, canje y todo asunto relativo a esta Revista, se ruega comunicarse con su Directora, Servicio de Cultura y Publicaciones, Ministerio de Educación Pública. Alameda Bernardo O'Higgins N.° 1371, Primer Piso, Oficina B, Santiago de Chile.

REVISTA DE EDUCACION

Núms. 74-75 — SANTIAGO-CHILE, Junio-Septiembre de 1958 Año XVIII

NOTAS EDITORIALES

El Premio de Pedro Sánchez Osorio.

Distinción de Carácter Mundial para una Escuela Chilena

EL 2 DE JUNIO del presente año, el estudiante chileno de 15 años de edad Pedro Sánchez Osorio, hijo del señor Andrés Sánchez y de la señora Olga Osorio de Sánchez, ganó el primer premio en el concurso mundial de afiches sobre Derechos Humanos organizado como parte de los actos conmemorativos del Día de las Naciones Unidas.

Pedro Sánchez Osorio es alumno del curso medio de la Escuela Experimental de Educación Artística, dependiente de la Superintendencia de Educación, en la que se imparte enseñanza especializada a cargo de conocidos maestros. Director del establecimiento es el profesor y pintor muralista Fernando Marcos Miranda, quien adquirió una sólida experiencia como ayudante del famoso pintor Diego Rivera durante una larga estada en México. Profesor del curso del estudiante que recibió tan extraordinaria distinción es Osvaldo Reyes, otro joven profesor y pintor que también tuvo oportunidad de perfeccionar sus conocimientos en México junto a los más grandes exponentes de la plástica de ese país.

El afiche con el cual Pedro Sánchez Osorio ganó el concurso realizado por la Federación Mundial de la Asociación de Cooperación de la NU. y el Departamento de Informaciones Públicas de esta Organización, simboliza la libertad de pensamiento y de religión, y, a grandes rasgos, consiste en un perfil de hombre que aúna cinco de los principales credos: catolicismo, protestantismo, brahamanismo, budismo y mahometismo.

En el certamen participaron escolares menores de 18 años de todo el mundo, recibiéndose trabajos, entre otros países, de Japón, Noruega, Pakistán, Irán, Suecia, Estados Unidos, Yugoslavia y Gran Bretaña, lo que confiere

una valiosa jerarquía internacional al triunfo de Pedro Sánchez Osorio y destaca en un vasto plan la obra que desarrolla la Escuela Experimental de Educación Artística, cuyos egresados pueden seguir cursos en la Escuela Normal y en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.

Esta notable distinción, en verdad, constituye uno de los más grandes reconocimientos de la labor silenciosa y efectiva que cumplen todos los maestros del plantel citado. Cabe señalar por último que el Servicio de Cultura y Publicaciones del Ministerio de Educación organizó el concurso nacional, en el que Pedro Sánchez Osorio y Anabella Roldán (también de la Escuela Experimental de Educación Artística) fueron elegidos para representar a Chile en la fase mundial del mismo torneo.

Gerónimo Lagos Lisboa

TODA UNA VIDA dedicada al trabajo ciudadano y a la poesía se ha ido con la muerte de Gerónimo Lagos Lisboa. El hombre y el poeta partieron hace unos días, dejando como herencia un almácigo de generosidad y una porción tranquila de cantos.

Más bajo que alto, limpia la frente, desbordante de varonil ternura los ojos, afable, cariñoso, atento el oído y la comprensión a todo noble requerimiento, Gerónimo Lagos Lisboa era el amigo hasta del enemigo. Luego, su poesía, de vasto calado provinciano, traía de la tierra, de lo tradicional, del potencial de las vitales costumbres, todo un zumo y una totalidad de aromas en que lo evocativo era la fibra que, de simple, se hacía inmensa. Mas, esto que sintetizamos, no era todo. Una sentimentalidad romántica, de musicales vibraciones, le llevó a crear en permanente vitalidad un verso apacible que, más allá del paisaje y de las cotidianas cosas, exaltaba constantemente ese transparente y acendrado monumento humano que se llama mujer.

Esto es. Todo lo que nos dijera Gerónimo Lagos en sus obras: "Yo Iba Solo . . .", "Tiempo Ausente" y "La Pequeña Lumbre" tiene un sello especial en que la ternura femenina, la noble querella de amor sobrepasan las brumas, los cendales, las luces, los claroscuros y los contrastes del paisaje. Especialmente en su último libro: "La Pequeña Lumbre", maduro y pleno, es el varón desbordante de lealtad amorosa que, en el curso de un cúmulo de sonetos maestros nos comunica la entereza de una inquietud absoluta de resonancias cariñosas.

No fue, por cierto, el poeta altisonante, epopéyico, trascendental. Linarense, oriundo del corazón mismo del valle central, lo mismo que ese creador de la égloga robusta que fuera Jorge González Bastías —recordemos su "Poema de las Tierras Pobres"—, Gerónimo Lagos Lisboa se alejó de los lares terrenos, eso sí, con la altisonancia y la trascendencia de su modestia y de su cimera entrañable condición de hombre de bien, tanto en la poesía como en la hombría, ya que era poeta y hombre en amalgama de virtuosismo rotundo.

Bibliotecas de Establecimientos Educacionales

Reunido el Consejo Nacional de la Superintendencia de Educación Pública el 8 de agosto, en sesión extraordinaria, resolvió, en lo que se refiere al Presupuesto de Educación, importantes asuntos, entre los cuales se destaca, de un modo vital, la habilitación de fondos para las bibliotecas de nuestros organismos docentes. Este acuerdo, repercutió favorablemente en la prensa, hasta el punto de que el diario "La Nación", de la capital, se ocupó editorialmente de tan significativo hecho, en su edición del domingo 10 de agosto. Sin mayores comentarios, nos permitimos reproducir el artículo que el rotativo metropolitano dedicara a esta iniciativa, que, huelga decirlo, abre incalculables y novísimas posibilidades para el destino de nuestra educación en general.

EN SU SESION extraordinaria del último viernes, el Consejo Nacional de la Superintendencia de Educación Pública despachó el proyecto de Presupuesto de Educación, aprobó indicaciones para mejorar las partidas de construcciones escolares y acordó mayores cifras para las bibliotecas de los establecimientos educacionales.

Este punto tiene especial importancia para las finalidades docentes y culturales que desarrollan los colegios primarios, secundarios y técnico-profesionales. De un tiempo a esta parte, la dotación de las bibliotecas escolares se ha resentido de alguna escases de libros científicos, técnicos, literarios y artísticos. Ello repercute desfavorablemente en el cumplimiento de las tareas de orden intelectual, moral y estético que hayan de realizarse en las aulas. Por tanto, la indicación del Consejo Nacional de la Superintendencia de Educación Pública es sobremanera constructiva y oportuna.

Si bien es verdad que los locales, laboratorios y talleres son elementos básicos para proseguir la instrucción de la juventud, no es menor el papel que juegan las bibliotecas. Los libros hablan y explican por sí mismo las cuestiones generales y particulares a que los alumnos se abocan en la clase, el laboratorio o el taller. Ellos amplían y profundizan las lecciones del profesor en torno a los temas capitales de la vida y la cultura, con un peculiar poder de incitación y de síntesis. La existencia de bibliotecas modernas, selectas y abundantes constituye una necesidad primordial en los establecimientos educacionales de nuestros días.

El Consejo Nacional de la Superintendencia, pues, ha tocado un punto decisivo para la marcha de nuestros colegios y para el porvenir de los educandos. Se hace indispensable acudir a la dotación de las bibliotecas de la enseñanza primaria, secundaria y técnico-profesional en términos de preferencia. Así se conseguirá superar dos dificultades actuales respecto de la adquisición de libros: la escases de ellos en las librerías y lo elevado de su precio. Las condiciones económicas de la mayoría de los hogares impiden adquirirlos, aun en las raras oportunidades en que se les encuentra. Sólo su presencia en las bibliotecas escolares hará posible que los estudiantes y profesores acudan a ello con la oportunidad que sus intereses específicos exigen. Esto será, indudablemente, en beneficio cierto y directo del nivel de rendimiento de la niñez, la adolescencia, y juventud que día a día acuden a clases y participan en jornadas o seminarios de estudio.

El Consejo Nacional de la Superintendencia de Educación Pública, con la solvencia y el prestigio que le da su carácter de organismo técnico en nuestros problemas docentes, ha realizado un verdadero acto de reivindicación del libro como instrumento de aprendizaje y de cultura personal. Su iniciativa de proporcionar cuotas acrecentadas para las bibliotecas de las tres ramas de la enseñanza, indica su alta comprensión de la necesidad y eficacia de la literatura científica, técnica, literaria y artística en la formación de las generaciones jóvenes de nuestra Patria. Estudiantes y profesores reciben, de esta manera, los medios y los estímulos convenientes a sus propósitos de estudio y perfeccionamiento cotidiano. En consecuencia, las posibilidades de un más seguro y fecundo porvenir.

La Situación del Maestro en América

POR LUZ VIEIRA MÉNDEZ.

A los alumnos de la Escuela Superior del Profesorado "Francisco Morazán" y de las Escuelas Normales de Varones de Tegucigalpa.

Conferencia pronunciada el 2 de Agosto de 1957 en la Escuela Superior del Profesorado "Francisco Morazán", Tegucigalpa, Honduras, América Central en el Ciclo "Problemas Educativos de América".

Ubicación

EL TEMA DE hoy se delimita geográficamente por el borde americano-canadiense en el Norte y por las tierras fueguinas en el Sur; por los mares que de Este a Oeste nos acunan. Pero no necesitaremos detenernos en cada porción de este vasto mundo nuestro; bastará pisar algunas de sus zonas, radiografiar aquí y allá sus condiciones sociales y culturales para obtener —por similitud o por contraste— la situación de otras regiones o países.

Por su propósito, el tema escogido apunta no algo sino a "alguien", al último mono del presupuesto" como dice la jerga río platense y al apóstol de los discursos oficiales; a ese pobre hombre que clama en el desierto del olvido y a ese "todo un hombre" o "toda una mujer" que son los **maestros de escuela** cuando honradamente, con los bolsillos vacíos pero con las manos limpias, acarician la cabeza de un niño, le sonríen y se ponen a su lado para iniciar con él el camino legendario de la letra escrita.

Históricamente, el tema del maestro nace como preocupación viva y punzante en casi todos nuestros libertadores; se agudiza y se enciende con las grandes figuras que organizaron las patrias; entre ellas la voz de Sarmiento será la expresión misma de que hemos nacido con una conciencia americana de la educación.

El prócer que da nombre —y con su nombre una tradición y un destino— a esta Escuela Superior del Profesorado, el General Francisco Morazán, decía en su Mensaje de 1838 al Congreso Federal: "La educación de la juventud ha merecido particularmente la atención del Gobierno. Un pueblo que

rompiendo las cadenas de la esclavitud, se arroja, digámoslo así, de repente en el camino de la libertad, no puede marchar sin tropiezo por él, sino buscando en la educación el cultivo de la inteligencia, e instruyéndose en el cumplimiento de sus deberes. No hablo aquí de la educación culta, esmerada, que exige grandes establecimientos literarios y se acomoda también a toda clase de gobierno; hablo de la **sencilla educación popular** que, sin tener por objeto las ciencias exactas que han dado celebridad a muchos hombres, es el alma de las naciones".

Historia

En las postrimerías de la Colonia, Don Manuel Belgrano, futuro creador de la bandera celeste y blanco de los argentinos, escribe sobre los "Medios generales de fomentar la agricultura, animar la industria y proteger el comercio de un país agricultor". "Después que ya los niños salieran de aprender los rudimentos de las primeras letras —dice— podrían ser admitidos por aquellos maestros que mejor sobresaliesen en su arte, quienes tendrían la obligación de mandarlos a la escuela de dibujo velando su conducta, consignándoles una cierta cantidad, por su cuidado en la enseñanza...". En otra parte agrega: "Debía confiarse el cuidado de las escuelas gratuitas a aquellos hombres y mujeres que por oposición hubiesen mostrado su habilidad, y cuya conducta fuese de público y notorio irreprensible". Belgrano —como tantos otros en el continente— moviliza y difunde estas ideas que son parte medular de la levadura revolucionaria.

Cuando liberadas las Provincias Unidas del Río de la Plata, la Asamblea General Constituyente premia al General Belgrano con $ 40.000 por sus hazañas en el Norte Argentino, dona íntegramente el premio para fundar cuatro escuelas; se ocupa personalmente de todos los detalles de su organización y reglamentos y al llegar al maestro lo hace con esta reverencia quizás no superada: "En las funciones del patrono de la ciudad, del aniversario de nuestra regeneración política, y otras de celebridad, se le dará asiento al maestro en cuerpo de Cabildo, reputándosele por un **padre de la Patria**".

"Si los pueblos no se ilustran, dirá ese otro gran pregonero de las nuevas ideas en América, Don Mariano Moreno, si no se vulgarizan sus derechos, si cada hombre no conoce lo que vale, lo que puede y lo que debe, nuevas ilusiones sucederán a las antiguas y después de vacilar algún tiempo entre mil incertidumbres, será tal vez nuestra suerte mudar de tiranos, sin destruir la tiranía".

En el Sur, como en el Centro, como en el Norte, cunde la certeza de que sólo la educación del pueblo puede despertar y madurar la conciencia de las patrias recién nacidas. Pero la falta de "preceptores" o de "institutores", como se llamaba entonces a los maestros, hace prácticamente imposible la creación de las escuelas de primeras letras. De la mentalidad y preparación de los que para entonces fungen de maestros dice el disgusto con que recibieron, de varias disposiciones gubernamentales, la supresión de los castigos corporales. Era el único recurso pedagógico que conocían y que les daba autoridad. A un cubanito de la época que se fugara de la férula magisterial le esperaba al regreso un letrero con la palabra "Cimarrón" que debía colgarse al cuello. Si reincidía, el letrero se cambiaba por un madero de 4 a 6 libras que soportaría durante todo el día escolar.

Aunque escrito muchos años más tarde, ningún retrato tan fiel como el que hiciera a la maestra de su infancia el escritor y educador hondureño Ramón Rosa. Familiar a todos, vale la pena representarnos ese retrato una vez más:

"Mis desaforados gritos y mis violentas contorsiones cesaron al ver a mi maestra, severa, imponente, avasalladora, como el Dios de los ejércitos, sólo que en vez de estar sentada en un trono, lo estaba en un **butaque** forrado de suela negra y lustrosa, por el antiguo uso, y sostenida por tachuelas doradas en otros tiempos y en mejores días pero entonces de color gris y plomizo, y con los polvillos visibles del oxido.

"La divinidad escolar me sorprendió y me impuso. No, grité, sollocé, y con mis ojos empapados por las lágrimas, me fijé en que mi maestra era una mujer de treinta y cinco a cuarenta años; encorvada por su penoso oficio de costurera; de pómulos salientes y rojizos por la tisis que la acechaba; de cejas pobladas y fruncidas; de ojos redondos como los del buho, vivísimos y amarillentos por la irritación de la bilis; de gran lunar canelo y cercano a su chata nariz, lleno de numerosos y ásperos pelos negros; de pronunciado y grueso bozo que parecía escazo bigote de indio, de labios morado obscuro que nunca tenían una sonrisa; de dentadura de blanco y purísimo esmalte; y de tal expresión, en todo su conjunto, que me hace decir, por la dureza y el rigor que revelaba que era, sin hipérbole, mi temida y terrible maestra, un Rufino Barrios con enaguas".

Que el régimen disciplinario no se había dulcificado mucho, ni los recursos pedagógicos del maestro habían cambiado de orientación hacia la mitad del siglo pasado, lo dice el mismo escritor: "Faltas levísimas, uno o más dedalazos en la cabeza; faltas leves, hincarse sobre gruesa arena y granos de maíz, por una o más horas; faltas más graves, la misma pena con la añadidura insignificante de tener los brazos en cruz, y con un "tenamaste" en cada mano; faltas más graves, palmetazos en las manos y disciplina en la espalda; faltas gravísimas, palmeta o **chirrión** en las posaderas descubiertas".

"Por reincidencias en las faltas graves, más graves y gravísimas, sentar al criminal en una silla, con la cabeza enflorada y con dos enormes orejas de burro. Esto equivalía al Sambenito de la Santa Inquisición o a la verguenza pública decretada por las antiguas leyes españolas".

"Pero es necesario ser justo. Cuando uno concluía la cartilla, el catecismo o el catón, había "**recaudo**" de la maestra para que diesen al discípulo, en casa, melcochas, horchata y agua de canela".

Los emancipadores, los constructores y los organizadores de nuestros pueblos —algunos fueron todo eso a la vez— "sabían" que para su obra necesitaban maestros, que sólo bajo esta tutela y amparo, se formarían los ciudadanos y se consolidarían las repúblicas. Y con una unanimidad ideológica que conmueve frente a nuestra ineptitud actual para entendernos; con una simultaneidad temporal que asombra frente a nuestra extensa, difícil y aún deshabitada geografía, aquellos padres americanos pusieron sus esperanzas de tener maestros, en el ensayo que dos ingleses, el misionero Andrew Bell y el maestro Joseph Lancaster, habían concebido y practicado independientemente, el primero en la India y el segundo en un barrio de Londres, a principios del siglo XIX. En las ilustraciones de la época lo primero que se destaca del sistema Bell-Lancaster es el cambio de la habitación pequeña o cuartucho del maestro de entonces por una sala grande, generalmente rectangular, con largos bancos alineados uno detrás de otro. En cada banco se apretujan varios, casi siempre diez niños. Un solo maestro ha aleccionado previamente a los alumnos más aventajados, sus ayudantes o monitores; éstos repiten las lecciones que les fueron anticipadas y que consisten por lo general en interminables deletreos o silabeos, el catecismo de Fleury y las más elementales operaciones númeri-

cas. El papel del maestro es vigilar el conjunto, mantener la disciplina. Lo ayuda, además, un inspector encargado de controlar a los monitores, de entregarlos y recoger los útiles de enseñanza —un cartelón, una pizarra con su puntero, pitos, campanillas—, y de comunicar al maestro cuales son los niños que merecen castigo y cuales los que merecen premios. Esta última práctica favorece la delación y no debía ser raro que la clase degenerara en celos y hasta en mojicones de los muchachos entre sí, de los monitores con los diez muchachos, de los "decuriones" con el inspector, etc. Pero las necesidades eran tales y comenzaban a sentirse con tal fuerza que Lancaster llegó a controlar en su país, con la ayuda de la familia real, 95 escuelas, donde se educaron gratuitamente cerca de 30.000 niños.

Artículos periodísticos y un folleto sobre el "Origen y progresos del sistema de Lancaster" así como un "Manual del Sistema de Enseñanza Mutua aplicado a las Escuelas Primarias de los Niños", impreso en Bogotá, tuvieron bastante difusión en América. Simón Bolívar conoció personalmente a Lancaster en la casa londinense de Miranda, en 1810, y demostró "interés tan vivo y poderoso" por la educación, según palabras textuales del maestro inglés que éste, ya en conflicto con el clero anglicano, decide emigrar a América. Pasa veinte años organizando y dirigiendo escuelas en varias regiones de los Estados Unidos. Llega a Caracas en mayo de 1824. Con el apoyo de Bolívar, de Soublette, de Santander, el método se afianza en Colombia donde lo instaurara desde 1821 Fray Sebastián Mora, y se extiende al Alto Perú, a Panamá, a Centro América. En 1830 Guatemala cuenta con una Escuela de enseñanza mutua. En las pruebas del primer año de labores estuvo presente el Jefe de Estado Francisco Morazán, y el Boletín Oficial de 1831 dice reseñando el acontecimiento: "Los progresos sucesivos serán aún mejores por el estímulo puesto en este examen; ya el General Morazán parecía más grande premiando a la tierna juventud que lo fué recogiendo laureles en la campaña o impávido en medio del fuego de la guerra".

Desde 1818, por otra parte, la Sociedad Escolar Inglesa encargada de la difusión del método de enseñanza mutua o monitorial había enviado a Buenos Aires a Diego Thompson. Con su influencia se implanta por decreto de Bernardino Rivadavia en toda la provincia de Buenos Aires, y, "a fin de arreglar y uniformar el sistema de enseñanza mutua en todas las escuelas dotadas por el Erario", con fecha de diciembre de 1825, el Gobierno acuerda y decreta la creación de una Escuela Normal establecida en la Universidad. Aunque no dura sino unos 6 o 7 años el sistema se extiende al interior del país y en forma parecida a otros países como México, Cuba, Chile. El Ministro chileno de entonces —1820— no se deja llevar por el entusiasmo reinante que proclama poder educar muchos niños, hasta 500, hasta 1.000, con un solo maestro, y le escribe a su amigo el ilustre caraqueño don Andrés Bello, a la sazón en Londres, para que personalmente se informe de las bondades del monitorialismo.

Bello le responde manifestándose de acuerdo con las ventajas de un sistema económico, "llamado a propagarse muy rápidamente en América", que permite determinar exactamente cuántas escuelas se necesitan para cada provincia, según su población, y siempre que se mantenga dentro de los límites de la enseñanza elemental. Pero... "en su misma organización se encuentran sus defectos, que son no pocos y de consideración. Para no dar demasiada extensión a esta carta, escribe Bello, citaré el principal y del cual se desprenden todos los demás: los monitores, como se llama a los estudiantes más preparados y encargados de enseñar a sus condiscípulos, no están ni pueden estar preparados para instruirlos. Lo que saben, fuera de saber leer, escribir y contar, lo

entienden mal o lo comprenden muy deficientemente. La enseñanza en este caso queda confiada a la memoria de los mismos monitores, que repiten imperfectamente lo que han oído, con lo cual, lejos de avanzar el desarrollo del espíritu de crítica de los jóvenes, este sistema, procedimiento o plan, lo dificulta por todo extremo. Ud. convendrá conmigo que una enseñanza que no procura acrecentar y desarrollar la observación y otras nobles facultades no puede ser completa ni producir el menor provecho".

El propio O'Higgins, Director Supremo, había tomado sumo interés en la cuestión y hace invitar a Thompson para que pase de la Argentina a Chile. Este llega en 1821 contratado por el Gobierno e instala a poco, solemnemente, una Escuela Normal Lancasteriana" con unos 200 maestros en ejercicio que incorporan a sus enseñanzas los nuevos procedimientos. La Escuela no perdura pero permite decir a una pedagoga chilena que "gracias a este ensayo, Chile es el primer país de América que inició la enseñanza normal". La verdad es que 3 años antes, en 1818, se había fundado en Filadelfia una Escuela Lancasteriana Modelo cuyo objetivo principal era preparar maestros para las escuelas monitoriales. No nos vamos a pelear por estas prioridades de un año más un año menos. Lo sorprendente, ya lo hemos dicho, es la unanimidad y la fe con que se extiende tempranamente en nuestra América la idea de la enseñanza elemental universal, la de la necesidad de contar con los recursos materiales y humanos de que se disponía, cierta uniformidad metódica en las incipientes escuelas libradas hasta entonces al capricho de la cartilla, a la palmeta y al humor generalmente agrio de cada preceptor.

La suerte que corren estas primeras escuelas de "masas" es incierta y a veces muy efímera. Bravas luchas se libran todavía por la libertad exterior y la concordia interna de América hispana. Cada país comienza a perfilarse en términos nacionales y a emprender su propio camino. Se redactan los primeros decretos y las primeras leyes escolares pero todavía por varias décadas y pese al Lancasterianismo que pretendía ahorrar tiempo, dinero y maestros, éstos siguen enseñando, sobre todo en provincias, en el campo, en la montaña, a la manera de las viejas "escuelitas de amigas" donde una señora negra o mestiza recibe sin distinción al indio, al negrito, al criollo, para que garabateen las primeras letras, reciten su catecismo y aprendan a coser o a tejer.

Otro rasgo común que se va generalizando en la época y que merece destacarse por su proyección futura en el magisterio de América es el relativo a la educación de la mujer.

Manuel Belgrano, en quien a propósito hemos concentrado las citas sobre la Nación Argentina —por menos enaltecido fuera que un San Martín o un Sarmiento— se pregunta cómo formar las buenas costumbres y generalizarlas con uniformidad si la enseñanza de ambos sexos no se halla en el pié debido si la futura madre de ciudadanos en quienes se inspiran las primeras ideas está privada de los medios de ilustrarse, si a ella nada le han enseñado. El fervor y la convicción son tan grandes respecto a la influencia de la mujer en la siembra de las nuevas ideas republicanas y en la moralización de las costumbres que bien puede decir la educadora Amanda Labarca que ciertos documentos sobre el tema de la educación femenina, más parecen a veces una declaración de amor. . .

En muchos países se dictan prohibiciones de que las niñas sean azotadas ya que "este abuso de la razón —como dice un informe cubano de la época— es mucho más perjudicial a las mujeres que a los hombres". Se crean escuelas especiales para niñas y en algunos casos, al correr de los años, como aquí mismo en Tegucigalpa, esas escuelas primarias femeninas se transformarán en escuelas de maestras.

Nacen las Escuelas Normales

Y comienza la época de los grandes estadistas educadores que es, con ellos y por ellos, la época de la creación de las Escuelas Normales; en el Norte Horacio Mann, en el Sur Domingo Faustino Sarmiento para no citar sino los más representativos. En sus viajes por Europa ambos palpan los beneficios que se derivarían para América de los institutos que en Prusia, en Francia, en Holanda preparan a los educadores.

En 1837 la Legislatura de Massachusetts crea el "Board of Education" y éste nombra su Secretario a Horacio Mann. "Si el título no es suficientemente honorable hoy, escribió quien había sido 10 años miembro de la Legislatura de su Estado y dos años su presidente, depende de mí el elevarlo. Por tanto soy más bien acreedor que deudor a ese título".

En 1839 se funda en Lexington, Massachusetts, la primera "Normal School" para "designar con un nombre apropiado y uniforme las instituciones que se establecerán para la preparación calificada de los maestros. . ." Aún los más conspicuos publicistas de la época tienen dificultades para explicar lo que exactamente significa la palabra normal pero ésta perdura en los Estados Unidos hasta el primer cuarto de este siglo en que las escuelas normales son progresivamente sustituídas por los "Teachers Colleges". Entre nosotros no logramos desterrar el nombre "normal", ya sin sentido, para cambiarlo por otro que exprese mejor nuevas tendencias y objetivos de las escuelas formadoras de maestros.

Hacia 1841 el gobierno de Chile ha dado generoso asilo a expatriados ilustres. Está al frente del Ministerio de Instrucción Pública Don Manuel Montt quien, en su Memoria de ese año, pinta la situación de las escuelas y de los maestros de entonces que era parecida a la de toda América. "Mientras el régimen de las escuelas sea un desórden sistemático, mientras no haya filosofía en los métodos, ni los maestros sean otra cosa que hombres desengañados de la fortuna que buscan en esta ocupación un medio de subsistencia, cuando se sienten sin aptitudes para ganarla en otra cualquiera, es imposible conseguir resultados satisfactorios". Para remediar la situación, con un presupuesto modesto, sin alharacas pero a plena conciencia de que llenaba una de las necesidades más urgentes de la hora, el Ministro Montt crea una Escuela Normal que pone bajo la dirección de Sarmiento. Por la discontinuidad de las otras creaciones, por su limitado propósito de formar sólo los maestros de la enseñanza mutua, o porque no eran todavía Escuelas Normales sino escuelas primarias un poquito más elevadas que las existentes, bien puede decirse que es ésta la primera escuela normal de la América de habla española. (Brasil ubica la fundación de su primera escuela normal en la Provincia de Río de Janeiro en 1835). De los 28 becados que entregan al flamante Director Sarmiento, hay que expulsar a 17 por pícaros o por duros de inteligencia. Pero el gran sanjuanino no se arredra. De su puño y letra anota día a día la marcha de la escuela, el progreso de sus primeros maestros, da él solo todas las clases, prepara textos, hace traducciones, informa al gobierno de las actividades normalistas, pretende simplificar la ortografía castellana, funda el primer diario de Santiago, "El Progreso", polemiza con Bello, y contra quien ose enfrentársele pelea con la lengua, con la pluma, con las ideas que "¡barbaros, no se deguellan!" por esas desde entonces sus tres "manías" fundamentales: la extensión de la escuela primaria común, la formación de los maestros y la educación de la mujer. De 1845 a 1848 Sarmiento viaja a Europa y a los Estados Unidos por cuenta del gobierno de Chile. El objeto de su peregrinaje según le cuenta en una carta a Valentín Alsina, es visitar a Boston "la reina de las ciudades por su educación elemental" y conocer a

Mann. Visita la escuela donde éste preparaba los maestros y no sin sorpresa, dice Sarmiento, "vi mujeres que habían pagado matrícula para estudiar matemática, química, botánica y anatomía y para completar su educación". Y continúa en su carta:

"Gracias a la vigilancia del Sr. Mann el Estado de Massachusetts, del cual Boston es la capital, tenía en 1846, en sus 309 ciudades y pueblos, 3.475 escuelas públicas, con 2.589 maestros y 5.000 maestras y 174.084 niños. Ud. notará que el número de maestros de escuela en el estado es mayor que el ejército entero de Chile y un tercio del de los Estados Unidos. . . Ud. ve, mi querido amigo, que estos yankees tienen el derecho de ser impertinentes. . . "

Cuando en 1865 vuelve Sarmiento al Norte, ya como Embajador de la patria, asiste a una reunión del Instituto Americano de Maestros y dirigiéndose al auditorio hace esta breve descripción de su vida:

"Tengo el honor de ser un maestro de escuela de Sud América. He sido Director General y he dirigido la educación elemental. He sido Senador y he contribuído a dictar leyes para difundir la educación. He sido Ministro y he firmado decretos para la creación de cientos de edificios escolares. Soy Embajador, pero como lo pueden ver por mi interés de estar con Uds. en esta reunión, yo soy aún, por simpatía y por vocación, un maestro de escuela".

A un año de haber sido designado Presidente de la Nación Argentina, en 1869, funda su primera Escuela Normal en Paraná, Entre Ríos, de donde egresan durante años brillantes generaciones de educadores. La semilla es tan fecunda que las normales crecen y se multiplican al punto que, en el segundo decenio de este siglo, la Argentina tiene ya exceso de maestros con respecto a los puestos disponibles y que en 1942 cuenta con el más alto número de maestros de escuela elemental en el mundo en proporción con el número de sus habitantes: 49.8 maestros en ejercicio para cada 10.000 habitantes siguiendo Suecia con 48.9 y los Estados Unidos con 46.7.

Creémos que ni el mismo Sarmiento, quien viera en la mujer —"tutora y guarda de la infancia"— una capacidad de enseñar comprobada hasta la evidencia, pudo sospechar ese auge de las escuelas que él fundara por primera vez en América, pobladas al inaugurarse este siglo y de ahí en adelante, sin control ni medida, por miles y miles de muchachas argentinas. Para adelantar en seguida la opinión que, la existencia actual de cerca de 300 Escuelas Normales y millares de maestras sobrantes no constituye un elogio para mi país. El exceso, si no tan grave como la escasez, implica una seria falla en la política escolar y una causa de insatisfacción para la juventud que pudo ser directamente orientada hacia otras carreras, reservando el gobierno sus esfuerzos y sus recursos para tener sólo las escuelas de maestros necesarias con el alto nivel de calificación profesional de que hoy carecen.

La fundación de las Escuelas Normales se cumplió en todos los países de América entre la segunda mitad del siglo XIX y el primer decenio del XX.

El ritmo de su crecimiento fue diverso y nos permite hacer una primera clasificación:

1º.- Países que yo llamaría de "hipertrofia normalista", y, como consecuencia, de exceso de maestros: Argentina, Uruguay y Cuba.

2º.- Países de previsión y de equilibrio; preparan los maestros que necesitan: Chile y los Estados Unidos, con este punto a favor de Chile, que mientras este país ha podido preservar las dos virtudes, los Estados Unidos conservar la más meticulosa previsión pero han perdido el equilibrio: en estos años enfrentan ya, con miras a agudizarse, el más serio déficit de maestros de toda su historia educacional.

3º.- Países que, en circunstancias históricas muy varias, crecieron en desproporción inesperada con respecto a sus escuelas normales. Tuvieron que echar mano del primer caminante que quisiera "engancharse", tuviera 6º, 5º, 4º ¡hasta 3er. grado!. Entre quienes recalaron a la profesión por ese medio han surgido excelentes maestros, abnegados, heroicos, muchos que trabajan solos y olvidados en lugares remotos e insalubres adonde ningún "graduado" quiere llegar. Pero, en su conjunto, están lejos de satisfacer las más elementales exigencias de la escuela primaria. Entre esos países están Brasil, México, Costa Rica, El Salvador, Honduras, casi todos los que restan, en lucha brava por superar las condiciones del maestro improvisado y por rectificar una situación anómala. Porque si es injusto que haya escuelas para unos pocos también lo es que se eduquen unos con maestros competentes y otros, generalmente los niños campesinos, con quienes apenas han sobrepasado la preparación del grado que regentan.

Déficit de Maestros

En términos generales y en su conjunto, América presenta el perfil de un niño, de cientos, de miles, de millones de niños que no tienen maestros.

Según un informe dado en 1954 por la Comisión Nacional en Educación del Maestro y "Standars" Profesionales de los Estados Unidos, la matrícula en las escuelas primarias de aquel país crecería a razón de 1.300.000 niños cada año, desde 1954 en que fué publicado el informe, hasta 1960. La necesidad de nuevos maestros primarios durante estos años, descontando el promedio índidice de los que dejan la profesión, se calcula en un cuarto de millón por año.

Los autores que comentan estos datos formulan una apreciación más que ilustrativa: no podemos dudar de los números pues los niños que tendremos en 1960 ya han nacido. Pero el informe revela aún otra situación digna de ser apuntada. Si se calcula un cuarto de millón de maestros para 1.300.000 niños es porque el índice de deserción del servicio es sumamente alto en los Estados Unidos.

En el Brasil, según información del presente año, los profesores "leigos" que corresponden a los "empíricos" de Honduras, alcanzan al número de 50.000 frente a 70.000 titulados. Nada más ni nada menos que el 41.6 % de los maestros primarios del Brasil carecen de título docente. Si a esta circunstancia se agrega que para 1955, de los 8.000.000 de niños en edad escolar (7 a 12 años) sólo la mitad frecuentaba la escuela en el Brasil, se tiene la medida de sus tremendas necesidades. Sus 536 escuelas normales graduaron para ese mismo año, 16.000 normalistas en total. Número irrisorio, dicen los propios pedagogos brasileros, para quien necesita unos 100.000 maestros. Si miramos ahora a las veinte Repúblicas Latino-americanas y según cálculos cuidadosos del Profesor Danicl Navea, de la Misión de la UNESCO en Honduras (para este caso particular dejamos fuera a los Estados Unidos), la situación es la siguiente: la población estimada para este año de 1957 alcanza en las veinte repúblicas en total de 183.600.000 habitantes. Computando un aumento anual promedio del 20 por mil, guarismo intermedio entre los cálculos de la CEPAL y los del Sub-director del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Unión Panamericana, en el año 1960 tendremos en América Latina 194.837.788 habitantes.

Ese monto extraordinario de casi 200.000.000 de habitantes latinoamericanos para 1960 está compuesto de un 20% aproximadamente de niños en edad de obligación escolar, o sea, de 7 a 14 años. Eso hace una población infantil total de cerca de 39. 000.000 para decirlo en cifras redondas. Lo que importa retener en este instante es el aumento de niños en edad escolar con res-

pecto a los años anteriores. Para 1960 habrá en América Latina 764.000 niños más que estarán esperando las 19.000 nuevas aulas y los 19.000 nuevos maestros. Repetimos, esta cifra representa apenas la necesidad del año 1960 con respecto al año anterior. En verdad, el total de maestros que debieran estar en servicio para entonces se eleva a 974.139 educadores primarios lo que representa, si calculamos unos mil dólares anuales de sueldo para cada maestro, la fabulosa cifra de casi 1.000.000.000 de dólares por año en sueldos del magisterio. Creemos no exagerar el monto de cual "debiera" ser, sólo en pago de maestros, la cuota presupuestaria de Latinoamérica si recordamos lo dicho para el Brasil e igualmente aplicable a México, a toda Centro América y a varios países del Sur, es decir que un alto porcentaje de maestros no está graduado, cuenta con un mínimo inaceptable de preparación y por tanto demandará fuertes sumas dedicadas al mejoramiento y profesionalización así como a la elevación de sus salarios tan pronto alcanzaren un nivel profesional superior.

