

REVISTA DE EDUCACION



Año 1
Núm. 2

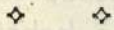
ministerio de
educación pú-
blica de chile

Julio
1941

REVISTA DE EDUCACION

SANTIAGO, JULIO DE 1941

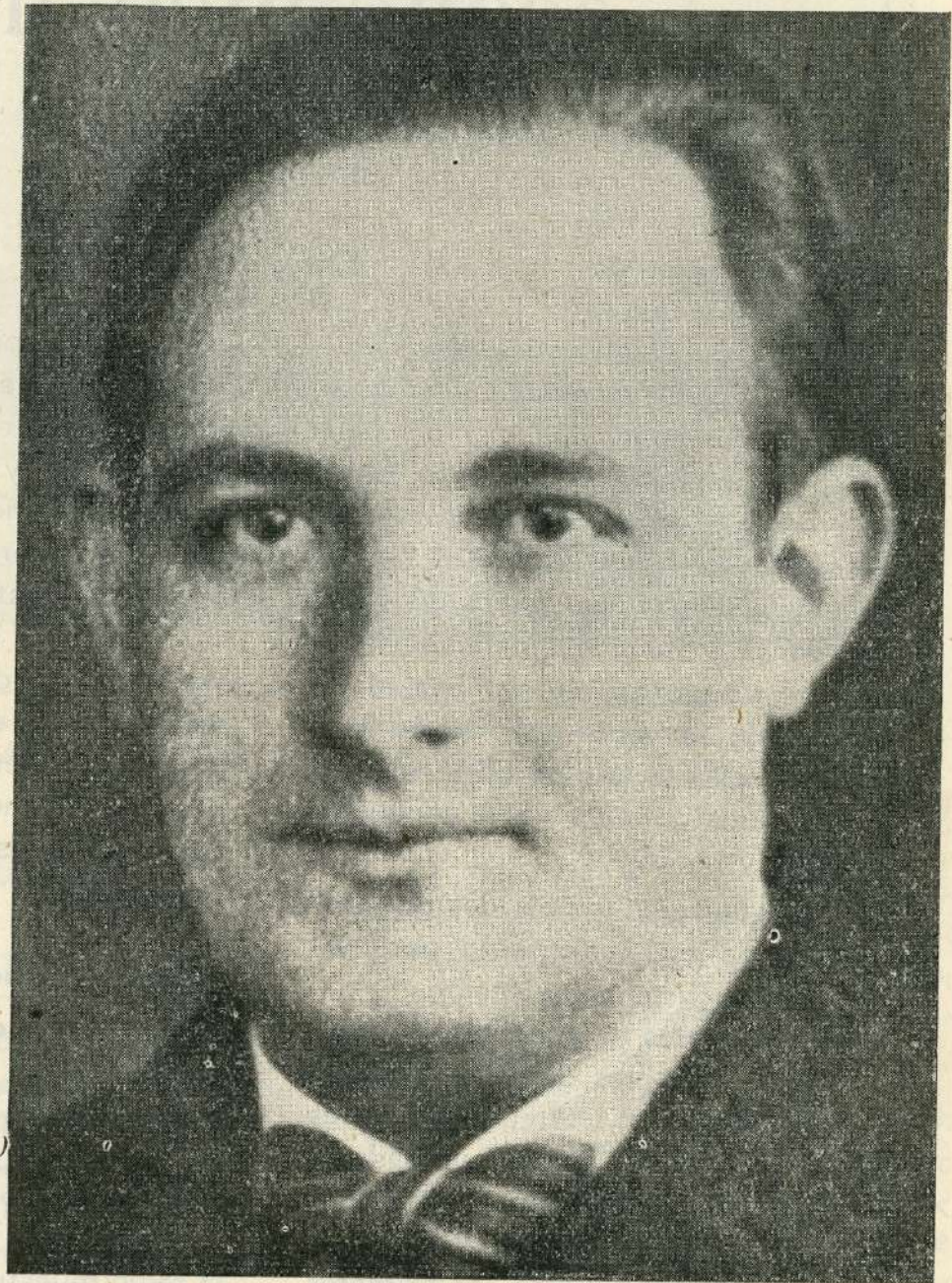
EL NUEVO MINISTRO DE EDUCACION



Desde el 13 de Junio último sirve la Cartera de Educación, don Raimundo del Río Castillo, prestigioso abogado y eminente profesor universitario, que ha servido durante más de cuatro lustros en forma brillante la Cátedra de Derecho Penal en nuestra Escuela de Leyes.

El nuevo Ministro, hombre de rica cultura y viva inteligencia, estudia, por ahora, intensamente nuestro panorama educacional y ya se tiene trazado un interesante programa de realizaciones inmediatas.

Interrogado por nosotros sobre sus propósitos, nos entregó la siguiente declaración:



“Dignificar el Magisterio y darle amplias seguridades de estabilidad y progreso sin otra consideración que el mérito; simplificar las disposiciones que rigen la educación pública en forma de hacerlas fácilmente comprensibles para todo el personal docente y administrativo; y crear el mayor número de oportunidades posibles a las ramas que sirven la economía nacional, sin perjuicio de las labores meramente intelectuales.

Tales son mis propósitos decididos en orden al deseo que tengo de servir los altos ideales que animan a Su Excelencia el Presidente de la República respecto de la educación”.

RAIMUNDO DEL RIO,

Forjando el porvenir económico de Chile

CIRCUNSTANCIAS no comunes a toda la América dieron origen en Chile a una raza

de valiosas características que la hicieron destacarse en el siglo pasado en todo orden de cosas.

Los españoles que llegaron a Chile tuvieron que atravesar una cordillera inaccesible a los pusilánimes; luego debieron afrontar una guerra sin cuartel contra los indios que defendían fieramente su territorio y su libertad, y, finalmente, se venía a Chile no tras una ganancia cierta o un botín seguro, sino tras una quimera y a la conquista de gloria y honor.

Y los guerreros impulsados por ambiciones de esta naturaleza pertenecen a una estirpe de selección.

Descendientes de aquéllos, era lógico que los hombres de Chile, a pesar de su aislamiento, ofrecieran, antes que los de otros países, verdaderos ejemplos de organización y progreso. Durante muchos años, en el siglo pasado, los chilenos dieron los primeros pasos, que son los más difíciles, para iniciar la explotación de grandes yacimientos mineros, para montar talleres y empresas de gran aliento, sin más elementos que su ingenio y su decisión de triunfar. Y triunfaron ampliamente. Lo curioso es que el triunfo alcanzado no se mantuvo. Envejecieron o murieron los "pioneers" y su descendencia no tuvo la reciedumbre, ni la iniciativa, ni el tesón de sus progenitores, y otros países tomaron nuestro

UN CONTRASTE QUE INVITA A MEDITAR

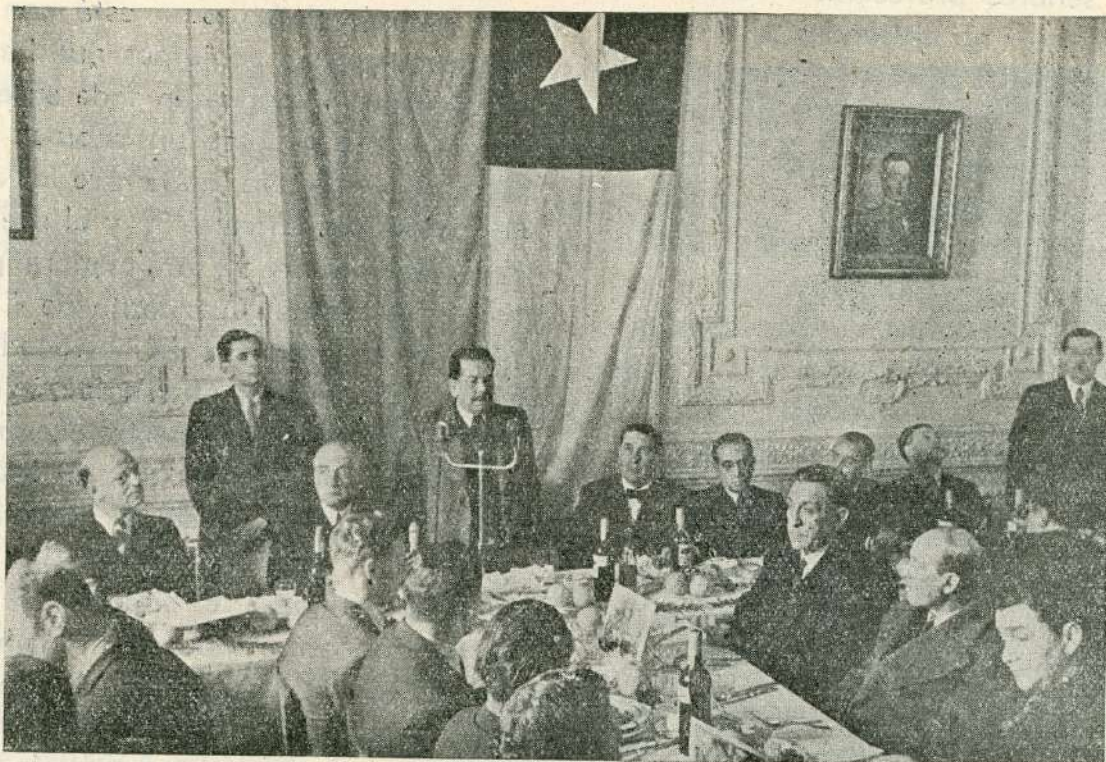
Por **Ektor Franko**

ejemplo y la delantera en la marcha hacia el progreso. Tan flagrante es el contraste entre los padres y los hi-

jos, que cabe preguntarse si la educación puramente intelectualista que se imparte desde el siglo pasado en nuestras escuelas y liceos no habrá tenido alguna participación en este estagnamiento. El problema merece un largo y prolijo estudio; pero, culpable o no culpable la educación, el hecho es que, después de nuestros magníficos comienzos en el terreno de la industria y del comercio, empezó la entrega paulatina de nuestras riquezas a manos extranjeras y hoy es poco lo que nos queda.

Trabajo y esfuerzo colectivos, la única receta

Entre tanto la población ha aumentado; la ciencia y la mecánica han multiplicado las posibilidades de un mayor bienestar; la prensa, el biógrafo y la radio muestran día a día el contraste entre la vida que se ve obligado a llevar nuestro proletariado y la que disfruta la clase adinerada, y todo ello es un acicate permanente para luchar por una mejor vivienda, mejor vestuario y mayor confort. El Gobierno busca también, afanoso, los medios para satisfacer esta necesidad colectiva justa y dignificadora; pero todos encuentran que la única solución al problema es aumentar la producción de todo orden y mejorar su calidad, empleando en es-



“La dignificación de las fuerzas del trabajo, es la preocupación constante del Gobierno”, expresó el Excmo. Señor Aguirre Cerda, al inaugurar, el 24 de Agosto de 1940, la Escuela Nacional de Artes Gráficas.

ta tarea los cerebros y los brazos nacionales.

Nada de lo que aspiramos podrá llegarnos del cielo. Tampoco harán el milagro ni las oraciones ni los discursos. **Nuestro bienestar no podrá ser otra cosa sino el fruto de un esfuerzo colectivo vigoroso y sabiamente organizado y dirigido, y para el éxito de ese esfuerzo una nueva educación es la base fundamental.** Y en esa noble tarea de preparar los obreros y los técnicos que han de hacer realidad la aspiración a una mejor vida, está empeñada, interpretando las aspiraciones de S. E. Dn. Pedro Aguirre Cerda, la Dirección General de Enseñanza Industrial y Minera.