Ahora bien, pensemos por un momento en esto: 1960 no es una fecha remota, ya está sobre nosotros, y las autoridades que gobiernan o que asuman el poder en estos tres años quedarán comprometidas y obligadas a responder de la parte de responsabilidad que les corresponda dentro del conjunto. El proyecto Principal Nº 1 de la UNESCO para América Latina sobre universalización de la enseñanza primaria tiene en vista este cuadro conjugado de acciones donde —como han podido Uds. oir— la parte reservada a la formación de los maestros es de primerísima importancia y de impresionante magnitud.

Maestros y Presupuestos. Economía y Cultura.

Los americanos del Norte, diestros en el arte de crear "slogans" y de imponerlos poco a poco, sistemáticamente, en la mente y en la conciencia de sus habitantes han comenzado ya en estos últimos años, a poner de relieve los "tremendos" gastos que tendrán que afrontar para responder al incremento de población habido en los años de postguerra y al natural impacto de este fenómeno sobre la educación.

La Cámara de Comercio de los Estados Unidos ha señalado que el 28 por ciento del ingreso del país proviene de los impuestos de los cuales sólo el 2.5 por ciento es destinado a los gastos escolares. Considera que este último porcentaje debiera aumentarse, y, como la propia Cámara de Comercio, miles de instituciones relacionadas con la escuela están usando de todos los medios disponibles a fin de convencer al pueblo de los Estados Unidos que la educación necesita mayor sacrificio pecuniario que el realizado hasta la fecha. Gran parte de esta formidable campaña que hallamos en los libros, en las revistas corrientes, en la televisión, en reuniones de sociedades y, más que todo, en las conversaciones de la propia familia norteamericana está encauzada a orientar la opinión en favor de los maestros; a explicar que si se exige a éstos cada vez mejor preparación deben pagarse mejor; que si el porvenir de nuestra cultura occidental depende de los ideales y de los métodos con que se eduquen los niños, debe compensarse al maestro en la medida de tan grave responsabilidad.

Algo parecido debe hacerse en nuestros países. Ya es harto importante la influencia que en este despertar o en este renacer del interés educativo están ejerciendo los organismos internacionales como la UNESCO, la División de Educación de la OEA, el Consejo Cultural y Educativo de la ODECA; es significativa la labor de las reuniones de Ministros de Educación, de las convenciones y de los congresos, de las encuestas estadísticas y de los seminarios que se realizan hoy, casi sin pausa, en una y otra parte de América; los maestros mismos, como delegados a esas reuniones o como estudiantes becarios se encuentran, se conocen, cambian entre sí ideas y confrontan ideales en una

dimensión que ni siquiera sospechábamos hace veinte años. Pero esto no basta. Esto es apenas el comienzo. Tal acción se desenvuelve aún en un plano de minorías. Necesítase interesar, comprometer a los capitalistas, a los industriales y a los empresarios; convencerlos que la seguridad y el orden que ellos necesitan para su negocio, la mano de obra calificada y el técnico de sus máquinas salen de los maestros de escuela. Pero se precisa calar aún más hondo, llegar al ciudadano común, al hombre de la calle, al campesino y al obrero y mostrarles, con irreprochable buena fe y con acciones, la suerte que le está reservada a quien tenga los mejores maestros.

Una conciencia así extendida a todos los niveles económicos y sociales será por fuerza operante y obligará a los legisladores y a los gobiernos a considerar como problema de primera línea la formación excelente y la gratificación justa del educador.

Tenemos la impresión de que, salvo excepciones, nuestros legisladores y gobernantes —por una especie de estatismo o petrificación inconsciente de su estructura mental— todavía piensan los problemas escolares en términos de minorías o de grupos se azoran ante su dimensión creciente y al llegar al "item maestros", que es el que forzosamente se lleva la cifra mayor de dólares, de pesos, de bolívares, de sucres, de colones, o de lempiras, comienzan la política que podríamos llamar del "regateo". Hay una cuestión inmediata de presupuesto, de distribución del mismo entre necesidades todas urgentes, pero en fondo, en el estrato más profundo en que se mueve el mecanismo mental de los dirigentes hay algo más: una especie de visión recortada y mezquina del futuro de América, una como dificultad para adaptarse al ritmo móvil, impetuoso y urgido del tiempo en que vivimos, una falta de apreciación exacta de los valores por los que debe jugarse entera nuestra civilización, pues el juego es de "todo o nada".

En este punto de los valores podríamos citar una situación que se plantea hoy casi a diario entre los economistas por un lado y los antropólogos, los sociólogos y los educadores por otro, cuando aquéllos frente a éstos procuran adelantar su punto de vista en la preparación de los programas de mejoramiento de comunidades, defensa de la salud, o fomento agrícola o pecuario.

"Sembrar diversificando los cultivos, criar mejores animales, mecanizar", parecen decir los primeros. —"Imposible, responden los segundos, al campesino analfabeto no le interesa sembrar otra cosa que yuca, maíz y frejoles; a la madre campesina no lograrán hacerle comprender por qué debe bañar al niño diariamente, variarle sus alimentos, vacunarlo; al indígena que no conoce el español no podrán ustedes explicarle nada".

—"Sólo el maestro puede servir de intermediario, de intérprete, y de leva en este mundo que ustedes quieren transformar a ciegas".

—"Sólo el maestro puede dar un sentido, un por qué y un para qué se cambian modos de vida, costumbres, tradiciones.

Esto es lo importante y lo que las autoridades deben llegar a comprender. Que hay una filosofía por la que se culturiza un pueblo sin desfigurar su fisonomía, su historia, su idiosincrasia. Y que esa filosofía para que funcione ha de traducirse en una generosa y auténtica política de formación y de sostenimiento de los ejércitos de maestros. Que un programa de esta naturaleza cuesta sumas ingentes —deben también saberlo—; pues no puede ser otro que un precio alto el precio de educar a un pueblo.

Sueldos de Maestros

Los maestros ganan en la actualidad sueldos de hambre en gran parte de América. En algunas zonas el haber es tan escaso, pero tan escaso, que casi no se diferencia de aquél del tiempo de la colonia que se reunía de un centavito por aquí, de un centavito por allá traídos orgullosamente por los niños "más pudientes". Aunque tan rotunda afirmación no necesite pruebas, por obvias y conocidas, las daremos, previas algunas consideraciones generales:

1º.- Los bajos sueldos o los sueldos menores que otros quehaceres menos calificados que el del magisterio no rigen sólo en países de escasos recursos económicos. En algunos estados de Norte América un maestro gana menos que una empleada empaquetadora de cigarrillos.

2º.- Mientras que en gran cantidad de profesiones y oficios se ha impuesto ya el principio de que a igual trabajo, igual remuneración, el magisterio sigue recibiendo en muchas partes los más arbitrarios emolumentos.

3º.- Gremios o asociaciones profesionales de diversa índole han logrado la equiparación de sueldos, siempre ante igual trabajo, de la mujer y del hombre. Todavía en algunas partes se hace para el magisterio la distinción con menor sueldo para la mujer. Hay que reconocer que esta situación es menos frecuente cada vez pero tiene el agravante de que en ciertos casos y sobre todo en algunas escuelas privadas se elimina del cargo a la mujer que contrae matrimomo.

4º.- Mientras que en la mayoría de los oficios y ocupaciones, incluso en los pagados a jornal, en la industria, el comercio y la administración pública, los salarios son pagados con rigurosa puntualidad, el maestro suele tener que esperar uno, dos y hasta más meses para cobrar. Cuando recibe su sueldo ya no es de él sino de los acreedores y lo que es peor de los prestamistas.

5º.- En tanto que para la mayoría de los trabajadores está legalizado el derecho a la huelga a fin de obtener mejores condiciones de labor, tal derecho es repudiado por los mismos maestros quienes, con razón, la consideran contraria a la ética profesional docente. Cuando por fuerza mayor han debido recurrir a la misma —como ha sucedido hace poco en una provincia argentina— lo hacen en contra de sus más íntimos sentimientos y costumbres, aceptándola sólo como recurso último y desesperado. Incluso en Chile, donde sus maestros han usado de todos los medios para obtener las conquistas económicas de que hoy se enorgullecen, han apelado a la huelga muy pocas veces y sólo cuando contaban con el apoyo unánime de la opinión en favor de sus derechos.

Hechas estas observaciones vamos a los ejemplos:

En Estados Unidos, el promedio de lo que recibe un maestro en los cinco Estados donde se le paga mejor es el doble del sueldo-promedio que recibe en los cinco Estados donde se le paga menos.

El Estado de más altos salarios, el de California, paga un promedio de 400 dólares mensuales. El de Mississippi, el de más bajos sueldos, 145 dólares

En la Argentina, téngase en cuenta que el dólar está en la actualidad a 40 pesos argentinos, el maestro mejor pagado que es el de las Escuelas primarias nacionales tiene un sueldo base de 1.300 pesos mensuales o sea la irrisoria suma de 32 dólares, recibe una pequeña bonificación si trabaja en lugares inhóspitos y a los 20 años puede llegar a la cifra tope de 2.100 pesos o sea unos 52 dólares. Los maestros de escuelas primarias provinciales y mu-

nicipales tienen sueldos más bajos y su remuneración máxima al cabo de 20 años de labor suele llegar apenas a los 1.500 o 1.600 pesos, es decir, unos 40 dólares. El portero de la escuela que no ha necesitado estudiar para el cargo, ni por asomo se aproxima a las responsabilidades del maestro y gana aproximadamente lo mismo. Un cartero, un telegrafista, un empleado de banco pueden llegar por aumentos automáticos a sueldos mucho mayores que los del maestro. Sólo esta situación económica casi inconcebible del servidor de la enseñanza unida al exceso de maestros pudo producir esta muestra del drama que vive el magisterio argentino. Hace algunas semanas en un gran diario de la ciudad de Buenos Aires apareció el siguiente aviso: "Se necesita sirvienta. Mejor si es maestra"!!

Después de la verdad desnuda expuesta sobre los educadores de mi patria, no les parecerá tan dura —y aunque tal hermandad en la desgracia consuele poco o nada— las condiciones económicas en que labora el maestro hondureño.

La investigación de la Misión de Asistencia Técnica ha revelado que existen en el país 417 variedades de sueldos, desde 20 lempiras (*) hasta 176.10. (No nos referimos sino a los sueldos de maestros de grado en escuelas comunes). Como se carecía de la frecuencia de esos sueldos no se pudo obtener el salario-promedio exacto para el país pero sí lo tenemos para el Departamento Morazán donde el sueldo promedio de las escuelas Urbanas del Distrito Central es de 161 lempiras con 97 centavos, de 95 lempiras para las escuelas urbanas del resto del Departamento, y de 50 lempiras 12 centavos para las escuelas rurales del Distrito Central y del resto del Departamento. El sueldo promedio de los maestros de la capital puede equipararse al que reciben los escribientes, los mecanógrafos, los archiveros y los choferes de oficinas públicas, pero el sueldo de los maestros rurales es inferior al de los porteros y los aseadores de la misma administración gubernamental.

No existe en Honduras la estabilidad de maestros que es la base de todo sistema escalafonario y sobre todo de una verdadera carrera docente; no existen prestaciones sociales ni jubilaciones y pensiones que aseguren una vejez protegida a quien dedicó su vida a la enseñanza. Esa estabilidad y esa seguridad jubilatoria sí la poseen los países que hemos mencionado antes y otros muchos del continente. En Cuba, en Venezuela, los sueldos son satisfactorios pero es quizá en Chile donde el propio magisterio, con luchas perseverantes, denodadas y efectivas, ha logrado una posición económica estable y justa. En primer lugar, todo maestro sea titulado o no, (quedan muy pocos de esta segunda clase) comienza a trabajar con el mismo sueldo base. Se trata de un sueldo vital que no tiene que ver con que el maestro posea o no título profesional; se considera que es una persona y que debe comer, vestirse, disponer de un hogar, sostener una familia.

A partir de unos 50 dólares iniciales recibe aumentos trienales automáticos que representan al final de la carrera, o sea al cabo de 27 años de labor, el 140 % del sueldo inicial. La jubilación se obtiene, como derecho inalienable e irrenunciable, con el sueldo máximo o sea alrededor de 120 dólares. Al salario se agregan las siguientes prestaciones sociales: 1º.- Salario familiar a razón de 7 dólares por cada carga familiar; 2º.- Seguro de vida equivalente a 18 meses de sueldo; 3º.- Montepío para la esposa e hijos menores del maestro que fallece; 4º.- Seguro social en caso de alejamiento del cargo equivalente a 15 meses de sueldo; 5º.- Facilidades para préstamos hipotecarios y personales; 6º.- Servicio médico, dentario y farmacéutico para el maestro y su familia a precios muy bajos. Estas prestaciones se costean por mitades con los aportes mensuales de los maestros (más o menos un 15 % de su sueldo) y del gobierno. Un magisterio con tales beneficios, que no puede ser removido sino por faltas de conducta o de idoneidad perfectamente comprobadas, no

abandona voluntariamente la docencia jamás, ni la cambia por otra función por razones personales o políticas, por el contrario, la docencia es una profesión de carrera y la carrera está identificada con la vida y la fortuna de quien la adopta.

Consideraciones para una ubicación psicológica y social del maestro.

Las condiciones económicas imperantes en el magisterio influyen directa y decisivamente sobre su "status" social y sobre su estructura psicológica de individuo y de ciudadano. El maestro tiene, dentro del grupo, obligaciones mayores que las de otro de su misma condición económica. A veces el sueldo se le va íntegramente en el pago de una mala pensión o de la casa alquilada. Esta zozobra perenne suele llevar al maestro varón al abandono hostil desde el punto de vista social o cultural; lo impulsa a buscar un segundo trabajo que equilibre sus magras economías, o a emigrar definitivamente del magisterio. En cualquiera de los casos su rasgo psicológico predominante es el del resentido y el social el del desadaptado. Ese mismo maestro que siempre frecuentó las Escuelas Normales en menor medida que la mujer, se está retirando hoy en forma alarmante, desde Norteamérica a Sudamérica, de la carrera docente. Como estudiante normalista, incluso, el joven suele sentirse inferior a sus compañeros de Bachillerato. En términos globales la composición del magisterio es en la actualidad de unas tres cuartas partes de maestras y sólo una cuarta parte de maestros.

Esto trastorna el equilibrio de los cuerpos docentes, de su técnica administrativa y repercute en la formación de los adolescentes que necesitan, a diferencia de los niños, de las dos influencias.

La extracción social de los aspirantes al magisterio varía entre los países del extremo Sur como Uruguay, Argentina y Chile y los del resto de América del Sur, Centro América y México. En aquellos países los alumnos-maestros proceden de todos los niveles sociales. La niña rica dirá que el sueldo que gane como maestra le servirá "para alfileres", la niña de clase media encontrará en la docencia su acomodación justa, viene de hogares bastante cultos o por lo menos de grupos ascensionales; sus buenos hábitos constituyen una garantía de influencia benéfica sobre los niños y las agrupaciones en donde trabaje. En muchos otros países la procedencia del alumnado normalista es la clase media baja —pequeños comerciantes y agricultores, hijos de obreros poco calificados—, y, en gran medida, el sector de menores posibilidades económicas.

Hay una tremenda y hasta emocionante ambición de porvenir, de mejoramiento, en la madre que se desprende de su muchacho o de su hija, les pone zapatos y un vestido nuevo y los coloca en casa de familia amiga o de parientes para que cursen su 5º y 6º grados en una ciudad que tiene la primaria completa. "Después, se dice esa madre, conseguiremos una beca y se hará maestro". Ese adolescente o esa adolescente traen consigo experiencias culturales muy escasas, sus hábitos y costumbres, sus cuadros de valores, son los del medio en que nacieron. La escuela normal actual les dará conocimientos y técnicas pero se cuidará muy poco de influir sobre sus prejuicios, temores y arraigados modos de vivir la vida. Al regresar a su ambiente como maestros se dejarán absorber otra vez por su rutina, serán vencidos en vez de vencedores o actores vivos en la empresa cultural que se les encomiende.

Por eso, aunque suene a enormidad o contrario a lo establecido, hemos llegado a creer que el sistema de becas con que los gobiernos procuran estimular la frecuentación de la carrera magisterial no ha dado los frutos que se esperaba y a veces ha resultado contrario a los intereses educacionales auténticos.

La beca es un recurso, un refugio, una salida para quien en otra forma no podría seguir estudios. Y la carrera docente que es la que se beca casi exclusivamente en todos los países con déficit de maestros, se llena de adolescentes que "quieren ir a alguna parte" pero sin saber bien hacia donde; que usan los estudios normales como puente o trampolín para otras profesiones; que se quedan en ella forzados o a disgusto.

En una investigación que el año pasado hizo quien les habla en 147 secciones de normal de todo el país sobre los motivos que habían llevado a los jóvenes hondureños a escoger la profesión de maestro, el motivo vocacional ocupó sistemática y unánimemente el 5º puesto dentro de las respuestas y siempre detrás de las motivaciones económicas, las ambientales, las sociales, las culturales o las de servicio.

Merece destacarse que el deseo de servir, de ser útil a la patria y a los demás, ocupó un lugar prominente entre las respuestas juveniles. Ello revela que existen ideales altos y propósitos limpios pero sin rumbo ni fijación sobre aquellas aptitudes, objetivos y responsabilidades propias de la profesión que están cursando por cuenta del Estado.

Asomo de algunas soluciones.

Creemos que hay sólo dos caminos para evitar el reclutamiento arbitrario de los candidatos al magisterio y para hacer menos oneroso el sostenimiento de los mismos puesto que, con el régimen actual como ya lo dijimos, muchos utilizarán la beca para pasar a otras ocupaciones con lo que se desvirtúan los propósitos y la verdadera aplicación de los presupuestos del Estado. Esos caminos son:

1º.—Tecnificación del sistema de orientación y selección de aspirantes y respeto total al orden de méritos que resulte de esa selección sin que medien otros intereses extra-científicos.

2º.—Estímulos inmediatos y ciertos, tanto económicos como morales y culturales, al educador de carrera.

Con eso se beneficiarían de inmediato los jóvenes de vocación y de interés por la enseñanza y se beneficiaría ésta y la educación popular en general pues quedaría servida por los más aptos y no por los indiferentes y los sobrantes de otras funciones más halagüeñas.

"Deberá hacerse todo lo posible para interesar en la profesión docente a aquellos candidatos que, dotados de las aptitudes requeridas, pudieran decidirse por otras actividades; no se deberá olvidar, sin embargo, que el **mejoramiento de la situación moral y material del personal docente** constituye el factor decisivo del éxito de todo esfuerzo de esa índole". Así reza la recomendación número 18 sobre "Formación del Personal de Enseñanza Primaria" de la XVI Conferencia Internacional de Instrucción Pública de Ginebra, 1953, celebrada por la UNESCO y la Oficina Internacional de Educación y cuya doctrina ha repercutido profundamente en los centros pedagógicos.

Hemos venido aquí a pintar una situación, no a sugerir soluciones, es verdad. Pero también es cierto que parte del panorama del maestro en América lo constituyen en estos momentos los esfuerzos mancomunados de todos nuestros países por superar sus condiciones de desigualdad social y de retraso cultural y la voluntad de dignificar al maestro de escuela. Sobre este y otros temas conexos, las recomendaciones de la "Conferencia Regional Sobre la Educación Gratuita y Obligatoria en América Latina" reunida en Lima el año pasado, son de inapreciable significación para autoridades y educadores y todos debieran conocerlas.

El maestro Rural.

Hasta ahora hemos considerado en nuestro análisis al maestro en general. Lo cierto es que tiene una fisonomía en la ciudad y otra en el campo. Contraste no muy diferente al que presenta nuestra América de las ciudades fabulosas —Nueva York, Chicago, Buenos Aires, San Paulo, México o Caracas— frente al campo aún desierto o poblado de aldeas y comunidades misérrimas. En la urbe el maestro lo posee todo o casi todo, buenos edificios escolares, pupitres cómodos, materiales para hacer la enseñanza más fácil y agradable; en el campo sólo su voz y sus manos, si es maestro industrioso. En la ciudad sus niños recibirán nuevas experiencias cada día; en el agro, las mismas o muy parecidas a las que vivieron sus padres o sus abuelos. El maestro de la ciudad puede perfectamente, si quiere, frecuentar otros maestros, bibliotecas, teatros o conferencias; el del campo sólo recibirá algún periódico atrasado, y, de cuando en cuando, una circular u oficio de sus jefes y tal vez la visita de su supervisor.

Y a pesar de esto, de tan opuestas condiciones de trabajo y de recursos, es opinión bastante generalizada en América la de que, frente al maestro urbano cada vez más encerrado en la ínsula de su aula, el rural ha penetrado lo nacional y se ha consustanciado con sus problemas. El primero tal vez se tecnifica; pero el segundo se socializa.

Claro que este dibujo, demasiado esquemático, sólo contiene parte de una verdad harto compleja.

Sólo señalaremos, pues, en la forma somera a que nos obliga esta ya extensa disertación, algunos de los problemas de América en torno al maestro rural:

1º.- Se necesitan urgentemente más maestros rurales que urbanos, puesto que la inmensa masa que no está inscrita en escuela alguna, la de niños en edad escolar y la de adultos analfabetos, se encuentra en el campo.

2º.- Las escuelas normales rurales son insignificantes en su número frente a las urbanas y no cubre una porción ínfima de los requerimientos; además, preparan por lo general un maestro con menor número de años de estudios y por tanto de inferior calificación profesional.

3º.- Se encuentra en pleno período de discusión la filosofía que ha de orientar la nueva formación de los maestros en vista de las necesidades crecientes del medio rural. Hasta hace algunos años predominó la opinión de que había que preparar maestros **para** el campo y maestros **para** la ciudad con fines, métodos y orientaciones totalmente diferenciados. Progresa en la actualidad una nueva tendencia según la cual se debería formar a todos los maestros con el mismo tiempo de estudios en base a valores comunes pero con flexibilidad y amplitud suficiente en los planes, programas, técnicas y experiencias directas de los estudiantes normalistas, como para que éstos sean capaces de adaptarse y resolver los problemas que les presenten medios físicos, sociales y culturales diversos.

4º.- La mayor proporción de maestros sin título se halla ubicada en el campo. Desde hace poco años ha surgido en Latino América un nuevo tipo de institución docente dedicada a preparar esos maestros y a darles la oportunidad de graduarse. Bajo distintos nombres son todos ellos, el de México, el de Venezuela, el de Costa Rica, el del Brasil, el de Honduras; institutos de "profesionalización" y perfeccionamiento del magisterio en servicio. Constituye en cierta forma una creación propia de nuestros países y, como en el caso de Honduras, está alcanzando incluso a los profesores de educación media sin

título profesional. El Doctor Luis B. Prieto ha sido uno de sus propulsores más fervientes y el Instituto que él fundó y organizó en Costa Rica tiene en estos momentos la imponente suma de 1.900 maestros inscritos.

5º.- En el campo y sobre todo en aquellas zonas muy alejadas de los centros de población el buen maestro rural ha representado y representa aún una especie de "factotum" o algo así como un "hombre orquesta": construye la casita para la escuela y para sí, hace los bancos, enseña el alfabeto a chicos y grandes, estimula y preside las reuniones de la gente del pueblo para obras de la comunidad, enseña a sembrar o a hacer escobas y en casos de extrema urgencia se las arregla para hacer de enfermero y ¡hasta de partero!

En artículos de especialistas y en reuniones nacionales e internacionales de educadores también se plantea en los últimos años hasta qué punto el maestro puede combinar todas estas actividades y exigencias sin desmedro de sus funciones específicas ante los niños y programas de educación primaria. En fin, se discuten y se estudian todas las implicaciones socio- culturales de una comunidad que carece de enfermeros de salud pública, de médicos, de trabajadores sociales, de técnicos agrícolas. . . ¡qué sólo tiene un maestro de escuela!

La Conferencia de Lima del año anterior se ha pronunciado por una delimitación de las funciones del educador en torno al niño y a un liderato indirecto del mismo dentro de las comunidades. Los Estados Latinoamericanos —dice en sus recomendaciones— debieran adoptar "las medidas necesarias para establecer o ampliar aquellos servicios que se refieren directamente al mejoramiento de la comunidad a fin de no distraer las energías del maestro con funciones que son específicamente pedagógicas". En caso de que el maestro tuviera que atender forzosamente esos servicios, debiera recibir remuneración adecuada, conforme con la duplicación o extensión de sus obligaciones.

El tipo deseable de organización no es pues la del maestro solitario y "hácelo-todo" —y así lo viene afirmando quien les habla desde su misión en Costa Rica en 1951— sino el equipo formado por un maestro, una enfermera, un trabajador social. Si el grupo pudiera integrarse con un educador fundamental y un técnico agrícola-pecuario tendríamos el cuadro ideal para una elevación fecunda y completa de la vida rural.

Brasil ya ha comenzado a difundir la idea de que el grupo promotor no debe improvisarse en las comunidades sino que debe nacer de una aproximación y coordinación temprana entre las Escuelas de Enfermería, las Escuelas de Servicio Social y las Escuelas Normales.

Los futuros maestros y quienes sirvan con ellos aprenderán así a trabajar juntos en forma perfectamente coordinada y amistosa.

¿Podríamos intentarlo en Honduras? Creemos que sí.

Duración de los Estudios y Calidad de la Formación.

Como en las épocas de oro de la fundación y organización de las Escuelas Normales, el maestro y los problemas de su formación vuelven a ocupar un primer plano en el interés de las naciones.

Dentro y fuera del Proyecto Principal Nº 1 de la UNESCO para América Latina, gran parte del éxito o del fracaso de los programas económicos, sociales y culturales que se planean está supeditado al número de maestros que podamos preparar pero fundamentalmente a la calidad, profundidad y sentido de su formación. Este último aspecto apenas lo hemos rozado y su tratamiento merecería un estudio especial.

Mientras los Estados Unidos alcanzan nivel universitario en sus Teachers' Colleges y Escuelas de Educación con tendencia a subir los años de

estudios y los requerimientos, pese a sus déficits cuantitativos, países como Bolivia, la República Dominicana, Venezuela, mantienen los escasos cuatro años post-primarios de preparación general y profesional. Costa Rica no presenta el contraste de una formación bastante elevada para una cantidad pequeña de estudiantes de pedagogía mientras la masa de sus maestros realiza esfuerzos para superar su condición empírica y por entrenarse en servicio.

En la mayoría de nuestros países los estudios oscilan entre los 5 y 6 años post-primarios, o sea del mismo nivel de la educación secundaria, con tendencia a distinguir un ciclo básico de estudios generales y de orientación vocacional y un ciclo de dos o tres años específicamente profesionales.

En general, la educación del estudiante de normal es todavía y pese a las críticas a veces feroces de que ha sido objeto, una educación formalista, estirada, ajena a la realidad nacional, pobrísima y enteramente fuera de experiencias vivas en relaciones humanas, en conocimiento de la comunidad, en espíritu de observación y en el dominio auténtico del saber científico.

El creciente número de Escuelas Normales, la falta de profesores competentes, de buenos edificios y de dotación adecuada, la subsistencia de secciones normales que son apéndices de escuelas o institutos secundarios, ha dado por resultado casos absurdos e increíbles como el de graduar maestros que no saben hacer la más simple operación aritmética, que leen poco y mal y que escriben con una horrorosa ortografía.

Si se justificó en el primer cuarto de este siglo la reacción anti-intelectual contra el dogmatismo positivista, es inaceptable y hasta suicida para el propio maestro y las generaciones que él forme la supina ignorancia de la lengua materna y la de aquellas materias científicas que constituyen la base de la escuela primaria.

Varios países están ya reaccionando activamente para salvar estas deficiencias y procurar al estudiante-maestro no sólo el dominio del saber crítico sino también las oportunidades para tratar a niños y adultos de distintos ambientes, para practicar en escuelas bien organizadas, para participar con compañeros y profesores en los problemas, luchas y proyectos de una comunidad que busca con la ayuda de esos mismos estudiantes y profesores, su bienestar físico y moral.

Como recomendara la décimo-sexta Conferencia de Ginebra ya citada: "Conviene prestar especial atención a la selección del personal docente de los centros de formación pedagógica y de las escuelas de prácticas, ya que por sus cualidades humanas estos profesores deben ser el prototipo del maestro que ha de servir de ejemplo a los futuros maestros".

De aquí nuestra fe en esta Escuela Superior de Profesorado "Francisco Morazán" en las que se le parecen, por su intención de formar los nuevos profesores para las nuevas escuelas normales.

PERSPECTIVAS

"La situación del Maestro en América", mira hacia el futuro más que hacia el pasado. Los estudiantes-normalistas, las genuinas asociaciones de educadores, los maestros rurales y urbanos que estudian y se perfeccionan mientras trabajan, pueden decir hoy, sin temor a equivocarse, que la época que se avecina es de ellos, les pertenece, crecerá en el espíritu apagado y mezquino o digno y generoso que ellos quieran infundirle.

Esa es la razón por la cual "mi patria, toda la América" como la nombrara el General San Martín, se nos representa como un gran espejo que refleja o reflejará los rostros, las acciones y los sueños de sus maestros de escuela.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

American Council on Education. "**Teachers for Our Times**", Washington, U.S.A., 1954.

Cressman, G.R. y Benda, H.W. "**Public Education in America**", New York, 1956.

Chavarría, Juan Manuel, "**La Escuela Normal y la Cultura Argentina**", Buenos Aires, 1945.

Ford Foundation, the Fund for the Advancement of Education, **A Report for 1954-1956**, Nueva York, 1957.

Gallo Martínez, Víctor. "**Problemas Educativos de México**", México, 1955.

Godoy Urrutia, César: "**Analfabetismo en América**", Guatemala, 1952.

Henríquez-Ureña, Pedro, "**Historia de la Cultura en Hispanoamérica**", México. 3ª edición, 1955.

Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos. "**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**". Nº 33, 1948; Nº 37, 1949; Nº 42, 1950; Nº 43, 1951; Nº 64, 1956.

Labarca, Amanda, "**Historia de la Enseñanza en Chile**", Santiago de Chile, 1939.

Larroyo, Francisco, "**Historia Comparada de la Educación en México**", México, 1952.

Lira Urquieta, Pedro, "**Andrés Bello**", México, 1948.

Mantovani, Juan, "**Epocas y Hombres de la Educación Argentina**", Buenos Aires, 1950.

Martínez Estrada, E., "**Sarmiento**", Buenos Aires, 1946.

Ministerio de Educación de la Nación, República Argentina, "**Guía de Estudios Secundarios, Universitarios y Especiales**", Buenos Aires, 1951.

Ministerio de Educación y Justicia, República Argentina, "**Programas de Educación Democrática**", Buenos Aires, 1956.

Ministerio de Educación y Culto, **Boletín de Educación Paraguaya**, Nºs. 1, 3, 4, 6, Asunción, Paraguay, 1956-1957.

Ministerio de Educación, República de Venezuela, "**Educación, Revista para el Magisterio**", Caracas, Nºs. 1, 1954, 78, 1955, 83; 1955.

Mussa, Moisés. "**Problemas Vitales del Magisterio Chileno**", Santiago de Chile, 1943.

Mitre, Bartolomé, "**Historia de Belgrano**", Buenos Aires.

Pérez, Emma, "**Historia de la Pedagogía en Cuba**", La Habana, 1945.

Piérola Raúl, A., "**Educación Nacional**", Buenos Aires, 1955.

Rojas, Armando, "**Ideas Educativas de Simón Bolívar**", Madrid, 1956.

Reissig, Luis, "**El Maestro en la Argentina**", Revista "Educación", Caracas, Nº 71, 1954.

Rosa, Ramón, "**Oro de Honduras**", Antología, Tegucigalpa, Honduras, 1954.

Salcedo-Bastardo, J.L., "**El Maestro Lancaster y la Obra de Bolívar**", Caracas, 1955.

Salcedo-Bastardo. "**Visión y Revisión de Bolívar**", Caracas, 1956.

Sarmiento, Domingo Faustino, "**Educación Popular**", Buenos Aires, 1949

Secretaría de Educación Pública, República de México, "**Junta Nacional de Educación Normal**", México, 1954.

Troncoso, Víctor, "**La Educación Fundamental y lo Fundamental en Educación**", Santiago de Chile, 1943.

UNESCO y Bureau International d' Education, Publicaciones Nºs. 117, 146, 149, 154, 156, Anuarios y Conferencias Internacionales de Educación hasta 1956.

UNESCO, Centro de Intercambios de Educación, Estudios y Documentos de Educación. "**La enseñanza en Escuelas de maestro único**", por J.M. Braithwaite y E.J. King, 1955.

UNESCO, Centro de Intercambios de Educación, Revista Analítica de Educación, 1955.

UNESCO, "**Conferencia Regional sobre la Educación Gratuita y Obligatoria en América Latina**", Recomendaciones y documentos de trabajo, Lima, 1956.

UNESCO, "**Crónica de la UNESCO**" V. III, Nº 4, 1957.

UNESCO, "**Current school enrolment statistics**", Números 1-2, 1955, 1956.

UNESCO, "**Datos y Cifras**", París, 1955, 1956.

UNESCO, "**L'Educations dans le Monde Organization et statistiques**", París, 1955.

UNESCO, "**The Education of Teachers in England, France and U.S.A.**", por C.A. Richarson, H. Brulé, H.E. Snyder; París, 1953

UNESCO, "**The Training of Rural School Teachers**", por M.B. Lourenço, F.L.A. Credy, E.A. Paires e Isidoro Castillo, París, 1953.

UNESCO, "**Informe sobre la Capacitación de los maestros no titulados en Costa Rica**", por el Dr. Luis B. Prieto, París, 1956.

UNESCO, Oficina del Consejero Regional de la UNESCO para Centro América y Panamá, "**Notas para un estudio comparado de los Sistemas Educativos de: Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá, tendiente a la unificación de Planes y Programas de los niveles Pre-escolar, Primario y Medio**", por el Dr. Gabriel Anzola Gómez, El Salvador, 1956.

UNION PANAMERICANA, División de Educación"**La Educación**", Nºs. 1, 2, 3, 4, 5, Washington, 1956, 1957.

UNION PANAMERICANA,"**El Seminario de Educación Primaria**", Montevideo, 1950.

UNION PANAMERICANA. "**Formación de Maestros**", Seminario Regional de Educación en la América Latina, Caracas, 1948.

Vieira Méndez, Luz, "**Los estudios del Magisterio**", Revista de la Universidad de Buenos Aires, 1945.

Vieira Méndez Luz, (En colaboración), "**La Educación Vocacional de la Adolescencia y la Formación del Maestro, El ensayo de la Escuela Normal Superior de Córdova**", Santa Fe, Argentina, 1949

Vieira Méndez, Luz. "**A Comparative Study of the Education of the Teacher in the Argentine Republic and in Unites States**"(Tesis de grado, inédita), Ohio States University, U.S.A., 1951.

Vieira Méndez, Luz, "**Formación de Maestros**", Misión de Asistencia Técnica de la UNESCO en Costa Rica, Son José, 1952.

Zingoni, Carmelo V., "**Formación Universitaria del Maestro**", Buenos Aires, 1945.

Zúñiga Huete, Angel, "**Morazán**", México, 1947.

El Sistema Tutorial

Por José M. Sánchez Duarez

AL OCUPARNOS DE este tema no lo haremos teoréticamente sino desde el punto de vista realista y práctico, basados en nuestra experiencia adquirida mediante nuestra participación activa en el Ensayo de Tutoría cumplido en el año de 1957 en el Colegio Nacional de "Nuestra Señora de Guadalupe", designado por Resolución Ministerial como el primer centro experimental de la Reforma de la Educación Secundaria que vive el país.

Como cuestión previa es necesario considerar que tratar de bosquejar en unas cuantas líneas toda la inmensa labor realizada, el año que ha terminado, en Guadalupe, bajo el Sistema de Tutoría es en verdad una tarea delicada y difícil; cuanto más si tenemos en cuenta que existen educadores doctamente informados con dicho sistema.