Una Dirección General disputada

Demostración evidente de la importancia que se reconoce a la Dirección General de Enseñanza Industrial y Mi-

nera como forjadora del bienestar económico de la nación, es el interés que los Ministerios de Fomento y de Educación han demostrado por tenerla bajo su dependencia.

Hasta el año 27 las escuelas industriales y de minas dependían del Ministerio de Industria y Obras Públicas, pero por Dto. N.º 2066 de 12 de Mayo de ese año pasaron a depender del Ministerio de Educación, porque se estimó que todo cuanto significara enseñanza era asunto de su incumbencia. Así llegamos hasta el año 32, año de honda crisis económica y de conmociones sociales. El gobierno revolucionario no está satisfecho con la lentitud con que se manejan los asuntos de la Enseñanza Industrial y Minera. A su juicio, ella debe proporcionar, dentro del menor plazo posible, los elementos humanos que necesita el país para su transformación económica.

“Esos señores profesores —dicen los ingenieros— no entienden sino de libros y les falta agilidad y energía para manejar un servicio de la transcendencia de éste. Es el Ministerio de Fomento, somos nosotros, los técnicos y los ingenieros, quienes debemos tomarlo a nuestro cargo para ponerlo al servicio de la economía”. Y sin más trámites se dictó el decreto-ley N.º 254 de 22 de Julio, que arrancó la Dirección General de Enseñanza Industrial y Minera del Ministerio de Educación y se la llevó a Fomento.

Eran días de acción y disciplina y el Ministro despojado no pudo oponerse a la medida.

Caído el Gobierno revolucionario, volvió el país a su pulso habitual y los hermosos planes del Ministerio de Fomento quedaron en el papel, situación que permitió al Ministerio de Educación dictar el Dto. 2293 de 20 de Julio, para recuperar la Dirección de la Enseñanza Industrial.

De aquí para allá, de allá para acá —no porque el último poseedor quisiera librarse de ella, sino porque el anterior creía comprender mejor sus grandes proyecciones y se sentía con mayores aptitudes y energías— la Enseñanza Industrial y Minera ha encontrado al fin su exacta ubicación y los hombres que justamente necesitaba para emprender su nueva jornada.

El Gobierno y la Enseñanza Industrial

Es necesario reconocer que la Enseñanza Industrial ha realizado en el pasado una obra de gran transcendencia. Para comprobarlo basta recordar que la Escuela de Artes y Oficios —verdadera Universidad Técnica que hace honor al país y a la América— y las Escuelas de Minas de Copiapó y la Serena, fueron fundadas en el siglo pasado.

No obstante, es halagador constatar que —endeudada como está con los más progresistas gobiernos que ha tenido el país— nunca en toda su existencia había recibido un impulso más vigoroso y efectivo, que entre los años comprendidos entre el 38 y el presente. Y no podía ser de otra manera, pues ha sido el actual Presidente de Chile, uno de los más firmes sostenedores de la vieja campaña en pro de una educación al servicio de nuestra economía, como lo demuestra su obra en los Talleres Nacionales y en la Escuela de Comercio y Economía Industrial. Actualmente tiene S. E. puestos sus ojos en la Enseñanza Industrial y Minera, aprovecha cada circunstancia que le permite alentarla y mejorarla y no se ha desviado un ápice en su propósito de elegir a los conductores de estos servicios sin otra consideración que no sea su capacidad y eficiencia.

Don Jorge Santelices Fuenzalida

Fallecido Dn. Juan Gantes, ex-Director General de Enseñanza Industrial y Minera, pasó a sucederle en el cargo el Director subrogante, su más leal y decidido colaborador y el verdadero creador de las escuelas de artesanos, si bien es cierto que desde sus primeros pasos en favor de esta idea, allá en el año 32, encontró decididos colaboradores. El no olvida los nombres de los Srs. Knockaert, Doñas y de los ex-Ministros, Srs. Garcés Gana y Guillermo Correa Fuenzalida, bajo cuyo ministerio se crearon el año 38 las escuelas de Angol, Iquique, Nueva Imperial y en Santiago, las Escuelas de Instaladores Sanitarios y de Sastrería. La idea de crear escuelas-internados en las principales regiones del país, atendiendo a las necesidades de la industria de cada zona, nació en Santelices hace

muchos años y en 1932, logró tener redactado el proyecto y a punto de convertirlo en realidad. Caído el Gobierno de Dávila, quedó el proyecto encarpetao durante cinco años. ¿Cómo se operó su resurrección? El "quid" del asunto está en que en los años comprendidos entre el 32 y el 38 quedó un hombre en la Enseñanza Industrial y Minera que vivía con una obsesión. Tenía un cargo importante en la Dirección General del servicio que le absorbía todo su tiempo y energías; a menudo debía viajar por el país en cumplimiento de sus funciones, pero cada día que pasaba y mientras más conversaba sobre su propósito, más se afirmaba su anhelo de realizarlo. Este hombre es D. Jorge Santelices y su sueño es poder llegar a sembrar el país de escuelas de artesanos.

El está convencido de que si se quiere elevar el standard de vida en Chile, es previo formar un artesano competente. Así lo repite al Sr. Ministro de Educación en su convincente memorandum del 26 de Mayo de 1937.

Desde el año 1918 había dirigido los cursos nocturnos para obreros en la Escuela de Artes y Oficios. Empezó su tarea con unos pocos alumnos y en el curso de algunos años llegó a tener 300 y 400 hombres y muchachos que acudían noche a noche a capacitarse como mecánicos, carpinteros, electricistas, fundidores, gásfiteros, etc.

Siempre pendiente de ellos, los veía, después de terminados sus cursos, pros-

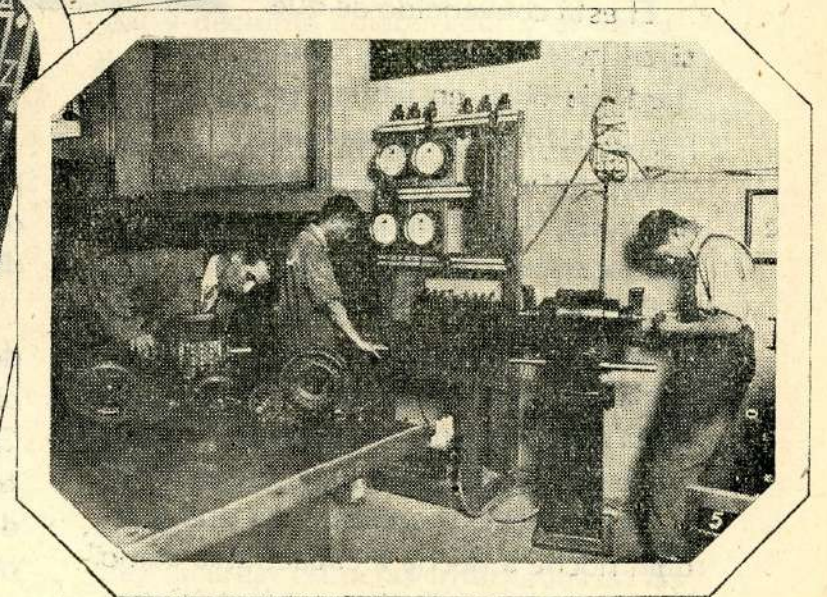
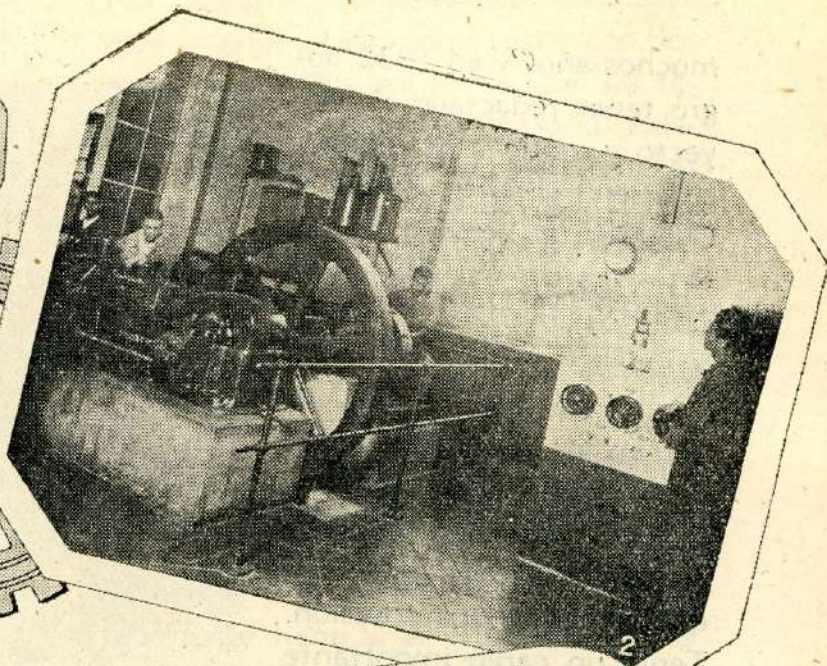
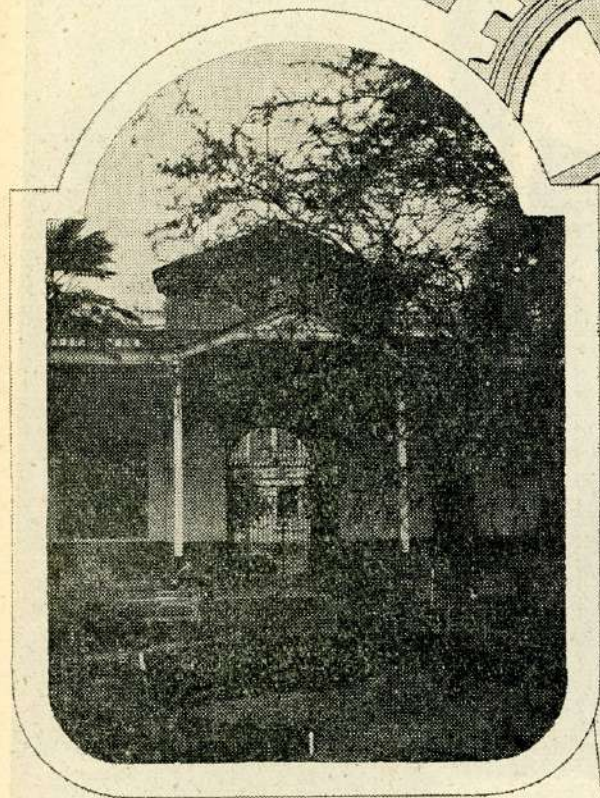
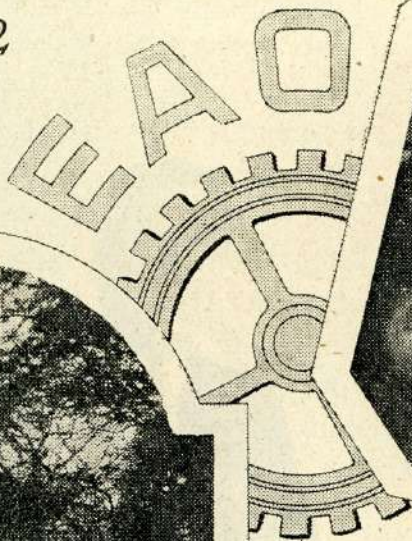


Don Jorge Santelices Fuenzalida.

perar y convertirse en el brazo derecho de los constructores, ingenieros e industriales.

En sus viajes a los diferentes puntos del país, siempre comprobaba la carencia enorme de obreros especializados. Cuando un ingeniero o algún industrial iniciaba alguna construcción moderna en provincia, a poco andar se veía obligado a llevar obreros desde Santiago si no quería continuar en un interminable hacer y deshacer y exponerse al desprestigio y al fracaso económico al final.

El 6 de Julio cele-
bró sus 92
años la



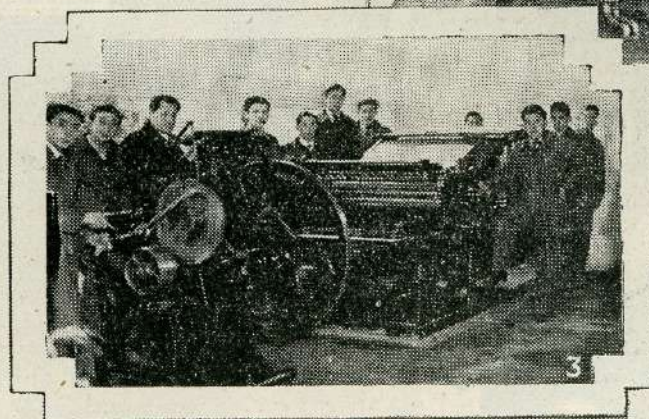
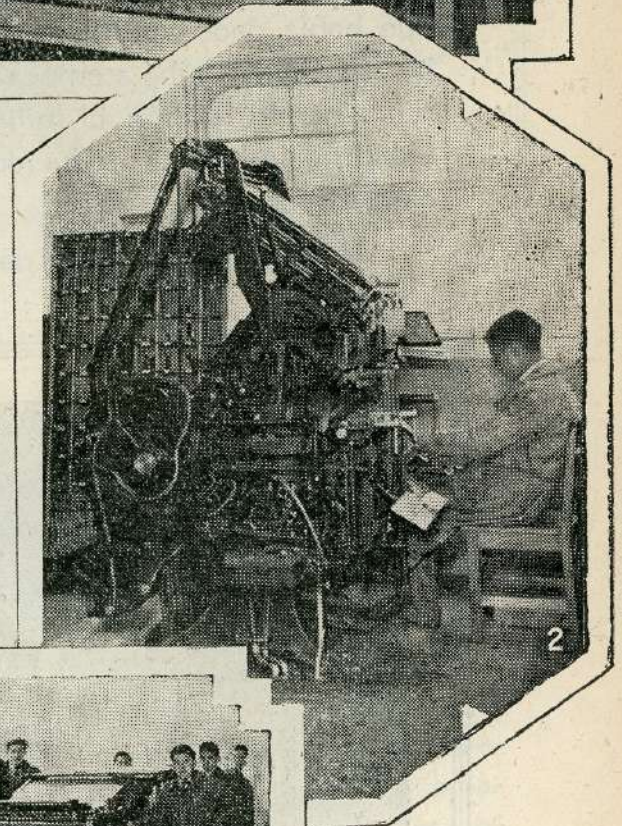
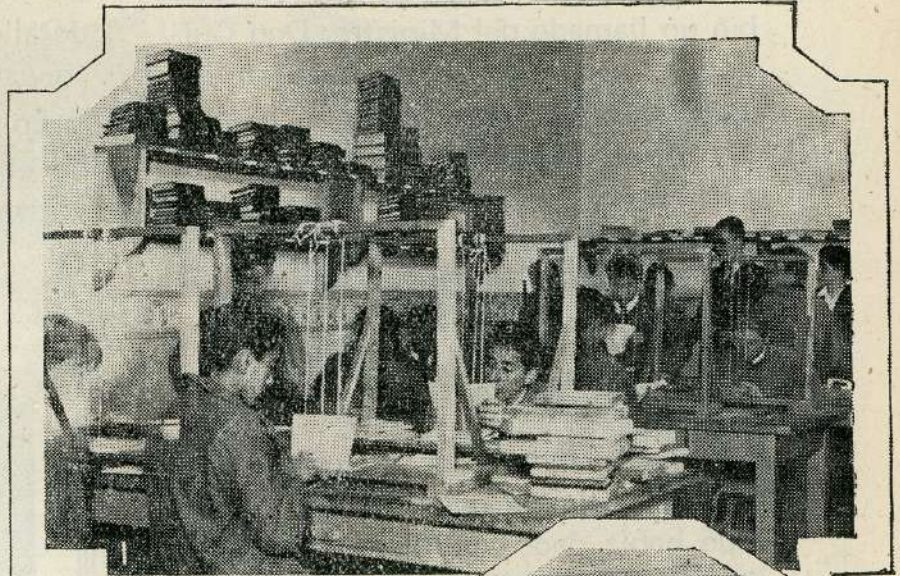
ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS. 1.—La vieja puerta de la Escuela. 2.—En una de las salas de máquinas, alumnos estudian los diversos combustibles en un motor de experimentación. 3.—Laboratorio de Química Industrial. 4.—Alumnos de la Escuela de Artes, ejercitándose en el taller de soldadura al arco. 5.—La Sala de Electrotecnia, (Sección Embobinado).

Chile, pensaba, necesita duplicar el número de sus viviendas, construir miles de kilómetros de caminos, represas, puentes, industrializar sus caídas de agua, establecer nuevas industrias y mejorar las existentes. Y todo esto requiere técnicos y obreros y más obreros especializados.

Ahí estaban la Escuela de Artes y Oficios, las Escuelas de Minas y las Industriales, lanzando técnicos y obreros; pero eran insuficientes.

Era necesario aprovechar también a esos millares de niños que año tras año entregan las escuelas primarias a la vida del trabajo, sin más armas que algunas ideas y muchas frases y palabras en la cabeza. Había que capacitarlos para desempeñar los oficios fundamentales que requiere nuestra construcción económica y había que evitarles también, en una edad prematura, el contacto con un ambiente de adultos, a menudo deprimente y enviciado, en que suele ejercitarse la explotación más despiadada de la inexperiencia y docilidad infantiles. La solución estaba en establecer escuelas especiales para los egresados de las escuelas primarias, en que se les proporcionara: casa, alimento, parte de su vestuario y se atendiera en debida forma a la conservación de su salud.

La idea de la fundación de escuelas técnicas con internados para los egresados de la enseñanza primaria, con ocasión de la campaña presidencial, había cobrado alas y en todas partes se la acogía con entusiasmo.



ESCUELA NACIONAL DE ARTES GRAFICAS. Santiago.—
Taller de Encuadernación, en el que alumnos del Primer Año, se inician en la costura de libros. 2.—Un aprendiz de linotipista se ejercita en el manejo de la maravillosa máquina de Ottmar Mergenthaler que ha hecho posible el periodismo moderno y que es factor indispensable en todo taller gráfico. 3.—Curso de Prensas: alumnos alrededor de la “medio mercurio” después de escuchar una lección teórica.

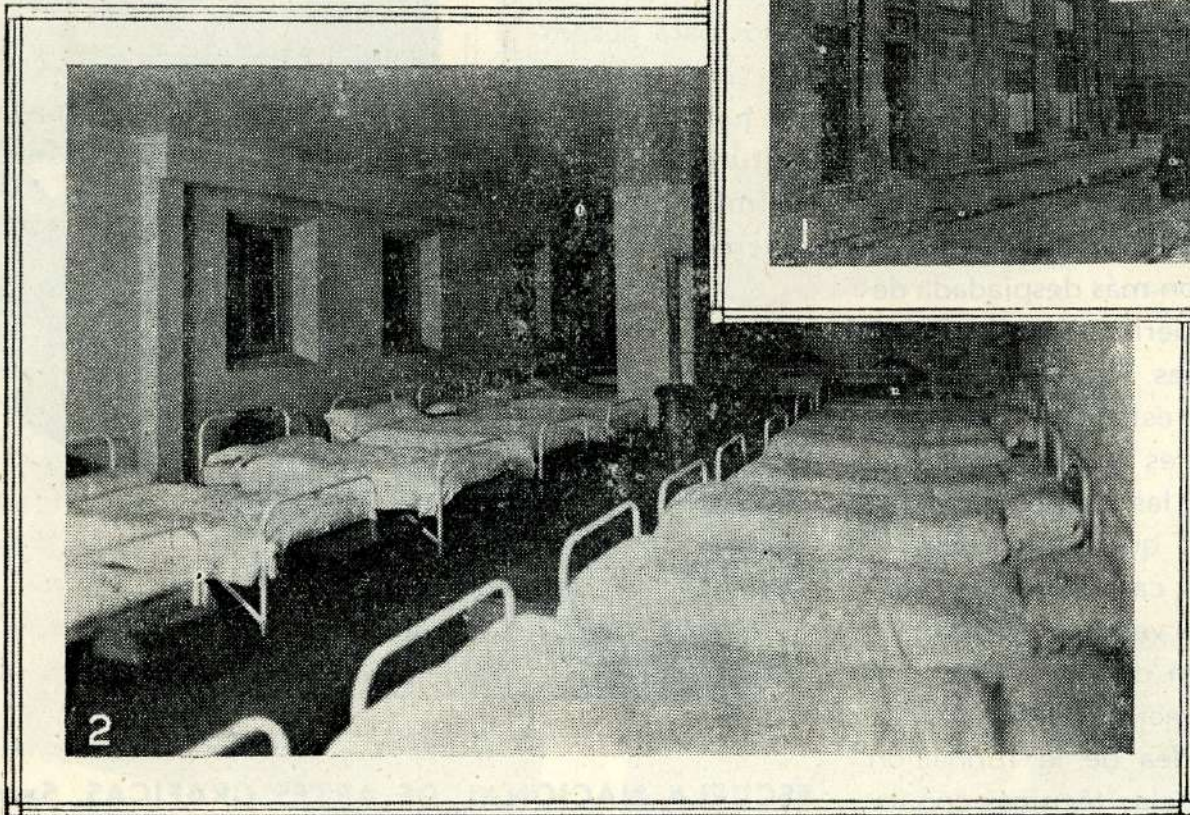
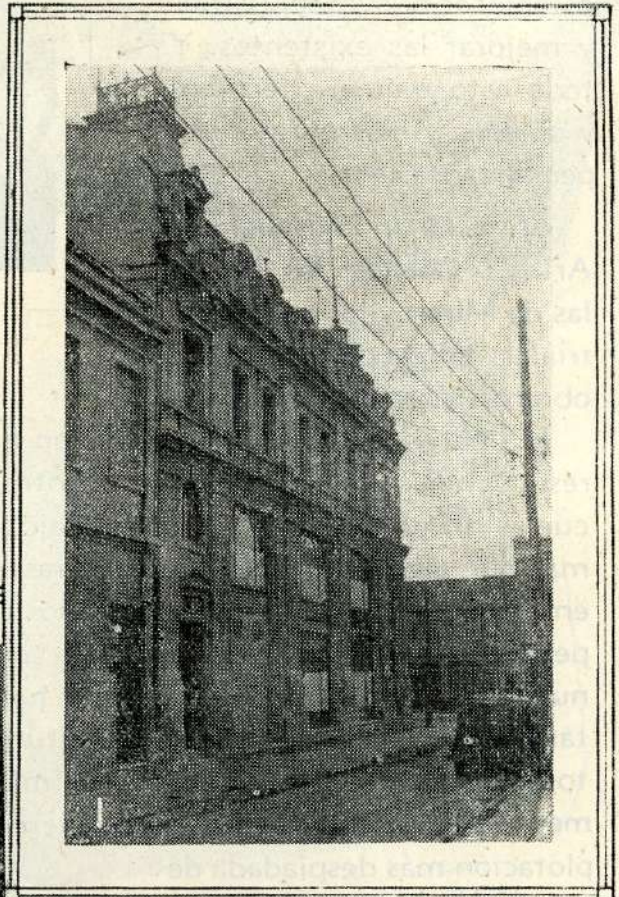
Un día Don Jorge Santelices recibió un llamado del Ministro, Don Guillermo Correa Fuenzalida. El objeto del llamado era comunicarle que el proyecto que le había entregado hacía algún tiempo había sido intensamente estudiado y discutido en compañía de su colega el Ministro de Hacienda, Dn. Francisco Garcés Gana, y que se había tomado la determinación de llevarlo a su realización.