Precisa también considerar que siendo como es el **Sistema Tutorial** un proceso nuevo en nuestros colegios nacionales y por lo tanto un ensayo, se concluye que debe tomarse todo lo ejecutado no como el **desideratum** a imitar sino más bien como **lo tentario a perfeccionar y mejorar.** Pero lo cierto, lo evidente, lo que nadie podrá negar es que se ha puesto la piedra principal y básica de la actual reforma educacional que se experimenta en el Perú. Pues el Régimen de Tutorías representa lo más sustantivo de esta reforma, "es la médula, eje y substractum de la Reforma de 1957". Con lo dicho no se niega validez a los otros aspectos de la reforma: los planes y programas —que lo tienen y mucho— sino que deseamos hacer resaltar la importancia y trascendencia de tal Ensayo, destinado a transformar profundamente nuestra estructura pedagógica secundaria y posiblemente general.

Este Ensayo Tutorial **no ha beneficiado sólo a los educandos**, a quienes convierte en **el centro del proceso enseñanza-aprendizaje** o sea en ejecutores de su propia obra formativa bajo la guía y orientación del Profesor Tutor, sino que —y esto es tan importante como lo primero— ha modificado también la actitud ejecutiva del educador en acción orientadora, amigable y conductora. En suma se ha conseguido equilibrar el acto educativo y la interrelación de actitudes entre el educando y el educador, entre el maestro y el alumno. Es decir, que se ha establecido una **relación espiritual** que se proyecta de la razón del Tutor a la afectividad del alumno; es una intercomunicación entre razón y afectividad. No significa esto que el Tutor suprima

su propia afectividad (sin cuya participación estaría trunca y quizá nula la obra educativa) sino que la ordena racionalmente a fines previstos racionalmente. De este modo el profesor-tutor cumple la ley suprema de la verdadera educación y de la Tutoría: **orientar y conducir** en los educandos sus impulsos e inquietudes, sus dones y habilidades, sus hábitos y cualidades, sus sentimientos y su inteligencia.

Se entiende que esta sublime y delicada tarea de educar y conducir no la realiza solo sino que cuenta con la colaboración de los diversos servicios y departamentos del colegio y, muy particularmente, con la ayuda de los padres de familia y del hogar. Unicamente de este modo ha sido posible el resultado halagador obtenido en este primer año de la Reforma de la Educación Secundaria en el Colegio de "Nuestra Señora de Guadalupe". Presumir de otro modo sería pretender escapar a la realidad y a la verdad.

PRINCIPALES ASPECTOS DE LA LABOR TUTORIAL CUMPLIDA EN GUADALUPE

Confiamos y es deseable que, lo que digamos a continuación, sirva en algo siquiera para informar á los interesados en estos menesteres, interesar a los estudiosos, ilustrar a los profanos y desmentir a los adversarios gratuitos que siempre surgen ante todo lo nuevo y experimental. Posiblemente presumimos demasiado, aunque sinceramente, pero lo que sí anhelamos de todo corazón es que —pasado el primer lustro de aplicar este sistema— los educadores peruanos, refiriéndonos a nuestra educación secundaria, pudiéramos repetir emotivamente las sentenciosas palabras de Virgilio, cuando dijera: "**Quantum mutatus ab illo!**" (¡Cuán diferente de lo que era antes!).

Presentamos en seguida, en la forma más explícita y resumida posible, lo realizado en el Colegio de Guadalupe bajo el Sistema Tutorial:

I.—**ESTUDIO PSICO-SOCIO-ECONOMICO DEL EDUCANDO.**— En este aspecto, que es, a no dudarlo, el más importante y el que mayor dificultad presenta, los profesores-tutores hemos trabajado intensamente y se ha logrado lo siguiente:

A.—**Recolección de datos básicos para la ficha acumulativa.**—Se obtuvieron estos datos de las siguientes formas y por los siguientes medios: 1º—De las fichas de matrícula, de salud y aptitud física; 2º.—Aplicación de los tests de inteligencia de Otis y de Terman; 3º.—Aplicación de la Encuesta Socioeconómica; 4º.—Aplicación del Test de Personalidad de Cowan; 5º.—Aplicación del Test de Exploración Vocacional, a base del test de Brainard, a los alumnos del 3º, 4º y 5º años; y 6º.—Aplicación de la Encuesta sobre Orientación Profesional para los alumnos del 4º y 5º años.

B.—**Datos especiales obtenidos mediante la Entrevista Personal y otros procedimientos.**—Las **entrevistas personales** a los alumnos se efectuaron desde los primeros meses del Régimen Tutorial con el objeto de complementar la información anterior, también para el **estudio del caso** y para el aconsejamiento. Con algunos educandos ha sido menester repetir las entrevistas 3, 4 o más veces, según las circunstancias, el asunto o el diagnóstico. Asimismo, las entrevistas han tenido por objeto conocer y orientar el "sistema o manera de estudiar de los alumnos", conocer su participación en la vida escolar anterior, en su ambiente social, cultural y otras peculiaridades de su vida o personalidad.

A partir del segundo semestre, después de escuchar las charlas del doctor Leopoldo Chiappo, algunos señores tutores pusieron en práctica **el Sociograma** para conocer los rasgos de popularidad de sus alumnos dentro del grupo e investigar sus causas. Asimismo, se aplicaron algunos cuestionarios propedéuticos que ha permitido descubrir importantes problemas personales.

II.—**ORIENTACION DEL APRENDIZAJE.**—Este importante aspecto en la Orientación y guía del Educando fué objeto de especial atención en nuestro colegio, porque siendo —como es— una verdad axiomática, evidente, por todos admitida, que los estudiantes secundarios carecen de hábitos de estudio, de poder de síntesis y asimilación, que adolecen de la falta de interés por la lectura, riqueza vocabular y se apartan del esfuerzo intelectual, etc., etc. Y, porque siendo igualmente cierto que poco o nada se ha hecho por vencer estas nefastas costumbres, esta indolencia mental —fruto de la falta de orientación, de guía, de consejo directo y oportuno— era **necesario atender a esta cuestión y buscar una posible solución.**

En cumplimiento de tal finalidad el Colegio de Guadalupe, mejor dicho, los Profesores Tutores emprendimos la ardua pero interesante tarea de modificar en algo siquiera estos hábitos del estudiante secundario. Nos hemos basado en el **principio del interés** de la Escuela activista que puede resumirse diciendo: "el alumno aprende mejor lo que le interesa"; es decir, cuando encuentra el reflejo de una necesidad vital.

En síntesis, podemos indicar que se realizó lo siguiente: 1º.—Organización de pequeñas Bibliotecas y pequeños Museos de Aula, según la especialidad del tutor; 2º.— Fundación de Clubes de Lectura, Oratoria y Recitación; Album Histórico, Dibujo y Pintura; Ahorro Escolar y otros, incluso el de Periodismo que ha sido uno de los más activos en cada aula de clase; 3º.—En la hora de ESTUDIO DIRIGIDO se ha enseñado a los educandos a confeccionar **Fichas Bibliográficas, Fichas de Lectura y Cuadros Sinópticos,** a interpretar y sintetizar lo leído, a practicar la lectura silenciosa y la preparación de temas; 4º.—Organización de concursos en cada aula e inter-años para estimular el estudio y el trabajo; 5º.—Visitas de estudio a museos, lugares históricos, observatorio de la Corpac, etc.

En el segundo semestre, siguiendo las sugerencias de nuestro fenecido Director, doctor Francisco Cadenillas Gálvez, se puso en práctica —como una fase o forma del Estudio Dirigido— el **procedimiento de los Cuestionarios** cuyos pasos y finalidades puede consultarse en la revista "El Tutor" Nº 5, pág. 17, que publica el Colegio de Guadalupe.

Asimismo, se han establecido las **Bibliotecas especializadas** de Historia y Geografía, inauguradas el día del colegio, como primer paso a otras similares en diversas materias.

III.—**ORGANIZACION DEL AULA.**—Este aspecto está considerado como una cuestión fundamental y necesaria en la conducción y orientación de los alumnos dentro del grupo escolar. Para ello cada tutor formuló un plan cuya principal preocupación era la **ambientación pedagógica del aula** mediante el recurso de láminas, mapas, complexos, cuadros y otros diversos medios.

IV.—**ORIENTACION VOCACIONAL.**—Considerando que la función educativa del colegio sería incompleta si no se atendía al trascendental problema del futuro ocupacional del alumno y cumpliendo con los fines y propósitos de la actual reforma, se aplicó a los alumnos del 3º, 4º y 5º años una **Prueba de Exploración Vocacional** a base del test de Brainard, pero adoptado a nuestra realidad y ejecutado por el Departamento Psicopedagógico.

El objeto o finalidad ha sido conocer en los alumnos su inclinación por las letras o las ciencias y en qué grado se sentían atraídos por los estudios superiores. También se aplicó una **Encuesta sobre Orientacion Profesional** a los alumnos de 4º y 5º años, a fin de ubicarlos respecto a la carrera o profesión elegida. Los resultados de ambas pruebas se encuentran explicados en el Nº 5 de "El Tutor".

V.—**ACTIVIDADES CO-CURRICULARES.**—La Reforma de la Educación Secundaria ha establecido como una complementación de las actividades docentes las llamadas actividades co-curriculares asignándoles igual o mayor importancia formativa que a aquéllas.

Sabemos que uno de los principios de la Escuela Nueva, o Activista en este caso, es el **principio de libertad**, tan necesario para que la naturaleza humana, es decir, la de los educandos, ejercite sus iniciativas e inquietudes y descubra sus facultades, habilidades y toda la gama infinita de su yo. De este modo se tiende a la auténtica expresión de su ser que equivale decir a la **formación de su personalidad.**

Poniendo en práctica estos principios activistas, en este primer año de la Reforma bajo el sistema tutorial, se ha realizado lo siguiente: organización de clubes escolares, actividades artísticas, festivales deportivos y literarios, actuaciones cívico-patrióticas, visitas y excursiones, etc. Pero ningún valor especial tendrían estas actividades que en todos los colegios se cumplen, con mayor o menor amplitud, si no fuera porque fueron ejecutados por los alumnos de cada sección bajo la orientación y guía de su profesor-tutor. Significa esto que fue un **trabajo en comunidad**, fomentando el espíritu de colaboración, sociabilidad, responsabilidad y disciplina dentro del aula misma y fuera de ella. En esta forma los educandos han estado en contacto con la vida real, es decir, han adquirido experiencias valiosas, y tienen que ser tales para que sean formativas y productivas; **formativas** en cuanto modelan la conducta y la personalidad, **productivas** en cuanto se obtiene un fin inmediato con trascendencia futura. Se comprende pues, que siempre se enrumba hacia un proceso renovado y progresista.

VI.—**ORIENTACION FAMILIAR.**—Considerando que ninguna tarea educativa podría ser verdaderamente eficaz y duradera si no se logra una estrecha y permanente vinculación con el hogar, puesto que la crisis de la educación en general tiene como una de sus causas principales la circunstancia de que el hogar moderno —salvo contadas excepciones— ya no educa, los profesores tutores hemos encaminado gran parte de nuestros esfuerzos a intensificar estas relaciones, interesando a los padres de familia o apoderados a colaborar en la formación educativa de sus hijos o pupilos. Los resultados han sido satisfactorios y provechosos, pues mediante esta vinculación y colaboración han sido superados muchos casos de **desajuste emocional**, que se traducían en desajustes sociales y de inadaptación escolar.

* * *

En este apretado Sinopsis hemos bosquejado toda la labor cumplida en Guadalupe en este primer año de la Reforma de la Educación Secundaria. Pero sus verdaderos resultados solamente serán posibles de apreciar más exactamente al finalizar el primer lustro de su aplicación. Juzgar en otra forma es pecar de apresuramiento, de inopía pedagógica o de torcidas intenciones. Lo cierto es que este Sistema necesita ser aplicado también en otros colegios nacionales y Grandes Unidades Escolares del Norte y del Sur, de la Sierra y de la Selva; de este modo pueden deducirse comparaciones valiosas y experiencias riquísimas. Su aplicación se entiende que debe ser de la magnitud realizada en el Colegio de "Nuestra Señora de Guadalupe".

La Educación mediante la Artesanía

Por Luis Guzmán Reyes

I

COMO RESULTADO DE una beca que me concediera UNESCO y que llevaba por título "La Educación mediante la artesanía" viajé a Europa en el mes de marzo de 1957, para permanecer primero en Inglaterra, Londres, y después en Francia.

Gracias a la tuición que el Consejo Británico tiene sobre los becados que llegan a Inglaterra, mi programa empezó a funcionar desde el día siguiente de mi llegada a la capital inglesa y cada día puede comprobar excelente organización de ese Consejo y la forma acuciosa y esmerada como prepara los programas de estudios, las visitas que deban efectuarse y también las actividades de tipo social y de esparcimiento.

Parte de mi programa consistió en cursos regulares que seguí en el Goldsmith College, dependiente de la Universidad de Londres, plantel que se especializa en el entrenamiento de profesores en las diferentes ramas de las artes aplicadas, comprendiendo también un Departamento de arte y otro de educación para adultos. Al igual que lo que ocurre en la mayoría de los establecimientos educacionales ingleses, las clases se imparten en cursos diurnos y nocturnos; a estos últimos asisten adultos que se interesan en aprender un oficio o avanzar en sus conocimientos científicos, artísticos y culturales de cualquier otra índole. Generalmente el profesorado de los cursos nocturnos no es el mismo de los diurnos.

Otro colegio al que me tocó asistir fué la Central School of Arts and Grafts, que depende de la Municipalidad del Condado de Londres, que es uno de los principales de Inglaterra y junto con el de Chelsea ubicado en un barrio de artistas de Londres, son los que más han contribuído al desarrollo de las artes aplicadas, pues de sus talleres han salido los más importantes y capacitados artífices; otras Escuelas de arte son la Escuela de Bellas Artes, la Academia Real de Artes, la Academia de la ciudad de Bath, Manchester y muchas otras que sería largo enumerar y que se están repartidas en todo el país.

El cariño y la preocupación por el arte y la artesanía en Inglaterra es tan grande que puede decirse, sin exagerar, que cumple una necesidad; esto se refleja en sus Museos, Bibliotecas especializadas, Sala de Exhibiciones, jardines, parques, arreglos florales de sus balcones, edificación, etc. Podría decirse que Inglaterra es un jardín entero donde el buen gusto, la tradición artística y artesanal ha hecho que este país sea uno de los más admirables y acogedores de Europa.

Los ingleses han creado para el aprendizaje y el entrenamiento y preparación humanística de la juventud las llamadas escuelas integrales, que son planteles secundarios que albergan en un mismo techo la escuela primaria, la técnica, las centrales y modernas. Su capacidad es para 1.200 a 2.000 alumnos. Esta escuela tiene la ventaja de que a todos los alumnos se les da una buena base de educación general y gracias a su tamaño puede dictar una más grande variedad de cursos; cada alumno puede obtener la clase de educación que desee.

Todo alumno que tenga capacidad para una educación de tiempo completo en una Universidad, colegio politécnico, técnico o comercial, colegio de arte o música, encuentra en estas escuelas integrales toda la ayuda que le permita después ir a un plantel de educación superior. Algunos niños permanecen hasta los 16, 17 o 18 años en estas escuelas recibiendo al final un Certificado General de Educación. Otros que así lo deseen, podrán ir directamente de la escuela al trabajo o bien, a industrias tales como la de la construcción, ingeniería, hotelera, de la costura. Podrán desear ingresar a tiendas u oficinas, a restauranes, hospitales. En una escuela integral los alumnos podrán estudiar las materias que les ayudan en la clase de ocupación que piensan seguir.

Todas estas escuelas cuentan con un profesorado de primer orden, con bien montados laboratorios científicos; talleres de varias clases, salas para artesanías, bibliotecas, gimnasios, salas especiales para música, arte, historia y geografía; además existen salas equipadas para cursos de comercio.

Me tocó la suerte de visitar varias escuelas de este tipo; recuerdo en especial una que llevaba el hermoso nombre de "Escuela Arroyo de Niños" (Kidbrook School); pasé toda una tarde visitando sus diferentes departamentos y talleres, en especial los correspondientes a la Sección Hotelera, Cerámica y Música. En cada sección los alumnos trabajan de acuerdo a sus preferencias o habilidades. Esa tarde en el Salón de Música, niños de corta edad componían música y la interpretaban dirigidos por uno de ellos mismos. Pensé que sería casi imposible que estos niños, dada su corta edad, pudieran ejecutar música de algún valor, pero luego quedé sorprendido de su entusiasmo, disciplina y ejecución, y debo observar aquí que no se trataba de niños superdotados.

La Sección hotelera me recordó la cocina de un gran hotel, de una limpieza impecable y los alumnos, tanto hombres como mujeres preparaban guisos y postres con la habilidad de un gran cocinero.

Mi asombro y alegría fueron mayúsculos al visitar el taller de cerámica dirigido por el gran artista y ceramista Mr. Drake. Tanto el horno eléctrico o a gas, los molinos y maquinarias diversas se encuentran al servicio y disposición del alumno. ¡Cómo me gustaría que en las escuelas de Chile en donde se enseña esta artesanía pudiera haber el equipo al menos el indispensable! Encuentro que hay artesanías que se desprestigian porque al enseñarlas no se cuenta con los medios o equipos que se necesitan para su desarrollo y ejecución. Nuestro país huérfano de tradición artesanal y de respeto por estas expresiones artísticas está atrasadísimo en este campo, y lo que hasta aquí se ha hecho es solo un reflejo de lo que debería hacerse por el progreso, avance y bienestar de muchos.

La juventud necesita que se le prepare en el campo de las manualidades, artesanías y oficios. Nuestros colegios deben convertirse en verdaderos laboratorios del aprendizaje y del saber; se deben dotar de maquinarias y equipo y de toda clase de implementos para que la juventud obtenga beneficios y consiga resultados que pueden ser tan insospechados como para sorprender y constituir a la postre un mayor bienestar material y un motivo de mayor felicidad y entretenimiento.

Es indudable que antes que nada será indispensable formar los profesores que sepan usar estos elementos y capaces de demostrar con su propio trabajo lo que es posible realizar, pues es indudable que el niño aprende mucho mejor si a las materias teóricas se agrega la ejecución práctica y puede él ver el resultado de un esfuerzo bien encaminado.

Con este tipo de educación Inglaterra está dando oficio a su juventud al mismo tiempo que les enseña las materias de tipo primario y humanístico, y llena el objetivo a que deberíamos tender en Chile: eliminación total de elementos juveniles que después de haber pasado por la Escuela Primaria quedan a la deriva sin tener herramienta alguna que los capacite para hacer frente a la vida.

(Continuar)

Técnicas Audiovisuales en la Educación

Por Sofía Aliste de Moreno

NADA MAS VERDADERO que la afirmación: "No hay nada nuevo bajo el sol". Los antiguos no sabían una palabra acerca del cine sonoro, del film strip, del diapositivo, del micro proyector, el epidiascopio, etc., pero conocían, cuando menos, las formas originales y básicas de las técnicas audiovisuales; en realidad ellas constituyen el método más antiguo para transmitir ideas: el hombre primitivo lo hacía por medio de signos, gestos, expresiones faciales, imitaciones, etc., mucho antes que se desarrollara siquiera la palabra hablada; después vino ésta como medio de comunicación y aparecieron los jeroglíficos y las escrituras pictográficas y centurias más tarde los alfabetos inmortalizados en piedra, arcilla o papiro. La verdad es que las técnicas audio visuales han sido empleadas desde hace siglos, en educación formal o informal, prueba de ello son las excursiones de estudio tan comunes en las escuelas de la antigua Grecia, los vitraux y pinturas de las catedrales medioevales, el empleo de la linterna mágica ideada por Kircher en 1646, los modelos, las mesas de arena, los tableros y las pizarras usadas en las escuelas desde hace siglos.

Podríamos decir que las técnicas audiovisuales son la presentación de conocimientos a través de la experiencia visual y auditiva, es un método basado en un principio psicológico: el conocimiento se adquiere en forma más eficaz y duradera por medio de la percepción o sea viendo y escuchando, más que leyendo o discutiendo. El mecanismo de la percepción constituye nuestro contacto con el mundo de las cosas y los acontecimientos. Nuestros sentidos, la vista, el oído, el tacto, el gusto, el olfato son canales a través de los cuales adquirimos la mayor parte de nuestros conocimientos; por medio de la percepción conocemos objetos y acontecimientos, al percibir traducimos la impresión de un estímulo determinado proveniente del medio ambiente y que actuó primitivamente sobre nuestros sentidos. Esta actividad de la percepción es la característica universal de nuestra mente. Es preciso reconocer que nuestro mundo de las cosas y los hechos se forma a base del proceso sensorial y perceptivo. Estas funciones no se presentan aisladamente, sino que constituyen un proceso combinado de todos los mecanismos de la percepción; es así como la comprensión es el resultado de la coordinación perceptiva. El proceso del pensamiento depende del número, variedad y extensión de sus percepciones. Así aquel que ha estado en contacto con un vasto y variado fondo de experiencia, posee conocimientos más extensos y efectivos que el que ha carecido de él. En

resumen la adquisición de conocimientos depende o es el resultado de nuestras percepciones. Nuestra comprensión de objetos, lugares, acontecimientos está intimamente ligada a nuestra habilidad de percepción. Obtenemos una comprensión verdadera del medio que nos rodea a través de un juego de interrelacion entre nuestro sistema sensorio perceptivo y ese medio, todo lo cual se traduce en experiencia. El fundamento de la educación lo encontramos justamente en la experiencia. Así como un edificio no puede sustentarse sin sólidos cimientos, la educación no puede existir sin la experiencia. Si la educación se tradujera a términos de experiencia quedaría seguramente solucionado, por lo menos en gran parte el problema de olvido de materias. El conocimiento adquirido mecánicamente, fríamente, casi siempre es olvidado, mientras que una rica experiencia es siempre recordada. Sin embargo no podemos negar que la vida intelectual es imposible sin abstracciones y simbolismos, pero en educación estas abstracciones, estos simbolismos deben ir combinadas con plena, profunda y amplia experiencia. Todo tipo de enseñanza desde el primer grado de Educación Primaria hasta las aulas universitarias puede ser notablemente enriquecido mediante el empleo de los auxiliares audiovisuales porque a través de ellos se logran ricas experiencias que harán la enseñanza también más rica, más concreta y de un mayor valor retentivo.

¿Qué son los auxiliares audio visuales y cuáles son sus técnicas? Podríamos asegurar, sin temor a exagerar que su campo es ilimitado y que en muchas oportunidades el proporcionar una rica experiencia no depende de los medios materiales, sino del ingenio del profesor para producir situaciones que conduzcan a esta experiencia. Es muy frecuente, al hablar de auxiliares audio visuales, encontrar personas y aún maestros que piensen unicamente en materiales proyectables especialmente en el cine sonoro, es verdad que el cine sonoro es un valioso e importante auxiliar, él realiza el milagro de trasladar el pasado al presente, de reunir años y aún siglos en períodos de cortos minutos, de hacernos percibir procesos imposibles de captar por el ojo humano al desnudo, pero es preciso que valoremos otros elementos como por ejemplo los que nacen de la interrelación entre el aula y el medio ambiente. Antes que nada nuestra labor primordial es preparar ciudadanos útiles que sepan colaborar y convivir armónicamente dentro de una democracia, pues bien no debemos entonces divorciar la educación de ese mundo, mundo en que nuestro futuro ciudadano ha de actuar. Enseñemos a nuestros alumnos a valorar ese mundo a través de experiencias.

Solamente después de la segunda guerra mundial las técnicas audio visuales cobraron su verdadera importancia en todo el mundo y han sido valorizadas por maestros y autoridades educacionales. En muchas ocasiones se ha hecho referencia al hablar de auxiliares audio visuales, del "programa audio visual"; este concepto es totalmente errado, ya que, como lo indica su nombre, (ayudas audiovisuales) ellos son solamente herramientas, medios como realizar un objetivo o un fin dentro de un programa educacional. Tampoco ha faltado quien asegure que se trata de una nueva asignatura; la instrucción audio visual tampoco constituye un entrenamiento o un pasatiempo. Hay aún maestros o jefes de establecimientos que sostienen la teoría de la disciplina rígida y que aseguran que mientras más desagradable es un trabajo, más educativo resulta. Para estos maestros, cualquier método o procedimiento que signifique tornar al trabajo escolar más interesante, más ameno, constituye un error.

La revolución en materia de medios de comunicación ocurrida durante los últimos cincuenta años se caracteriza por el gran desarrollo de la Radio,

la Prensa, el cine, la televisión, el teatro. La escuela que actúa en medio de este enjambre de actividades, debe ser realista y aprovechar de ellas y contribuir a la adaptación del niño a este medio tan complejo y a veces confuso.

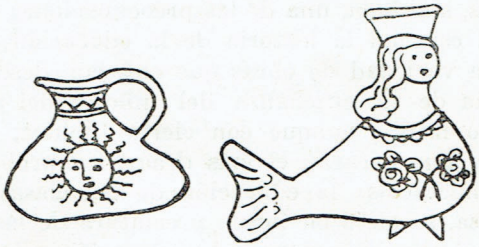
Los países más avanzados en materia de Educación han incorporado a sus técnicas la aplicación de los Auxiliares audio visuales. La mayor parte de las escuelas o sectores de escuelas de los Estados Unidos de Norte América cuentan, dentro de su organización escolar con los llamados Centros para la Educación audiovisual (Audiovisual Centers), cuya misión es la de ofrecer a los profesores de las diferentes asignaturas directivas sobre métodos audio visuales y proporcionarles material, como películas sonoras, vistas fijas, láminas, programas radiales grabados en disco o cinta magnética, teatro de títeres, informaciones sobre museos, industrias, personajes destacados de la comunidad.

La estructura actual de los servicios audiovisuales del Ministerio de Educación de Francia es el resultado de un largo proceso de evolución, ya que desde 1858 el Museo Pedagógico poseía diapositivos que facilitaba en calidad de préstamo; después de la primera guerra mundial la distribución de películas educativas fué organizada a través de un plan nacional y después de la segunda guerra mundial, dado al gran desarrollo de las técnicas audio visuales, se hizo necesario organizar servicios sobre bases nuevas. Así por ejemplo, dependientes de un Servicio de Estudios, documentación y equipo pedagógico, están los Servicios Audiovisuales que comprenden Museos escolares, fonoteca, cinemateca, radio, vistas fijas, televisión escolar, además del centro audio visual de Saint Cloud y el Estudio de producción audio visual del mismo nombre. Sería muy largo continuar citando el ejemplo de otros países que tanto en Europa como en América han incorporado a sus sistemas educacionales las técnicas audio visuales.

Hemos hablado de técnicas audiovisuales y de auxiliares audiovisuales, nos daremos ahora la tarea de mencionar algunos de ellos. Los profesores seguramente dirán "pero si ese material lo he empleado en la enseñanza de mi asignatura desde hace mucho tiempo, no es ninguna novedad; esto de la educación audio visual es sólo un afán de cambiar de nombre a las cosas". Ya lo dije al iniciar este artículo: "nada hay nuevo bajo el sol", pero el mundo cambia y cambian las gentes y los elementos se transforman, los sistemas se perfeccionan. Vamos pues a la enumeración de algunos auxiliares audiovisuales: MAPAS, láminas, GRAFICOS, AFICHES, MODELOS DESARMABLES, el PIZARRON, LA MESA DE ARENA, las vistas fijas, las fotografías, los experimentos de laboratorio, los diarios murales, las vistas fijas, el cine sonoro, los programas de radio, etc. Sin duda la comunidad es también una fuente valiosa e inagotable de elementos audiovisuales; la escuela precisa de un contacto permanente con ella, ya sea yendo hacia ella o trayéndola a la clase por medio de algún valioso elemento o destacado representante de ella. Así podemos aprovechar de instituciones como Bancos, fábricas, teatros, monumentos, museos, exposiciones, bibliotecas, parques, o de miembros de la comunidad como viajeros, escritores, descubridores, periodistas, profesionales,

expertos, funcionarios públicos, etc. Para algunos profesores seguramente será fácil volver la cabeza con indiferencia y decir: "para mi curso, para mi ramo no hay cabida para esta serie de auxiliares", pero corre el riesgo de fracasar en su labor educativa. Sólo un genio podría tener éxito a base de conferencias y textos.

No olvidemos que el mundo avanza y que a la par con esta transformación del medio ambiente debe ir la renovación constante de los métodos de enseñanza para ponerlos a tono con la mentalidad también diferente del niño. Tendamos, por medio de la aplicación de las técnicas audiovisuales un puente entre el mundo y la escuela, proporcionando una educación rica en experiencias y plena del dinamismo propio de nuestro siglo.



Un Enfoque a la Educación de Adultos en Chile

Por Leyla Gaibur Villegas

(Profesora de Inglés en el Liceo Nocturno Nº 1 "René González F".)

Ineludibles limitaciones de espacio nos obligan a publicar en este número sólo la primera parte del presente trabajo sobre la educación de adultos en Chile, debido a la estudiosa profesora Leyla Gaibur Villegas. En la entrega del número venidero ofreceremos la parte segunda y final.

EXISTE EN NUESTRA época un creciente interés por la enseñanza de adultos. Es, sin duda, una de las preocupaciones que marca con una característica especial la historia de la educación contemporánea. Al lado de la riquísima variedad de obras que enfocan, desde los más diversos ángulos, el problema de la enseñanza del niño y del adolescente, se ven aparecer en nuestro medio, aunque con cierta timidez, algunas obras que hablan del adulto y que encaran el más dramático problema a que se ven enfrentadas las democracias: la educación de las masas, del hombre que, por una u otra causa, se alejó en forma prematura de las aulas o ya olvidó —por desuso— las elementales normas de educación e instrucción recibidas en la escuela. Y no sólo de este tipo de hombre. Bien sabemos que si entendemos que la educación es una continua reconstrucción de la experiencia, enriquecida constantemente en su significado, se deduce que no podemos parcelar el concepto de educación restringiéndolo sólo a una etapa inicial de la vida del hombre. La educación será entonces una verdadera constante de socialización, avizora de los cambios, de las mil circunstancias en que debe desenvolverse el hombre moderno.

EDUCACION SISTEMATICA

1.— Plano Primario: finalidad, crítica. Visitas.
2.— Realidad y Sugerencias.
3.— La escuela "Pedro Aguirre Cerda", una excepción.
4.— Liceo Nocturno Chileno. Reforma.
Importancia del liceo.
Finalidad de su existencia.

5.— Enseñanza técnica.

Creación de cursos técnicos.

Plan de la Universidad Técnica del Estado.

Enseñanza técnica en Colombia.

Sabemos ya, que existen dos planos fundamentales en la enseñanza sistemática para adultos, el primario y el secundario. Revisemos brevemente cada uno de ellos.

Plano Primario:

Su finalidad es otorgar la licencia primaria a los adultos que no la obtuvieron, por una u otra causa —en el 99% de los casos por razones económico-sociales—, en la edad escolar.

Teóricamente es una finalidad aceptable, simple y correcta en su enunciado, pues normalmente se tiende a pensar que el adulto, efectivamente, obtiene su licencia y que de allí pasa, en forma fácil y normal, al Liceo Nocturno rumbo a la Universidad. Profundo error. A los que así piensan habría que llevarlos a una **población callampa** o a un liceo nocturno para que conversaran y conocieran ese ser de carne y hueso que es el obrero. Comprenderían entonces que el adulto —y es la minoría— que se matricula en los colegios primarios difícilmente llega a la sexta preparatoria, así como en el liceo nocturno a duras penas llega normalmente hasta el tercer año de humanidades. Y es que la deserción escolar, es extraordinaria en nuestra enseñanza diurna, se agudiza más aún en la nocturna. Las razones son obvias: el adulto, nuestro adulto de la clase media y obrera, lucha cor mil factores adversos que provienen de sus medios de vida y, por otra parte, de su organismo ya agotado por las labores diarias necesarias para su sustento y el de su familia. Es evidente, pues, que se canse más todavía. y se aburra, si frente a dificultades naturales surgen otras debido a la deficiencia de la enseñanza primaria de adultos, donde es rarísima excepción el encontrar un licenciado.

He visitado varias escuelas para adultos y he podido comprobar la pésima asistencia en los ramos de cultura general (1). Al preguntar las causas al profesorado, me manifestaron que eso ocurría en un plan que no combinara, en forma paralela, lo práctico con lo teórico. Resultaba reconfortante, en cambio, ver que el interés era más grande en los cursos de utilidad práctica como modas y trabajos manuales, por ejemplo.

Frente a esta realidad, es evidente que falta lo esencial: una buena motivación que tienda a hacer comprender al obrero que la cultura general corre a parejas con el especializarse en un solo oficio y que ella es absolutamente necesaria en la época que vivimos.

Para esto, es indudable que los técnicos deben empaparse del medio ambiente propio del obrero, conocer sus necesidades en el terreno mismo, y entonces, sólo entonces, planear una labor efectiva e interesante.

Se sabe que el adulto, en general, tiene ansias por adquirir alguna técnica o por perfeccionar lo que posee. Pues bien, ¿por qué entonces no se le motiva en esa forma y al par que se le perfecciona en su propio oficio, no se le da una enseñanza primaria?. En suma, se trataría de aprovechar su interés por lo manual para inculcarle un interés por lo teórico cultural.

Aunque no soy partidaria de la enseñanza sistemática para adultos considerada desde el punto de vista de una escuela primaria, creo que será más positiva si se revisa su actual estructura desde el punto de vista que he señalado.

---

(1) Existen 108 Escuelas Nocturnas en Santiago y 227 distribuídas a lo largo del territorio.

Pero vamos más lejos. ¿Existe correlación entre este tipo de escuela y el liceo nocturno? En un plano teórico, la respuesta será afirmativa, pero, como sucede en la primaria diurna con el liceo, esto no es más que un mito.

Al margen de que considero que la escuela de continuación de la primaria debe ser muy distinta a un liceo nocturno que enseña humanidades, considero que, en las actuales circunstancias, las escuelas primarias para adultos deberían ser necesariamente anexas a un liceo nocturno, mientras surgen nuevas oportunidades que no limiten tanto el horizonte al adulto esforzado. Así las cosas, en cada establecimiento secundario nocturno debería surgir una preparatoria especial anexa.

En la actualidad uno de los pocos Liceos Nocturnos que ha comprendido este problema mantiene una escuela de esta naturaleza en el Liceo Nocturno "René González Fernández" que en el transcurso del presente año ha pasado a ser fiscal (2).

En suma, si surgen estas preparatorias especiales, es decir, las tradicionales, podrían despojarse de un gran porcentaje de su carga teórica para dedicarse, en forma preponderante, a cursos de tipo práctico.

ESCUELA "PEDRO AGUIRRE CERDA".—

Un ejemplo que constituye una excepción en nuestro ambiente educacional es indudablemente la Escuela Experimental de Cultura Popular "Pedro Aguirre Cerda". Existe en Santiago en la Comuna de Quinta Normal desde el año 1943 y se ocupa de los adultos. El programa comprende cursos, Institutos y comités. Se preocupa que los cursos sean lo menos académicos posibles y se organizan a petición de grupos que deseen aprender una técnica que los ayude a mejorar sus condiciones de vida o de trabajo. Los institutos son grupos de estudio que examinan y tratan de resolver los problemas de la comunidad, entre los grupos así formados, uno se ocupa de una cooperativa, otros de una biblioteca, de diversos clubes y asociaciones deportivas y teatrales, de las madres de familia, etc. Todos ellos tienen sus centros en la escuela. Los comités son grupos similares a los institutos y se ocupan de problemas análogos, pero no tienen carácter permanente.

Este colegio es una muestra, por desgracia muy pequeña, de lo que se podría hacer si el problema se encara en forma integral y general para todo el país.

EL LICEO NOCTURNO CHILENO.—

Fruto de creciente preocupación es en la actualidad el campo de enseñanza secundaria nocturna. Varios factores han contribuído a este hecho tan necesario. El principal de ellos es, sin duda, la creación de tres liceos nocturnos fiscales (3). En seguida habría que mencionar un proyecto de reforma de la enseñanza secundaria nocturna presentada por el profesor Waldemar Cortés en que hace un análisis de los problemas que se le presentan al liceo nocturno chileno (4).