Nunca había tenido D. Jorge Santelices una alegría más intensa. La idea que había dado vueltas en su cabeza incesantemente iba a empezar a materializarse en hechos. El millón de Navidad no le habría producido satisfacción mayor.

Han pasado tres años desde aquel

día memorable y él, aun recuerda los detalles más insignificantes de su entrevista.

En esos tres años difícilmente puede encontrarse otro hombre que haya trabajado en una labor más trans-



ESCUELA INDUSTRIAL "ARMANDO QUEZADA ACHARAN" DE PUNTA ARENAS. 1.—En los altos de este edificio, de propiedad de la Soc. Braun y Blanchard, funciona esta Escuela que, en la ciudad más austral del orbe, es una avanzada de la enseñanza industrial en aquellas regiones. 2.—Uno de los dormitorios. Las camas blancas y pulcramente aseadas hablan del confort y del orden en que se educa a los alumnos de estas escuelas.



ESCUELA DE ARTESANOS DE IQUIQUE.—En diversas secciones, magníficamente presentadas, el establecimiento muestra su capacidad realizadora: artículos para oficinas; muebles sobrios y señoriales; herramientas, bancos, contruidos en sus talleres, prueban la eficiencia y el cariño con que trabajan profesores y alumnos.

cidental para el país y que haya encontrado en ello, mayores satisfacciones. Santelices ha recorrido Chile en todas direcciones y en cada región ha dejado establecida una escuela que responde exactamente a sus necesidades. No ha podido equivocarse, porque la índole de cada una ha sido determinada sobre el terreno mismo, después de reuniones con los hombres de trabajo, con los vecinos más caracterizados y con las autoridades políticas y administrativas.

Y cada una de esas reuniones ha sido un éxito para el Gobierno, para la Educación y para Santelices, quien, por su franqueza, por su lenguaje llano y

cordial, por su comprensión rápida de hombres y circunstancias, por su capacidad realizadora, por su charla amable y jovial, ha concitado las mayores simpatías alrededor de su servicio y ha visto manifestarse magnífica la tradicional generosidad y el patriotismo de los chilenos, para contribuir a dotar de terrenos, casas y herramientas a los nuevos establecimientos.

Escuelas de Artesanos

Ahora que vuelve a preocupar la reestructuración general de los servicios educacionales es oportuno una pequeña disquisición sobre el nombre ge-



ESCUELA NACIONAL DE INSTALACIONES SANITARIAS.- Santiago.- Uno de los talleres en el que los alumnos se capacitan para llevar a todos los ámbitos del país el confort y la higiene en la vivienda. Con su colaboración se obtendrá que el alcantarillado, el baño, la calefacción, lleguen aun al más humilde de los hogares.

nérico de las nuevas escuelas que se están creando. Se las llama "Escuelas de Artesanos". ¿Es éste el nombre que más les conviene? Las opiniones difieren al respecto.

No se duda de la precisión del término "artesano", pero para muchos pudo haberse encontrado una mejor denominación. El término "artesano", tal vez por su raigambre medioeval, quizá por involucrar un sí es no es despectivo, es poco usado en el lenguaje corriente. Hoy se habla de operarios, de obreros, de oficiales de tal o cual profesión. Las escuelas de artesanos pudieron haberse llamado, tal vez, "Escuelas de Oficios" o "Escuelas Técnicas de primer grado". Se objeta la primera de estas denominaciones por el hecho de que ya existe la Escuela de Artes y Oficios, que no debe ser con-

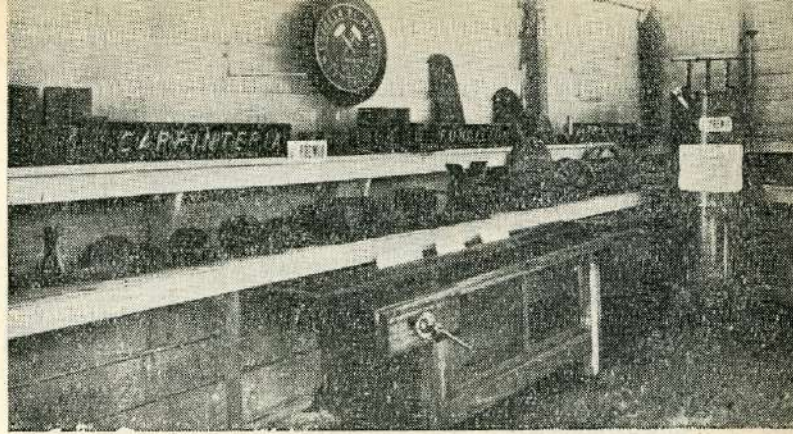
fundida con aquéllas. Pero este nombre, para el más importante establecimiento técnico del país, es también poco acertado, si bien es cierto que pudo ser el más apropiado en la época de su fundación.

Escuelas de Oficios, Escuelas Industriales y Escuela de Ingeniería Industrial, son, a nuestro juicio, buenas denominaciones genéricas para cada uno de los tres grados de la enseñanza técnica para hombres, llamando, en seguida, a cada escuela en particular según la rama industrial o la especialidad que ella sirva.

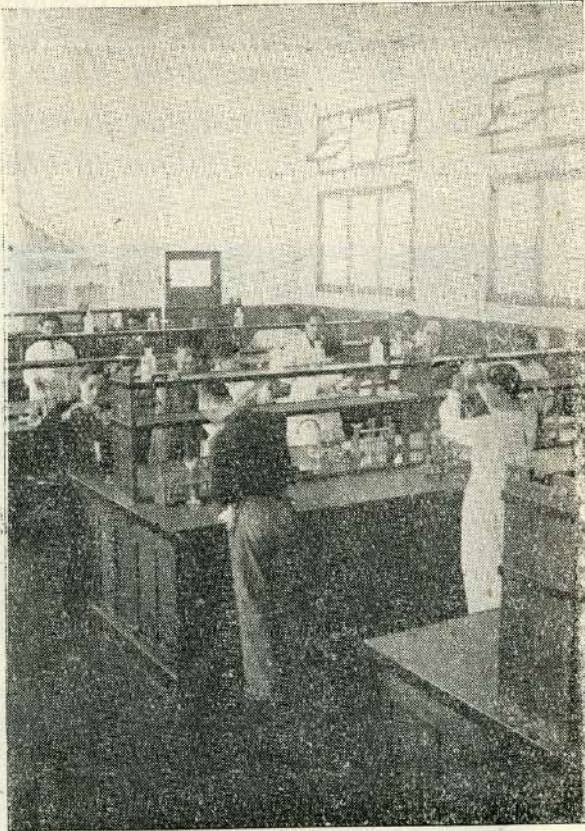
No carece de importancia el detalle de su denominación, porque los nombres contribuyen al afecto o al desafecto con que recibimos lo que se nos presenta por primera vez, y estas escuelas deben ser rodeadas de simpatías y de

todos los prestigios. **Su creación es la obra educacional de mayor trascendencia en los últimos años.**

Cada escuela que se funda debería ser motivo de fiesta y de regocijo popular en cada localidad. Si banderas, bandas y campanas saludaran la firma del decreto de creación o la colocación



Stand de la Escuela de Minas de La Serena, en la Exposición de Peñuelas (1936), en la que este plantel puso de manifiesto el excelente pie en que se encuentran sus diversas secciones.



Laboratorio de la Escuela de Minas de Antofagasta. Los alumnos ensayan muestras y estudian nuevos procedimientos de explotación.

de la primera piedra de sus nuevos edificios, no se haría sino lo que corresponde a la importancia del acontecimiento. Cada escuela de este tipo, es nada menos que la incubadora de lo único cierto que se vislumbra en favor de nuestro futuro bienestar y de nuestra liberación económica.

Han trascurrido apenas tres años desde que abrió sus puertas la Escuela de Artesanos de Angol, la primera de esta clase, y ya tenemos a esta fecha 22 escuelas más ubicadas desde Iquique a Magallanes, en las más importantes regiones mineras, marítimas, agrícolas y fabriles.

En Santiago, en las ciudades de mayor población y en los centros industriales, se están formando y se formarán mecánicos, electricistas, hojalateros, mueblistas, tapiceros, torneros, albañiles, carpinteros, cerrajeros, prensistas, linotipistas, encuadernadores, sastres, curtidores, instaladores sani-



Fiesta en la playa, con motivo del lanzamiento de un barco pesquero construido en el Taller de Carpintería de Ribera de la Escuela de Pesca de San Vicente. La bella "madrina" pronuncia breves palabras antes de que la pequeña embarcación sea entregada al mar.

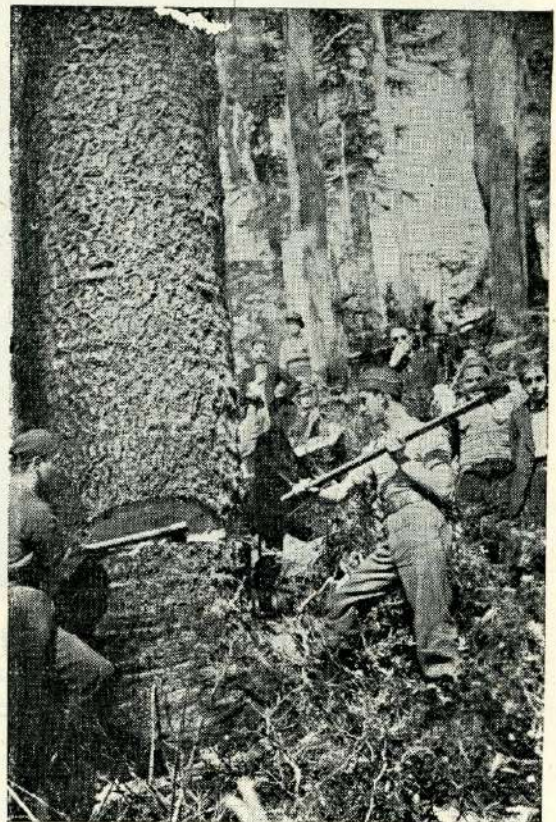


Bajo el claro cielo austral, a pleno sol, alumnos del Curso Forestal de la Escuela Industrial de Temuco, sacan madera de la canoa, después de que ésta ha recorrido 12 kilómetros hasta el lugar de embarque.

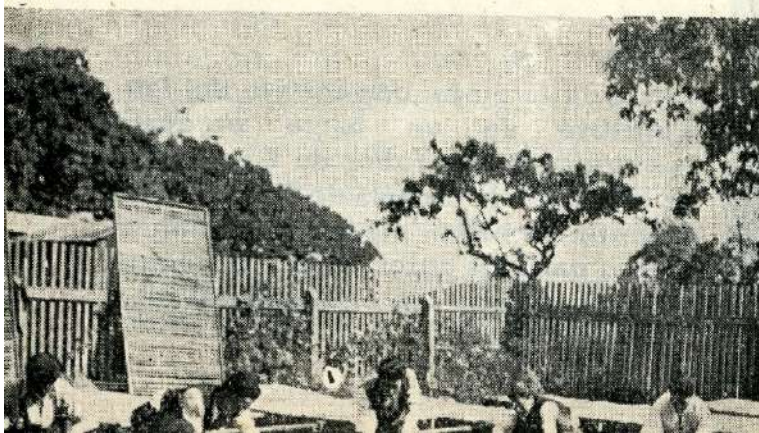
tarios, estucadores, pintores, decoradores, vidrieros, elaboradores de productos alimenticios, personal hotelero, etc., etc., que harán más plena y cont rtable la vida en sus múltiples manifestaciones. En los centros marítimos se están adiestrando los pescadores, los constructores de embarcaciones pesqueras, de redes y demás elementos; los que preparan charquis, harinas y las conservas de sardinas, salmones y de todas las clases de mariscos exquisitos que abundan en nuestro mar. En los centros agrícolas se ejercitan los alumnos en construir carretas, coches, arados, cultivadoras, rastras, toneles, monturas; estudian el manejo de motores, trilladoras, segadoras, tractores, etc., etc., y en varias localidades esos alumnos están ya trabajando en los fundos con el más lisonjero de los éxitos. En la región de los bosques aprenden los alumnos a preparar las herramientas para derribar y trozar los grandes árboles, a manejar las maqui-

narias de los aserraderos y barracas elaboradoras; aprenden a traer sus maderas desde las cumbres de los cerros boscosos hasta las estaciones de embarque por medio de canoas y, como no basta con saber explotar la inmensa riqueza forestal con que la naturaleza nos ha regalado, aprenden también a hacer almácigos de las especies forestales y están formando nuevos bosques sobre los inmensos terrenos que ya fueron devastados.

Y a la par que así trabajan y producen, esos muchachos cultivan su inte-



Curso Forestal.—A estos jóvenes no sólo les interesa el aserradero en teoría: quieren saber por sí mismos de las duras labores del bosque. Este inmenso pino centenario no tardará mucho en caer a los golpes implacables de sus hachas.



La repoblación de nuestros bosques es un problema de importancia capital. Aquí vemos algunos alumnos limpiando almácigos de pinos en el vivero de la Escuela

ligencia, amplían su cultura y templan su carácter.

Hablad a estos niños de la gratitud que debemos a los que nos dieron patria, habladles de sus deberes ciudadanos, de la necesidad de colaboración y solidaridad social y os entenderán de inmediato. Para ellos, todo eso es algo objetivo que han sentido a su alrededor. Están viviendo en un ambiente de unidad de ideales y de altos propósitos para con la Patria.

La escuela que mantiene el Estado les ofrece su techo acogedor, los profesores, el médico, sus instructores técnicos conviven con ellos y les ofrecen su ayuda cordial para crecer cada día en fuerza, en saber y en bondad. Nada les falta en cuanto a alimentación, abrigo y consejo; todo a su alrededor son manos y brazos que se extienden para afirmarlos y levantarlos útiles y triunfantes frente a la vida.

No cabe duda: serán estas escuelas las que harán el milagro de devolver a nuestro Chile y a los chilenos sus antiguos fueros!

E. F.



Abatido el tronco, que se alzara arrogante y orgulloso en el grupo de araucarias, la sierra muerde su carne, para convertirlo en trozos que irán al aserradero.



La Escuela que funciona en Nueva Imperial, es el orgullo de sus habitantes y el fruto de sus perseverantes esfuerzos y entusiasta cooperación. He aquí la maquette de su nuevo edificio. Hasta hace poco era un sueño y será pronto una realidad. Nueva Imperial es un ejemplo.



Nomina de establecimientos, especialidades y matriculas
al 1º de Julio de 1941.

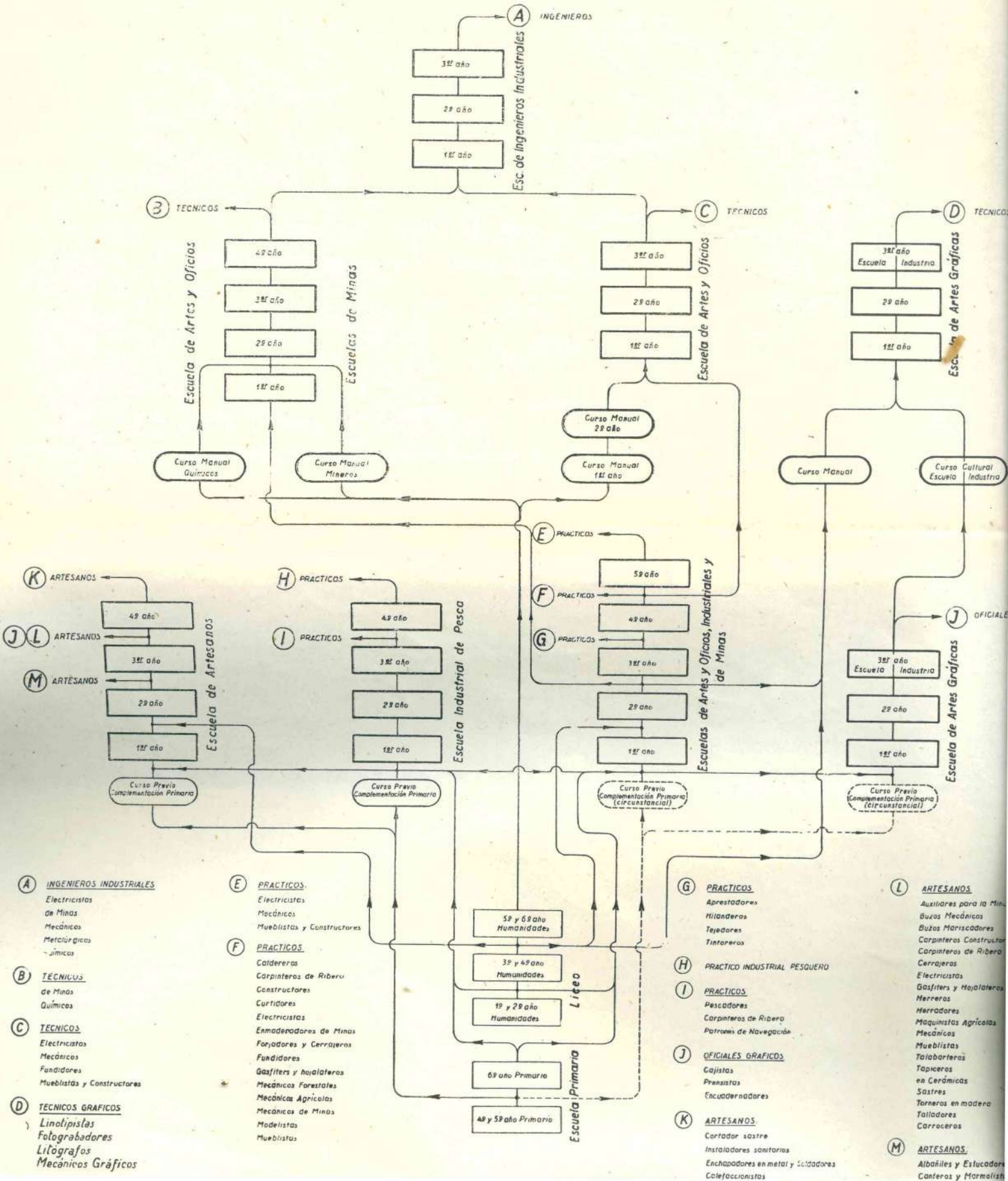
ESTABLECIMIENTOS	ESPECIALIDADES	MATRICULA		Total
		Cursos regulares	Cursos anexos para adultos	
ESCUELAS de ARTESANOS				
Iquique	Herrería, Mecánica, Mueblería, Imprenta, Encuadernación y Rayado, y Cursos de Automóviles. CURSOS DE CAPACITACION. (Escuela Anexa para Adultos). Dibujo Técnico, Mecánica de automóviles.	184	156	340
Taltal	Carpintería, Herrería, Mecánica.	92	—	92
Illapel	Carpintería, Herrería y Carrocería, y Cursos de Maquinistas Agrícolas.	30	—	30
Sastrería (Santiago)	Operarios Sastres y Cortadores. CURSOS DE CAPACITACION. (Escuela Anexa para Adultos). Operarios Sastres. (Mixtos).	120	40	160
Instalaciones Sanitarias (Santiago)	Gasfitería, Hojalatería, Instalaciones Sanitarias, Calefacción, Ventilación y Refrigeración, Enchapadores en metal y Soldadores. CURSOS DE CAPACITACION. (Escuela Anexa para Adultos). Instalaciones sanitarias en general, Soldadura Autógena, Hojalatería y Gasfitería.	147	32	179
Curicó	Mecánica, Herrería, Carrocería, Talabartería, Cursos de Herraaje y de Maquinistas Agrícolas.	121	—	121
Angol	Mecánica, Herrería, Carrocería, Cursos de Herraaje y de Maquinistas Agrícolas	125	—	125

ESTABLECIMIENTOS	ESPECIALIDADES	MATRICULA		Total
		Cursos regulares	Cursos anexos para adultos	
Nueva Imperial	Mecánica, Herrería, Carrocería, Cursos de Herraje y de Maquinistas Agrícolas.	130	—	130
ESCUELAS INDUSTRIALES				
Artes Gráficas	Cajas, Prensas, Encuadernación, Linotipias, Fotograbado, Litografía, y Mecánica Gráfica. CURSOS DE CAPACITACION. (Escuela Anexa para Adultos). Tipografía, Prensas, Encuadernación, Linotipia.	86	60	146
Chillán	Electricistas, Mecánicos Industriales, Mueblistas y Decoradores de Interiores, Forjadores y Cerrajeros, Constructores en Madera, Caldereros, Gásfiteros, Cobreros y Plomeros. CURSOS DE CAPACITACION. (Escuela Anexa para Adultos). Carpintería y Mueblería, Herrería Cobre- ría, Hojalatería y Gasfitería, Construcción.	61	60	121
Concepción	Electricistas, Mecánicos Industriales, Mueblistas y Decoradores de Interiores, Forjadores y Cerrajeros, Instaladores Sanitarios, Fundidores, Textiles. CURSOS DE CAPACITACION. (Escuela Anexa para Adultos). Mecánica de Banco, (Ajustaje), Mecánica de Automóviles, Carpintería y Mueblería, Cobre- ría, Hojalatería y Gasfitería, Electricidad, Fogoneros y Maquinistas, Fundición, Herrería, Mecánica (Máqui- nas Herramientas), Cemen- tación y Temple de Herra- mientas, Construcción.	336	121	457

ESTABLECIMIENTOS	ESPECIALIDADES	MATRICULA		Total
		Cursos regulares	Cursos anexos para adultos	
San Vicente	Pescadores Costeros y de Alta Mar, Constructores de Ribera, Patrones de Navegación, Industriales Pesqueros.	74	—	74
Temuco	Electricistas, Mecánicos Forestales, Herreros y Forjadores, Mecánicos Agrícolas, Gásfitters, Cobreros y Plomeros, Constructores en Madera, Mueblistas y Decoradores de Interiores. CURSOS DE CAPACITACION. (Escuela Anexa para Adultos). Construcción, Mecánica de Automóviles, Cobretería, Hojalatería y Gasfitería.	256	145	401
Valdivia	Electricistas, Mecánicos Industriales, Forjadores y Cerrajeros, Carpinteros de Ribera, Caldereros, Curtidores. CURSOS DE CAPACITACION. (Escuela Anexa para Adultos). Carpintería y Mu e b l e r í a; Electricidad, Mecánica de Banco (Ajustaje), Dibujo Técnico.	185	90	275
Punta Arenas	Mecánicos Navales, Forjadores, y Cerrajeros, Constructores, Gásfitters, Plomeros y Cobreros, y Caldere-ros.	65	—	65
ESCUELAS de MINAS				
Antofagasta	Mecánicos de Minas, Electricistas, Técnicos Mineros. CURSOS DE CAPACITACION. (Escuela Anexa para Adultos). Mecánica en General, Herrería, Electricidad, Soldadura Autógena, Mecánica de Automóviles.	370	140	510