---

(2) 1956

(3).—Por decreto N.° 1695 del 3 de Abril de 1956 se crearon el Liceo Coeducacional N.° 1 (el Liceo «R. G, F.» del I. Pedagógico), N.° 2 de Hombres y el N.° 3 Femenino. Sólo el primero de los nombrados tenía existencia como particular.

(4).—Véase Revista de Educación N.° 67-68, Oct.-Dic. de 1956. «El Liceo Nocturno en Chile» por Waldemar Cortés C.

En la actualidad, una comisión presidida por el Sr. Oscar Fabres, jefe del Dpto. Técnico Pedagógico de la Dirección General de Educación Secundaria, estudia la pronta aplicación de una reforma integral del liceo nocturno que tendrá como base el proyecto en referencia.

Es indudable que si se aprueba una reforma de la enseñanza nocturna esto significará un adelanto y una verdadera conquista en el campo de la educación sistemática para adultos. No importa, en verdad, si el proyecto en cuestión sea o no aprobado totalmente, lo que importa, a mi juicio, es realizar una reforma porque ella indiscutiblemente es necesaria. No puede continuarse con esa cosa híbrida que es, en la actualidad, el liceo nocturno, donde se mezclan indistintamente psicologías tan diversas como la del niño y la del adulto y donde el adulto está sometido, a un plan de estudios y a programas destinados a niños y adolescentes.

Al margen de estos síntomas positivos en este campo de la enseñanza para adultos, yo me pregunto hasta qué punto es verdaderamente importante el liceo nocturno y qué ofrece, en verdad, a los trabajadores que acuden a él. Está bien una reforma de los que existen (5). De esto no hay duda, pero ¿da el adulto la posibilidad de seguir una carrera universitaria? Descártemoslo. Si el adulto trabaja, no tiene ninguna posibilidad de estudiar en la Universidad, salvo que ésta tuviera cursos nocturnos para egresados del liceo.

¿Para qué existe entonces el liceo nocturno? ¿Para lograr mejores empleos Si así fuera, querría decir que el liceo nocturno está ayudando a que Chile, siga viendo crecer, en forma desmesurada, su ya excesiva empleomanía, esa burguesía inoperante que ofrece a nuestra juventud el más gris de los horizontes.

He podido comprobar que alrededor de un 60 % de los adultos van al liceo para obtener mejores empleos o para conseguir un certificado que le exigen en su trabajo u ocupación. Un porcentaje mínimo va para obtener un grado de cultura superior y otro más reducido reconoce que ha ingresado a él porque es la única oportunidad que existe para aprender algo. Finalmente, las encuestas realizadas han probado que sólo por excepción un adulto pasa a la Universidad. Sólo llegan a ella los estudiantes nocturnos que tienen la edad escolar exigida en el diurno y que no trabajan en el día.

Otra interrogante que surge de las líneas anteriores es si el liceo nocturno, en la actualidad, es realmente para adultos o no, y para qué población debe estar destinado en definitiva.

Según una estadística que realicé en el Liceo Nocturno "René González Fernández" la cantidad de alumnos menores de 18 años es casi de un 62%. Esta cantidad, una pequeña muestra, se repite en los demás liceos nocturnos.

En verdad, la cruda realidad del problema es que un crecido número de alumnos de poca edad y que no trabajan en el día se refugian en la enseñanza nocturna y aprovechan las garantías del Liceo Nocturno, que carece de ramos técnicos y que desgraciadamente es a veces demasiado blando en los exámenes finales, pues considera la especial situación del adulto que trabaja.

Destaco y hago hincapié en este grave problema que hace del Liceo un receptáculo de actitudes negativas y poco serias y que, desde otro punto de vista pedagógico, da origen a una población escolar extraordinariamente heterogénea.

La raíz del mal no hay que buscarla únicamente en el hecho innegable de que existe escazes de Liceos diurnos, pues si así fuera cerraríamos los ojos ante los aspectos negativos enunciados y que sólo terminarán cuando se creen cursos vespertinos para niños y adolescentes y se mantenga el nocturno para una población exclusivamente adulta.

---

(5).—Existen 24 Liceos Nocturnos en Santiago y 24 distribuidos a lo largo del territorio.

ENSEÑANZA TECNICA

Ahora bien, ¿por qué no se incrementa en Chile la enseñanza industrial nocturna? Es verdaderamente increíble el casi completo abandono de un campo de experiencias riquísimas para nuestro creciente desarrollo industrial. En realidad, los colegios anexos nocturnos para adultos que imparten enseñanza industrial en la actualidad no son suficientes (6).

Por decreto 7193 del 22 de junio de 1948, se crearon, en efecto, cursos de aprendizaje, cursos de oficios y de extensión técnica. Los cursos de complementación, están destinados a la preparación de operarios adultos, que carecen de conocimientos técnicos suficientes en su oficio.

Los cursos de oficios están destinados a la formación de maestros en una determinada especialidad industrial.

Los cursos de extensión técnica funcionan como cursos libres y están destinados a impartir conocimientos técnicos especializados.

La duración de estos cursos será variable de acuerdo con la especialidad y su funcionamiento será a solicitud de los interesados.

Por otra parte se ha anunciado que durante el presente año (7) la Universidad Técnica del Estado invertirá 15.000.000 de pesos en cursos de extensión universitaria para obreros. Se dictarán los siguientes cursos:

Dibujo técnico industrial elemental (para personal de las industrias),
Dibujo técnico industrial avanzado (para el personal dibujante de una industria);

Tornos (para maestros en actual desempeño del oficio);
Máquinas heramientas (para técnicos, jefes de taller y especialistas);
Máquinas fresadoras (para jefes de taller y especialistas,;
Motores diesel (para técnicos, contramaestros y operadores), tratamiento técnico del acero para técnicos y jefes de talleres;
Sistema eléctrico de automóviles (para técnicos y especialistas);
Soldadura eléctrica (para soldadores de talleres mecánicos);
Electricidad (para personal de las industrias);
Electro Medicina (técnicos y ayudantes en aparatos electro-médicos);
Embobinados (para personal de industrias o con estudios de 4º Hdes. y 1º grado de enseñanza industrial).
Radio (para personal y 1º grado de Enseñanza Industrial);
Tecnología de la Fundición (para técnicos, jefes de talleres y contramaestros);
Operadores de Calderas (para personal a cargo de calderas e instalaciones a vapor);

Cursos Textiles (para operarios de industrias).
Las lecciones serán teóricas y prácticas y se desarrollarán en dos sesiones a la semana: Los cursos funcionarán además de Santiago, en Antofagasta, Copiapó, La Serena, Concepción, Temuco y Valdivia.
Para la matrícula se dará preferencia a los postulantes que son patrocinados por la administración de la industria.
Como vemos, esto sería ya un paso decisivo si llega a cumplirse en su totalidad.

---

(6) Existen 2 Escuelas Nocturnas Industriales en Santiago y 23 distribuídas a lo largo del territorio. (7) 1957.

A este tipo de educación, un tanto descuidado en nuestro medio, se le da una extraordinaria importancia en casi todos los países de América.

Veamos. En Colombia, por ejemplo, se imparten en los siguientes establecimientos, que cuentan con todas o parte de las secciones correspondientes a las técnicas industriales, agrícolas, comerciales y de economía doméstica:

a) Cursos para obreros y Escuelas de Aprendizaje, destinadas al mejoramiento de la técnica de los trabajadores.

b) Escuelas de Capacitación Obrera, destinadas a la formación de la moral y práctica de obreros calificados en oficios y ocupaciones determinados.

c) Escuelas de Artes y Oficios elementales, medias y superiores, ubicadas preferentemente en poblaciones menores destinadas al fomento y desarrollo de la industria nacional.

Además están los Institutos Técnicos para la formación del personal de expertos de las diferentes especializaciones técnicas.

EDUCACION ASISTEMATICA ESPECIAL

Grupo Homogéneo: Entrevistas y conclusiones.
Otras industrias.
Sugerencias.
Plan.

HE PRESENTADO UN rápido enfoque a la actual enseñanza de adultos existente en el país, necesario para poder referirme ahora a un aspecto verdaderamente abandonado en Chile: la educación de tipo práctico en las comunidades. Para ello me valdré de dos tipos bien precisos de población adulta: un núcleo homogéneo y otro heterogéneo, según tengan o no intereses comunes.

Ejemplo del primer caso sería un sindicato, del segundo, una **población callampa,** lugar en que el obrero sólo tiene de común la miseria ambiente. La primera población es estable; la segunda tiene por característica esencial su extraordinaria inestabilidad.

Estos tipos de comunidades se prestan admirablemente para desarrollar una labor educacional de carácter práctico. Veremos qué se hace actualmente allí y las condiciones favorables y desfavorables que existen para empezar una acción efectiva.

GRUPO HOMOGENEO

En este grupo decidí visitar a los obreros y empleados de una industria que viven con sus familias en una ciudadela cedida por la industria: la Refinería de Azúcar de Viña del Mar.

Esta industria cuenta con un personal de más o menos 800 obreros y 100 empleados.

Viven, como dije anteriormente, en una ciudadela proporcionada por la misma Compañía, las casas, aunque de construcción antigua, son cómodas y forman una pequeña comunidad, aparte del resto de la ciudad, pues cuentan, además, con un Club Social y un magnífico teatro.

Como mi propósito era saber si aprovechaban las ventajas de tener esta especie de ciudadela formada por personas de intereses comunes y si se desarrollaba alguna labor educacional del tipo que fuera entrevisté al Gerente de la Cía., al Presidente del Sindicato de Empleados, al Presidente del Sindicato de Obreros, a la Visitadora Social y a algunos empleados y obreros.

Preparé para ésto, un cuestionario igual para todos, pues, lógicamente, de acuerdo a sus posiciones, las respuestas iban a ser diferentes. El cuestionario fué más o menos el siguiente:

1.—Clasificación del personal.

2.—Organizaciones existentes del personal: a) de empleados, b) de obreros.

3.—¿Qué funciones desempeñan estas organizaciones?

¿Cuáles son sus finalidades?.

4.—¿Desarrollan una labor cultural más que gremial?

5.—¿Qué problemas han creado su existencia? ¿Son útiles? ¿Cree Ud. que cumplan sus funciones?

6.—¿En el aspecto educacional qué labor han desarrollado?

7.—¿La cree Ud. suficiente?

8.—¿Qué propondría Ud?

Luego de obtener las respuestas de todas las personas, llegué a las siguientes conclusiones:

1.—Existen organizaciones sindicales que, según los dirigentes, desempeñan una función exclusivamente con miras al bienestar económico.

2.—Las actividades culturales existentes son casi nulas

a) Plano empleados.— Realizan un almuerzo generalmente mensual al que invitan a un conferencista que diserta sobre un tema seleccionado al azar, rara vez se reunen que no sea para discutir aumento de sueldo.

b) Plano obrero.— No existe ninguna actividad cultural.

3.—Causas aducidas:

a) Falta de interés.

b) Apatía general.

c) Fracaso de los comités que se han constituído en otra oportunidad.

d) Pocas facilidades de la empresa.

e) Falta de líderes.

Cuando terminé mi visita a la Refinería, anotando conclusiones y observando el medio, pude deducir lo siguiente:

1.—La apatía que dieron como causa casi todos los jefes entrevistados es más aparente que real.

a) Porque, según sus declaraciones, hace 3 ó 4 años existían organizaciones que mantenían en actividad, con bastante éxito, un conjunto teatral, un coro y una publicación periódica, lo que demuestra que existe en la gente un interés por lo cultural.

b) Porque, sin ir más lejos, el año 1954 un grupo de obreros demostró, al proponer espontáneamente un curso (Mecánica de Automóviles), que es capaz de mantener una constancia y de superarse cuando él personalmente participa en el planeamiento de una actividad cultural. Es curioso constatar que de 35 matriculados, 32 terminaron el curso.

c) Porque los dirigentes no han sabido organizar actividades de esta naturaleza y cuando lo han hecho, no ha obedecido ello a ningún plan establecido, sino al azar. De allí que sea hasta cierto lógico la verdadera catástrofe que significó el debut, en la sede social del Club, de un coro polifónico, a principios de febrero de 1956. En efecto, la asistencia fué aproximadamente de 40 personas. ¿Causas? Apatía, según los dirigentes, pero la realidad nos indica que el motivo hay que buscarlo en la ausencia de un programa regular y metódico de espectáculos culturales, selectos y populares. En consecuencia, ausencia de una formación de hábitos entre los adultos, de una actividad más favorable para espectáculos de tal naturaleza.

2.—Falta un órgano de publicidad propio que fomente la unidad espiritual y democrática de los que conviven en la ciudadela de la Refinería.

3.—Faltan cursos de perfeccionamiento, tanto de índole personal como de preparación cívica, de producción y consumo, vida en familia, etc., lo que se refleja en:

a) Desarrollo personal: exceso de individualismo, dejación.

b) Vida en familia: ausencia de jardines infantiles, falta de organizaciones como centros de madres, etc., y rivalidades entre familias de distinta clase social.

c) Educación cívica: escaso nivel de votantes, inasistencia a las reuniones de sindicatos, falta de responsabilidad en trabajos de grupo, falta de convivencia democrática.

d) Educación del tiempo libre: falta de actividades recreativas organizadas al extremo de que el lujoso y cómodo local que tienen pasa, la mayoría de las veces, desocupado. Lo mismo ocurre con el moderno teatro con que cuentan empleados y obreros.

4.—No se han puesto en contacto con organizaciones más grandes de la ciudad para elaborar un programa en conjunto.

5.—El Liceo Nocturno de Adultos, que está ubicado al frente de la ciudadela (8), debería ser la primera institución que se preocupara de desarrollar un programa educacional de acuerdo a los intereses eminentemente prácticos de la ciudadela.

OTRAS INDUSTRIAS

Este programa de la Refinería de Azúcar es similar en casi todas las industrias del país. Medios materiales existen y el hecho de vivir en comunidad con intereses comunes se presta para realizar una labor de tipo práctico.

Pero no quiero negar o dejar de señalar la labor que se realiza en algunas grandes industrias de nuestro país. Aunque tampoco es tan completa como debiera serlo, el hecho de que haya algo, nos da una pauta para pensar que con un poco de voluntad se pueden lograr grandes resultados.

La industria Huachipato por ejemplo, mantiene un Departamento de Relación Industrial que se preocupa del obrero desde su entrada a la Compañía, hasta su retiro; se preocupa de su bienestar ; crea cursos de perfeccionamiento que permiten al obrero obtener mejores puestos previo examen; planea cursos para evitarle accidentes al obrero (contra incendios, explosiones, etc.), y además, paga los cursos por correspondencia.

La Visitadora Social desarrolla también labor cultural entre las señoras de los empleados y obreros. Ha creado cursos de Economía Doméstica y otros tipos de cursos prácticos. También se preocupa de proporcionar a los niños medios de locomoción y vacaciones.

(Continuará)

---

(8) En el Liceo de hombres de Viña del Mar.

Filosofía y Pedagogía

Notas en torno al problema de la educación

POR DIEGO [illegible] CABALLERO (UNI[illegible]D DE PANAMÁ)

1.—UNA CUESTION PREVIA

El primer problema que se adelanta tan pronto hablamos de educación es el de la filosofía de la educación. Para qué educamos? Para qué se educa al hombre? Qué significa educar?

La filosofía de la educación es la que trata de los objetivos y propósitos de la educación. Pero es aquí, precisamente, donde encontramos la falla en algunos de nuestros educadores. No se pueden señalar los objetivos y posibilidades de la educación si antes no señalamos algo mucho más importante: Qué es el hombre? Y esto es cuestión de la filosofía y no de la pedagogía. Hay una cuestión filosófica previa a todo sistema pedagógico y si no resolvemos esta cuestión previa el sistema carece de todo sentido

2.—LOS CIEGOS ESPIRITUALES

Para poder educar a un hombre hay que saber lo que es un hombre. Esta es una verdad del tamaño de una montaña que muchos no quieren ver aunque ya el filósofo Scheler nos señala la posibilidad de una ceguera espiritual, como la hay física. Sería tonto e inhumano que nosotros insistiéramos en que un ciego viera el paisaje que nos emociona. Comprendemos, sin poseer gran sagacidad intelectual, la situación de un ciego ante las cosas físicas. Lo terrible de los ciegos espirituales es que como ellos no ven dicen y afirman categóricamente que no hay nada. No se dan cuenta que les puede suceder lo que al ciego físico. No es que las cosas no existen: es que no las ven.

Y es que podemos olvidar lo que un hombre es o, mejor dicho, ignorar supinamente lo que un hombre es y, entonces, nuestra educación caerá por carecer de base: es casa construída sobre la arena. No se puede enunciar el tema de los propósitos de la educación sin que salten trémulas las grandes cuestiones de la filosofía. Y querer esquivarlas es actuar de manera maliciosa en lo que afecta la entraña misma de la patria: la educación del ciudadano. No debemos pedirles a los ciegos espirituales que señalen a nuestros jóvenes los caminos que conducen a la cima de la jerarquía axiológica.

3.—EL EDUCADOR Y LA FILOSOFIA

No hay pedagogía completa sin filosofía. Más aún, la pedagogía, en cuanto deja de ser una pura técnica es una rama de la filosofía si se tiene presente que esta es "una reflexión consciente de la actividad espiritual" y en cuanto tratamos de superarnos y alcanzar el ideal que aquella se propone. Los problemas pedagógicos no pueden ser entendidos sin preparación filosófica y "sin base filosófica, dice un educador distinguido, la preparación pedagógica degenera fácilmente en un saber aislado según textos y en una técnica metódica exterior". A todo educador deben exigírsele no sólo los cursos de técnica pedagógica sino aquellos que, en cantidad y calidad, aseguren la preparación humanística, de aquél a quien va a confiársele la formación de nuestros hombres futuros.

4.—EDUCAR Y ADIESTRAR

Hay que distinguir entre educar y adiestrar. Una cosa es amaestramiento o adiestramiento y otra muy distinta lo es la educación. El primero es un acto mecánico. La segunda es una acción por medio de la cual se desarrollan las facultades morales e intelectuales del educando. "En el adiestramiento el adiestrado se convierte en un instrumento para un fin: un instrumento que es de beneficio exclusivo para el adiestrador. A través de la repetición propia de todo amaestramiento los resultados de la experiencia se acumulan en forma mecánica pues mecánico es el procedimiento que se sigue y mecánico es el resultado al cual tiende". "Lo que en realidad busca el amaestrador o adiestrador es la formación en el sujeto de un mecanismo que frente a ciertas circunstancias entre en funcionamiento con necesidad y uniformidad". Algo distinto en su misma esencia es la educación. Distinto es el fin y el procedimiento de la educación. Cuando nosotros educamos nos proponemos promover el desarrollo de aptitudes y cualidades que valen no tanto para los que educamos sino para el sujeto educando. Educación es justamente la actividad promotora del tránsito del hombre del mundo puramente animal al mundo espiritual: **educación es formación de la espiritualidad.**

5.—EL INDIVIDUO COMO REALIDAD ESPIRITUAL

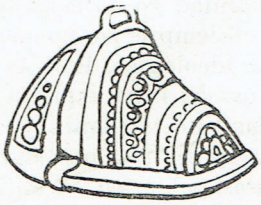
Y con la palabra espiritualidad yo no me estoy encajonando en una doctrina o sistema determinados. Siempre me encuentro con personas apuradas a endilgarle a uno la etiqueta ideológica. Este asunto de la educación lo discuto aparte de doctrinas. Cuando digo espiritualidad me refiero a lo que distingue al hombre del animal, de la planta y del mineral. Y tenemos que aceptar que en algo nos distinguimos o no tendría sentido hablar de hombres y de humanidad. En otras palabras: el individuo se torna realidad espiritual en cuanto adquiere conciencia de si y deviene un yo: un yo que se afirma como libertad de toda presión de necesidades y pasiones naturales; como emancipación de toda necesidad mecánica. Lo que diferencia al hombre del animal y de todo otro ser de la creación es el espíritu. Y cuando hablo del espíritu me refiero a esa capacidad que hay en cada uno de nosotros para el bien, la belleza y la verdad.

6.—EDUCACION DE TUERCA Y TORNILLO

No se trata de aprender determinadas habilidades para luego encajar como pieza armónica en el mecanismo del Estado. Esto convierte al hombre en una especie de tuerca o tornillo en el complicado mecanismo social. Esta es la clase de educación —educación de tuerca y tornillo— que propugnan

los estados totalitarios. Nada de pensar. Nada de discutir. A ser buenos chicos y aceptar todo lo que se les dice que deben aceptar. A ser buenos mecánicos o buenos ebanistas. Buenos mecanógrafos, buenos contadores, buenos telegrafistas .O buenos arquitectos y buenos ingenieros o buenos en cualquiera otra profesión u oficio. Es una educación en la cual se olvida al individuo y su personalidad para sumergirlo en el estado totalitario. Un animal, nos recuerda el educador Hutchins, se puede amaestrar hasta sorprendentes límites pero nunca se conseguirá hacer de él un hombre. Recuerda el amaestramiento de perros, caballos y monos en los circos. Nos quedamos con la boca abierta viéndolos actuar. Hacen todo lo que un hombre puede hacer menos lo principal: pensar y sentir. En cambio ciertos educadores casi que consiguen con sus teorías de amaestramiento hacer del hombre un animal. Y así tenemos que una escuela puede producir operarios magníficamente amaestrados pero a quienes se les han amputado las características del ser humano: pensamiento y sentimiento.

Verdadera educación es la que forma la personalidad del individuo como individuo, que le reconoce sus inalienables derechos. El hombre no sólo está compuesto de manos para **hacer** cosas, tiene un corazón para **sentir** la belleza y la bondad y un cerebro para **comprender** la verdad. Educación en su verdadero sentido es formación de la espiritualidad.



Los Grandes Temas de Nuestro Tiempo.

La Filosofía en Alemania en el Siglo XX

GENTILEZA DE LA EMBAJADA DE LA REPÚBLICA FEDERAL ALEMANA.

TODA LA FILOSOFIA se mueve entre dos polos: en el uno está el mundo real de los objetos al cual pertenecen también el hombre y la mente humana y en el otro el espíritu del hombre en sus manifestaciones individuales, que, en cuanto se trata de un conocimiento filosófico, intenta conocer esa realidad, en sus últimas causas, "sub specie aeternitatis". El espíritu humano, sin embargo, es siempre idéntico y nada más erróneo que suponer que en un momento determinado se hayan producido subversiones que derrocasen las verdades de siempre. Esto se aplica también a las Ciencias Naturales de hoy. No hay transmutación de valores como soñaba Nietzsche ni conocimiento filosófico que hubiese de revelarse en el futuro. La ley que rige el universo es una y la verdad es una, pero las doctrinas filosóficas son diversas aunque no tanto que no surjan en la operación filosófica dos tipos que pueden distinguirse uno como real y otro como ideal. En el primero predomina el mundo de los fenómenos, la pluralidad de la experiencia; en el segundo la forma mental del espíritu humano, el mundo de la razón, de las ideas, de las ideologías. En virtud de la debilidad natural del espíritu humano, no es posible el conocimiento perfecto. Para sto se necesitaría de un espíritu divino. Por consiguiente la tarea más importante del filósofo es la de conocer, o la de sentir al menos, los límites del conocimiento humano y la esfera de lo posible. Para esto hace falta genialidad y como la mayoría de los sistemas que se conocen son unilaterales, en las múltiples variaciones se ve una eterna alternación entre el empirismo y el racionalismo. En un constante tantear los problemas, para decirlo con palabras de Goethe. Hay que tener presentes estos principios generales cuando nos enfrentamos con una época de doctrinas filosóficas como las tendencias actuales de la Filosofía alemana.

La Filosofía del naciente siglo XIX estuvo dominada en Alemania por Kant y sus sucesores, Fichte, Schelling y Hegel, es decir por direcciones idealistas. Frente a la Ilustración, que se basaba en una supervalorización de la capacidad del espíritu humano, el mismo Kant acometió la empresa de enjuiciar críticamente la razón humana. Kant conoció el carácter discursivo del espíritu humano, conoció que en los fenómenos hay una esfera que escapa al conocimiento y en este sentido habló de la "cosa en sí", pero extrayendo de la totalidad del mundo ciertos fenómenos —conceptos apriorísticos que se daban sin necesidad de una explicación— y que transcienden al espíritu a través del mundo. Sus sucesores dieron un valor absoluto a la idea o tuvieron una concepción poco clara de su relación con la realidad. El gran

vuelo que tomó la investigación en las Ciencias Naturales, basada en la observación y en el experimento, no podía hacer nada con estos conceptos, muy abstrusos en parte, y volvió a los concretos fenómenos sensoriales. El materialismo y el positivismo surgieron análogamente al empirismo inglés de J. St. Mill y H. Spencer y al positivismo francés de A. Comte. Lo característico de estas direcciones es que elevan a principios generales conceptos parciales basados en la mera experiencia. Con esto provocan reacciones naturales y el neokantianismo renaciente les hace ver los límites del conocimiento. En Marburgo, bajo la dirección de Cohen, se funda una importante escuela a la que pertenecen Natorp, Liebert y Cassirer, que se interesó especiamente por la Teoría del conocimiento. Una rama en Baden con Windelband y Rickert prestó particular atención a las Ciencias del espíritu. Pero la escuela se anquilosó en un panlogismo demasiado formal (sobre todo con Br. Bauch x 1942). Citemos de pasada los pragmatistas alemanes F. R. Lange, el filósofo de las ficciones, del "als-ob" (como si), Vaihinger, a los metafísicos inductivos Herbart y Lotze, para fijarnos más en el filósofo del pesimismo y la misantropía Schopenhauer y en el filósofo de la fuerza y del superhombre, Nietzsche, porque su influencia fué grande incluso en los tiempos posteriores. El filósofo del inconsciente, E. von Hartmann (x 1906), que como Schopenhauer siguió tendencias budistas, estuvo influenciado por Schelling, Hegel y Schopenhauer. Hay que citar por último el neotomismo y la neoescolástica que tienen su centro en Baviera y a la cual pertenecen Dyroff, Guardini y Edith Stein.

Y llegamos al verdadero siglo XX. Las direcciones más marcadas son el vitalismo, el fenomenologismo y el existencialismo junto a los cuales hay otras corrientes, pero estas son las más importantes. Lo característico en ellas es la decidida inclinación a la profundidad y a la totalidad. Esta inclinación llega hasta el punto de rebasar muchas veces la finalidad y perderse en lo incognoscible. De la vida, del inconsciente, emana también toda Filosofía, aunque ante algunos sistemas no pueda decirse verdaderamente que reflejan felizmente la vida. De la misma manera que Freud intentó bucear en las profundidades del alma humana, así el vitalismo se sumergió en la corriente irracional y dinámica de la vida. En Francia fué Henry Bergson el que se asignó como tema ese "elan vital" y en Alemania fué primero Wilhelm Dilthey (x 1911) el que intentó abarcar la totalidad de la vida sin metafísicas ambiciones. Dilthey llegó al concepto de la estructura psíquica, del estado espiritual de la conciencia y a los tipos de la existencia espiritual. Misch, Groethuysen, Spranger, Leisegang y Dempf fueron sus discípulos. Otros filósofos vitalistas fueron Simmel, Eucken y Troeltsch. El filósofo de la cultura Oswald Spengler partió de la existencia de estructuras culturales a las que, en cierto modo, asignó una vida orgánica, infancia, madurez, senectud y muerte. Por lo demás fué más un filósofo de la fuerza que del derecho. Ludwig Klages es un enemigo del espíritu del que cree que es un antagonista del alma. Klages figura entre los padres de la psicología de lo profundo.

La fenomenología de Husserl (x 1938) hizo lo que hace toda Filosofía descontenta: analizar de nuevo los fenómenos según el lema: "vuelta a las cosas". Husserl propagó un nuevo objetivismo en oposición al subjetivismo de la escuela neokantiana. La fenomenología quiso lo que toda verdadera filosofía debería hacer: la identificación del sujeto con el objeto. El espíritu presente en el objeto fué reflejado en el espíritu del sujeto: al "noema" objetivo respondió la "noesis" psíquica. La penetración en la naturaleza de las cosas se cumplió por pura lógica. Toda transcendencia suprasensible fué anatematizada y se negó toda forma del subjetivismo: psicologismo, relativismo, nominalismo y ficcionalismo, de forma que el sistema se convirtió casi en puro empirismo.

Max Scheler (x 1928), últimamente en Francfort, siguió la filosofía de la inmanencia de Husserl. Convertido católico durante algún tiempo, acentuó el valor de la vida de los institutos, de los sentimientos, del impulso. No es el espíritu lo que se impone sino las inconscientes cualidades del carácter. Scheler hizo resaltar que el hombre cambia constantemente y con este pensamiento influyó singularmente sobre el existencialismo. Admitió la hipótesis de un mundo de valores objetivos que son aprehendidos por la persona en libertad. De la misma manera que daba valor a lo fluente, a lo dinámico, así lo divino universal era para él algo definitivo aún en el devenir.

El ontólogo Nicolai Hartmann (x 1950) ocupa un lugar especial como fundador de una Ontología fenomenológica. Hartmann quería una Metafísica, pero no una abstrusa, hipostática, que hiciese realidad las concepciones humanas, sino una metafísica inductiva basada en la experiencia. No quería crear conocimientos sino aprehenderlos. El pensamiento debía ser una imagen de las cosas, ser adecuado a las cosas (adaequatio intellectus et rei).

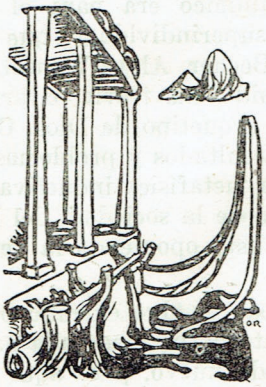
El antiguo "nous", el espíritu, introducido en la filosofía por Anaxágoras, cobra verdadera existencia, se adscribe a la realidad y frente a él, la realidad verdaderamente existente es considerada como insuficiente y así pensaron Platón y Aristóteles, el cual establece una metafísica que fué antes que la naturaleza. No así en Hartmann. Para éste las categoría no son más que representaciones de las incomprensibles esencias categoriales, para él la necesidad del ser no podía ser comprendida enteramente, para él ningún espíritu creado podía penetrar jamás en el interior de la naturaleza. Esta es su aporética. Las categorías inferiores tenían en él preferencia sobre las superiores. Sólo a ellas les atribuía determinación causal, mientras que las superiores respondían a la libertad. Así, pues, desconocía la interna determinación del espíritu. Hartmann negaba una teleología de la naturaleza. En la Etica se adscribió a la ética material del valor de Scheler.

Prescindiendo de los demás representantes de la escuela de Husserl, hay que citar todavía dos pensadores que, procediendo de las Ciencias Naturales, fueron exponentes de un realismo crítico: Hans Driesch y Erich Becher. Driesch (x 1941), en un principio zoólogo, discípulo de Haeckel y profesor en Leipzig, partió de la observación de huevos de erizos de mar y llegó a la conclusión de que la vida debe entenderse como encaminada a la totalidad y con una palabra aristotélica llamó entelequia al factor eficiente en los organismos. aunque en Aristóteles la palabra tenía otra significación. Driesch negaba el paralelismo psico-físico. Becher (x 1929) llamó a su sistema dinamismo psico-vitalista. Lo anímico era para él factor dominante. Aceptaba también lo anímico superindividual que podría identificarse con la divinidad. El sucesor de Becher, Aloys Wenzel, ha completado en este sentido su sistema y ha concebido una teoría natural de Dios según la cual lo ideal es el verdadero ser y arquetipo de Dios. Citemos también brevemente a B. Bavink que con sus "Resultados y problemas de las Ciencias Naturales" escribió la obra clásica de la metafísica inductiva, y al vienés Othmar Spann (x 1950) que en su Filosofía de la sociedad, del Estado y de la historia sustento un idealismo universalista oponiendo la verdad de Dios y del todo al progreso técnico.

La filosofía existencialista es algo extraño porque lleva un nombre que, aunque es nuevo para la materia, no dice nada para ésta en su sentido original. La existencia no es nada nuevo, pero aquí se trata del sentido de esa existencia, de lo absoluto, de Dios, si se quiere, es decir, de metafísica. No hay nuevo más que el matiz que se ha dado a este viejo concepto y ese matiz es el pesimismo y el nihilismo, la angustia y la preocupación. Los pensadores alemanes representativos de esta tendencia son Karl Jaspers (nacido en 1883) y Martin Heidegger (nacido en 1889). Jaspers, antes en Heidelberg y ahora

en Basilea, trata de abarcar, de "aclarar", como él dice, el antiguo tema de la filosofía, la realidad, el "ser que existe" de Heidegger. El oscuro inconsciente, el verdadero secreto de la vida y del mundo es lo que la filosofía existencialista quiere abordar. No es extraño que sea tan pesimista el estado de espíritu de los pensadores que se mueven en estas situaciones fronterizas del conocimiento. Por esto Jaspers habla preferentemente de posibilidades y no de certezas, y recomienda siempre mantenerse alerta, no querer nada definitivo, no encastillarse en una cosa que no nos habla más que en misteriosos caracteres. No se niega ni mucho menos lo transcendente, lo "circunfuso", para hablar en términos del existencialismo, ni debe negarse tampoco a Dios. La vigilancia y no la duda lo es todo para el filósofo. Heidegger, sucesor de Husserl en Freiburg, ha dado siempre especial valor al carácter ontológico del sistema, singularmente frente al existencialismo francés, más práctico, nacido de la "resistencia". Heidegger usa una terminología peculiar, complicada y no siempre clara. Así distingue entre el ser y lo existente (lo que está siendo), el ser en sentido ontológico y lo existente como ser en sentido óntico. El conocimiento del ser es el problema de la filosofía existencialista que con ello se caracteriza como primera filosofía. Desde 1942 escribe Heidegger ex-sistencia para hacer resaltar lo existente como emanado del ser. Lo existente no es sin el ser. El hombre no es más que el "pastor", el "vigía" del ser. El ser se descubre en el pensamiento humano, en el idioma. El estado vital es trágico-pesimista. El ser está contenido en la nada. El ser no es Dios, no es "actus essendi".

Para concluir hay que citar todavía unos cuantos pensadores del neopositivismo, del empirismo en el sentido de Hume, como Schlick, Neurath, Carnak y Reichenbach. Para el positivismo no hay más que las percepciones sensoriales. No hay verdades apriorísticas, no hay más que hipótesis. No existen ni Dios ni el alma ni la finalidad.



Hispanoamérica: Dramatis Personae

POR JULIÁN MARÍAS.

CUANDO SE HABLA de algo, lo más urgente es saber de qué se está hablando. No suele ser tan llano como parece. Con frecuencia, una considerable masa de saberes, opiniones y hasta evidencias sobre una realidad queda invalidada por una incertidumbre básica respecto a qué es aquello de que tanto se sabe. A veces, la cosa es todavía más aguda, porque la oscuridad no afecta sólo a la posible respuesta, sino a la pregunta. El ejemplo de más volumen es nada menos que nosotros mismos: después de preguntarnos durante milenios qué es el hombre, hemos descubierto que esa pregunta, si se tomaba como la radical y primaria, envolvía ya una respuesta, y ésta, por añadidura era falsa: suponía, en efecto, que el hombre es un qué, un algo, y resulta que por lo pronto es un **quién**, un **alguien**.

Siempre me ha frenado mi deseo de escribir sobre Hispanoamérica la impresión inequívoca de no estar en claro sobre lo que es aquello de que iba a escribir. Mi considerable acumulación de experiencias, observaciones, lecturas, reflexiones sobre la América española ha estado siempre envuelta en una tenaz neblina: la que vela las formas de los personajes que, sobre su dilatado suelo, representan un drama histórico. Sería apasionante preguntarse también por este drama, del que tan poco se sabe todavía; pero es empresa demasiado levantada para que yo la acometa aquí y ahora. Interrogarse por esos personajes aún me parece excesivo, si se entiende que a la pregunta siga una respuesta taxativa. Tengo que contentarme con mucho menos: sin intentar penetrar en ellos, preguntarme en voz alta, para provocar respuestas más competentes, por su figura, su figura, su edad, sus relaciones: lo que algunas obras teatrales nos dan en su contraportada bajo el epígrafe **Dramatis personae**: "Don Jerónimo, 60 años, coronel retirado.—Isabel, muchacha de 20 años, hija del anterior...".

No es fácil estar en claro sobre cuál es en cada caso el sujeto de la historia. En un estudio "Sobre Europa", escrito como presentación del volumen **El Espíritu Europeo** de las Rencontres Internationales de Genéve (LA NACION, Buenos Aires, 21 de abril de 1957), me esforcé por plantear la cuestión para este Continente. En el capítulo final de **Los Estados Unidos en Escorzo** intenté aclarar **quiénes** son éstos y quién los une. En **La estructura Social** lo había tratado antes de hallar los instrumentos conceptuales que permitan acometer tales empresas sin estar demasiado seguro del fracaso. El problema, tal como allí lo formulaba, es en su núcleo éste: el sujeto de la historia

no es el hombre individual, sino lo que he llamado "convivencia sucesiva", la cual, a su vez, es de hombres individuales, sin los cuales no es nada. "Preguntarse por el sujeto de la historia equivale a inquirir la estructura y los límites de la convivencia sucesiva, más concretamente, de las diversas **unidades de convivencia**, es decir de las sociedades". "Una sociedad está definida por un sistema de vigencias comunes —usos, creencias, ideas, estimaciones, pretensiones; no basta, pues, con agrupar a los hombres de cierta manera para obtener una sociedad; si, por el contrario, las mismas vigencias tienen vigor más allá de la agrupación elegida, la sociedad efectiva extiende sus límites fuera de los que se habían fijado". Aparte de otras dificultades elementales, surge en seguida una muy grave: "Si definimos con rigor las unidades de convivencia o sociedades por el imperio dentro de ellas de un sistema de vigencias básicas, nos encontramos con que —en la mayoría de las situaciones históricas— se da también una convivencia de segundo grado: la convivencia de esas sociedades plurales entre sí . . . ¿En qué medida esta nueva "convivencia" supone vigencias comunes y, por tanto, forma una nueva "sociedad"? ¿Todo trato o relación entre sociedades requiere comunidad de vigencias? ¿Acaso aunque no las presuponga las produce? ¿Es lo mismo la relación de diversas unidades sociales **en presencia** que su convivencia **dentro** de una unidad superior?". Finalmente, como toda sociedad es histórica, viene de otras pretéritas; hasta qué punto esas sociedades sucesivas son o no la **misma**, es decir, diversas situaciones de una sociedad única o bien sociedades distintas, engendradas unas de otras, es una difícil cuestión; con otras palabras, la de la dinámica de las diversas unidades de distinto "nivel histórico que, sin embargo, coinciden y coexisten en una misma época y en la misma área. Sin ver con claridad esto, mal se puede saber cuál es el sujeto de la historia.

* * *

A primera vista, las unidades de convivencia son los "países". (Esta palabra tiene una significación bastante vaga, y en ello reside su principal virtud; no hay nada más peligroso que la "falsa exactitud", quiero decir, la presunta exactitud conceptual aplicada a realidades inexactas: un tema del que algún día me prometo hablar en serio. Recuérdese, por cierto, el papel que en la **Política** de Aristóteles desempeña el vago concepto de **éthnos** frente a la archiprecisa **pólis**). Casi siempre —pero no siempre justificadamente— se identifica a los "países" con los "Estados", interpretados además como "naciones" en la Europa moderna, y por analogía y extensión— muchas veces abusiva— en todo el mundo actual (piénsese, sin ir más lejos en la **Sociedad de Naciones** y después en las Naciones Unidas). Es cierto que ni siquiera en la Europa moderna, y más acentuadamente en nuestro siglo, son las naciones "unidades de convivencia" plenas, saturadas y suficientes; pero aparte de esa reserva, inequívocamente lo son, y esto es lo que permite, con las salvedades debidas, hablar con perfecto sentido de historia de Inglaterra, Francia o España, y con sentido un poco menos perfecto de las de otras naciones como tales.

En Europa desde el Renacimiento por lo menos, han existido núcleos de vigencias españolas, francesas, inglesas, alemanas, etc., que han constituído el torso de las sociedades respectivas. Es cierto que dentro de cada una de éstas había vigencias parciales y restringidas, regionales; y que todas ellas estaban sometidas al sistema general de las vigencias europeas, que constituyen el fundamento de esa sociedad más tenue que llamamos Europa; y que,

finalmente, en los últimos decenios se superpone a ésta otra más tenue todavía, pero no menos real: Occidente (véase **La Estructura Social**, cap. I). Pero las unidades de convivencia plena, es decir, las **sociedades** en sentido estricto y actual, son las naciones, cuya tremenda realidad —desfigurada, desorbitada y a la larga minada por todos los nacionalismos— es bien visible.

Ahora bien, esta situación no se da en América, ni del Norte ni del Sur; y las diferencias dentro de ese hemisferio son tales, que tan pronto como se empieza a hablar de América en conjunto se enturbian las cosas y no se entiende nada; más de cuatro libros; que hubieran podido ser excelentes si se hubiesen atenido a un área determinada, resultan inservibles por pretender explicar "la" realidad americana en cualquiera de sus aspectos. Creo que incluso Ortega, partiendo de sus intuiciones argentinas, y guiado por la idea —tan fértil— del "hombre colonial" como origen de las sociedades americanas, fué más allá de lo justo en algunas generalizaciones sobre la totalidad de América o al suponer algunos caracteres "americanos" tan importantes en el Norte como en el Sur.

La América española no es, por supuesto, un todo homogéneo; pero sí es un todo. Y los diversos países hispanoamericanos, aunque sean Estados independientes, no son **sociedades suficientes** en el sentido que aquí doy a este término; quiero decir que las vigencias particulares de cada uno son sólo una fracción —y no la más importante— de las que ejercen su presión sobre cada individuo y así configuran su vida. Las vigencias específicamente argentinas, colombianas, peruanas o chilenas no son las decisivas; su presión es, además, relativamente leve. Más que **usos**, propenden a ser **costumbres**. Esto las aproximaría mucho a las vigencias **regionales** europeas. ¿Serán acaso los diferentes países enormes "regiones" de una colosal sociedad: Hispanoamérica? La hipótesis es tentadora y sugestiva. ¿Hasta qué punto es justificada?

En buena proporción me parece que lo es. Entre los países hispanoamericanos, como entre las regiones de un país europeo, falta la relación de **extranjería** en sentido estricto, lo cual tiene muchas consecuencias. Una de ellas, la inconfundible impresión de "guerra civil" que provoca toda contienda entre naciones hispanoamericanas. Otra, la escasa realidad de las fronteras; esto puede parecer excelente, si se piensa que las fronteras no son más que barreras y separaciones; pero las cosas son más complicadas; he dicho alguna vez que Europa es un sistema de "marcas", que no son tanto los lugares en que los países **terminan** como aquellos en que se **encuentran**; que las fronteras constituyen, por tanto, el aparato sensorial de Europa; la indecisión de las fronteras hispanoamericanas, su poca realidad, es causa de la falta de lo que prodríamos llamar una fuerte "diferencia de potencial" entre los países y de su contacto positivo. La unidad de la lengua es el fenómeno en que se manifiesta más la ausencia de extranjería; la diferencia "nacional" no es primaria, ni fácilmente visible: se es argentino o venezolano o panameño después de ser hispanoamericano, como modificación o matiz de esta condición; el oído ejercitado distingue la lengua —sobre todo, claro es, la entonación— de los diferentes países, pero no más que en España se advierte el "acento", (que no es sólo acento), andaluz, asturiano o gallego, o en Francia el habla del Midi, o en Alemania la de Prusia o Baviera, y los sentimientos concomitantes son muy parecidos. El grave problema sociológico de la lengua de Hispanoamérica es otro, sin embargo, y reclamaría ser tratado atentamente.

Lo que más justificaría la interpretación "regional" de los países de la América hispánica es el hecho fundamental de que sus vigencias respectivas tienen un acusado matiz "tradicional" y vernáculo, como las regionales (y no las nacionales) en Europa. La literatura ha solido reflejar esta situación;

piénsese en el teatro argentino del XIX, en **Martín Fierro,** en las **Tradiciones Peruanas** de Ricardo Palma —para buscar tres formas literarias bien dispares, que sólo tengan de común esa dimensión—. Recuérdese también la falta de una verdadera "ejemplaridad" interhispanoamericana: cuando a un país de la América española le acomete un acceso de soberbia, su reacción espontánea no es la de afirmarse como "el mejor" dentro de la comunidad (como han hecho siempre las naciones de Europa, unas primero y otras después, con la inquietante excepción de estos últimos años), sino la de segregarse como algo "aparte" y distinto (igual que las regiones en sus pasajeros ensoberbecimientos), con un gesto de "no tener que ver" con el resto de Hispanoamérica.

Pero, sobre todo, cuando se trata de orientar su vida, el hombre hispanoamericano no puede referirse exclusiva ni fundamentalmente a las vigencias propias de su país, sino que se encuentra ya desde luego limitado, dirigido, inspirado, configurado por las que le vienen de una totalidad mucho más amplia y que es común a otros. He llamado "insertivas" a las sociedades regionales europeas, porque a través de ellas se realiza la inserción del individuo en la sociedad general: cada región define el modo concreto en cada caso de ser español, francés, italiano o alemán: de manera análoga, los modos de lo hispanoamericano son lo colombiano, argentino, mejicano, paraguayo, etc.; incluso tal vez —con restricciones en las que no puedo entrar— lo brasileño; y desde luego —con peculiares matices— lo puertorriqueño.

Pero si lleváramos más allá las analogías de los países hispanoamericanos con las sociedades regionales caeríamos en error. Porque lo decisivo de la región europea —a diferencia de su **origen,** es decir, de la sociedad medieval de que viene, "reino", "ducado", "condado"— es que pertenece a una sociedad **sensu stricto** y plena, a saber, la **nación,** de la cual vienen al individuo las pasiones más fuertes y enérgicas, e igualmente los estímulos más eficaces. Y esto es precisamente lo que falta al otro lado del Atlántico: la realidad **plena** de Hispanoamérica como tal, como unidad social. Dicho con otras palabras: mientras "hacia dentro" los países hispanoamericanos funcionan como regiones, en cambio "hacia fuera", por no existir una sociedad superior saturada (como en Europa son las naciones), funcionan como naciones, esto es, se comportan como unidades "suficientes" dentro de una sociedad tenue (como lo es hoy por hoy Europa como totalidad unitaria).

Como la extranjería por otra parte, es una función social e histórica necesaria, las naciones hispanoamericanas sienten su necesidad; al advertir que entre ellas no existe —sino otra cosa, que bien valdría la pena analizar y definir—, y que los "nacionalismos" son absurdos y un tanto grotescos, la buscan por diversos caminos. Y aquí empiezan las dudas y una serie de tentaciones. Extranjería ¿respecto a quién? ¿España? ¿Acaso los Estados Unidos? ¿Tal vez Europa como conjunto, como "la vieja Europa"? De estas vacilaciones viene el problematismo del pronombre "nosotros" cuando se usa en Hispanoamérica; y de ahí se derivan una serie de problemas sumamente graves e interesantes, pero cuyo planteamiento a este nivel no sería fecundo; requieren ser considerados en dos campos más limitados y precisos: la lengua y la vida intelectual; acaso en otra ocasión vuelva sobre ellos, porque de que se vean con claridad depende buena porción del futuro de los pueblos hispánicos (incluyendo por supuesto a España).

La diferencia capital entre América y Europa viene de la diversidad de sus génesis históricas, y por tanto de la forma de constitución de sus respectivas sociedades. (De manera análoga, lo que más distingue a los Estados Unidos de la América española es la diferencia entre los procesos de generación de unos y otra; sobre ello, remito al capítulo final de **Los Estados Unidos en**

Escorzo). Las naciones europeas han estado desde un principio en Europa, es decir, ésta ha preexistido como un ámbito previo a todas ellas. Lejos de ser Europa la "suma" de sus naciones, las precede y funda, todas están "hechas de ella" que es su sustancia histórica, y por eso Europa está presente en cada una como su sustrato más hondo. En cambio, el vínculo que liga entre sí los diversos países hispanoamericanos no es ningún sustrato amerindio común que nunca existió; y tampoco una sociedad general hispanoamericana, que todavía hoy existe de modo deficiente. Lo que liga a las diferentes naciones de la América española es precisamente eso, su origen español: si no el más corto, el camino real entre dos países de Hispanoamérica pasa por su raíz, por España. La comunicación directa entre ellos es esencial, quién lo duda, y debería intensificarse en el futuro; pero ni es la originaria ni —no conviene engañarse— es todavía considerable, si se toma el conjunto de todos (sobre esto, véanse mis artículos agrupados bajo el título "Las Españas", en **Ensayos de Convivencia**).

Creo que éstos son los datos del problema, y que éste podría ser su planteamiento. De un modo más o menos vago, toda mente hispánica, si es sincera y perspicaz, cuenta con esta situación histórica, porque forma parte de su propia realidad (el español no está menos afectado por ella, naturalmente). Si a esos sentimientos se agregase una clara teoría, se podría conocer desde dentro una realidad apasionante: la estructura social de Hispanoamérica. Esto quiere decir que se disiparían las nieblas y se vería surgir, como cuando se levanta el telón, la figura de los **dramatis personae** de la América española; sólo esto permitiría adivinar el argumento y el sentido de ese drama histórico.

El Problema Capital

Opinión del Dr. Nieto Caballero sobre la educación en América Latina

EL PRESTIGIOSO DIARIO colombiano "El Tiempo" ha publicado bajo la rúbrica "Rumbos de la Cultura" un artículo del doctor Nieto Caballero referente a la acción de la Unesco en torno a la extensión de la enseñanza primaria en las Américas. Conocida es la actuación docente del doctor Nieto Caballero como Rector del Gimnasio Moderno de Bogotá y teniendo en cuenta la autoridad de que disfruta en todos los países de habla española y portuguesa, a continuación damos algunos extractos del mencionado trabajo:

"No sabemos hasta donde se considera inoportuno hablar de educación en estos momentos. Las preocupaciones políticas y económicas saturan de tal modo el ambiente que todo lo que con ellas no tenga estrecha relación cae en la zona muerta de la indiferencia...

"¿Y sin embargo, cómo olvidar que es la educación la primera preocupación espiritual que ha de llegar a la mente del hombre civilizado? Para asegurar la subsistencia, para conseguir la libertad, para conocer los derechos y tomar el camino de los deberes, para realizar una labor cualquiera con dignidad de hombres, debemos contar con la tarea de la escuela. Políticos y economistas habrán de reconocerlo así. Quizás no sea pues abusivo romper el cerco de las preocupaciones imperantes en esta hora para introducir el tema de los problemas de la educación.

"Esta preocupación no puede estar circunscrita a determinadas naciones... y vale la pena de hablar en esta oportunidad del supremo esfuerzo que anhela realizar para nuestro continente la gran organización internacional que precisamente tiene en sus manos la magna tarea de orientar la educación, la ciencia y la cultura, como organismo especializado de las Naciones Unidas. Nos referimos al Proyecto Mayor o Proyecto Principal que está en vías de realizar en beneficio de nuestra América, la institución de cuya labor hemos hablado tantas veces en estas mismas columnas.

"La Unesco entendió desde el día de su creación que el problema de la educación es la cuestión máxima de la hora actual, en la que el mundo busca conscientemente los caminos por donde las nuevas generaciones han de encontrar su progreso material y el enaltecimiento de su espíritu. La escuela tendrá que ser considerada como la fragua donde se forja no sólo al futuro

productor de bienes y servicios, sino al ciudadano consciente de sus responsabilidades, libre de intransigencia y de prejucios, recto en sus procederes, disciplinado en su conducta.

"Los que emprendieron la tarea de llevar a cabo este mensaje al mundo y de convertirlo en obras vivas que no arrasara el viento como tantas veces ocurre con las solas palabras, estos hombres de pensamiento y acción eran gentes de formación universitaria y como tales hubieran podido pensar en reforzar la obra de los claustros de enseñanza superior que forman las clases dirigentes.

El problema del analfabetismo

"No habrían de descuidar, sobra decirlo tan importante labor, pero consideraron que era imprescindible dar bases sólidas a su intento de renovación y de ahí vino la preocupación por el dramático problema del analfabetismo en el mundo y de la ignorancia en general. Circunscribiendo a este gravísimo problema su capital acción en la América Latina, la Unesco ha lanzado el Proyecto Mayor, de diez años de duración que abarca todos los aspectos de la enseñanza primaria: plan de educación fundamental, formación de maestros, revisión de programas, discusión de métodos, edición de textos, construcción de locales escolares.

"La Unesco ofrece para tan vasta labor su inmediata colaboración: asistencia técnica, becas en las escuelas normales creadas al efecto, seminarios de estudios, organización de cursos de perfeccionamiento para maestros en ejercicio.

"La similitud de los problemas de la educación básica hará que todas las naciones del hemisferio acudan a este llamado con idéntica solicitud. Más no se crea que la Unesco y las instituciones que con ella colaboran —la Organización de los Estados Americanos, la Oficina de Educación Interamericana y otras igualmente interesadas— están dispuestas a realizar para todas las naciones americanas la vastísima labor que tan compleja acción implica. Su tarea es de ayuda y no de sustitución de iniciativas. De cada nación se espera, como es obvio, el aporte inicial de la tarea.

"A este respecto queremos insistir sobre la importancia de las Comisiones Nacionales de la Unesco que han de estar en permanente contacto con el organismo central en la Casa de la Unesco en París... Quisiéramos agregar que no se trata en esta gran tarea de legislar, sino de hacer.

"¿De qué vale una ley de instrucción primaria obligatoria, pongamos por caso, cuando no se cuenta siquiera con el número de escuelas suficientes para atender las solicitudes de todos los que ansiosamente quieren intruirse?. Veinte millones de niños están hoy en esta América nuestra, en este nuevo mundo —mundo de promesas— sin escuela. Las estadísticas denuncian ya en el continente setenta millones de adultos analfabetos. Para consuelo sólo nos queda la progresista y muy alabada legislación de la instrucción obligatoria, consagrada de un extremo a otro por parlamentos y gobiernos.

"Antes que obligar al niño a ir a la escuela, el Estado debe obligarse a proporcionarle esa escuela. Y no una escuela de cualquier manera. Escuela con local adecuado, alegre, acogedora, con ambiente propicio al estudio, con biblioteca, talleres, campo de juegos y desde luego, y principalmente, con maestros dignamente remunerados, preparados para el desempeño de su misión, que entiendan la responsabilidad de su tarea y sean dignos conductores de la generación que se les confía.

"Muy costoso todo ello se dirá. ¿Más no se gastan acaso sumas enormes en otros menesteres ¿No vemos de pronto surgir una obra suntuaria de la cual hubiera podido prescindirse y cuyo presupuesto habría alcanzado para construir cien escuelas y mejorar la remuneración de millares de maestros?

La condición del Magisterio

"Sabemos que es un mal negocio ser profesor, pero el profesor no lo ignora y no hay uno solo de ellos que sueñe con enriquecerse haciendo clases. Un boxeador gana más que un catedrático universitario y por lo tanto diez veces más que un maestro rural. Un tamborillero de jazz, un chofer, un portero... reciben un sueldo mayor que el de un instructor calificado y esto no sólo entre nosotros. En los Estados Unidos un lavador de carros gana en un garage más que un director de escuela pública.

"Pero no se trata de convertir la educación en un comercio o industria lucrativa y susceptible de dividendos, prebendas y propinas, sino en dar al maestro de quien tantas virtudes se exigen, una remuneración decorosa y una más elevada consideración social".

Televisión y Educación Popular

Cómo convertir al espectador en un agente autónomo de cultura popular

El texto que sigue a continuación recoge los conceptos principales de una alocución pronunciada por el Sub-Director General de la Unesco, señor Jean Thomas, en el curso de una conferencia internacional celebrada en el Marly-le Roi para estudiar las posibilidades e inconvenientes de la televisión.

MUCHOS EXPERTOS HAN señalado las perspectivas insospechadas que abre la televisión, pero no debe olvidarse el testimonio negativo de un educador americano cuando dijo a sus colegas europeos y asiáticos "no podéis imaginaros los destrozos que la televisión puede causar a la vida cultural de un país y no tardaréis en comprobarlo, ya que no está en nuestro poder limitar ni contener sus efectos".

Cada vez que la técnica ha revolucionado los medios de expresión y de difusión y cada vez que ha abierto al público nuevos caminos de acceso a los conocimientos, el problema ha surgido siempre en la mente de los hombres de conciencia madura con la reflexión de que la cultura se hallaba en peligro, en su calidad y en su integridad.

Los escrúpulos no carecían de justificación: la imprenta representó un golpe mortal para artes delicadas y exquisitas como la caligrafía y la miniatura. Bastaría con releer tantas páginas de Balzac para tener idea de los prejuicios que la prensa diaria de gran tirada pudo causar en la primera mitad del siglo XIX en la conciencia, la moralidad y el gusto del público. Un poco más tarde la aparición del folletín precipitaría en una vulgaridad irremediable a la novela, orgullo de la literatura.

Cuando apareció el cine, ¿cuántos fueron los espíritus selectos que lo condenaron como un juguete pretencioso y pueril? En el momento en que el disco y el fonógrafo iniciaron su carrera prodigiosa, un gran escritor de mi país, intérprete ferviente de Bach y de Mozart denunció las ilusiones risibles de esta "música en conserva". Hace treinta años que las personas delicadas, los meditativos, los amantes del silencio y del retiro, maldecían la radiodifusión y profetizaban que sería el último golpe para la cultura. Y todos, en una cierta medida han tenido razón al advertir y poner en alerta a la opinión pública.

Pero la televisión rebasa las esperanzas y los temores. Para ir al cine es necesario cuando menos tomar una determinación y por distracción o por de-

seo se puede escapar a la persecución de la radio, reducirla a un ruido inoportuno entre tantos otros y continuar con su propio diálogo y su propia meditación. La televisión se apodera de toda la personalidad, la domina sin reservas tanto en la vía pública como en la privada. ¡cuánto no se ha escrito sobre esas familias inmóviles, estirilizadas, disociadas por la contemplación muda de la pantalla pequeña! Una revista afirmó recientemente, no sin falta de pruebas, que los países en donde la televisión se ha apoderado de la juventud, el esqueleto de los niños se deforma debido a las posiciones anormales a que éstos se someten durante horas y horas.

En cuanto a los peligros que la televisión supone para el espíritu crítico, la libre reflexión y el gusto de adultos y de niños, son ya demasiado previsibles. Las estadísticas y testimonios muy numerosos demostraban que el hombre del siglo XX perdió el gusto de la lectura, editores y libreros proclamaron la quiebra del libro; los periódicos son menos numerosos en muchos países que hace treinta años y hasta se estima que también bajó su calidad. Hacia 1935 corrientemente se decía y se escribía en Francia que el cine no tardaría en terminar con el teatro, al que mermaba el público, los intérpretes y hasta los autores. Los músicos profesionales se quejaban de que la radio y el disco los reducirían al paro. Y he aquí que se nos anuncia que muchas salas de cine han sido vaciadas por la televisión a domicilio y que se ven obligados a cerrar las puertas. .

Todo esto es verdad o puede serlo. Pero aun cuando tales catástrofes se produjeran, ¿qué podríamos hacer contra el progreso de la técnica? ¿Si hemos de acomodarnos a las necesidades del tiempo, no sería mejor hacer frente a las dificultades y sacar partido de lo inevitable? La sabiduría hablará por la boca de aquel educador francés que dijo recientemente: "prefiero tener a la televisión como aliada que como enemiga".

¿Existe un solo músico que no reconozca que la radio ha dado a la música una audiencia que nunca tuvo en el curso de los siglos? Sin duda que el prestigio de la radio ha servido muchas veces a la canción y a la música ligera, pero a la larga las obras maestras también se han impuesto seguidamente. Música clásica y música moderna se disputan los favores de la radio y con ello la cultura popular ha ganado infinitamente.

El arte dramático tampoco ha sido matado por el cine. En Francia hoy en día hay más teatros que antes de la guerra y el teatro se ha extendido a muchísimas más ciudades de provincias. Entre el teatro y el cine, los buenos observadores afirman que no es el teatro el que sale mal parado. Durante mucho tiempo se denunció el empleo de las reproducciones en color y hasta se dijo que muy pronto acabaríamos con el gusto de la pintura. Pero los libros de arte, los grabados, los clichés, el cine en color se perfeccionan sin cesar y aumentan los atractivos de la buena pintura, llegando a contemplar las muestras más complicadas, a muchedumbres que hasta ahora no habían prestado la menor atención a manifestaciones de este tipo.

En todo caso el público ha proliferado y este es el problema que se nos plantea a todos. La cultura está al alcance de todos los hombres y se trata de encontrar la forma de que el hombre de nuestro tiempo colabore en su adquisición. ¿Cómo transformar al espectador o al auditor pasivo en un agente autónomo de cultura popular? ¿Cómo hacer comprender que es necesario merecer y conquistar esos tesoros de información, de arte, de ciencia, que se prodigan en todo momento y en virtud de un mecanismo misterioso?

La Unesco ha tratado de resolver este problema, cuando menos en alguno de sus aspectos a través de múltiples reuniones y conferencias y sería muy importante que técnicos de la televisión, educadores, intelectuales y personas preocupadas de los problemas de la cultura, estudiaran a fondo el interrogante planteado.

Vejez y rendimiento: el trabajo y la edad

Por Andre Siegfried (de la Academia Francesa).

EL PROBLEMA DE LA vejez se impone cada vez más entre nuestras preocupaciones, desde el momento en que la vida humana aumenta su duración rápidamente, y la edad del retiro, por el contrario; disminuye en proporción. En tales condiciones, la última parte de nuestra existencia, cada vez más larga, no aparece convenientemente organizada y, sobre todo, utilizada. Por otra parte, se manifiesta una tendencia en cuya virtud se elimina de los empleos a toda una categoría de trabajadores, so pretexto de que exceden de los cuarenta años. En lugar de considerar la cuestión desde el punto de vista cuantitativo del número de años, hay que plantearla en el aspecto del rendimiento posible de cada edad de la vida.

Se realizó sobre esto un estudio que los notables trabajos del decano Binet y de su escuela hicieron progresar en el aspecto biológico, pero el aspecto social del problema es singularmente nuevo todavía. El Museo social patrocinó recientemente, a este propósito, una interesante conferencia del doctor Felipe Baumgartner que, además, presentó el 21 de febrero último una comunicación a la Academia de Ciencias sobre "el envejecimiento en la clase obrera" ilustrado por la curva de los salarios". Las conclusiones a que llega se fundan en una indagación llevada a cabo en una gran empresa industrial del centro de Francia.

La influencia de la edad sobre el rendimiento obrero es evidente. Sin embargo, la senescencia no se manifiesta del mismo modo, ni en la misma proporción, según que se trate de trabajos que implican un gasto de fuerza muscular, una expresión de habilidad motriz, o bien un factor psíquico de inteligencia y de conciencia. En un taller donde la fuerza muscular y la habilidad motriz se emplean al máximo, el rendimiento aumenta hasta un rellano correspondiente a la edad de 27 a 31 años, término medio. Después se advierte una disminución apenas sensible hasta 32-36 años. La baja se nota en seguida, de manera regular, pero no catastrófica, hasta los 52-56 años, etapa en la que hay un estacionamiento. A partir de 57-61 años el descenso se acentúa, lo que no significa, ni mucho menos, que todo rendimiento se haga imposible.

Para los obreros cuyo salario depende sobre todo de su inteligencia o de su técnica, la curva es diferente. Hay primero un progreso de rendimiento que se prolonga hasta los 32 a 36 años; el descenso, menos acentuado que en

el grupo anterior, comienza luego hasta 47-51 años, etapa en la cual se registra un estacionamiento entre 52 y 56 años; el descenso se reanuda entonces, pero no decisivo, porque hay un recobro de rendimiento a partir de 57-61 años hasta 62-64 años y el nivel en ese momento es casi el de los 52-56.

En suma, hasta 57-61 años la curva es análoga, aunque el descenso comienza más tarde y es menos acentuado para la segunda categoría, pero enseguida el segundo grupo se mantiene y aún gana terreno, mientras que el primero se derrumba.

De modo general, cierta disminución parece inevitable entre los 30 y 35 años, pero luego, sobre todo entre la cincuentena y la sesentena suele manifestarse una especie de recobro de rendimiento. Así, pues, todos los humanos experimentan un proceso implacable de envejecimiento. Dicen algunos que ese proceso empieza desde el nacimiento. Si nos fiamos de las observaciones que quedan anotadas, es desde la treintena cuando empieza, pues los años que la preceden son, al contrario, de formación y de progreso. Lo que es esencial es que la disminución que viene luego no obedece al mismo ritmo según se trate de la parte física o de la inteligencia, ya que ésta no se halla condenada a un declinar sin apelación.

Desde el punto de vista social, la observación implica consecuencias importantes, y optimistas además. Si el obrero propiamente dicho es el que se deteriora más pronto, conviene fijarse en que en la fábrica de vanguardia no hay ya verdaderos obreros manuales, puesto que la máquina los reemplaza íntegramente: una parte considerable del trabajo humano escapa, por consiguiente, a lo que hay de implacable en el envejecimiento físico. En cambio, a medida que las tareas son inteligentes, la juventud no es una condición sine qua non de su buen cumplimiento. Si el rendimiento progresa entre 20 y 30 años, si ofrece los mismos recobros cerca de la sesentena, es sin duda porque la experiencia puede compensar entonces, y hasta más que compensar, la insinuante deficiencia de los órganos. La fuerza muscular se reduce, algunos reflejos se atenúan, pero el sentido adquirido de ciertas relaciones, el uso más metódico de las facultades todavía disponibles son eventualmente factores crecientes de eficacia.

La división del trabajo, cada vez más imperiosa, parecía ayer aún el destino fatal de la gran producción mecanizada, pero en ciertos respectos advertimos que se trata de un período en vías de ser superado. Con las máquinas a cada paso más complejas y diversificadas de la fábrica moderna, el operador es cada vez menos el sirviente para convertirse en el vigilante o "controlador". En su libro "Le Travail en miottes", M. Friedmann abre a este propósito una perspectiva optimista, con arreglo a la cual el hombre, al liberarse del esfuerzo puramente material, se libera también, en parte al menos, del fardo de su envejecimiento.

La consecuencia que de todo esto podría y debería sacarse es la de una redistribución de las tareas según las edades. La razón la aconseja, y hasta la misma necesidad, ya que vivimos en una época en que el término medio de vida aumenta sin duda alguna. Pero como para ello es necesario un cambio de las costumbres, el programa es inmenso y no cabe disimular las enormes dificultades que presenta.

Las Críticas a la Educación Norteamericana

ENTREVISTA AL PROFESOR SEÑOR LUIS GÓMEZ CATALÁN

NOS HA PARECIDO más interesante entrevistar al profesor Sr. Luis Gómez Catalán —Director General de Educación Primaria y Normal que acaba de regresar de los Estados Unidos de Norte América, que pedirle un artículo sobre las experiencias de su viaje.

Becado por el Departamento de Estado, el Sr. Gómez Catalán, acompañado de los profesores señora Amelia Pizarro, Directora de la Escuela Normal de La Serena, y Sr. Efraín Campana, Director de Educación de la Provincia de Concepción, tuvo oportunidad de recorrer diversas ciudades de once Estados del este, norte, oeste y sur de Norteamérica .

Nuestro viaje, nos dice, por diferentes Estados de la gran República Norteamericana, nos permitió no sólo conocer diversos tipos de escuelas, sino muchas otras instituciones que trabajan por la cultura del pueblo, tales como bibliotecas, museos, galerías de arte, planetarios, orquestas sinfónicas, en fin, sitios históricos y de turismo.

Además, tuvimos oportunidad de convivir con algunas familias que nos brindaron muchas atenciones y que nos permitió conocer las costumbres, creencias religiosas y el concepto que tienen de nosotros, habitantes de América Latina. Nos sentimos orgullosos de comprobrar que los grupos familiares que visitamos, tienen un alto concepto de los chilenos. Los profesores bien informados piensan que nuestro sistema educativo es el mejor de Latinoamérica.

En estos últimos meses —agrega nuestro entrevistado, pasando a otro tema— los profesores norteamericanos han debido hacer frente a muchas críticas que se formulan a la educación. Ahora con mayor intensidad después de los sputnik.

Nos pudimos dar cuenta de que la mayoría de los profesores rechazan las críticas referentes a la falta de disciplina y orden en las escuelas y al descuido en la enseñanza de las ciencias.

No olvidemos —nos dice el profesor Gómez Catalán— que también los maestros chilenos nos encontramos en la actualidad frente a críticas semejantes, escialmente nos critican por la falta de orientación económica de nuestra enseñanza, la que en Estados Unidos es clara y eficiente.

Nuestra asistencia a la reunión anual de los Directores (Principales) de Escuelas Públicas, celebrada en Filadelfia en los últimos días del mes de marzo recientemente pasado, nos agrega nuestro entrevistado, nos permitió conocer la opinión de notables filósofos y pedagogos sobre la situación actual de la educación en Norteamérica. Entre ellos podemos citar a William H. Kilpatrick, Profesor Emeritus del Teachers College, Columbia University, New York, N.Y., George 6. Kyte, Profesor of Education, University of California at Berkeley, Berkeley, California, Laura Zirbes, Profesora Emeritus, The Ohio State University, Columbus, Ohio, Harold J. Mc. Nally, Profesor of Education Teachers College, Columbia University, New York, N.Y., etc.

En una asamblea plenaria estos cuatro profesores respondieron a las críticas que los distintos sectores de la opinión pública formulan a la enseñanza norteamericana.

De todo lo malo que hay en Norte América se culpa a la escuela, decía Mc. Nally; y sin embargo, se pide enseñar idiomas extranjeros y endurecer la decencia. ¿Qué camino seguir para resolver este problema?, se preguntaba.

De la intervención de Kilpatrick que habló en seguida, recordamos: "Antes había una fórmula —dice— que el niño memorizara. Se prestaba poca atención al pensamiento reflexivo, a las actitudes, a la formación de conceptos. Ahora, la escuela es buena, es diferente; cada niño es estudiado por el profesor con el objeto de guiarlo hacia su máximo desarrollo. Los niños piensan hoy mucho más y mejor que antes.

La señorita Zirbes interviene para manifestar que ella preferiría que las personas que no conocen el servicio educacional no hablaran. Y agrega que la vida en grupos que la escuela actual desarrolla es lo más importante.

El profesor Kilpatrick agrega que hoy hay guías profesionales en las escuelas. La orientación profesional que se realiza es muy eficiente. El maestro ha cambiado, es más culto, más preparado. Hace 30 años los maestros eran buenos, pero los de ahora son mejores. El profesor prepara a los alumnos para trabajar en grupos de manera constructiva. Se piensa desde el principio al final en función del grupo. Hoy se planifica el trabajo. Antes aprendíamos lo que decía el libro, sin razonar. La conducta de una persona en un país libre es distinta a la de una que vive en un país de otro régimen.

Kyte, habló a continuación de la educación moderna. Si el niño vive realmente aprende verdaderamente. Las normas europeas de disciplina como los métodos no se aplican aquí; pero hay personas que no entienden esto y quisieran que nosotros imitáramos. En cuanto a la enseñanza de la ciencia, el público dice que es muy importante; pero la verdad es que ella sola no basta para la vida del hombre.

Podría seguir recordando otras frases de éstos y otros profesores que participaron en este Congreso de cuatro mil Directores de Escuelas; pero voy sólo, para terminar esta breve entrevista, a transcribir algunas frases de Finis E. Engleman, Executive Secretary, American Association of School Administrators, N.E.A., Washington, D.C.

La mejor experiencia, dice, es esta convención. Tengo fe en el sistema de escuelas públicas de los Estados Unidos.

Nada ha sido tan significativo, después de la Declaración de la Independencia Nacional, que la instalación de nuestra escuela pública.

Estamos viviendo una revolución completa. Nos hemos adaptado a una nueva vida. Es asombroso que hayamos podido hacerlo con buen éxito. ¿Cómo hemos podido alcanzar una civilización tan tecnificada y mantenernos al día en el campo de la educación?