1941

Plan de Estudios de la Enseñanza Industrial y Minera



ESTABLECIMIENTOS	ESPECIALIDADES	MATRICULA		Total
		Cursos regulares	Cursos anexos para adultos	
Copiapó	Mecánicos de Minas, Técnicos Mineros. CURSOS DE CAPACITACION. (Escuela Anexa para Adultos) . Motores de Combustión Interna, Mecánica en General.	371	63	434
La Serena	Mecánicos y Enmaderadores de Minas, Técnicos Mineros. CURSOS DE CAPACITACION. (Escuela Anexa para Adultos) . Carpintería y Enmaderación de Minas. Mecánica de Automóviles. Mecánica en General.	282	78	360
Escuela de Artes y Oficios de Santiago	Electricistas, Mecánicos Industriales, Mueblistas, y Decoradores de Interiores, Fundidores, Forjadores y Cerrajeros, Instaladores Sanitarios, Modelistas y Técnicos Electricistas, Fundidores, Mecánicos y Químicos Industriales. CURSOS DE CAPACITACION. (Escuela Anexa para Adultos) . Mecánica de Banco, (Ajustaje), Mecánica (Máquinas -Herramientas), Electricidad, Herrería, Carpintería de Mueblería Radio y Cine Sonoro, Fresado, Cementación y Temple de Herramientas, Soldadura Autógena, Dibujo Técnico, Mecánica de Automóviles.	690	603	1293
Escuela de Ingenieros Industriales de Santiago	Química Industrial, Metalurgia, Mecánica y Electricidad.	70	—	70
		3.795	1.548	
MATRICULA TOTAL				5.343



ESTABLECIMIENTOS CREADOS EN EL PRESENTE AÑO, QUE SE ENCUENTRAN EN INSTALACION Y ORGANIZACION

ESTABLECIMIENTO	ESPECIALIDADES
ESCUELAS DE ARTESANOS	
Ovalle	Electricidad, Mecánica, Carpintería de Construcción, Herrería y Cursos de Auxiliares para la Minería.
La Calera	Electricidad, Mecánica, Carpintería de Construcción, Herrería, Gasfitería y Hojalatería.
San Felipe	Mecánica, Mueblería, Herrería, Carrocería y Cursos de Herraje, y Auxiliares para la Minería.
Melipilla	Mecánica, Gasfitería, y Hojalatería, Carpintería de Construcción, Carrocería y Cursos de Herraje, de Maquinistas Agrícolas y especiales de agricultura industrializada.
Conchalí (Santiago)	Mecánica, Carpintería de Construcción, Mueblería, Herrería, Carrocería, Tapicería y Cursos de Herraje.
Rancagua	Electricidad, Mecánica, Herrería, Carpintería de Construcción, Gasfitería y Hojalatería, Cursos de Herraje, Maquinistas Agrícolas y de Auxiliares de la Minería.
San Fernando	Mecánica, Mueblería, Herrería, Carrocería, Cursos de Herraje y de Maquinistas Agrícolas.
Lota	Electricidad, Mecánica, Herrería, Carpintería de Construcción, Gasfitería y Hojalatería, Cerámica y Cursos de Auxiliares para la Minería.
Osorno	Electricidad, Mecánica, Mueblería, Herrería, Carrocería, Gasfitería y Hojalatería, Cursos de Herraje y de Maquinistas Agrícolas.
Puerto Montt	Mecánica, Mueblería, Carpintería de de Ribera, Herrería, Gasfitería y Hojalatería, Cursos de Patrones de Navegación y de Buzos Mecánicos y Mariscadores.
ESCUELAS INDUSTRIALES	
Quinta Normal (Santiago)	Electricistas, Mecánicos Industriales, Constructores en Madera, Mueblistas y Decoradores de Interiores, Forjadores y Cerrajeros.
Talca	Electricistas, Mecánicos Industriales, Mueblistas y Decoradores de Interiores, Fundidores, Forjadores y Cerrajeros, Gásfiteros, Cobreros y Plomeros.

Observaciones sobre una reforma de la educación

Por Oscar Vera L.

HACE veinte años por lo menos que nuestro sistema educacional no funciona debidamente. Cada cierto tiempo es planteado el problema de reformarlo, se señalan sus fallas y se muestra la urgencia de tomar medidas que las remedien. Hasta ahora, fuera de la tentativa de 1928, en parte, quizás, a causa de ella, nada positivo se ha hecho por resolverlo.

Sin embargo, cada año de vigencia de la actual organización de la enseñanza origina graves daños a las generaciones que la sufren y al país. Pero como el sistema, aparentemente, funciona con regularidad, como las consecuencias de sus fallas tardan en aflorar o se diluyen fuera del campo de control de la escuela, son pocos los que ven o quieren ver la gravedad de la amenaza. Los peores males son los que se esconden bajo una apariencia de normalidad, los que, por su naturaleza misma, no manifiestan su presencia con violentas crisis.

Años atrás, poco antes de partir a otro país americano, señalé en un discurso, con alguna rudeza, los males de nuestra educación. Ya de vuelta, un alto funcionario con quien comentaba los resultados del viaje, me decía, no sin cierto reproche: "Ya lo ve. Uds. se quejan de lo nuestro, y en otras partes las cosas andan mucho peor".

En otra ocasión, conversando con un colega sobre estos asuntos, recogí esta consoladora opinión: "Tú exageras. Mira esos muchachos sanos, robustos,

contentos. ¿Hallas que no se están educando, que no los estamos educando, y lo mejor posible?

Es cierto. En otras partes las cosas andan mucho peor. Es cierto también que los muchachos se educan, pues hay colegios y maestros. Y, en rigor, ¿no se educarían también si no los hubiera? El Dr. Pangloss no dudaba estar en el mejor de los mundos posibles. ¿Acaso el menos malo no es el mejor?

Los que no aceptan este conformismo dañino e irresponsable, suelen detenerse ante un prejuicio paralizador: una reforma, se dice, costaría enormes sumas.

A este respecto, conviene distinguir. Las deficiencias de nuestro sistema de enseñanza son de dos clases: de cantidad y de calidad.

Remediar modestamente las primeras exige, ciertamente, muchos cientos de millones; pero subsanar las segundas, poner la calidad de nuestra educación a la altura de las necesidades que ahora se satisfacen tan mal, es algo que puede hacerse dentro de los recursos disponibles y de los que un gobierno progresista, sin excepcionales sacrificios, puede destinar a una función cuya importancia reconocen tanto nuestra Constitución como la divisa del actual Presidente.

Faltan escuelas. Faltan maestros. Faltan locales. Falta material escolar.

Faltan servicios para la atención sanitaria y social de los estudiantes. Un 30%, quizás un 40% de la población escolar del país, no recibe instrucción primaria. Un 80 o un 90% no recibe enseñanza media. Faltan escuelas para infantes y para adultos. Faltan escuelas vocacionales, industriales, agrícolas, comerciales, técnicas femeninas, de pesca, etc., etc. Se vió últimamente qué difícil y qué lento resultó mejorar en cierta medida la situación económica del magisterio.

No cabe duda. Es abrumador todo lo que sería preciso hacer en Chile, desde el punto de vista de la cantidad, en materia educacional. Es la tarea, no de un gobierno, sino de varios, dispuestos a invertir la mayor parte posible de los recursos de la nación en aumentar las capacidades de sus habitantes.

Lo que si puede hacerse, en cambio, sin gastos excepcionales y casi inmediatamente —después de uno o dos años de estudios previos cuidadosa y metódicamente concebidos— es reorganizar el sistema educacional, formar el cuadro general en el que han de ir tomando su sitio las realizaciones ulteriores, dotar a la educación nacional de las tendencias, del sentido y del espíritu de los cuales en gran parte carece, y multiplicar su eficiencia con una adecuada distribución de los esfuerzos y de los medios disponibles.

Mi propósito en el presente artículo es aportar algunas observaciones sumarisimas y precisar unas pocas ideas relativas, principalmente, a los defectos fundamentales de nuestra educación secundaria. En efecto, en la enseñanza primaria la gravedad del problema reside mucho más en su restringida difusión que en sus deficiencias de calidad, y depende de factores económico-sociales como el bajísimo stan-

dard de vida del proletariado, que no afectan en igual medida a la enseñanza media y superior. Una reorganización del sistema educacional, por excelente que fuera, no podría, por sí sola, hacerlos desaparecer, aunque tampoco puede ignorarlos.

Desearía mostrar que una buena parte de los males de nuestra educación son subsanables; que es urgente encararlos, y que es preciso discutirlos con amplitud y elevación, con objetividad, sin reticencias, sin ningún prejuicio político. Sobre todo, sin hacer concesiones a la demagogia, que suele obligar a los gobernantes a hacer a veces lo que no quisieran, y otras, a no hacer lo que querrían, y que subordina la solución de muchos delicados problemas a las presiones de una masa necesitada, pero ignorante, manejada sin visión o sin escrúpulos.

Ante todo, ¿existe una base sobre la cual fundarse para intentar una reforma del espíritu y del plan general de nuestra enseñanza? Quiero decir, ¿una garantía de no exponerse a incurrir en una mera tentativa teórica y desvinculada de los hechos?

Estimo que **todavía** existe, y que esta base indispensable son los profesores y maestros.

Son ellos los que han mantenido hasta aquí, con una apariencia de vitalidad, el edificio de nuestra enseñanza, a pesar de la falta de orientación y de los errores administrativos. Son ellos los que se han esforzado por absorber y paliar los defectos de un sistema caduco, los que han logrado conocerlos sufriendolos en la labor de cada hora, y han procurado atenuar sus consecuencias en los niños. Con un heroísmo ignorado y hasta vilipendiado, perseveran en un trabajo en buena parte inútil, y derrochan su

esfuerzo para obtener resultados insignificantes, que no está en su mano mejorar.

No es de extrañar que algunos, vencidos por la esterilidad de la faena, se refugien en una labor mecánica, o en un escepticismo amargo, que pueda hacer tolerable, para ellos y para sus alumnos, un trabajo sin esperanza y sin alegría.

Ante un propósito efectivo de renovación de la enseñanza, los profesores tienen mucho que decir; saben dónde se encuentra el mal en cada uno de los innumerables detalles del sistema, y han meditado sobre su solución.

Su aporte ha de ser necesariamente decisivo en la tarea previa de estudiar el problema en todos sus aspectos, y, más que nada, en la realización ulterior de una reforma de cuya necesidad y de cuyo sentido están íntimamente penetrados.

Son muchos los hechos que señalan el año de 1920 como una fecha representativa en la evolución social de nuestro país. Marca el fin de una etapa de desarrollo y el comienzo de otra, que se caracteriza, esencialmente, por la incorporación progresiva a la vida nacional de una gran masa de la población que antes existió sin conciencia de sí misma como factor social, como mero instrumento pasivo de la dominación política y económica de las clases altas.

Si me refiero a este fenómeno (perdónese que en forma tan escueta y afirmativa, pero un análisis de sus matices y de sus condiciones nos llevaría demasiado lejos), es porque en haberlo olvidado hasta ahora reside, a mi juicio, la causa profunda de los males de nuestra enseñanza.

Este proceso de desarrollo repercu-

tió y sigue resonando en todos los órdenes de la vida chilena. Ha transformado las condiciones de la política y de la economía. En un escenario mucho más amplio, pugnan por hacerse oír innumerables voces hasta ayer ahogadas o en vías de formación.