Los países menos desarrollados ponen sus ojos en la ayuda de los Estados Unidos. Nos hacen muchas preguntas, nos hacen preguntas muy difíciles. Si nosotros no encontramos las respuestas, nosotros no seremos los líderes. Si fracasamos en la enseñanza, fracasaremos en todo.

Un pueblo que tiene tal conciencia de la educación, es un pueblo llamado a grandes destinos, concluye nuestro entrevistado.

Tareas Recientes de la Superintendencia de Educación Pública

EL ALTO ORGANISMO técnico que, desde el 18 de marzo del presente año, dirige la señorita MARIA TERESA DEL CANTO, ha continuado su labor de asesoramiento del Ministerio de Educación, con el estudio y aprobación de diversas iniciativas, cuyas proyecciones son de positivo beneficio para nuestra enseñanza.

Destacamos entre tales iniciativas, algunas que, a nuestro juicio, introducen mejoras en el sistema, especialmente, en la educación primaria y secundaria.

Recientemente, el Consejo Nacional de Educación aprobó un proyecto para actualizar el perfeccionamiento por correspondencia del profesorado, establecido el año 1933, a fin de hacer extensiva esta valiosa labor profesional a todo el país, abarcando el mayor número de maestros primarios.

No hay duda que esta iniciativa será muy bien recibida por el magisterio, sobre todo, por aquellos maestros que prestan sus servicios en apartadas regiones del país.

En el último tiempo, los Programas de Educación Secundaria, han sido objeto de severas críticas de parte de la opinión pública, situación que ha inducido a las autoridades educacionales a preocuparse seriamente del problema. La Superintendencia ha tomado en sus manos la difícil tarea de revisar el Proyecto de Nuevos Programas, que vienen estudiándose desde el año 1954. Pondrá fin a esta tarea una Comisión de Expertos, a través de una labor de coordinación definitiva, cumpliéndose, de esta manera, la fase final de este proceso.

Para la contratación de los expertos que tendrán a su cargo este trabajo, la Superintendencia trata de conseguir los fondos necesarios.

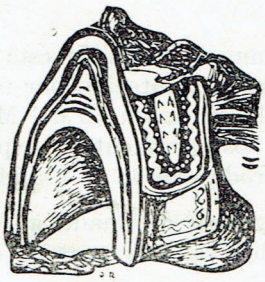
Paralelamente, la Superintendencia de Educación estudia numerosas modificaciones al actual Reglamento de Calificaciones y Promociones de alumnos secundarios.

Estas dos iniciativas que, seguramente, se pondrán en práctica casi simultáneamente, producirán un mejoramiento en nuestros Liceos y un mayor rendimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación media.

Las diversas actividades técnicas que desarrolla la Superintendencia, se realizan por medio de Comisiones de carácter permanente. Entre estas Comisiones, podemos mencionar algunas de las más importantes: "De Reforma del Estatuto del Magisterio", "De Presupuestos y Finanzas", "De Cursos de Perfeccionamiento", "De Reglamentos de Exámenes, Promocines y Calificaciones de Educación Secundaria", "De Reglamento de Centros de Padres", "De Cursos Gratuitos Intensivos de Educación'", "De Sistema de Pago de Cátedra Profesores Secundarios", "De Subvenciones a Colegios Particulares", "De Perfeccionamiento del Personal". etc.

Por último, hemos tenido oportunidad de conocer el esbozo de una publicación de índole estadística que la Superintendencia entregará en breve. Se trata de un estudio acucioso de nuestra realidad educacional, que abarca un período de 16 años y muestra, a la luz de datos estadísticos, el desarrollo progresivo de la educación chilena y los puntos débiles, sobre los cuales urge poner énfasis para asegurar la solución integral de nuestra enseñanza.

En esta breve información, nos hemos limitado a extraer algunos de los problemas, de los muchos, sobre los cuales trabaja, en los últimos meses, la Superintendencia de Educación Pública.



Remite Proyecto de Decreto y Anteproyecto de Ley sobre Reforma de la Enseñanza Normal

Nº 270

Santiago, 29 de diciembre de 1957.-

SEÑOR MINISTRO

De acuerdo con lo ofrecido a US. por el Consejo Nacional de Educación, tengo el agrado de remitirle un Proyecto de Decreto y un Anteproyecto de Ley, en los cuales se proponen diversas medidas tendientes a producir la reforma de la Enseñanza Normal del país.

El Proyecto de Decreto, cuyos Considerandos informan respecto de algunos de los antecedentes que el Consejo Nacional de Educación tuvo en cuenta para aprobar las recomendaciones de la Comisión especial designada por él para realizar los estudios previos sobre la materia, contiene una transformación substancial de los estudios normales, que permite alcanzar los objetivos que el Gobierno ha tenido en vista para promover la reforma de la Enseñanza Normal, y que son los siguientes:

1º. Dar una formación general fundada en la adquisición de una cultura lo más completa posible, en el desarrollo armónico de la personalidad, en la exploración y en el cultivo de los intereses y capacidades especiales y en la ampliación cultural en determinadas disciplinas para una mejor preparación del futuro maestro, y

2º. Dar una formación profesional básica fundada en la filosofía y en las ciencias de la educación, en las disciplinas propiamente pedagógicas y en la intensificación en diversas disciplinas académicas que hagan posible la especialización del profesor de base en otros niveles de formación profesional.

El Consejo estimó que una reforma de esta naturaleza no requiere de una ley, de tal manera que su implantación por medio de un decreto deja al Gobierno en condiciones de hacer, a través del Ministerio de Educación, los ajustes o modificaciones que posteriormente la experiencia aconseje, de acuerdo con los cambios que se produzcan en la realidad educacional.

El Anteproyecto de Ley está destinado a complementar la legislación vigente en cuanto a estímulos valiosos para la dignificación de la carrera del profesorado.

Me permito, además, remitir a US. el Proyecto de Acuerdo por el cual el Consejo resuelve designar una Comisión especial que se encargará de realizar, en cooperación con las Universidades, un amplio estudio tendiente a coordinar y unificar los distintos institutos de formación docente.

Saluda atentamente a US.,

ENRIQUE MARSHALL HENRIQUEZ
Superintendente

SEÑOR
MINISTRO DE EDUCACION PUBLICA
PRESENTE

PROYECTO DE DECRETO

CONSIDERANDO:

1º. Que es urgente impulsar planes coordinados para la rápida generalización de la Educación Primaria, los cuales deben consultar, con la debida anticipación, el incremento del personal docente, administrativo y especial en la cantidad que lo requiera la extensión de los servicios;

2º. Que el acceso de un mayor número de individuos a la Educación —niños, jovenes y adultos— que presentan considerables diferencias en cuanto a necesidades, intereses y aptitudes, exige ampliar, diversificar y profundizar la formación teórica y práctica del personal de educación;

3º. Que el notable desarrollo de las disciplinas culturales y de las ciencias y técnicas de la Educación hacen posible y necesario mejorar constantemente los niveles de formación y perfeccionamiento del personal encargado de realizar y dirigir la función educativa;

4º. Que, paralelamente al mejoramiento de las condiciones en que se realiza la formación del personal para un determinado sector docente, se hace indispensable promover la coordinación y promoción de los estudios profesionales correspondientes a los estudios pedagógicos requeridos para los demás sectores de la enseñanza, a fin de asegurar la continuidad de los propósitos de la educación nacional y establecer una carrera abierta para el magisterio;

5º. Que la superación profesional del magisterio debe ir acompañada de un perfeccionamiento del cuerpo docente de los institutos encargados de su formación y de las condiciones en que es preparado para tan delicada tarea;

6º. Que la realización de los propósitos generales anteriores, en cuanto a ellos se relacionan con la formación del personal para la Educación Primaria y Normal, supone tener en cuenta:

A. Que el incremento de la cantidad de profesores puede lograrse mediante la aplicación de diversas medidas, tales como:

1º. creación de nuevos cursos en la Enseñanza Normal;

2º. incremento de las facilidades y servicios sociales para los estudiantes, y

3º. una efectiva correlación entre la Enseñanza Normal y la Educación Secundaria,que permita orientar hacia la carrera docente a aquellos educandos de esta rama de la enseñanza que reúnan las condiciones de aptitudes y vocación necesarias.

B. Que las mayores exigencias en que conviene preparar al profesor de base, aconsejan se le dé una formación general previa igual o equivalente a las humanidades completas. En estas condiciones, el candidato a estudiante de pedagogía podrá iniciar su preparación profesional después de haber adquirido la mayor parte de las disciplinas culturales que deberá impartir, un desarrollo más completo de su personalidad, una cultura que le permita interpretar más adecuadamente el mundo en que vive y una definición vocacional que dé mayores garantías de éxito a la carrera docente;

C. Que una formación profesional mínima para el profesor de base no puede lograrse en menos de dos años de estudios sistemáticos, más un período. de orientación y práctica que le permita iniciar, bajo el control de los institutos o escuelas correspondientes una experiencia directa en los problemas de profesión;

D. Que, paralelamente a dicha preparación sistemática, es necesario que el estudiante amplíe su formación cultural en disciplinas de su preferencia que lo capaciten para participar en tareas docentes específicamente impuestas por la diferenciación de la enseñanza, especialmente en los niveles en que la Escuela Primaria necesita articularse con la enseñanza media, y

F. Que es urgente proceder a una reorganización de los estudios para la preparación del resto del personal que se forma en la Sección Superior de la Escuela Normal "José Abelardo Núñez", a fin de dotar al Servicio de Educación Primaria y Normal del personal especializado, de acuerdo con las nuevas exigencias de esta rama de la enseñanza,

D E C R E T O :

Art. 1º.- Los estudiantes de las Escuelas Normales Comunes del país se organizarán en dos etapas:

a) Etapas de formación general, y

b) Etapa de formación profesional.

Art. 2º.- Los estudios correspondientes a la etapa de la formación general, tendrán una duración de seis años; serán equivalentes a los de humanidades para todos los efectos legales y reglamentarios y se regirán por el siguiente plan:

Ramos y actividades	AÑOS 1º	2º	3º	4º	5º	6º
I.. Plan Común						
A. RAMOS						
1. Introducción a la Filosofía.						2
2. Psicología General.					2	
3. Castellano.	5	4	4	3	2	2
4. Inglés.	2	3	3	3	3	3
5. Francés.	2	2	2	2	2	2
6. Estudios Sociales.	4	3	3	3	2	2
7. Matemáticas.	5	4	4	3	2	2
8. Física.				2	2	2
9. Ciencias Biológicas y Química.	4	3	3	3	2	2
10. Artes Plásticas.	2	2	2	2	2	2
11. Educación Musical.	3	3	2	2	2	2
12. Artes Manuales o Educación para el Hogar.	2	2	2	2	2	2
13. Enfermería Básica.						1
14. Educación Física.	2	2	2	2	2	1
15. Religión y Moral (optativo).	1	1	1			

B. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS.

1. Industrias derivadas de oficios varios.	2	2	2	2	2	2
2. Artes Industriales o Técnicas Agropecuarias.	2	2	4	4	2	2
Suma	36	33	34	33	29	29

C. ACTIVIDADES EDUCATIVAS.

1. Consejo de Curso y Orientación.	1	1	1	1	1	1
2. Instituciones Estudiantiles (Comités, asambleas,clubes, academias).	1	1	1	1	1	1
Suma	2	2	2	2	2	2
Total	37	34	35	35	31	31
	1º	2º	3º	4º	5º	6º

II. Plan Diferenciado

A. LETRAS

1. Historia de la Civilización.	3	3
2. Geografía General y Humana.	2	2
3. Literatura.	2	2
4. Gramática y Composición.	2	2
Suma	9	9

B. CIENCIAS

1. Matemáticas.	3	3
2. Física.	2	2
3. Química.	2	2
4. Biología.	2	2
Suma	9	9

C. TECNICA Y ARTE.

1. Estética y Apreciación de las Artes Plásticas.	2	2
2. Estética y Apreciación de la Música.	2	2
3. Dibujo Técnico.	1	1
4. Composición y Pintura.	2	2
5. Instrumento Musical.	1	1
6. Conjunto Coral.	1	1
Suma	9	9
Total	9	9

III. Plan Variable.

A. ACTIVIDADES (semestrales, durante el 1º y 2º año, con 2 horas semanales).

1. Periódico Escolar.	2. Iniciación Literaria.
3. Laboratorio.	4. Audiciones Musicales.
5. Teatro.	6. Juguetería.
7. Encuadernación.	8. Cerámica.
9. Marroquinería.	10. Modelado.
11. Pequeña Plástica.	12. Reparaciones.

B. CURSOS DE ESTUDIO (anuales)

1. Botánica.			2	2		
2. Zoología.			2	2		
3. Instrumento Musical.	2	2	2	2		
4. Conjunto Coral.	2	2	2	2		
5. Pintura.	2	2	2	2		
6. Teatro.			2	2		
7. Danzas Folklóricas.			2	2		
8. Dactilografía.			2	2		
9. Decoración de Interiores.			2	2		
10. Elementos de Electricidad.			2	2		
11. Elementos de Mecánica.			2	2		
12. Elementos de Construcción.			2	2		
Plan Variable (horas obligatorias)	2	4	4	4		
Suma Total	39	38	39	39	40	40

Al término de la etapa de formación se otorgará la Licencia Secundaria.

Art. 3º.- Los estudios correspondientes a la etapa de formación profesional tendrán una duración de cinco semestres y se regirán por el Plan siguiente:

Ramos	Semestres 1º	2º	3º	4º	5º	6º
I. Cultura General.						
A. Comunes.						
1. Introducción a la Filosofía.	2	2				
2. Problema de la Cultura Contemporánea.			2	2		
Suma	2	2	2	2		

B. Diferenciados. (3 obligatorios en 1º y 2º semestres, 2 obligatorios en 3º y 4º semestres. Es uno obligatorio de cada serie).

Primera Serie: (1 obligatorio)

1. Castellano.	6	6	4	4
2. Francés o Inglés.	6	6	4	4
3. Estudios Sociales.	6	6	4	4
4. Matemáticas y Física.	6	6	4	4
5. Ciencias Biológicas y Química.	6	6	4	4

Segunda Serie: (1 obligatorio).

1. Artes Plásticas.	6	6	4	4
2. Artes Musicales.	6	6	4	4
3. Manualidad e Industrias o Labores Femeninas y Economía Doméstica.	6	6	4	4
4. Agricultura.	6	6	4	4
5. Educación Física.	6	6	4	4
Suma	18	18	18	18
Total	20	20	20	20

II. Cultura Profesional.

A. Comunes.

	1º	2º	3º	4º	5º	6º
1. Filosofía e Historia de la Educación.		2	2			
2. Biología Educacional e Higiene Escolar.		2	2			
3. Psicología General.	4	2				
4. Psicología Educacional.		3	3			
5. Sociología Educacional.		2	4			
6. Principios de Educación.	2	2				
7. Didáctica General.		3	4	4		
8. Didáctica Especial.			3	8		
9. Principios de Organización y Administración Escolares.			4	4	4	
10. Fundamentos de Orientación Educacional y Vocacional.				2	2	
11. Elementos de Estadística.	2	2				
12. Actividades de Orientación Profesional.	2	2	4	4		
13. Práctica Profesional.					24	
Suma	10	20	26	22	30	

	Semestres					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º

B. Diferenciados (Seminarios).

Primera Serie: (1 obligatorio).

1. Preparación de Programas.				6		
2. Métodos de Investigación Pedagógica.				6		
3. Técnica de Evaluación.				6		

Segunda Serie: (1 obligatorio).

1. Problemas de la Educación Primaria en Chile.					6
2. Organización de Instituciones Estudiantiles.					6
3. Técnica de Orientación.					6
4. Educación Fundamental.					6
5. Educación Sanitaria.					6
6. Técnicas Audiovisuales.					
Suma				6	6
Suma Total	30	40	36	38	36

Art. 4º.- Para ingresar al primer año de la etapa de formación general se exigirá haber rendido el 6º año primario y para ingresar a cualquier otro curso de esta misma etapa, se exigirá haber sido promovido al correspondiente curso de humanidades. Para ingresar al primer año de la etapa de formación profesional, se exigirá la Licencia Secundaria.

Todos los postulantes a alumnos de las Escuelas Normales deberán ser aprobados en un examen de admisión destinado a evaluar sus condiciones personales y vocacionales.
Al término de los estudios de formación profesional, se otorgará un Certificado de Competencia.

Art. 5º.- Las Escuelas Normales Comunes se clasificarán en Urbanas y Rurales.

Tendrán el carácter de Escuelas Normales Urbanas los siquientes establecimientos: Escuela Normal Mixta de Antofagasta; Escuela Normal de Mujeres de La Serena; Escuela Normal de Hombres de Viña del Mar; Escuela Normal de Mujeres Nº 1 de Santiago; Escuela Normal de Mujeres Nº 2 de Santiago; Escuela Normal de Hombres "José Abelardo Núñez" de Santiago; Escuela Normal de Hombres de Curicó; Escuela Normal de Mujeres de Angol, y Escuela Normal de Hombres de Valdivia.
Tendrán el carácter de Escuelas Normales Rurales los siguientes establecimientos: Escuela Normal de Hombres de Copiapó; Escuela Normal de Mujeres de Talca; Escuela Normal de Hombres de Chillán; Escuela Normal de Hombres de Victoria, y Escuela Normal de Mujeres de Ancud.

Art. 6º.- Las Escuelas Normales ofrecerán los cursos de formación general que se consultan en el plan para el año 1958.

Los nuevos cursos que se organicen, podrán ser de ingreso a partir del primer año en las Escuelas Normales Rurales, de tercer año en las Escuelas Normales de provincias y de 5º año en las Escuelas Normales de Santiago.

Art. 7º.- Para la creación de nuevos cursos en las Escuelas Normales Urbanas, se procederá de acuerdo con el siguiente orden de preferencia: 1º. Cursos a base de Licenciados en humanidades; 2º. Cursos a base de alumnos promovidos de 5º año de humanidades, y 3º. Cursos a base de alumnos promovidos de 4º año de humanidades, etc.

Art. 8º.- La Superintendencia de Educación Pública propondrá al Ministro de Educación la nueva estructura, funciones, especialidades y planes de estudios de la Sección Superior de la Escuela Normal Superior "José A. Núñez". Propondrá, además, los programas de estudio y la reglamentación de la Enseñanza Normal.

ARTICULOS TRANSITORIOS

Art. 1º.- Los alumnos que en 1957 cursen el 5º año de la Enseñanza Normal, completarán sus estudios de acuerdo con los planes y programas vigentes hasta la fecha de dictación del presente decreto, y los que cursan el 4º año deberán ser promovidos a primer año de la etapa de formación profesional establecida en el nuevo plan de estudios.

Art. 2º.- La implantación de la reforma establecida en el presente decreto no podrá significar disminución de las rentas que en la actualidad perciben los funcionarios que actualmente prestan sus servicios en la Enseñanza Normal.

ANTEPROYECTO DE LEY

El funcionamiento de las Escuelas Normales requiere cada día con mayor vigor el desarrollo de delicadas labores técnico docentes a cargo de personal de alta especialización. Así por ejemplo, las tareas de orientación educacional y vocacional plantean cada vez mayores exigencias en cuanto a los niveles de preparación que debe poseer el profesorado que realiza dichas actividades.

Similares circunstancias son susceptibles de verificar en la Educación Secundaria y en la Enseñanza Agrícola, Comercial y Técnica. En estas ramas educativas las funciones de orientación se encomiendan a especialistas con cargo a horas de clases, según lo que dispone el artículo 57 del Estatuto del Magisterio.

Ahora bien, no cabe la menor duda que, para una mejor organización del trabajo docente en las Escuelas Normales, es de absoluta conveniencia adoptar el sistema de cátedras implantado en la enseñanza media en virtud del artículo citado.

Por otra parte, estima el Ejecutivo que es necesario crear nuevos estímulos para el ingreso a la carrera docente en todos los institutos formadores del magisterio. Entre estos estímulos, merece especial atención el reconocimiento de los años en los cuales se cursan los estudios profesionales, para los beneficios de mejoramiento económico que automáticamente se otorga cada tres años.

El Ejecutivo desea, además, reconocer el derecho de beca en establecimientos educacionales del Estado a los hijos de aquellos maestros que prestan servicios en zonas aisladas y de difícil comunicación con los grandes centros culturales del país, como un medio de compensar, en parte, los sacrificios que hacen los educadores que trabajan en esas zonas.

Fundado en las razones precedentes, tengo el honor de someter a vuestra ilustrada consideración el siguiente

PROLECTO DE LEY:

Artículo 1º.— Aplícase a los establecimientos de Enseñanza Normal lo dispuesto en el artículo 57 del DFL. Nº 280, de 5 de agosto de 1953.

Artículo 2º.— Compútase, para los efectos de los aumentos trienales, un trienio al personal titulado en las Escuelas Normales fiscales y en los Institutos de formación docente de las Universidades del Estado.

Artículo 3º.— Concédese preferencia en el otorgamiento de becas en los establecimientos dependientes de las Direcciones Generales de Educación y de las Universidades de Chile y Técnica del Estado, a los hijos de profesores que desempeñan funciones docentes en lugares apartados, de acuerdo con el Reglamento que dictará el Ministerio de Educación.

PROYECTO DE ACUERDO

CONSIDERANDO:

1º.—Que para facilitar la aplicación de los nuevos planes de estudios de la Enseñanza Normal se requiere promover el mejoramiento de la formación del cuerpo docente de las Escuelas Normales del país, a través de la Sección Superior de la Escuela Normal "José A. Núñez";

2º.—Que también es necesario revisar las demás especialidades que ofrece dicha Sección Superior, a fin de dotar al Servicio de Enseñanza Primaria y Normal del personal que se requiere de acuerdo con las nuevas exigencias impuestas por el desarrollo de la educación;

3º.—Que en cuanto se relacionan con la actividad de los Institutos Pedagógicos de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado, las funciones que le corresponde desarrollar a la Sección Superior de la Escuela Normal "José A. Núñez", deben ser revisadas teniendo en cuenta una coordinación de dichas entidades;

4º.—Que debe propenderse a posibilitar la correlación entre planes renovados de estudios para las Escuelas Normales Comunes y los planes correspondientes a los primeros años de los institutos de formación pedagógica de las Universidades oficiales y de las particulares reconocidas por el Estado, para eliminar los factores que impiden un recíproco reconocimiento de estudios profesionales entre dichos establecimientos;

5º.—Que es necesario, además, promover una integración y coordinación general de las Escuelas Normales y los referidos Institutos Pedagógicos, y

6º.—Que el Consejo Nacional de Educación está en situación de realizar un estudio de estas materias y adoptar iniciativas conducentes a lograr los objetivos enunciados,

El H. Consejo Nacional de Educación

ACUERDA:

Designar una Comisión amplia para que estudie y proponga la integración y coordinación de los referidos institutos formadores de maestros.

Alejandro Dumas y Augusto Maquet

POR JOSÉ M. DEL VALLE.

LA VIDA LITERARIA parisiense ha conocido siempre una gran actividad y del mismo modo que hoy las gentes se apasionan por los pronósticos acerca de los probables laureados de los grandes premios literarios que serán atribuídos dentro de poco, hace ahora justamente un siglo el suceso literario que apasionaba al público de París era la ruptura de una de las más fecundas colaboraciones: la de Alejandro Dumas y Augusto Maquet Maquet fué sin duda el más significado de los colaboradores del gran novelista, el que aportó al escritor lo que a éste le faltaba: la erudición histórica y la paciencia de documentarse en los archivos y bibliotecas para dar a las novelas el ambiente que les era necesario.

Los comienzos de Dumas como novelista fueron modestos. Fué realmente a partir del momento en que inició su colaboración con Maquet cuando el popular escritor alcanzó un verdadero nombre y un éxito sin precedentes. Augusto Maquet era profesor de historia. Después de vanos intentos en el periodismo se presentó en casa de Alejandro Dumas con una carta de Gerardo de Nerval. El profesor, que había tratado de escribir novelas de inspiración histórica sin el menor éxito, propuso a Dumas una colaboración en este sentido. Traía consigo las cuartillas de un relato que llevaba por título "La conspiración de Cellamare". Dumás se hizo cargo del manuscrito y le gustó. La novela no tardó en ver la luz con el nombre de "El caballero de Harmental" y la colaboración de los dos escritores dió comienzo.

A poco, Dumas publicó la más popular y conocida de sus novelas: "Los Tres Mosqueteros", con la que su talento de gran novelista y de novelista histórico alcanzó el máximo de su curva vital. Esta fórmula de dosificar deliberadamente la historia y la novela para conquistar a sus lectores que en la famosa obra alcanza su pleno apogeo es la característica esencial de lo mejor de su producción. Como Lamartine en su "Historia de los Girondinos", Dumas "elevó la historia a la grandeza de la novela" con "Los Tres Mosqueteros" y sus dos continuaciones "Veinte años después" y "El vizconde de Bragelonne". Desde entonces los títulos publicados con la firma del novelista se multiplican y su éxito es indiscutible.

Dumas se ha afianzado la colaboración del profesor, cuya actividad estimula diariamente, pues no escribe lo bastante de prisa para dar abasto a las necesidades del novelista. Comen juntos con frecuencia, y Dumas planea a grandes rasgos la trama del relato, combina las escenas, intercala nuevos episodios. Maquet trabaja sin descanso alentado por las animadoras palabras del maestro. Pero su actividad no es nunca suficiente. Dumas reclama constantemente "más original". Y van surgiendo "El caballero de la Casa Roja", "Sylvanira", "La guerra de las mujeres"...

De pronto comienzan a circular por los medios literarios de la época rumores mal intencionados que ponían en duda la probidad de Alejandro Dumas. Se acusaba al autor de "Los Tres Mosqueteros" de publicar bajo su nombre libros cuya paternidad literaria no le pertenecía. Sus éxitos no habían dejado de irritar a los envidiosos, entre los que no sólo se contaban oscuros periodistas, sino incluso escritores de reconocido prestigio. El crítico Loménie le acusó de haberse contagiado de industrialismo, "lepra de la época", y afirmó: "Es físicamente imposible que Dumas escriba o dicte todo lo que aparece firmado por él". Apenas si había periódico ni revista que no lanzase de vez en cuando alguna flecha contra el novelista. Los jóvenes, sobre todo, le acribillaban sañudamente con sus dardos.

Eugéne Jacquot, un publicista que escribía bajo el nombre más aristocrático de Eugene de Mericourt, había ecrito una carta a Dumas proponiéndole una novela. Pero Dumas que se hallaba en aquel momento de viaje, se olvidó de contestar al foliculario. Molesto por este desdén, Jacquot acusó al novelista de ser un empresario de literatura en un panfleto titulado "Alejandro Dumas y Compañía, fábrica de novelas". Con solo ver su título, ya puede suponerse lo que tal panfleto tenía de venenoso. En él atribuía a Dumas todos los colaboradores que se le vinieron a las mientes: Gerardo de Nerval, Teófilo Gautier, Paul Lacroix, Paul Maurice, etc. Sin olvidar, naturalmente, a Maquet. Todo ello en medio de una sarta de infundios y mentiras tan disparatada que Dumas no tuvo mas remedio que reaccionar. Tanto más cuanto que puede decirse que no tenía más que enemigos. Balzac decía de él que "era un hombre sin talento". Y Sainte-Beuve, el crítico más autorizado de la época, se dirigía abiertamente a él cuando escribió su carga a fondo contra la literatura industrial. El popular novelista se apresuró a escribir una carta a la "Sociedad de gentes de letras", recién fundada entonces, en la que reconocía a Maquet como su colaborador, proclamando la contribución importante de este escritor a su obra novelística. Por su parte Maquet envió a Dumas la siguiente carta:

"Querido amigo: Nuestra colaboración ha prescindido siempre de cifras ni contratos. Una buena amistad, una palabra leal nos han bastado hasta el punto de que hemos escrito medio millón de líneas sobre los asuntos de los demás sin pensar nunca en escribir una palabra de los nuestros. Pero un día usted ha roto este silencio; era para lavarnos de calumnias bajas e ineptas, era para hacerme el más grande honor que yo podía esperar; era para declarar que yo había escrito con usted varias obras; su pluma, querido amigo, ha dicho demasiado; usted es muy dueño de hacerme ilustre, pero no de pagarme dos veces. ¿No me ha liquidado ya los libros que hemos escrito juntos?.

"Si yo no tengo un contrato con usted tampoco usted tiene un recibo mío; así pues, suponga que yo muero, querido amigo. ¿No podría venir un heredero mío con su declaración en la mano a exigirle lo que ya me ha dado?. La

tinta, como usted ve, necesita tinta. Me fuerza usted a emborronar papel. Declaro renunciar a partir de hoy a todos los derechos de propiedad y de reimpresión sobre las obras que hemos escrito juntos. Teniéndome de una vez para siempre por debidamente indemnizado por usted de acuerdo con nuestras convenciones verbales.

"Conserve esta carta, si puede, querido amigo, para enseñársela al heredero exigente, y dígale que, en vida, yo me he tenido por muy dichoso y muy honrado con ser el colaborador y el amigo del más brillante de los novelistas franceses.— Maquet".

Esta fructuosa colaboración se prosiguió hasta fines de 1857 en que quedó rota, como ocurre siempre, por los "buenos oficios" de algunos camaradas.

Novela y Biografía

Por Antoine Lafont.

UNA NOVELA QUE es al mismo tiempo un interesante documento informativo es la que acaba de publicar en francés Michel Droit (Ed. Julliard) con el título de **Pueblo.** Trata de un drama escasamente conocido: el de los últimos habitantes indios de los EE. UU. La autoridad de este país, tan preocupado hoy de la conservación de esos habitantes, como antaño de su destrucción, les reservó en el territorio de Nuevo México aldeas, o poblados que administran los indígenas y en donde los blancos no pueden adquirir derechos de propiedad. Paralelamente a la acción conservadora, se ejerce una acción progresiva. Escuelas, métodos de enseñanza adecuados, para favorecer el paso de aquellas gentes a la vida común norteamericana, funcionan en las ciudades inmediatas, adonde van los pequeños indios a recibir sus enseñanzas durante la semana. De este modo cuando el sábado regresan a sus poblados los muchachos, a pasar dos días de reposo con sus familias, franquean varios siglos en el autobús que los conduce y se trasladan del mundo electrónico moderno al de los hechiceros y de la superstición ancestral. Resultado, que al cabo de cierto tiempo el joven indio se siente constreñido a una elección muy difícil entre los dos mundos que por experiencia conoce.

Tal es el problema que se plantea al protagonista de la obra: de un lado la civilización moderna, con todas sus comodidades, pero también con todos sus excesos y peligros, y del otro la sabiduría primitiva, con sus atractivos y sus desventajas. He aquí la ardua disyuntiva. No se le esconde al pequeño héroe lo que hay de humillante entre el primitivismo de esas aldeas de indios y, a dos pasos, la ciudad atómica de Los Alamos. Además, su condición de hombre de color agrava sus dificultades en un país de segregación racial. Incapaz de encontrar su verdadero camino, termina por suicidarse. Y parece que este final no es una fácil solución del novelista para salir de un "impasse", pues refiere el autor que visitando el colegio indio de Santa Fe se enteró de que al término del tercer año de estudios, que es el de la elección de una u otra vida, los suicidios son harto frecuentes. Este hecho es, precisamente, el que le indujo a escribir **Pueblo,** novela de gran trascendencia humana y muy bien construída.

Otra novela que está en estos momentos en candelero es la de Louise de Vilmorin titulada **La lettre dans un taxi.** La autora ha dado, escribiéndola, una nueva prueba de su fantasía privilegiada. Todo el asunto de la obra gira en torno a un taxi parisiense. Una dama joven pierde en un taxímetro una carta compremetedora, se enamora del caballero que tiene la atención de recogerla y devolvérsela, y su idilio, lo mismo que más tarde su ruptura, tienen siempre por escenario un taxi.

Los lectores se preguntan si **La lettre dans un taxi** es solamente una obra de imaginación o si es una obra con clave y en algunos aspectos biográfica. Induce a pensarlo así su comienzo: "Cuando tenía yo diecisiete años amaba a Gustavo Dalfort y pensaba casarme con él; pero él prefirió a Cecilia Teck, una muchacha de mi edad, con mejores dotes que yo, más alegre de carácter y más bella. La decepción que me produjo su casamiento con Gustavo no ensombreció nuestra buena amistad, y por ella conozco la mayor parte de los episodios de una historia cuyos personajes me son también familiares". Esto, aparte el hecho de que en la novela aparecen seres reales, como el escritor Roger Nimier, Pamela Churchill, Orson Welles, etc., y otros cubiertos por un nombre supuesto, pero a quienes se identifica fácilmente, mantiene el equívoco, que hace más interesante la lectura de esta obra.

Se sabe asimismo que Louise de Vilmorin perdió, en efecto, tiempo ha, en un taxi de Londres, una carta dirigida a Orson Welles, incidente enojoso por la crítica de personas que contenía la misiva. Por fortuna, el "gentleman" que encontró la carta extraviada, la remitió al destinatario. De ese episodio nació, sin duda, la idea de esta novela, en que lo real y lo imaginario van mezclados en dosis que no podemos determinar.

Un libro que merece leerse, sobre todo por los admiradores de Stendhal, es el que estos días se muestra en los escaparates de las librerías de París: **Ce cher Stendhal,** por André Billy, editado por Flammarion. Más que una biografía, es lo que pudiéramos llamar una novela verdadera, real y vivida.

En efecto, el ilustre autor, huyendo de la erudición al uso, ha adquirido toda clase de noticias sobre Henri Beyle entre los **detectives** stendhalianos, que son numerosos y que desde hace muchos años se dedican a seguir paso a paso las huellas del autor de "La Cartuja de Parma" y a anotar los más minuciosos pormenores de su vida y milagros, desde que a los quince años se batió en duelo, en Grenoble, con otro caballerete de su edad; hasta que cayó fulminado por una apoplejía, a las siete de la tarde de un día cualquiera, en la rue Neuve-des-Capucines, en el París de la orilla derecha. Muerte vulgar para quien peleó en la guerra y tomó parte en la retirada de Rusia, atacado por los cosacos... Pero cada cual muere como Dios quiere y no como a él le conviene.

Es muy interesante el libro de Billy sobre esta figura literaria, que pasó casi inadvertida en su tiempo y que alcanzó una celebridad extraordinaria bastante después de su muerte. Lo que hace reflexionar mucho sobre ciertas famas y popularidades efímeras y pasajeras, en contraste con desvíos y desdenes de los contemporáneos, que luego la posteridad se encarga de recompensar. Cuando ya el autor no puede enterarse. Pero, en fin, la justicia queda a salvo.

Sustancia Nutricia y Amor

POR EL DR. RAMÓN CLARÉS PÉREZ.

Hace once años falleció en Santiago el eminente psiquiatra chileno Dr. Ramón Clarés Pérez. No fué precisamente un médico más que abandonaba la vida. Su labor silenciosa y abnegada en el campo de las doctrinas de Freud, de quién fue un discípudo laborioso y constructivo y a quien difundió con la pasión y el fervor de los que hacen de una profesión una religión, se valorizará profundamente en tiempo inmediato. Y ello, porque en Chile fué un precursor. Mas no hay que descuidar en el Dr. Clarés Pérez su talento brillante de escritor. Creador por fe profunda en la vida, su libro "ESTAMPAS SAGRADAS" significa en nuestros medios una filigrana expresiva de su acendrado misticismo. Al margen de otros estudios fundamentales que él realizara, hay que destacar sus ensayos póstumos, editados con el título de "PSICOGENESIS DEL ARTE". De entre sus trabajos ensayísticos, que él llamara "tentativas", tomamos este estudio, de por sí admirable, y cuyas páginas lo representan en la íntegra vibración de su sensibilidad y en la ancha calidad científica que siempre caracterizó robustamente su obra de gran creador.

SIEMPRE HA REPUGNADO a nuestras especulaciones románticas, el hecho de fraternizar comiendo. Sin embargo, desde los comienzos de los tiempos, el hábito ha sido el mismo. Exitos gloriosos, pactos sellados, ágapes nupciales, todos se han celebrado en torno a una mesa entre libaciones y viandas que adquirían el carácter de sagradas durante las fiestas panteístas de la antigüedad y que simbólicamente, aun se conservan con su carácter de tales en los ritos de la liturgia cristiana, a partir de la última cena.

Invitar a comer a nuestra mesa, participar de nuestra sustancia nutritiva es participar de la madre-alimento o nodriza y por lo tanto, fraternizar. Tal invitación es prueba de que deponemos la quijada de Caín y admitimos la participación fraternal en torno a nuestra sustancia nutritiva, y al hacerlo sentimos, inconcientemente, que entrando en la sustanciación metabólica de nuestro invitado una sustancia nutritiva común, estamos un poco en él y él se queda un poco en nosotros, en el más íntimo y psicobiológico sentido de estas apreciaciones. Es decir, permitir que se coma de nuestro plato, dejando que otros metabolicen de nuestra sustancia —cuando ésta ha sido invitada con amor— es realizar en sustancia la fraternidad humana, es co-

mulgar en el mismo pan, sustancia de nutrición y amor. Esta es, sin duda, la explicación psicoanalítica del banquete y por algo el verbo comer no solamente se aplica a sustancia nutritiva propiamente tal, sino que la metáfora lo refiere a consustanciarnos, a asimilarnos el objeto amado perseguido, deseado, otras tantas funciones del apetito, repetidas o transferidas a otros planos de la captación.

La máxima posesión es, para mí, el metabolismo de la sustancia amada. Las diversas formas del sadismo se refieren a esta ansiedad de incorporar a nuestro plasma o sustancia viviente, la materia objeto de nuestro amor, para sentirla en nosotros mismos, como nosotros mismos. De aquí el afán de mutua comprensión de que se habla en achaques de amor; lo que equivaldría a hablar de compenetración, o más propiamente, de comerse y asimilarse un poco uno y otro hasta tener la sensación o profunda conciencia de unificación sustancial.

En realidad, el amor en todas sus manifestaciones es una "hambre" que necesita cumplirse y renovarse en cuanto a nuestro metabolismo requiere nueva sustancia de amor. De aquí que se nos mande amar al prójimo como a nosotros mismos, sintiéndonos en él como Narciso se sentía y amaba en el espejo de las aguas fontanas. Se nos manda amarlo como sustancia propia, metabolizada, hecha carne, sangre y ritmo de nuestro ser. El mandato es sapientísimo y difícil de cumplir como que no amamos al prójimo si no intuimos en él sustanciación que rime con nuestras hambres de fraternidad. Por otra parte, como una tal fusión metabólica nos llevaría a la soledad por asimilación de todo el paisaje afectivo incorporándolo a nuestro plasma sensible, las distancias —cabe decir las distancias afectivas— son las que miden la intensidad de las posibilidades de amar, de fraternizar, de comprender.

Se entiende, pues, que haya formas de aparente odio que no son sino un hambre exacerbada. Destruir, por lo mismo, es un modo bárbaro de comer, y corresponde a masticar, a moler, a deglutir antes de incorporar el alimento al cuerpo, para elaborarlo y hacerlo nuestro, gracias a la magia biológica del metabolismo. Me explico a sí, el ansia de destruir que embarga y domina al hombre durante las conquistas guerreras. La barbarie arrasadora que pudo conservar las formas logradas por las culturas, las reduce a cenizas, a escombros, se las come así, asimilándoselas en un banquete monstruoso en cuya orgía la Muerte es la hembra que despierta mayor voluptuosidad. Para consustanciar las formas de una cultura hay que masticarlas, deglutirlas y digerirlas. Así se consigue metabolizar dicha cultura, o sea, hacerla nuestra, y hacernos, también, nosotros un poco de ella. Por ésto en toda nueva cultura apunta la anterior en calidad de sustancia hecha vida que dirige, por lo tanto, el hambre, el apetito, la líbido, según una dirección que corresponde a su latido esencial. Toda cultura para que pueda ser tal, debe verificarse por consustanciación, por metabolismo. Si así no pasa, lo que hemos creído una cultura es apenas una superposición de elementos que nada tienen que ver con el plasma viviente del que se sienta al banquete de la asimilación. La cultura, en los bárbaros, empieza siempre con la destrucción, la masticación, con la molienda de las formas logradas, que es el primer acto en el drama de la transustanciación o metabolismo. Todo conquistador es un bárbaro, un hambriento lanzado sensualmente sobre la sustancia de nutrición y amor. Pero, en realidad de verdad, es tal objeto de apetito y de querencia, incorporado al plasma viviente que lo metaboliza, el que resulta, a la postre, imponiendo sus ritmos y direcciones a la dinámica del que lo come. Un conquistador, satisfecho, con las hambres y la sed saciadas, pierde su dinámica de conquistador, para caer en el papel pasivo de conquistado, de invadido, de poseído. Por ésto es clave mágica de poder, no poseer jamás hasta la plétora,

teniendo en cuenta que la dinámica hacia la conquista se apoya mucho más en el hambre que en el alimento logrado, en la ambición posesiva que en el botín y la gloria de la guerra.

El hombre se mueve en el espacio, siempre tras del alimento. Se diría que el niño anda con sus labios el camino de su hambre hacia la fresa del pezon materno, y que con la boca sigue ensayando en el espacio la sustancia nutriva, mucho antes que su sistema muscular voluntario —la palabra inclusive, función del músculo complejo del lenguaje— colaboren en la búsqueda nutritiva. Como ya lo ha observado Hesnard, la primera palabra ensayada es onomatopeya del acto de mamar, y los primeros gestos del sistema voluntarios son los de la captación. Por lo demás desde la primera palabra balbuceada —símbolo fonético de la succión— hasta la lírica imprecación o la rogativa mística se refieren siempre a sustancia nutritiva. Los celos son una incertidumbre acerca de nuestra total posesividad de la sustancia de amor, y el "Padre Nuestro", la oración que pide el pan cuotidiano y el perdón de las deudas, es también un clamor a la Providencia, máxima dispensadora de sustancia nutritiva y de maná misericordioso. Y es natural que todo eso sea así. No hay motivo para escandalizarse de la explicación, ni mucho menos para pensar que se persigue restarle respetabilidad a los hechos y milagros que la concepción psicoanalítica explica con nitidez irrefutable. No podemos desligarnos de la sustancia nutritiva, de la madre nodriza o lechera. Es nuestro amor fundamental, por ella colaboramos o guerreamos y repetimos con fatal sincronismo dentro de las épocas el drama de Caín y Abel. La madre-sustancia nutricia, ha vertido sus senos en el caudal original de nuestras venas y arterias, y ha puesto las palpitaciones de sus vertientes en nuestra sustancia plasmática. Se ha llegado a consagrar el pan como símbolo divino de cuerpo divino: el zumo de las vides es sangre de dioses y hay aguas lustrales que curan y limpian de toda mancha. Por otra parte, cuando el apetito es refinado o sabio, ello quiere decir que tenemos hambre de incorporar a nuestra sustancia viva los alimentos correspondientes, las sustancias que nos sean asimilables, según nuevas direcciones. Porque también es fundamentalmente cierto que, contra toda prescripción venida de afuera, metabolizamos bien —alegre y cabalmente— lo que apetecemos y no siempre tenemos hambre, o ponemos hambre en lo que se nos prescribe.

Los sentidos son otras tantas sensibilidades de captación nutricia. Conocer es asimilar, hacer nuestro. Retener lo conocido en su calidad de conocimiento, mientras lo metabolizamos, es mantener entre nuestra hambre y la sustancia nutritiva una distancia perspectival. Todo lo que ya se nos hace sustancia nuestra pasa al olvido de lo que hemos unificado con nuestro plasma o ritmo. No volvemos a tener noción conciente de ello, sino en trance de perderlo. En tal período —durante la perfecta metabolización o sustanciación— el conocimiento se nos hace fuerza viva y nos capacita como tal, para nuevos impulsos de captación, creándonos nuevas hambres que a su vez determinan en nuestra dinámica nuevas y cada vez mejores direcciones de captación. Una nutrición normal efectivamente normal en relación con nuestra necesidades, nos lleva, lógicamente, a desear y encontrar una mejor sustancia trófica que nos lleve al mejoramiento formal, funcional y psicológico hasta transformársenos en concieneia sustancial de que nos "hacemos" mejores.

El Narciso ama el Cosmos en calidad de sustancia propia. Por una especie de metáfora panteísta de su sensibilidad se siente a sí mismo en cada pálpito, en cada voz y en cada destello del paisaje y ama todo lo que le es asimilable —cabe decir, lo que le es amoroso— o sea lo que lo repite. Me pregunto: ¿el solitario, no es un Narciso máximo? ¿La soledad no es, acaso, la

condición de no encontrarnos sino a nosotros mismos en cada ritmo, en cada voz, en cada forma del paisaje? O sea, no puede ser un solitario sino el que tiene la capacidad de metabolizar el paisaje, haciéndolo sustancia propia, y por lo tanto sabiéndose y sintiéndose dueño y señor de sus mundos. En todo ésto encuentro yo algo del Nirvana de los orientales —tan mal interpretado por el baratísimo ocultismo occidental— cuando se funden con el Todo. Porque, hay, en esencia, alguna disparidad en esto de fundirnos con el Todo o que fundamos a éste en nosotros? Dice Allendy que la líbido devorante asimila y funde en el individuo la sustancia cósmica, verificando así la síntesis vital, y que luego en su trayectoria oblativa o sacrificial funde al individuo en el Cosmos. No es, por lo demás, toda fuerte hambre de amor un afán de fundir en nosotros, de metabolizar la substancia amada o deseada, lo que, en otros términos sería un afán de llegar o volver a la indiferenciación por fusión? ¿No es, acaso, el solitario un Narciso que ama su soledad como a una mujer asexuada, en cuanto a substancia nutricia de su condición temperamental auténtica?

Comer es una forma de asimilarnos, de hacer substancia nuestra la substancia comida. Amar, conocer, son formas de asimilación, implican la necesidad de destruir (mascar) para metabolizar y fundir en nosotros la substancia cósmica de amor o sabiduría. Se ama lo que nos provoca el hambre. O sea, entre nuestra hambre y la substancia nutritiva, hay una distancia que es camino de amor, en cuyo transcurso, fatalmente hemos de hacer el Caín o el Abel del dramático complejo amatorio-nutricio.

Por lo demás, si a la substancia alimenticia asignáramos calidad sensitiva, como la tiene propiamente el objeto de amor, tendría dicha substancia en relación al hambre, una condición masoquista, de subordinación al devorante. Iría al sacrificio y su dirección sería la opuesta a la de la líbido de captación, y de la confluencia de ambas direcciones opuestas nacería un deleite —el placer de comer— muy semejante al espasmo de la cópula. El comer funde la substancia nutritiva en el plasma viviente. La posesión amorosa funde al individuo en el seno de la especie. El amante celoso, mata por poseer, de una vez por todas y exclusivamente, la substancia de amor. La hembra —masoquista— que ansía la muerte de manos amadas tiene un hambre inversa, al revés, —el que tendría toda substancia nutricia, de ser capaz— la de ser poseída, metabolizada, fundida en el cuerpo viviente del amador. Los actos sacrificiales nos transforman en substancia nutritiva de nuestros principios, doctrinas o amores. Desde que el sentido de agresividad se vuelve contra nosotros mismos y nos lleva a entregarnos, sentimos el gozo de dejarnos comer, pasamos a ser elementos pasivos dispuestos a fundirnos en otra carne, otro alimento y otra sangre. El afán de anularse, de sacrificarse, es por otra parte, un circunloquio del afán de predominio, por medio de la consustanciación, como lo hemos explicado anteriormente. La sustancia nutritiva es siempre subalterna en relación al que nutre; pero en esencia se hace una con el nutrido. Sabemos que los animales carnívoros superiores, en condiciones normales jamás se comen entre los de la misma especie. La víctima —gacela, corderillo— se entrega al sacrificio como a una cópula máxima, definitiva, final y quizá sino en los estertores masoquistas y sensuales de la agonía, ya se siente latido y fibra en el corazón del felino devorante. La sustancia nutritiva es hembra siempre: es madre o mujer. Se nos da, y al dársenos —sacrificándosenos— nos posee, se hace nosotros mismos, determina nuestra dinámica expresional.

La Muerte nos transforma de sustancia devorante en sustancia nutritiva, en banquete y motivo de otras líbidos devoradoras. El seno de la Muerte es absolutamente y otra vez nuestro medio isotónico. Volvemos en su ambiente de silencio y sombras al mismo estado que tuvimos en el seno materno, flo-

tando en el Nirvana amniótico de las aguas originales. Repetimos en su seno, otra vez, una vida absolutistamente vegetativa en que otro ser, —siempre mujer, la madre, la hembra— funciona y siente por nosotros y se ama en nosotros porque constituídos estamos de su materia o sustancia mortal y viviente y porque tiene la profunda y cósmica conciencia de que el ser que yace en sus entrañas es motivo de su elaboración metabólica, función de su función, como diría Silverio Lanza. Si la Muerte fuese un final definitivo, no implicaría para nuestro conocimiento un misterio, ni se apoyaría en ella la esperanza de mejor o de otra vida. En todo caso, no la sentiríamos como un silencio episódico en la sinfonía sin orillas. Si así no fuera, tampoco hubieran nacido de la muerte todas las teogonias y mitologías que simbolizan las energías creadoras.

Sólo un enfermo puede desear la muerte como una renuncia al esfuerzo como una negación de la vida. En un espíritu fuerte y dinámico, el ansia de muerte —que está en el fondo de todo impulso creador— no es sino un afán de volver a nacer, para volver a sentarse al banquete de la vida y sustanciar mejor sus pulpas pujantes y sus vinos capitosos. No es el deseo de no ser lo que nos lleva a amar la muerte, sino un violento y casi vesánico afán de volver a ser. Hamlet es un neurasténico que siente a su modo —con incertidumbre negadora— la tremenda y dramática ansiedad de la resurrección en carne y espíritu de nuestras hambres nuevas, como en una experiencia vengadora y gloriosa, hacia una mejor sustanciación del cosmos.

El Hombre y la Antropología

Por Ramón Férez de Ayala.

A CADA UNA DE las múltiples separaciones y divisiones metódicas, o sea, diversas avenidas concéntricas de acceso hacia el conocimiento de la realidad, que el entendimiento humano traza y verifica, corresponde las varias ciencias particulares. Si puede haber o no una enciclopedia general de las ciencias, o última filosofía, es, y seguirá siendo, materia opinable. Más lo que no se debe olvidar es que el conocimiento parcial de la realidad que cada ciencia particular nos proporciona no se entendió en un principio sino como un método o camino por donde llegar, en combinación con todos los demás métodos y caminos, al conocimiento de la realidad íntegra y unitaria; la naturaleza y el hombre, que es el objeto final de la ciencia.

Cuando se halló la manera de separar el oxígeno del hidrógeno, nadie consideró separarlos ya para siempre y suprimir el agua. Cuando se comenzó a separar y dividir la realidad una en sectores varios, sobre los cuales cada ciencia particular pudiera ejercer imperio, tampoco se pensaba en suprimir la realidad, antes bien, se tenía muy en cuenta que las ciencias experimentales y analíticas estaban subordinadas al ulterior conocimiento sintético de la realidad, en la unidad de la conciencia humana.

Pero, desdichadamente, esto se llegó a olvidar en pleno siglo XIX. Cada ciencia se constituyó en cantón exento. A cada ciencia particular se le llamaba enfáticamente la ciencia; como aquel monaguillo de catedral que al estornudar exclamaba: "Todo el Cabildo estamos constipados". A la ciencia, así entendida, a cada ciencia (aún las más modestas técnicas empíricas), se le prestaba acatamiento dogmático de verdad absoluta. Se inició la era de las especializaciones. Separada y subdividida de esta suerte, la realidad en número cada vez mayor de fragmentos y partes dejó de existir como objeto unitario de conocimiento; o lo que es lo mismo, el conocimiento; mató a su propio objeto. El hombre ya no sabía a qué atenerse. De aquí la crisis trágica del pensamiento contemporáneo y su amargo resentimiento hacia la ciencia en que había puesto la fe ciega.

Cuando yo era estudiante universitario, mis maestros, que estaban muy "á la page", "up to date", o al día, nos explicaban la filosofía de Cournot, sobre la concatenación de las ideas fundamentales, y de Boutroux, sobre la contingencia de las leyes naturales; los dos primeros que en Francia pusie-

ron en tela de juicio el valor dogmático de la ciencia. Por entonces, también, Browetiere había dictado su sentencia de "banqueroute de las cience". Aunque poco a poco, todo hace su vía. Aldous Huxley, en su libro "Ends and means", deja fluir su amargura al advertir, un tanto tardíamente, que el crédito gratuito e ilimitado que él y sus contemporáneos prestaron a la ciencia les había conducido a la idea funesta de un "purposeles universe", un universo sin sentido, lo cual es absurdo y funesto, antivital.

Retornando al punto de partida: al hombre se le puede estudiar genéricamente, en su aspecto zoológico; o bien específicamente, en cuanto hombre, cuya cualidad definitiva es la aptitud social y política. Pero no hay que olvidar el predicado hombre. Si en el hombre no echamos de ver sino su parte puramente zoológica, hemos matado al hombre como objeto de conocimiento. A ese fin de conocer la animalidad humana no es menester cabalgar las vallas de la biología, la zoología, la fisiología y la anatomía. Seguiríamos sin saber lo que es el hombre. Aspirar a discernir de las razas humanas con idéntica regularidad previsible y comprobable que en las razas zoológicas, es una contradicción en los términos. Si se diera ese caso, el hombre carecería de aptitud social y política, y no habría llegado a ser hombre, sino que seguirá siendo un animal más.

Un instante de reflexión es suficiente para percibir la evidencia de este hecho. Lo incomprensible para mí es cómo jamás haya pretendido alguien figurarse que se podría caracterizar una raza humana con la misma justeza homogénea de una raza zoológica. Bueno, incomprensible, no; pues entre hombres de ciencia, como en todas las profesiones, la mayoría de los profesos poseen inteligencia borrosa o menguada.

El conocimiento del hombre, como tal, solicita una ciencia adecuada. A esta ciencia se la llama antropología. Aristóteles fué el primero en emplear semejante palabra, aunque no en nuestro sentido actual. En su "Etica a Nicomaco", habla de un cierto sujeto ateniense, culto y bien educado, y lo define como un "ouk Anthropologos", un no antropólogo; es decir, que no gustaba hablar de sí mismo, de su yó de hombre. Luego, por el contrario, "antropólogo" será el que hable y trate del hombre como algo específicamente distinto del bruto. Casi hacia la misma fecha se publicaron en Francia e Inglaterra los dos primeros tratados de antropología: el de Topinard, 1876, y el de Tylor, 1880. La definición de Topinard ha seguido mereciendo el asenso de los cultivadores de esta ciencia; "antropología es la rama de la historia natural que trata del hombre y de las razas humanas". Los ingleses suelen condensar más la definición: "antropología es la ciencia del hombre en evolución"; por lo tanto, desde los rudimentos humanos hasta la alta cultura, nada humano le es ajeno.

El Léxico de una Crisis

Por Rafael Sánchez-Guerra.

TODAS LAS PROFESIONES y oficios tienen su terminología o su jerga particular, y esto ocurre también, naturalmente, con la "profesión política". Con motivo de la reciente, trabajosa y prolongada crisis francesa, esta jerga o jerigonza se ha puesto una vez más de manifiesto y ha tenido un amplio reflejo en las columnas de los períodicos. Por eso, llevados hoy nosotros de nuestra larga experiencia política en España y de los muchos años que ya hace que vivimos en Francia, queremos explicar a los lectores de América, generalmente no iniciados en este lenguaje convencional, cierto número de expresiones que habrán leído repetidas veces sin conocer exactamente su significación verdadera.

Cuando en la vida corriente y vulgar se dice de un muchacho que acaba de ser presentado a vuestra hija que "es un hombre, que tiene talento y al que seguramente le espera un brillante porvenir", ello significa que no os desagradaría aceptarle como yerno y que, en principio, estáis dispuestos a ayudarle. En política es todo lo contrario. Cuando de un posible candidato a la jefatura de un gobierno se empiezan a hacer elogios en los pasillos de la Cámara, ello indica claramente que se está decidido a hacerle fracasar, buscando para ese fracaso el menor pretexto.

Este mismo contrasentido puede observarse en otros mil aspectos de la vida política y parlamentaria. Las expresiones que significan otra cosa de lo que uno podía suponer son infinitas, pero hoy hemos de limitarnos únicamente a desentrañar unas cuantas de las más corrientes, tanto porque así lo impone el estrecho marco de un artículo periodístico, como por aquello de que "para muestra basta un botón". Veamos, pues, algunas de las frases estereotipadas en el léxico de una crisis o "algunos botones de muestra".

"MANTENEMOS EL CONTACTO".— Es ésta una expresión muy ambigua por la que quiere significarse que el grupo que la emite no ha recibido todavía determinadas satisfacciones (ofrecimiento de cierto número de carteras ministeriales) y no sabe aún si optará definitivamente por el apoyo al nuevo gobierno o por la oposición. "Mantener el contacto" no compromete a nada.

"ESTAMOS DE ACUERDO CON LOS OBJETIVOS".— Es un completo artificio. Un grupo parlamentario puede declararse de acuerdo con los ob-

jetivos del nuevo gobierno sin comprometerse a serle adicto. En la primera ocasión que se presente le negará sus votos y saldrá del paso diciendo: "Estábamos de acuerdo con los objetivos, pero... en desacuerdo con los medios empleados para conseguirlos".

"SOSTENDREMOS AL GOBIERNO SIN PARTICIPAR EN EL".— Esta es una teoría que ha dado siempre malísimos resultados. El "sostenimiento desinteresado" suele durar tan sólo dos o tres meses. Nunca más.

"UN ACUERDO DE PRINCIPIO".— "Llegar a un acuerdo de principio" quiere decir generalmente que los concertantes están dispuestos a batirse como leones en todos los detalles y pormenores.

"UN GOBIERNO RESTRINGIDO".— La mayoría de las veces el "nuevo gobierno restringido" suprime un ministro, pero aumenta dos o tres subsecretarios, o secretarios de Estado como les llaman en Francia. En algunas ocasiones ocurre lo contrario: se suprime un subsecretario y se aumentan dos o tres ministros.

"ASUMIR SUS RESPONSABILIDADES".— Es una expresión muy parecida a "sacrificarse por la patria". Significa, siempre, que un ciudadano benemérito no tiene el menor inconveniente en aceptar la Presidencia del Consejo o el cargo de ministro.

"REFORMA".— Es una de las mejores palabrejas del régimen parlamentario. "Reforma de las instituciones", "reforma fiscal", etc. Se repite como una muletilla sin el menor valor en todas las declaraciones de investidura gubernamental desde hace infinidad de años. Casi nunca se suele reformar nada.

"HAY QUE REGULAR LA INFLACION".— El contribuyente puede echarse a temblar. Ya sabe que lo más seguro es que le sean aumentados los impuestos.

"EL PAIS ESPERA...".— Cuando en las declaraciones de los jefes de grupos parlamentarios a los periodistas empieza a decirse que el "país espera una solución rápida de la crisis" y que "los problemas urgentes que hay que resolver no pueden esperar ya más", es buena señal. Ello indica que la crisis, efectivamente, va a ser, por fin, resuelta. Lo malo es que estas declaraciones no suelen hacerse hasta pasadas la tercera o cuarta semana del principio de la crisis.

"SECTARIO".— Un sectario es siempre para un político el miembro de cualquier partido que no sea el suyo.

Podríamos seguir enumerando infinidad de otras expresiones, pero nuestra crónica resultaría interminable. Como se advierte hay que vivir constantemente en los pasillos de una Asamblea Nacional para poder interpretar exactamente el difícil lenguaje parlamentario. A este propósito vamos a terminar con una anécdota. Cuando en las últimas elecciones para designar el nuevo Presidente de la República se dijo que iba a presentarse como candidato un político fracasado y casi desconocido, los periodistas le preguntaron a M. Paul Reynaud cuál era su opinión y éste, muy seriamente, contestó: "A Clemenceau le habría parecido muy bien"... La respuesta de M. Reynaud parecía un elogio, pero, en realidad, resultaba un terrible ataque que únicamente comprendieron los que estaban en antecedentes de que con motivo de otra lejana elección presidencial, que resultó harto difícil, Clemenceau zanjó las dificultades exhortando a sus amigos en esta forma: "Señores: ¡Elijamos al más tonto!".

No cabe duda que el lenguaje parlamentario es difícil de comprender y que a veces resulta el arte de disfrazar el pensamiento.

Poemas de Gonzalo Rojas

Carta del Suicida

JURO QUE ESTA mujer me ha partido los sesos,
porque ella sale y entra como una bala loca,
y abre mis parietales y nunca cicatriza,
así sople el verano o el invierno,
así viva feliz sentado sobre el triunfo
y el estómago lleno, como un cóndor saciado,
así padezca el látigo del hambre, así me acueste
o me levante y me hunda de cabeza en el día
como una piedra bajo la corriente cambiante,
así toque mi cítara para engañarme, así
se abra una puerta y entren diez mujeres desnudas,
marcadas sus espaldas con mi letra, y se arrojen
unas sobre otras hasta consumirse,
juro que ella perdura, porque ella sale y entra
me sigue adonde voy y me sirve de hada,
como una bala loca,
me besa con lujuria
tratando de escaparse de la muerte,
y, cuando caigo al sueño, se hospeda en mi columna
vertebral, y me grita pidiéndome socorro,
me arrebata a los cielos, como un cóndor sin madre
empollado en la muerte.

El Principio y el Fin

CUANDO ABRO EN los objetos la puerta de mí mismo:
¿quién me roba la sangre, lo mío, lo real?
¿Quién me arroja al vacío
cuando respiro? ¿Quién
es mi verdugo adentro de mí mismo?

Oh Tiempo. Rostro múltiple,
Rostro multiplicado por ti mismo,
Sal desde los orígenes de la música. Sal
desde mi llanto. Arráncate la máscara riente.
Espérame a besarte, convulsiva belleza.
Espérame en la puerta del mar. Espérame
en el objeto que amo eternamente.

Carbón

VEO UN RIO veloz brillar como un cuchillo, partir
mi Lebu en dos mitades de fragancia: lo escucho,
lo huelo, lo acaricio, lo recorro en un beso de niño como entonces,
cuando el viento y la lluvia me mecían, lo siento
como una arteria más entre mis sienes y mi almohada.

Es él. Está lloviendo.
Es él. Mi padre viene mojado. Es un olor
a caballo mojado. Es Juan Antonio
Rojas sobre un caballo atravesando un río
No hay novedad. La noche torrencial se derrumba
como mina inundada, y un rayo la estremece.

—Madre, ya va a llegar. Abramos el portón,
dame esa luz, yo quiero recibirlo
antes que mis hermanos, déjame que le lleve un buen vaso de vino
para que se reponga, y me estreche en un beso,
y me clave las púas de su barba.

Ahí viene el hombre, ahí viene
embarrado, enrabiado contra la desventura, furioso
de hambre, al galope, ahí viene
debajo de su poncho de castilla.

Ah, minero inmortal, ésta es tu casa
de roble, que tú mismo construiste; adelante
te he venido a esperar, yo soy el séptimo
de tus hijos. No importa
que hayan pasado tantas estrellas por el cielo de estos años,
que hayamos enterrado a tu mujer en un terrible agosto
porque tú y ella estáis multiplicados, no
importa que la noche nos haya sido negra
por igual a los dos.
—Pasa, no estés ahí
mirándome sin verme, debajo de la lluvia.

"ANTOLOGIA DE CUENTOS" de Manuel Rojas.- Prólogo de Enrique Espinosa. Biblioteca Cultura, Zig-Zag, 149 pág., 1958.

El servicio que está haciendo al estudiantado, al magisterio y al público chileno en general la Biblioteca Cultura de Zig-Zag, es incalculable. Volúmenes económicos y no por ello exentos de atrayente presentación nos han estado poniendo en contacto con valores literarios nuestros incluso olvidados. La antología cuentística de Manuel Rojas es un último y especial aporte. Un prólogo de Enrique Espinosa, de entrañable sentido fraterno y de relevantes aspectos humanos en relación con la personalidad del asombroso novelista, abre el ancho mundo emocional de estas páginas constantemente magistrales. Desde "Hombres del Sur" hasta "Hijo de Ladrón" ("Mejor que el vino" no lo conocemos aún), nos hemos estado preguntando cual es el secreto técnico o sentimental que hace siempre completa y maestra la obra de Manuel Rojas. Se nos ocurre que es la avalancha de elementos humanos y ambientales, que, de fuerza en fuerza, de vigor en vigor, se levantan permanentemente en trance y madurez de ternura. Por otra parte, la pasión creadora de nuestro escritor, pasión que se siente y se admira, parece ser otro de los motores más atendibles en lo funcional de su faena literaria. Su "Antología" reciente, aun estando ausente de ella el cuento "El Vaso de Leche", amplía la visión que teníamos del escritor, a través de cuentos que no conocíamos, como "Una Carabina y una Cotorra", "Oro en el Sur", "Pancho Rojas", "Mares Libres" y "Poco Sueldo" todo un asombroso arsenal de paz, de goce literario, de reafirmación de un talento creador excepcional.

"LA ESTRELLA DE LA ARAUCANIA" novela, por Emilio Salgari, traducción de Lautaro García.- Portada e Ilustraciones de González Castillo, Biblioteca Juvenil, Serie Amarilla, Zig-Zag, 213 pág., 1958.

La imaginación cimera de Emilio Salgari no olvidó a Chile. En el proceso de toda su obra aparece por allí algo que nos incumbe. Este libro: "La Estrella de la Araucanía" nos incumbe totalmente con hombres, nombres, apellidos, lugares, tierras y mares que nos pertenecen. Sorprende el conocimiento que Salgari acaparó de Chile y tiernamente divertida la propiedad con que su espíritu creador localiza unas guaneras en pleno extremo austral chileno para elogiar el coraje de "cholos" y "rotos". Hay que leer estas páginas románticas y fornidas, de gran calor humano y vida "viva". Bien ha hecho Lautaro García al traducir estas páginas vitalizadoras.

"MARIA NADIE" novela por María Brunet.- Portada y diagrama de Mauricio Amster; 160 pág., Zig-Zag.

Marta Brunet está ubicada, sin dudas, en uno de los primeros lugares entre los auténticos novelistas chilenos. Ella es uno de nuestros pocos escritores que han hecho de la literatura una profesión. ¡Dura profesión, por cierto! Pero, nuestra novelista ha sabido sobrellevarla mediante un carácter especial, que pudiera ser el mismo carácter que ha atribuído a sus personajes. Los de "Montaña Adentro", "Bestia Dañina", "Reloj de Sol", "Aguas Abajo" o, en fin, "Humo Hacia el Sur". Después de sus experiencias en tallar hombres y mujeres vivos y auténticos, no nos extrañemos de esta "María Nadie". Una prestancia clásica en el molde novelesco y un casticismo robusto en el lenguaje apremian el transcurso de esta novela que será sencillamente fundamental entre nosotros. En la habilidad de la construcción narrativa, el personaje central se desplaza en una atmósfera de misterio —no

intriga—. Sin embargo, la intriga y el suspenso mantiénenlos esos seres singularísimos, tan propio de los pequeños pueblos, que son Melicia y Liduvina. Largo sería amoldar nuestras palabras a las modalidades de estos seres, junto a los cuales se deplazan otros no menos característicos, todos de diferenciada fibra psicológica, entre los que descollan Cacho y Conejo; símbolos alentadores de ingenuidad y ternura. Novela de villorio, de cierto mar chileno, Marta Brunet ha tenido la habilidad para superar en ella todo lo superficial del falso criollismo. Hermosa, fuerte, acertada, sugestiva, llena de constantes aciertos estilísticos.

"LA MARAVILLOSA HISTORIA DE ALBERTO SCHWEITZER"
Biografía novelada por Titt Fasmer Dahl; Biblioteca Juvenil, Serie Amarilla; Traducción del francés de Jacobo Danke; 110 páginas, Zig-Zag.

En una traducción de rico esplendor prosístico debida a Jacobo Danke, llega al público chileno esta sorprendente y auténticamente "Maravillosa Historia de Alberto Schweitzer". Con un cariño y una pasión puestos al servicio de una vida luminosamente ejemplar, el autor consigue páginas que se desplazan en forma permanente por un territorio de ternura y fuerza humana sublimadas. Lo más atendible es que esta obra no es propiamente una creación novelesca. Edificada sobre la verdad y el sacrificio de un poeta profundo de la vida como es Alberto Schweitzer, concurren a ello todos los elementos de exaltación de la existencia, y, por ello, es un tónico de incontenible fuerza para la juventud de nuestros días.

"HOY ES MARTES"
novela, por María von Kirchbach, Zig-Zag, 200 páginas Santiago, Chile.

Los largos folletines policiales han perdido ya, definitivamente, su prestigiosa jerarquía. Luego, los mismos relatos novelescos de "suspenso" se desvirtúan ante el interés del público lector. La afición literaria se concentra en la novela moderna, con técnica y estilo audaces, y más si en sus páginas se hallan aquellos elementos naturales, lo mismo a la constante del verdadero relato novelesco como a los procedimientos y, si se quiere, mixturas, de la creación literaria policial o de terror. En "Hoy es Martes", aglutínanse, en variadas facetas de emoción, todos aquellos recursos de la gran novela. Y si su autora, María von Kirchbach, es espontáneamente novelista, vigoriza sus virtudes de artista de la narrativa dando a su obra un soplo de misterio, en que los resortes psicológicos confieren vibración profundamente humana al discurrir de sus personajes. Entre éstos, no cabe duda de que el mejor modelado es aquella mujer exquisita, bella y, sin embargo, a veces espantable, que se llama Betty. Artista que se halla en la culminación de su carrera escénica, parece vivir igual para las victorias, que para el amor, animando un clima de crueldad femenina, bajo el cual es el hombre siempre el sojuzgado. Alrededor de esta mujer, los hombres se suceden, y ella sabe muy bien qué tratamiento darles. Wally, por ejemplo, sucumbe ante ella, zaherido por la pobreza económica. Y, en su mismo rostro, ella habrá de acometer un nuevo juego amoroso con su amigo Johnny. Aquí, al parecer, reside el centro neurálgico de esta hermosa e inquietante novela. Pronto viene el suspenso, un crímen, los años que se precipitan, el matrimonio de Betty con Johnny. Y he aquí cómo una novela que pudo haber sido de simple y a la vez hondo contenido psicológico, se convierte en una narración policial de subyugantes caracteres. Se confirma en "Hoy es Martes" la importancia que,

para la novela de este último tipo, tienen los recursos más modernos de construcción literaria. Lo policial, aquí, no hace sino dar mayor prestancia y sugestión a un tema de por sí interesante, que pudo haberse resuelto como una buena novela rosa, y que, sin embargo, adquiere de página a página, matices especiales determinados por ciertos acontecimientos, sujetos al "compás de espera".

"TRES DIAS"
novela, por Victoria Wolf, 151 páginas, Zig-Zag, Santiago, Chile.

No faltará quien diga que Victoria Wolf (siempre se la confunde con Virginia) es una novelista fácil. Y estará bien. Es una escritora que se hace leer, y desde este ángulo, es fácil, asequible, entretenida, hasta inquietante. En Chile se le han traducido varios de sus libros y se han agotado rápidamente. Pero lo fácil no implica falta de profundidad. Ella es una novelista que se entromete hondamente en el carácter, vale decir, en la psicología de sus tipos. Crea seriamente desde el alma de sus seres. Esto se comprueba con felicidad en "Tres Días", la novela que tenemos entre manos. En sus páginas, el olfato o el paladar del buen lector no pueden equivocarse. Atendamos a su arte literario: "Este rostro era un paisaje. Tenía bahías, quebradas, colinas; la frente, por ejemplo, era una colina rodeada de un delicado bosque de abedules; debajo de los pómulos venía un pequeño claro; la boca, algo grande, parecía estar, aun cuando ella callaba, en continuo movimiento, como un río correntoso; la nariz era la cadena de montañas que separaba las diferentes regiones; pero los ojos eran siempre serenos, claros naturales como un prado al sol". Y bien, estamos ante el retrato plástico y subyugante de Maja, el personaje más sobresaliente de "Tres Días". Todos, en la novela, tienen una catadura igual, tratada con maestría de rasgos, de gestos, de estados de ánimo, de alegría, de sufrimientos. Hay un sentido escultórico para hacernos saber que hombres y mujeres existen. Un sentido humano, además, en que la ternura y la comprensión determinan la dignidad y la nobleza de los seres, que Victoria Wolf maneja y nos presenta. El consabido triángulo amoroso se ofrece en "Tres Días" lleno de una preclara condición fraterna, superada por la vislumbre de una apreciación nueva de la vida. Hay la esperanza, la ilusión cierta, la seguridad de los caracteres bien maduros. En las vacilaciones mismas, el toque magistral de la creadora novelística hace grandes a sus personajes.