Los gobernantes y las autoridades educacionales, presionados por los hechos, han tratado sólo de satisfacer —¡qué escasamente, sin embargo!— las exigencias crecientes del número: más escuelas, más liceos (sobre todo más cursos en los liceos), más institutos especiales, más alumnos en la Universidad. Pero han dejado intacta la raíz del problema.

El sistema, que fué bueno cuando sólo la clase alta y la capa superior de la clase media, con cierta tradición cultural y recursos económicos, podía interesarse por dar a sus hijos enseñanza media o universitaria, cruje y se desmorona desde hace veinte años bajo la presión del cambio social.

Ahora, también los hijos del empleado y del obrero quieren y necesitan enseñanza media, quieren llegar a la Universidad e incorporarse a todas las formas de la vida nacional. Para recibirlos sin que se resintieran la calidad y los resultados de la enseñanza, para no defraudarlos, habría sido preciso cambiar oportunamente el sistema y adaptarlo a las nuevas condiciones.

Sin embargo, desde hace veinte años se ha triturado o deformado a miles de muchachos entre los moldes rígidos del Liceo y de la Universidad. Más del 50% de los candidatos a bachillerates fracasa sistemáticamente cada año desde 1930. A pesar de los desesperados esfuerzos de los profesores, el nivel medio de la enseñanza que es posible dar en los Liceos desciende cada año. Aunque la Universidad intro-

duce modificaciones en la prueba del Bachillerato, no se logra disminuir el porcentaje de fracasos, que aumenta, en realidad, si se considera el crecido número de alumnos que abandona la carrera en el curso del primer año de estudios.

El descenso del nivel de la enseñanza secundaria, que aprecian los profesores del Liceo y de la Universidad, explica el extraordinario porcentaje de fracasos en el Bachillerato. Ambos fenómenos, dependientes uno de otro y cuya extrema gravedad parece innecesario encarecer, son los síntomas más objetivos de la prolongada crisis de un sistema educacional que ya no corresponde al estado social del país ni a sus necesidades.

En el Liceo actual se confunden dos finalidades que es de la mayor importancia distinguir: la de proporcionar enseñanza media, y la de preparar para la Universidad.

Cuando las condiciones sociales operaban una selección espontánea en el alumnado de los Liceos, no ocasionó mayores trastornos el que se las confundiera. Pero, ahora, ni una ni otra se cumplen debidamente.

Todo ciudadano puede exigir para sus hijos el derecho a que reciban enseñanza media, e interesa al Estado que este derecho se satisfaga con amplitud. Pero la Universidad, una de cuyas funciones principales es la preparación de los grupos selectos destinados a asumir las actividades que exigen mayor grado de eficiencia intelectual, no puede renunciar a un riguroso criterio de selección.

Una cosa es ayudar al mayor número posible de niños a formar su carácter; darles conocimientos indispensables de

matemáticas; habituarlos al manejo de su propio idioma; enseñarles de los resultados de la historia, de la ciencia, y de la técnica, todo lo necesario para hacerles comprender el mundo y la época en que viven, con el fin de darles oportunidad de mostrar sus aptitudes y de encauzarlos en las diversas escuelas profesionales especiales. Otra cosa muy diferente, es continuar, en parte, este mismo trabajo en forma mucho más intensa; con un grupo de jóvenes seleccionados por sus condiciones intelectuales y morales, y darles una preparación científica y humanística seria que les permita seguir sin dificultad los estudios universitarios, sea en las carreras liberales, cuyo plan de estudios podrá quizás restringirse sin peligros, sea en los dominios de la investigación y de la creación.

El actual Liceo, en cambio, a pesar de su división en dos ciclos, que no corresponden a ninguna realidad evidente, **es una escuela preuniversitaria cuya calidad puede juzgarse por la proporción de sus fracasos, y una escuela de enseñanza media igualmente incapaz de cumplir sus finalidades.**

La tendencia al rigor científico en la presentación y estudio de las materias, que podría beneficiar a una, perjudica y esteriliza la labor de la otra, y se hace imposible, por lo demás; con una población escolar no seleccionada, en que alumnos de las más diversas capacidades e intereses intelectuales están sometidos a un mismo régimen de exigencias.

Los esfuerzos, en su mayor parte bien inspirados, que se han hecho para modificar los programas de estudios dejando intacta la organización general, no han dado otro fruto que acentuar la tendencia a nivelar por abajo, acomodándose a la presión de la mayoría incapaz de realizar un esfuerzo

eficiente, y aflojando hasta el extremo de lo tolerable la labor pedagógica y la calidad de la enseñanza.

Las medidas parciales no han hecho más que agravar el mal hasta provocar a menudo el desaliento de profesores y alumnos ante una tarea superior a sus fuerzas, y poner de manifiesto la urgencia, ya inaplazable, de una solución radical.

Una solución de este tipo será ineficaz si no se funda en serios estudios, sobre bases estadísticas, y en amplias discusiones preliminares. Deberá considerar el ritmo de nuestra evolución social, precisar la aspiración, el objetivo y los ideales de nuestra enseñanza, y crear casi por completo una escuela media, con sus propias finalidades, que, en rigor, nunca ha existido entre nosotros.

Deberá considerar el delicado problema de los nuevos e importantísimos factores educativos, como la radiodifusión, el cine y la prensa, que escapan al control de la escuela.

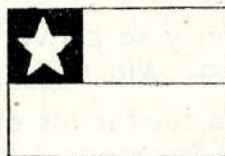
Deberá defenderse de la idea, tan generalizada, de que la educación debe orientarse directa e inmediatamente hacia la vida económica, y aplicar con amplitud e intensidad, en los diversos grados de la enseñanza, los conceptos básicos de orientación y de selección, sin los cuales toda labor de esta índole queda entregada al azar y expuesta a las más peligrosas desviaciones.

Deberá defenderse también de la tendencia, muy marcada en ciertos

sectores, a culpar a la educación de todos los males del país, especialmente de la fallas de orden moral y cívico.

El poder de influir decisivamente en el sentido de la evolución social, que el optimismo pedagógico atribuye y exige a la labor de la escuela, puede tener alguna eficacia sólo en la medida en que el Estado sea también una escuela, es decir, en la medida en que sea capaz de prever las necesidades colectivas y de someter el esfuerzo coordinado de todos sus mecanismos (uno de los cuales es la educación escolar) a las tendencias de una definida voluntad de resolverlas. Pero si los valores morales que enseña la escuela difieren en exceso de los que rigen efectivamente las prácticas del Estado y de la vida colectiva, entonces la escuela se transforma en un sitio de predicaciones estériles, ridículas para el que las ve desmentidas a cada paso en la realidad, y dañosas para el que, a pesar de todo, quiere seguir las.

Ojalá que se aborde el problema de la reforma de nuestra enseñanza antes de que preocupaciones arrolladoras oscurezcan la visión y absorban todas las actividades del país. Resolverlo pronto contribuirá, con todo, a que podamos afrontar en mejores condiciones un futuro todavía incierto, y un mundo nuevo cuyas características parecen tender, en el mejor de los casos y cualquiera que sea el resultado de la guerra, a un robustecimiento del poder del estado, a un aumento de la solidaridad nacional e internacional y a una disminución de la libertad del individuo.





LOS GRANDES MAESTROS CHILENOS

Don Rómulo J. Peña

Por **Salvador Fuentes Vega.**

SE VIVIAN aún aquellos buenos tiempos de esplendor en las vastas provincias del Norte. El salitre se exportaba en abundancia por los puertos de toda la zona. Se improvisaban poblaciones en medio de la pampa, y las ciudades se congestionaban de habitantes que acudían en busca de trabajo y de ganancias. Las ricas regiones de los valles trasversales producían hierro y cobre; en las márgenes de sus ríos se cultivaban las más sabrosas frutas cuya fama recorría todo el país.

Los puertos de Arica, Iquique, Antofagasta, Tocopilla, Taltal y Coquimbo, y las ciudades de Copiapó, Vallenar, Freirina, Serena, Ovalle y Vicuña aumentaban cada día su población y se convertían en centros de atracción comercial y cultural de cada región. Allí llegaban los mineros y los agricultores de los pueblos del interior a buscar los elementos indispensables para sobrellevar la dura vida de trabajadores empedernidos. Villorrios y caseríos como Tierra Amarilla, Paipote, Labrar, Quebradita, Carrizal Alto, Huasco

Bajo, Canto del Agua, La Higuera y demás puntos de la zona parecían hormigueros humanos que se agitaban con tesón tras la consigna de prosperidad. Hasta los pequeños puertos de Chañaral; Carrizal Bajo, Huasco y Caldera mostraban sus arrestos de puertos mayores con sus embarques continuos y a veces de envergadura.

Los pueblos nortinos ofrecían, pues, campo para el trabajo y la buena situación económica. La población se había extendido por las calicheras, por las costas y por las laderas de los valles transversales. Había, sin embargo, un problema de cultura popular que era necesario abordar, pues las escuelas eran pocas y el personal que las servía, en su gran mayoría, lo formaban personas de buena voluntad y de escasos recursos profesionales. Gran cantidad de niños quedaban en la orfandad cultural y masas de adultos vejetaban en el analfabetismo. Había que intentar una ofensiva educadora a través de todas las regiones del Norte para lo cual se esperaba la acción del gobierno y de las autoridades escolares de aquel entonces. De esto nació la idea de crear una Escuela Normal del Norte que sirviera para proveer de material humano a las escuelas públicas existentes y a las que debían crearse a continuación. En efecto, el día 10 de Julio de 1905 abrió sus puertas la Escuela Normal de Copiapó bajo la dirección y la inspiración de don Rómulo J. Peña que a la sazón desempeñaba el cargo de Visitador de los Liceos del Norte. Nunca constituyó mayor acierto la creación de una Escuela Normal que ésta de Copiapó. Todo la había hecho indispensable: un magisterio improvisado que impartía sus clases de cualquiera manera, la escasez de comunicaciones con el centro de la República, el abandono cultural de los pueblos, la necesidad de llevar la educación a los habitantes cuyo número aumentaba cada vez más. La Escuela Normal tuvo esta misión y esa responsabilidad. La elección de su primer jefe y orientador fué otro de los aciertos de las autoridades educacionales de principios del siglo.

Hacia poco más de diez años que don Rómulo Peña había regresado al país, después de una gira de estudio por los países de Europa y especialmente por Alemania. El bagaje de conocimientos recogidos en las Universidades europeas y las experiencias adquiridas en sus años de trabajo docente, le habían dado una macicez intelectual que lo habían hecho colocarse entre el grupo de educadores brillantes que empujaban la renovación de la escuela chilena en aquella época. Desde que comenzó su labor en la nueva Escuela Normal trató de imprimir a la educación una orientación nueva, de acuerdo con los adelantos pedagógicos. No era tarea muy fácil, ya que no se disponía de los medios materiales adecuados y se tropezaba además con la dificultad de encontrar profesores que se pudieran poner a tono con esas orientaciones y modalidades un tanto desconocidas en nuestro ambiente educacional.

Cinco años había estado en Alemania, desde 1889, en el Seminario Real de Maestros de Dresden, en la Escuela Politécnica Superior y en la Universidad de Leipzig, después, en donde tuvo como profesores a eminencias como Wundt, Ostwald, Richter y Höffmann. Realizó estudios especiales de Filosofía, Psicología Comparada y Pedagogía, además de Ciencias Físicas y Na-

turales. Recibió la influencia directa de sus maestros especialmente de Guillermo Wundt, el creador de la Psicología Experimental, y de quien recibió, como un homenaje a su dedicación y aprovechamiento, un retrato con el autógrafo del sabio de Leipzig. El distinguido alumno de la Escuela Normal de Santiago de Chile había logrado un honroso merecimiento en la vieja Universidad alemana, en donde se enseñoreaba el pensamiento pedagógico de la época. Qué distantes estaban aquellos días en que el muchacho Peña jugaba en la escuela de Molina, su ciudad natal, en donde siempre sobresalía por su inteligencia y su capacidad de estudio. Ahora todo su afán consistía en recoger el mayor número de conocimientos y de observaciones que llevar a los maestros de su patria a la cual deseaba servir con todas sus energías de hombre progresista y emprendedor.