"ARCO IRIS EN EL CAMINO"
novela, por Esther Forbes, 390 páginas, Zig-Zag, Santiago, Chile.

Si esta novela la hubiera firmado algún viejo practicante de la picaresca, habría hecho bien y no se habría equivocado. Esta es la exaltación de la gracia. Cuando en Chile nos sorprendemos del método de vida de ciertos vagabundos y pensamos que su psicología nos es propia, acaso estemos al borde de un error. La traducción que Eduardo Paya ha realizado de "Arco Iris en el Camino" nos conduce al conocimiento de un personaje extraordinario, lleno de libre vitalidad, que se desplaza en un tiempo no civilizado, pero siempre propicio a las simples y grandes ejecutorias del hombre. Así, Judas Rebough nos resulta un símbolo y una especie de caldo concentrado de la ironía y del buen humor. Esta es una novela que pudiera subtitularse "en torno a un vagabundaje". En todo caso, éste no es un vagabundaje vulgar. El instinto de la vida va asumiendo en las acciones y reacciones de Judas —¡paradójico nombre!— un donaire fundamental. Aquello de hacer retratos sin rostros para aplicarlos oportunamente "al gusto del consumidor" es una argucia que bien pudieran haber practicado los seres de Luis Durand,

especialmente aquellos de "Afuerinos". Nos sorprendemos con una magnífica novela de ambiente norteamericano, pero las raíces psicológicas podemos muy bien arrancarlas de ciertos caracteres naturales específicamente a nuestra tierra. Y no sabemos por qué Judas nos evoca a ese inefable personaje de Baldomero Lillo descrito en ese cuento maestro que se llama "Inamible". Sin ir a los variadísimos pormenores humanos que dan forma a "Arco Iris en el Camino", de Esther Forbes, hay que atender a la tonificante alegría que emana de sus páginas totales y al desenfrenado y sano humor que pasa, con ellas, a hacer más vivido el recuento de nuestras grandes lecturas captadas como un tónico. Entonces, no hay que descuidar a este Judas Rebough, porque él, con sus picardías tan cálidas, nos ayudará a bien vivir.

"CLEOPATRA"
Historia de una Reina, por Emil Ludwig, 178 páginas, Ercilla, Santiago de Chile.

Se trata de la quinta edición de una biografía que viene publicándose entre nosotros desde 1937, en una traducción de Raúl Bazán Dávila. Libro permanente, tanto por provenir de la investigación y el talento de un autor como Emil Ludwig, como por el tema. El recreador de tantos personajes históricos —incluído el mismo río Nilo— reconstruyó el añejo pasado, y su clima, y su poesía un tanto ruda, pero siempre pura, para presentarnos a una Cleopatra subyugante, hierática, profundamente femenina. Bien lo dice la presentación del libro: "El historiador y el periodista que viven en Ludwig, que coexisten en su genio de escritor, se reconciliaron en "Cleopatra". Personaje bueno para la anécdota, para la novela, para la historia. Trascendental y episódico. Mujer de moda y de garra. En ella encontró Ludwig la ocasión para enfocar un tipo de mujer que hasta ahora no había intentado".

En verdad, en estas páginas, no nos incorporamos sólo al conocimiento de la anécdota, la novela o la historia, sino, también, al mito. La atmósfera obtenida por el gran biógrafo se encuentra sostenida por elementos de líricas sustancias, particularmente la que circunda la personalidad real e irreal de Cleopatra, y la del mismo Marco Antonio. La robusta base histórica, de la que parece jactarse el autor cuando se declara díscipulo de Plutarco —"a quien puedo seguir aquí directamente", según dice— no desvirtúa la posibilidad de que esta "Cleopatra" tenga todos los caracteres de un personaje novelesco, precisamente porque aquí está superada la anécdota, recurso siempre eficaz de la biografía. La ausencia de diálogos, la acercan a lo rígido de lo histórico, pero esta ausencia se suple con lo que Ludwig llama "monólogo", asidero técnico de creación muy propio de la novela moderna. Fuere como fuese, los amigos de la historia tendrán en "Cleopatra", admirables recuentos humanos y de ambiente, y una animación de hechos que ensamblarán hermosamente con sus inclinaciones literarias; los de la novela, páginas de cálida emoción creativa; los de la anécdota, un pasatiempo de animadas evocaciones, todo ello animado por el soplo mágico de los grandes libros.

"AMANTE ISABELINO"
novela, por Bárbara Cartland; traducción del inglés de Aldo Torres, 207 páginas, Zig-Zag, Santiago de Chile, 1956.

No es una novela más de aventuras. Herencia, su tema, de toda cuanta narración histórica o de inventiva inspirada en la vida fastuosamente intrépida de Sir Francis Drake y de la existencia corsaria y marítima de la época de la Reina Isabel, se impone aquí, sin embrago, el tono, la composición y el ritmo de la buena novela al estilo tradicional. Su modernidad, sin embargo, pudiera suponerse en el dinamismo episódico que la caracteriza. Sorprenden los persona-

jes, particularmente Rodney Hawkhurst, cuya ambición poderosa le identifica psicológicamente con el mismo Drake, a quien acompañó en más de una de sus correrías asombrosas, e Isabel Gillingham, tipo de mujer apasionada, que le persigue, a la conquista de su amor, en toda la trayectoria de una empresa marítima patrocinada por su propio padre. Para esto se vale de ardides muy femeninos, pero que se justifican por los atractivos irrefrenables de la pasión. Luego, la intriga, en la parte humana, la componen seres secundarios, de no desatendible prestancia de carácter. Como fondo, el mar y su constante albur y sus siempre saludables influencias. Novela que pudo haber sido simplemente de piratas o de corsarios, la autora supera la manida costumbre de la narración de aventuras, y así nos entrega páginas muchas veces sorprendentes de habilidad creadora, de observación de tipos y de rehabilitación histórica, esto último dentro del marco estricto de la narrativa actual y atendiendo a una disciplina literaria en que la imaginación impone sus mejores aportes.

"LA AVENTURA INCA" por Bertrand Flornoy, Portada de Agustín Cardemil, Colección Historia y Documentos, 234 páginas, Zig-Zag

Una hermosa edición, empastada, con cubretapa a todo color —edición de esas que poco se afrecen entre nosotros—, nos entrega una nueva visión de la fascinante existencia de los Incas. Teniendo como asidero primigenio la estupenda aventura de Francisco Pizarro, allá por noviembre de 1524, Bertrand Flornoy, nos sumerge en un mundo mágico que, más que histórico, parece corresponder a la leyenda. No hay que dudar, sin embargo, de esta especie de mito voraz que se sucede capítulo a capítulo de "La Aventura Inca". Nos integramos al corazón secreto de una vasta y profunda cultura y su realidad legendaria, con hombres que pudieran ser fantásticos y sentimientos y pasiones que los acercan a nosotros en toda su vital contextura rescatada al pasado con los recursos más hábiles de la técnica de recreación histórica. Sean Pizarro, Huáscar, Viracocha, Pachacútec, Tupac Yupanqui o tantos otros, la certeza de la minuciosa investigación los reconstruye y la sensibilidad creadora los dota de movimiento y alma. De lo primero —asentado en una bibliografía fastuosa—, lo documental de "La Aventura Inca"; de lo segundo, el clima en mucho lírico que se desprende de estas hermosas páginas.

"PELODURO Y SU COMPARSA" novela por Wolf Mankovitz, Biblioteca Infantil, Serie Azul, Portada e ilustraciones de Elena Poirier, 110 páginas, Zig-Zag.

Se trata de un volumen más de la Serie con que Zig-Zag está contribuyendo a enriquecer las bibliotecas de nuestros niños. Ya no las historietas de pistoleros y nocivas aventuras, sino el limpio propósito de entretener mediante saludables y graciosos capítulos, donde estalla pródigamente la fantasía y donde lo humano se exalta en sus más acendradas esencias. "Peloduro y su Comparsa" es la novela de un pequeño muñeco, a cuyo alrededor se congregan en real "comparsa de magia" Clarita, la Luciérnaga, Misia Catalina, la vieja muñeca de trapo, y Gavilán Dañino, y las prodigiosas ardillas, y don Bizco Pata de Palo, y Reinaldo Piplodocus, en toda su condición simbólica de seres humanos. Y aquí está el secreto de la gracia: animales y seres inanimados, se nos muestran en "Peloduro y su Comparsa" llenos de sentimientos, lances, picardías. de personas, todo ello dinamizado por las admirables ilustraciones de Elena Poirier.

"ORELLANA DESCUBRE EL AMAZONAS"
por George Millar. Traducción de Hernán del Solar, 317 páginas, Ercilla

"He dicho que esta fue una historia fantástica". "Me parece que la historia ha sido algo dura con los sesenta hombres que lo realizaron". El 1894, cuando se pensaba ya, por lo general, que Orellana había sido un grosero si no un cobarde, un erudito chileno, don José Toribio Medina, obtuvo nuevos datos, en los que cimentó su libro "Descubrimiento del Río Amazonas". En este mundo siempre será más fácil creer y propalar la calumnia que desvanecerla, y la obra de Medina —de la que se hicieron sólo doscientos ejemplares— tuvo menos resonancia que la debida". Breves frases tomadas de la "introducción", al desgaire, nos dan de inmediato la idea del contenido de este libro monumental. El hombre, que se ha hecho grande a fuer de aventuras de riesgo ilimitado, y que ha afrontado por instinto todos los albures, aparece exaltado aquí en la persona de Francisco de Orellana. Sus hombres no le van a la zaga, en una intrépida exploración de fastuoso volumen aguerridamente humano. ¿Cuántas páginas se precisarían para comentar —no criticar, por cierto—, este gran libro? Obra de cabecera, saludable, llena de salvaje poesía, levanta el ánimo, reconstruye. Hacen bien nuestros editores en entregar al público libros de este edificante calibre. Ello revela un sentido nuevo del comercio editorial en Chile. ¿La traducción? Si fue realizada por Hernán del Solar la garantía está descontada.

"CUENTOS DE MI ESCRITORIO"
por Juan Tejeda; portada e ilustraciones de Elena Poirier, Biblioteca Infantil, Serie Azul, 119 páginas, Zig-Zag.

Desde aquellos aforismos humorísticos que Juan Tejeda firmara por años como Máximo Severo en un diario de Santiago, la gracia y el humor saludables han sido la premisa en todo cuanto nos comunica este escritor. Novelista en "Fantasmas Necesarios" o "Buen Hombre", dotado del sorprendente poder de entretener mediante una filosofía tiernamente doméstica, se convierte ahora en un narrador para niños, y un narrador de esos que hacen falta en nuestros medios. "Cuentos de mi Escritorio", más que un conjunto de cuentos es una novela breve en donde no sólo los niños se encantarán viendo humanizarse a todos sus compañeros mínimos de trabajo, en mancomunada acción de bien social, sino que los mayores conquistarán a su vez gratos momentos de hilaridad. Seres simples, elementales, como el lápiz, la goma, el lapicero, el secante, la tinta y tantos otros, se dinamizan aquí para hacer la dicha de quien los maneja. Este no es solamente un libro entretenido. Es un llamado al entendimiento humano, a la alegría de servir, al bien sentido de la fraternidad auténtica. Todo ello entregado en tono mágico de fábula.

"LA MUJER INFIEL"
novela por Jules Roy; traducción del francés de Jacobo Danke, 156 páginas, Ercilla.

Lástima de brevedad la de esta novela, traducida con la sorprendente pericia natural a nuestro poeta y gran narrador que es Jacobo Danke. Historia simple. Un avión que cae y, con él, su piloto, Ferrer, apasionado de amor por su profesión y por su mujer. Lo pierde en sus amores profesionales, en el momento de hundirse en el mar. Pero, según la historia, ya le habían perdido las pasiones correspondidas de su espoa, Elena. Este es el simple tema, habitado de rumores de aviones y de rudos y veleidosos sentimientos de hombres de guerra. El vértice y el vértigo son la mujer que

siempre ". . . estaba ahí, al alcance de la mano, con su boca avivada por el rouge y sus hermosas piernas cruzadas . . .".

Pudo haber sido esta una novela frívola. Sin embargo, campea en ella un aliento de nobleza, en que el amor definitivamente necesario impone toda su avasalladora plenitud, realmente como el vuelo de un avión en una atmósfera plácida. Elena, a su vez, es un ser como aéreo, sin ser bella, sutil de atractivos sensuales, sojuzgados por la ambición amatoria de los hombres. No es por cierto una Sriné o una María Magdalena —la pecadora helénica o la pagana bíblica—, sino la hembra acosada por un celo osbcuro: ¿por qué la huí del esposo hacia los cielos? ¿No es ella también un espacio para su ternuar y para sus frenesíes de ser tocable y sensible? De aquí lo poéticamente enigmático y subyugante de "La Mujer Infiel". De aquí el poder de mágico prestigio que crea el clima de esta narración saturada de profundos soplos eróticos. Y, más allá de la muerte, la pesadumbre y la certidumbre de un amor verdadero y único, que truncó el azar para una más cierta comprobación.

"TRASNOCHADAS"
Anecdotario del Teatro y la Noche Santiaguinos, por Rafael Frontaura, 222 pág., Zig-Zag.

Autor y actor teatral, poeta, periodista, bohemio, hombre disímil, en fin, Rafael Frontaura nos resulta ahora un escritor humorista que no va a la zaga de un Juan Tejeda, de un Enrique Araya o de un Jorge Délano (Coke). Difiere, sí, notablemente de ellos. Acaso no podría estimársele un creador, pero sus "Trasnochadas" tienen la facultad vital de lo real, de lo auténticamente observado y vivido, ello, poetizado por el soplo de magia que siempre confieren la evocación y el recuerdo. Libro que bien pudo haber sido una novela, se quedó en el anecdotario, realizado, al parecer, sin mayores afanes estilísticos. Hay que atender entonces a su concepción directa: lo verídico incorporado a un cúmulo de capítulos, en su razón entera de hechos, situaciones y circunstancias en que ronda el espíritu inefable de la bohemia. Sin embargo, hay que mirar en "Trasnochadas" sus aportes humanamente documentales, su calidad histórica, puesto que los hombres que aquí moran y que por aquí pasan, desplazándose en tren de euforia o drama, hablan, ríen, fuman, beben, fueron y son de carne y hueso, pertenecen o pertenecieron al cuerpo entero del teatro y la noche santiaguinos. La recreación que Frontaura hace de ellos lo señala como un observador agudo, valioso y muchas veces maestro.

"LAS ANDANZAS DE PEPITA CANELA"
por Silvia Moore. Portada e ilustraciones de Mónica Lihn. Biblioteca Infantil, Serie Azul. 110 pág., Zig-Zag.

Este breve libro compuesto de once capítulos narrativos en verso, parece continuar un volumen anterior de la misma autora y de la misma dimensión en que hace acto de presencia un pequeño héroe llamado Panchito Pecoso. Es de suponer que, cuando se escribe en verso, hay que hacer poesía. El tono poético es difícil. sobre todo si se quiere narrar a través de éste o aquél metro. No hay que estimar en "Las Andanzas de Pepita Canela" a la poetisa Silvia Moore. Este es un amable libro para niños, narrado en verso. De repente, saltan en él las imágenes graciosas, llenas de una fuerza sutil que hace muy bien llevadero el relato. El cuento —que lo es— nos habla de simples y, a la vez prodigiosas aventuras: "Tenía su reino /Pepita Canela/ muñecas, payasos/ y un oso de felpa". No sólo estos personajes son su reino. Hay muchos más, y bastante espectaculares, nacidos de los lares de la fantasía. Pepita Canela, la heroína, junto a sus héroes, da vida a

una historieta, si no singular, llena de movimiento imaginativo. Una atmósfera muy propicia, como un parque pletórico de verdor para que ingresen a él en plan de juego, los niños, ennoblece, más allá de las palabras, este nuevo intento de Silvia Moore por entregar a la infancia un asidero de entretenimiento y solaz.

"ORIGENES LITERARIOS DEL SURREALISMO"
un nuevo misticismo en la poesía
Colección Ensayos, 37 pág., francesa, por Anna Balakian.
Zig-Zag.

En edición sobria y bien impresa se edita la traducción de este libro, a nuestro entender, fundamental. Tal traducción se debe a Charles y Olga Barlacov, el primero autor también de la sugerente portada. Estamos poco acostumbrados en Chile a la publicación de poderosos ensa-

ennoblece, más allá de las palabras, este nuevo intento de Silvia Moore por

yos como los de esta especie. Para adentrarnos en los problemas del arte en todas sus manifestaciones, tenemos que esperar que las fuentes impresas de juicio nos lleguen desde el extranjero. Es loable entonces la faena que emprende Zig-Zag al entregarnos este hermoso volumen documental. Anna Balakian, licenciada en arte y filosofía, de ascendencia norteamericana, logra con "Origenes Literarios del Surrealismo", un trabajo pleno de información, análisis, profundo sentido artístico y gran temperamento poético —que nos recuerda el tono o la pulsación ensayística de Stefan Zweig—, acerca de un tema viejo, discutido y siempre permanente. Para la autora lo importante no es ese común denominador que fue y es aún el surrealismo, en su esencia inmediata, en su superficie agitada por luminosos anuncios, sino la sustancia de un movimiento literario, recio de raíces, que buscaba en misteriosos campos el secreto de lo humano .Un prólogo, caso angustioso nos da la idea de cómo se gestó este libro: "Empiezo con melancolía a escribir el prefacio de un libro iniciado en los crepusculares meses de paz, terminado en plena guerra e impreso tres años después, cuando los dos eminentes literatos a quienes habría sido mi primer deber expresar mi gratitud ya no existen. Fueron Paul Hazard y Horatio Smith, quienes me iniciaron en la investigación y cuyo estímulo y magnífico ejemplo me hicieron considerar la literatura como algo emocionante, vital y digno de esfuerzos inagotables". Un vaivén de mareas que intenta descifrar diversas corrientes literarias, y en medio del cual se agitan Baudelaire, Lautréamont, Rimbaud y tantos grandiosos creadores, a más del cimero y hondo intento de definir la razón y gloria surrealísticas, nos delatan en Anna Balakian un temperamento y una sensibilidad de historiadora de un mundo subjetivo vital en el proceso de formación de un aspecto particularísimo de la cultura y la formación y consecusión artísticas.

"LAS MAS BELLAS POESIAS PARA RECITAR"
Selección de Alberto de Agramonte. Nueva edición, 477 págs., Zig-Zag.

La poesía tiene el mágico poder no sólo de entretener, sino de elevar y refinar las mejores aficiones espirituales. El servicio, pues, que la gran poesía hace al cultivo de la sensibilidad es inapreciable. Un ejercicio sutil, ajeno muchas veces a la conciencia del mejor lector, permite, mediante el verso del buen poeta, la conquista de una solaz que encamina a su vez a una madurez sentimental que rebalsa toda medida. De este modo. todo manual de poesía debe ser libro de cabecera. Es el caso de "Las más Bellas Poesías para Recitar", que en una nueva edición revisada acaba de entregar al público Zig-Zag. No se trata de decir ya que aquí nos encontramos con ciento veinticinco poetas universales,

de los más seletos y prestos a allegarse a toda jerarquía de temperamentos, sino de destacar la habilidad sensible con que la selección ha sido realizada. Está en una reunión de sensibilidades creadoras, excepcionales, dispuestas a dar al lector y al recitador lo mejor de su expresión, o parte de ella, como instrumentos certeros de belleza escrita, posible de transformar en belleza de pensamientos o hermosura de palabra. Desde el romance juglaresco, tan propio de la clásica España, hasta los más modernos poetas, pasando por los tradicionales y los más inmediatos, y de las variadas tendencias, la poesía que aquí se reune es siempre vital y antológica. Valiosas las notas que informan acerca de cada poeta. De real y yútil valor los apéndices preceptiros: "Principales Combinaciones Métricas Usadas en el Verso Espapñol" y a Breve Noticia Histórica Sobre la Poesía Castellana".

"LA HORMIGUITA CANTORA Y EL DUENDE MELODIA"
por Alicia Morel. Ilustraciones de Elena Poirier. 125 páginas, Biblioteca Infantil, Serie Azul, Zig-Zag.

Conocidos estos hermosos cuentos para niños a través de audiciones radiofónicas y algunas publicaciones periódicas parecen adquirir mayor atractivo y consistencia poética y mágica convertidos ahora en libro. Una bella edición empastada con graciosos dibujos de la magnífica artista que es Elena Poirier, da carácter y volumen a una porción de seres legendarios que parecen remozarse en un episódico curso de historias, donde Alicia Morel ha puesto la materia total de su cálido talento de creadora fantástica. Así, adquieren tierna fuerza, entre otros, sus más valiosos cuentos: "La Escuelita del Duende Melodía", "El Cumpleaños de la Reina", "El Niño del Bosque", "La Chicharra Verde", "El Farolito de la Luciérnaga", etc. Un entero mundo de fantasía.

"M A R I A"
novela, por Jorge Isaacs. Introducción y notas de Juan Loveluk. Biblioteca Cultura, 299 páginas, Zig-Zag.

Negar la condición clásica de este hermoso libro americano, sería negar la tradición y el orígen de la novela continental. Romántica de estilo y contenido es un organismo vivo de una época llena de vivencias, donde una Colombia histórica en el aspecto humano, y dinámica en el relieve del paisaje, se hace realidad poética. No han faltado editores que han visto en esta novela, observada desde apreciaciones actuales, diversas características de novela rosa y, por ello, la han entregado profusamente al público ávido de este tipo de obras. Zig-Zag, al reeditar esta gran novela de Jorge Isaacs que es "María", con prólogo y notas del estudioso maestro Juan Loveluk, rehabilita para la verdadera novelística americana páginas naturalmente fundamentales para el conocimiento de aspectos anímicos en paisaje y hombres de la vida colombiana de la zona del Cauca, en el siglo pasado y exalta un repunte de ese costumbrismo que tantas obras maestras ha dado a la literatura permanente de nuestros países.

"L A S C I E N M E J O R E S POESIAS CHILENAS"
selección de Alone. Colección Poesías, 3ª Edición, 236 páginas, Zig-Zag.

Este libro debiera titularse, mejor, "Las Ciento Cuatro Mejores Poesías Chilenas", puesto que éste es el número de poemas que incluye, escritos ellos por treinta y siete poetas nacionales. Aunque Alone no representa precisamente el común denominador de la sensibilidad poética lectora de Chile, no hay que negarle el castigo en su buen gusto selectivo. ¡Buen padrino tiene este libro,

entonces! Esta nueva edición se muestra enriquecida por poetas nuevos. Antes hubo en la obra, poetas de otro tiempo y otros más cercanos. Ahora Alone, dando muestras de una generosidad sorprendente, incluye voces más inmediatas, de esas que nuestro crítico acostumbra desoír o menospreciar por poco viejos. Podríamos decir que Díaz Arrieta es hombre de pasiones, muy bien asimiladas de aquella especie de dominio que fuera Sainte-Beuve, el francés. Aquí, en esta hermosa antología, llena de filigranas poéticas, nuestro terrible Alone hace el "padrinito cacho", como podría apodarlo alguno de los jóvenes poetas que se ha dignado incluír. Está bien. Alone se muestra más sensible no sólo en la elección de las estrofas, sino en condición humana. ¡Bien, esto, por los poetas, que son todos magníficos! Y si faltan muchos en esta buena cita convocada por él, los que asisten pueden estar seguros de su representatividad.

"CUENTOS A BEATRIZ" por Esther Cosani. Biblioteca Infantil, Serie Azul. Ilustraciones de Elena Poirier. 100 páginas, Zig-Zag, 1957.

Sigue enriqueciéndose extraordinariamente esta Biblioteca Infantil de Zig-Zag. Los niños, no siempre atendidos en Chile en cuanto a sus afanes de pequeños lectores, encuentran en esta colección un vasto y recomendable campo donde elegir lo que exige su temperamento. Estos "Cuentos a Beatriz" tienen una atracción especial. Resulta cursi usar el término encantador. Pero, utilizándole en su acepción más pura e incluso robusta, este nuevo libro de Esther Cosani es encantador. Los que vimos en "Las Desventuras de Andrajo" una novela infantil seductora y animada de la gracia más cálida —en un medio que tan poco produce para los niños—, indispensablemente tenemos que reconocer que "Cuentos a Beatriz" son páginas no sólo ennoblecidas por aquellas virtudes, sino enriquecidas por una poesía aclimatada en medio de una prosa narrativa de absorvente magia. Toda una galería de caracteres vivos, en que predomina una observación bastante honda del alma infantil, realiza aquí su itinerario de encantamiento para el mejor de los solaces.

"HIJO DE LA AURORA" novela por Abel Moreau. Traducción del francés de María Flora Yáñez. 147 páginas. Ercilla.

No era ajeno a nuestro conocimiento ni a nuestra admiración este magnífico novelista francés que es Abel Moreau: ya tuvimos oportunidad de glosar, dentro de nuestro pequeño espacio, las inquietantes y densas páginas de "Hacia la Esperanza" (Ercilla, 1956). Las viejas querellas de aquello que se ha dado en llamar "el bien y el mal", recobran el "Hijo de la Aurora", sus cimeras y cimeras beligerancias. El catolicismo que está reconquistando en la novela universal mucho de los viejos tramos perdidos, se muestra en Abel Moreau propagando con hábil técnica narrativa y profundo sentido de la novela. No se podría dudar de las virtudes creadoras de este novelista, cuyos propósitos de redención divina lo avasallan y que, rendido a ellos juega magistralmente con el carácter o los caracteres de un personaje de relevante jerarquía humana: Jerónimo Salvat, sacerdote, fervoroso en su ejercicio al igual que en su renuncia como vivo de entereza en su ruta de regreso a la religión. Estamos en presencia de una novela llena de relieves. Destacamos en "Hijo de la Aurora" la penetrante observación y los hondos aciertos psicológicos, clarificados en la versión limpísima de nuestra novelista María Flora Yáñez.

"ANTOLOGIA DEL CUENTO HISPANO-AMERICANO"
por Ricardo Latcham. Diagramación: Mauricio Amster. 450 páginas, Zig-Zag, 1958.

Hacía bastante falta una compilación como la que ha realizado del cuento hispano-americano, Ricardo A. Latcham. Limitada en cuanto a autores y cuentos ya tradicionales, las vastas omisiones las justifica el antologador con sus propósitos de realizar un trabajo más dinámico y moderno. No puede negarse que uno de los géneros más socorridos en los ámbitos de la prosa latino-americana es el cuento. Sin desconocer a los viejos valores, a los precursores, digamos, es un hecho que han sido los más recientes prosistas quienes han incorporado a la narración breve mayores elementos de localización humana, de fijación histórico-social, de energías que van de lo íntimo a lo colectivo, o viceversa, con un sentido nuevo de lo que es la creación literaria en síntesis y en planos de virtuosismo artístico completo. Latcham se ha parapetado frente a un panorama de suyo trascendental, que se crece y se amplía desde 1930 hasta nuestros días: diecinueve países y sesenta y seis cuentos correspondientes al mismo número de escritores. Un prólogo breve pero macizo, abre las páginas: penetración analítica, sinceridad de apreciación y constructiva rigidez en la imposición de su criterio. Las notas autobiográfica, siempre mínimas, resultan maestras, producto de una mente lúcida y de un humanismo que pocos pueden esgrimir en Chile. Lástima de las pocas líneas de que disponemos. La "Antología del Cuento Hispano-Americano" está saturada y vitalizada por planos porspectivos que escapan a los propósitos de una crónica volandera.

"LOS CONQUISTADORES DE LA ANTARTIDA"
novela por Francisco Coloane. Biblioteca Juvenil, Serie Amarilla, portada de Elena Poirier. Ilustraciones de Coré. 125 páginas.

Uno de los escritores nacionales que se hacen leer con mayor fruición y facilidad es Francisco Coloane. La inclinación suya a los temas de la gran aventura y su sentido de exaltación de los caracteres intrépidos y valerosos le han aureolado de un prestigio profundamente merecido. "Los Conquistadores de la Antártida", que parece ser la continuación de "El Ultimo Grumete de la Baquedano", le encamina por sus permanentes rutas de aventura. El hombre frente a la naturaleza fastuosa, adusta, misteriosa y envolvente es aquí la preocupación constante de Coloane. Su temática, tan simple, nos permite alcanzar el conocimiento de ambientes y sorpresas, de varonilidad y ternura, que sobresalen de los comunes propósitos meramente literarios. Narrador sostenido y emocional, Coloane nos proporciona páginas de inusitados vigores.

"ALGUNOS DE SUS MEJORES CUENTOS"
de Mariano Latorre. Selección y Prólogo de Manuel Rojas. Biblioteca Cultura, Zig-Zag, 1958.

Si afrontamos el análisis de la obra total de ese gran escritor que fuera Mariano Latorre y aplicamos algún método comparativo, acaso la fuerza estilística nos haga pensar en Manuel Rojas. No Luis Durand, que fué uno de sus discípulos más fieles. Nadie mejor, entonces, que Manuel Rojas para realizar una selección cuentística de Latorre y para estudiarlo póstumamente. En un prólogo de gran servicio humano y didáctico, el autor de "Mejor que el Vino", se desprende de ligazones afectivas, y va tras la búsqueda un Latorre que no vive ni como hombre ni escritor de un modo solitario. Así le ubica en su auténtica personalidad creadora, reconociendo que "...Estamos empezando a hablar de

él, y lo insinuado en estas páginas no pretende ser definitivo...", en una declaración que honra en su sobriedad estimativa al antologista. La búsqueda del criollista Latorre en la esencia de su propia labor, y su encuentro, lejano a la constante picardía de muchos, la logra Manuel Rojas a través de canceptos y apreciaciones profundamente bien medidos que habrían asombrado al mismo gran narrador, objeto de esta antología. En cuanto al trabajo antológico en sí, Manuel Rojas precede con un equilibrio estimativo que permite ofrecernos una selección sencillamente maestra de un autor que fué permanentemente parejo en su faena cuentística. Admirable trabajo.

"RECUERDOS DEL PASADO". por Vicente Pérez Rosales. Prólogo de González Vera. Asesor: Abelardo Clariana. Biblioteca Cultura, Zig-Zag, 1958.

No descubrimos por qué ha sido indispensable la intervención de dos personas en la selección antológica de ese grande y tradicional libro que ha sido y es "Recuerdos del Pasado", de Vicente Pérez Rosales. ¿Cautela de González Vera que redacta el prólogo? No sabemos. El hecho es que esta obra hacía falta en cuanto a lo medular de todo lo que escribiera Pérez Rosales. "Recuerdos del Pasado", asombroso libro —¿memorias, cuentos, novelas?—, no siempre fue asequible al gran público. Era menester comprimirlo, reducirlo, para dar al lector común y al estudiante, el tuétano de su valioso mensaje nacional. Ese chileno tan profundo, tan trashumante, tan agudo en la observación de las mínimas y grandes cosas, creador inobjetable, por otro lado, un poco pícaro y otro dramático, por otro, se encuentra a través de esta antología más denso y más trascendental en sus afanes de verdadero escritor.

SUMARIO

Notas Editoriales:

DISTINCION DE CARACTER MUNDIAL PARA UNA ESCUELA CHILENA.
EL PREMIO DE PEDRO SANCHEZ OSORIO.
JERONIMO LAGOS LISBOA.
BIBLIOTECAS DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES.

Educación y Ciencias:

LA SITUACION DEL MAESTRO EN AMERICA, por Luz Vieira Méndez.
EL SISTEMA TUTORIAL, por José M. Sánchez Duárez.
LA EDUCACION MEDIANTE LA ARTESANIA, por Luis Guzmán Reyes.
TECNICAS AUDIOVISUALES EN LA EDUCACION, por Sofía Aliste de Moreno
UN ENFOQUE A LA EDUCACION DE ADULTOS EN CHILE, por Leyla Gaibur Villegas.
FILOSOFIA Y PEDAGOGIA. NOTAS EN TORNO AL PROBLEMA DE LA EDUCACION, por Diego Domínguez Caballero (Universidad de Panamá).
LA FILOSOFIA EN ALEMANIA EN EL SIGLO XX, gentileza de la Embajada de la República Federal Alemana.
HISPANOAMERICA: DRAMATIS PERSONAE, por Julian Marias.
EL PROBLEMA CAPITAL, opinión del Dr. Nieto Caballero sobre la educación en América Latina.
TELEVISION Y EDUCACION POPULAR, como convertir al espectador en un agente autónomo de cultura popular.
VEJEZ Y RENDIMIENTO: EL TRABAJO Y LA EDAD, por Andrés Siegfried (de la Academia Francesa).

Noticias y Documentos:

LAS CRITICAS A LA EDUCACION NORTEAMERICANA, entrevista al profesor Sr. Luis Gómez Catalán.
TAREAS RECIENTES DE LA SUPERINTENDENCIA DE EDUCACION PUBLICA.

Arte y Literatura:

ALEJANDRO DUMAS Y AUGUSTO MAQUET, por José M. del Valle.
NOVELA Y BIOGRAFIA, por Antoine Lafont.
SUSTANCIA NUTRICIA Y AMOR, por el Dr. Ramón Clarés Pérez.
EL HOMBRE Y LA ANTROPOLOGIA, por Ramón Pérez de Ayala.
EL LEXICO DE UNA CRISIS, por Rafael Sánchez-Guerra.
POEMAS DE GONZALO ROJAS.

Bibliografía:

"ANTOLOGIA DE CUENTOS", de Manuel Rojas; **"LA ESTRELLA DE LA ARAUCANIA"**, por Emilio Salgari; **"MARIA NADIE"**, por María Brunet; **"LA MARAVILLOSA HISTORIA DE ALBERTO SCHWEITZER"**, por Titt Fasmer Dahl; **"HOY ES MARTES"**, por María von Kirchbach; **"TRES DIAS"**, por Victoria Wolf; **"ARCO IRIS EN EL CAMINO"**, por Esther Forbes; **"CLEOPATRA"**, por Emil Ludwig; **"AMANTE ISABELINO"**, por Bárbara Cartland; **"LA AVENTURA INCA"**, por Bertrand Flornoy; **"PELODURO Y SU COMPARSA"**, por Wolf Mankovitz; **"ORELLANA DESCUBRE EL AMAZONAS"**, por George Millar; **"CUENTOS DE MI ESCRITORIO"**, por Juan Tejeda; **"LA MUJER INFIEL"**, por Jules Roy; **"TRASNOCHADAS"**, por Rafael Frontaura; **"LAS ANDANZAS DE PEPITA CANELA"**, por Silvia Moore; **"ORIGENES LITERARIOS DEL SURREALISMO"**, por Anna Balakián; **"LAS MAS BELLAS POESIAS PARA RECITAR"**, de Alberto de Agramonte; **"LA HORMIGUITA CANTORA Y EL DUENDE MELODIA"**, por Alicia Morel; **"MARIA"**, por Jorge Isaacs; **"LAS CIEN MEJORES POESIAS CHILENAS"**, de Alone; **"CUENTOS A BEATRIZ"**, por Esther Cosani; **"HIJO DE LA AURORA"**, por Abel Moreau; **"ANTOLOGIA DEL CUENTO HISPANO-AMERICANO"**, por Ricardo Latchan; **"LOS CONQUISTADORES DE LA ANTARTIDA"**, por Francisco Coloane; **"ALGUNOS DE SUS MEJORES CUENTOS"**, de Mariano Latorre; **"RECUERDOS DEL PASADO"**, por Vicente Pérez Rosales.

O. I. 128—Imp. D. G. de Pristones