Durante los 24 años que vivió en Copiapó, de los cuales 17 sirvió la dirección de la Escuela Normal, don Rómulo se dedicó a dignificar la carrera del profesorado y a levantar el nivel cultural de los pueblos de aquella extensa y rica zona del Norte. Todas las actividades que significaban algún progreso lo contaban siempre como el colaborador número uno, y en todas ellas dejó el sello de su acción y de su capacidad. La ciudad de Copiapó lo consideraba como uno de sus hijos y le dispensó siempre sus mejores deferencias. El supo corresponder a ello desparramando a manos llenas sus iniciativas y sus actividades. Allí formó su hogar; allí nacieron sus hijos.

La vida de don Rómulo Peña está llena de actitudes y de hechos que revelan la enorme personalidad que encerraba. La excesiva modestia impidió, hasta cierto punto, que el centralismo lo hubiera colocado en cargos de mayor significación en aquellos años de su plenitud intelectual. Pero esto, acaso, fué para bien de las regiones nortinas que aprovecharon la cosecha de su mano sabia y generosa. Un hecho que demuestra su constante dedicación al trabajo y su espíritu emprendedor, es el siguiente: maestro de vocación, como era, concibió la idea de formarse un gabinete de Física con aparatos construidos por su propia mano y con elementos corrientes y fáciles de adquirir. El quería demostrar a sus compañeros de trabajo docente que el maestro empeñoso puede lograr su material didáctico sin necesidad de recurrir a las fábricas que venden aparatos standardizados y a precios altísimos. Lo que se precisa no es el aparato perfecto, sino que funcione y sirva para explicar las leyes físicas a fin de que el alumno adquiera en mejor forma el conocimiento. Llegó a construir más de doscientos aparatos de física con lo cual formó un gabinete que, más tarde, envió a la Exposición de Sevilla y que le valió un honroso premio. Otro hecho semejante es el haberse construido, para la mejor realización de sus clases de Psicología, una serie de aparatos de mediciones psicológicas, basándose en las indicaciones de Meumann y en los estudios hechos con su profesor Wundt. Todos estos esfuerzos revelan la inquietud que lo animaba y acusan ese don propio del verdadero maestro que crea de nada y de todo, el material necesario para enseñar.

Don Rómulo Peña no escribió obras, no vació sus experiencias en libros. A lo sumo existen por ahí dispersos y acaso desconocidos sus informes sesudos y llenos de sugerencias, que jamás perderán su valor de índices para una

labor educacional; existen también ensayos sobre educación, leídos o presentados a algunos Congresos de Educación. Tradujo, si, algunas obras que él consideró de importancia para los maestros, por ejemplo, "Pedagogía y Didáctica" de Bart, que obtuvo un primer premio en el Concurso de Obras Pedagógicas realizado con motivo del Centenario de la Independencia; "Pedagogía Social" de Natorp; "Psicología Pedagógica" de Stossner, y "Nuevo método para el estudio de la inteligencia del niño", de Meumann. Estuvo siempre informado del movimiento pedagógico mundial y con ese tesón de sembrador y de hombre de acción, fue propagando los nuevos métodos didácticos y la concepción social de escuela. El es uno de los primeros impulsores del movimiento educacional moderno de Chile. Su obra, a medida que se vaya conociendo, cobrará valor cada vez más.

Pero sin duda alguna que la obra principal de don Rómulo Peña la constituye su labor docente. En esto fué realmente un innovador y un realizador. La Escuela Normal de Copiapó llegó a ser un exponente de la avanzada pedagógica de Chile y del Continente, no solamente por el sentido nuevo que informaba su enseñanza, por los nuevos procedimientos docentes, por el espíritu democrático que despertaba en sus alumnos, sino por el audaz ensayo de organización juvenil que significó la implantación de la República Escolar, cuyo éxito nadie puso en duda, y que, a pesar de la época un tanto reaccionaria que se vivía en aquel entonces, ninguna autoridad ni persona alguna se atrevió a criticar; tal fué la seriedad y la altura con que fué llevada a su realización. Sólo una vez antes se había intentado este ensayo pedagógico, sin resultados, en un colegio de Santiago; y en Brasil se lo había realizado con resultados mediocres. La República Escolar de la Escuela Normal constituyó un franco éxito; con ella se demostró que los jóvenes son capaces de autodisciplinarse, de formar una comunidad responsable y de iniciativas, que puede convivir sin necesidad de que esté encima el látigo o la voz de orden del vigilante adulto. Sirvió para demostrar también que así se forma el espíritu serio, democrático y progresista de la juventud, sin hipocresías ni falacias, sin dobleces ni embustes.

La realización de esta tarea educativa solamente puede prosperar en manos de verdaderos maestros y por eso es que la República Escolar, a pesar de los defectos que pudieran encontrarle los eternos escépticos, constituyó la más avanzada forma de organización escolar que se ha experimentado con éxito en nuestro país y talvez en América. Cualquier ensayo de autogobierno escolar que se realice en nuestro país, tendrá necesariamente que buscar sugerencias e ideas en ese valioso experimento de Copiapó.

Don Rómulo J. Peña murió el 15 de Febrero de 1938 en la ciudad de La Serena. Lo rodearon el silencio de su modestia tenaz y el respeto y el recuerdo de sus ex-alumnos, dispersos a través de toda la República.

Hoy 10 de Julio, aniversario de la fundación de la Escuela Normal de Copiapó, un temblor de respeto y gratitud mueve nuestros corazones.

S. F. V.

Santiago, 10 de Julio, de 1941.



Grupo de animales.—Escuela-Granja de Cajón.

El porvenir de la Escuela Rural

Por Daniel Navea

CUATRO mil millones de pesos para la defensa nacional. Ochocientos millones para salubridad pública. Seiscientos millones para ferrocarriles. Millones y millones para fomento de la producción en todos sus rubros. Para educación pública, en cambio, tan poco que parece nada. Es casi seguro que para 1942 no habrá más de **cuatro pesos** por cada alumno de la escuela primaria para adquisición de material de enseñanza de todo el año, comprendido el libro de lectura, cuadernos, lápices, gomas, papel de dibujo, tiza, tinta, plumas, textos de historia y geografía, etc.

No sólo porque somos optimistas, sino porque procuramos ser justos, no podemos sino aplaudir la decisión fuerte del Gobierno en orden a conceder millones y millones para tan importantes necesidades. Sólo nos detenemos a lamentar que para educación no haya la misma buena oportunidad. Y pensamos que cuando se trata de impulsar la producción nacional, de mejorar la salud pública, de elevar el standard de vida del pueblo, de robustecer nuestra potencialidad defensiva, no debe olvidarse que en todo ello tiene mucho que ver, desde el primer momento, el factor humano, la energía inteligente, a fin de que los esfuerzos gastados rindan más y mejor.

Esto es, la acción del sistema educacional debe ser estimada como una colaboradora ineludible en el desarrollo de cualquier aspecto de la nacionalidad, porque la educación es el punto de arranque de todas las capacidades humanas que intervienen en el cuadro total de las actividades nacionales. El olvido de un fomento oportuno de la educación pública puede traducirse, a pesar del amplio espíritu social del magisterio, en pérdida de buena parte de los esfuerzos y en rendimientos precarios en un ancho campo de actividades nacionales. Tales pérdidas pueden también contabilizarse y significar cientos y miles de millones disminuidos a la economía y al porvenir de Chile.

No siempre la solución de los grandes problemas es cuestión de mayores sumas de dinero. Pero en el caso de la transformación de la escuela campesina los millones debieran ser gastados a mano abierta, en la seguridad de que ella devolverá ciento por uno. Y los millones deben ser gastados ahora, antes de que sea tarde, antes de que el gran avance industrial se distancie más del estatismo campesino, antes de que la tierra encarezca hasta límites prohibitivos, antes de que las grandes plantas hidroeléctricas derramen a torrentes su fuerza de trabajo.

Nos proponemos esbozar una imagen rápida de lo que con- vendría hacer en cuanto a enseñanza rural, separando aquello que implica dinero de lo que es sólo cuestión de organización y de política educacional bien dirigida.

FUNCION AC- TUAL DE LA ESCUE- LA CAMPESINA. En

Chile hay en términos aproximados 2.500 escuelas específicamente cam- pesinas, con una matrícula de 250.000 niños y un costo de 120 millones de pesos al año. Las cifras exactas son, en este caso, imposibles.

—¿Cuál es el rendimiento de estos 120 millones de pesos?

—¿Cuál es la suerte de estos 250.000 niños?

En su 99% estas escuelas no hacen sino alfabetizar medianamente y dar muy sumarias nociones de orden cul- tural. No menos de 180.000 niños no alcanzan en el sistema escolar más allá del 2º año.

Como casi todas ellas son pobres, desmanteladas, sin edificio adecuado, sin tierras, ni talleres, ni mobiliario, ni material de enseñanza, se explica que los maestros (buenos en su gran ma- yoría) no alcancen rendimientos deseables, dentro de un país democrá- tico.

En suma, 250.000 hijos de campe- sinos reciben en Chile una cultura tan inferior que bien podría compararse con el ideal educativo de los tiempos coloniales. Esto, sin contar los otros 250.000 niños campesinos que no con- curren a ninguna escuela porque no las hay o porque la obligatoriedad no se cumple.

Seguramente, es éste un cuadro de



Escuela-Granja de Guindos, Buin.

tintas oscuras, pero expresa la ver- dad y nada más que la verdad.

FUNCION DESEABLE DE LA ES- CUELA CAMPESINA. Disminuyendo

los anhelos, excluyendo toda conside- ración ideal, la escuela campesina de- biera cumplir a lo menos el siguiente cuadro de finalidades:

1. Educación sistemática de los ni- ños hasta el 4.º año.

2. Alfabetización de los adultos de la comunidad afecta a su radio.

3. Organización de recreaciones po- pulares por medio de clubs, grupos ar- tísticos, grupos deportivos y excursio- nistas, teatro, cine, bibliotecas, etc.

4. Mejoramiento de las condiciones sanitarias en que vive la familia cam- pesina por medio de consultorios, boti- quines, primeros auxilios, nociones de economía doméstica, etc.

5. Orientación de los niños y adultos en los métodos renovados de explota- ción agrícola en pequeña escala, por medio de demostraciones prácticas en huertos, jardines, pequeñas industrias, consultorios agro-pecuarios, coopera- tivas, etc.

6. Formación cívica y desprejuicia- miento de los campesinos.

Este cuadro ni siquiera queda al ni- vel de la exigencia legal de la obliga- toriedad, pero da a la escuela campe- sina el carácter de agencia cultural

poderosa, eficaz dentro de la realidad que está viviendo.

Es natural que tal escuela requiera edificios adecuados, dotación de terrenos, dotación de mobiliario y enseres, personal idóneo, régimen parcial de internado y medio pupilaje.

Tal escuela serviría al pueblo, serviría a la Nación, alzaría nuestra democracia y daría a la economía nacional capacidades fuertes en el trabajo productivo.

Este tipo de escuela está ampliamente estudiado por la Dirección General de Educación Primaria. Comisiones responsables abordaron severamente el problema de todos sus ángulos. Pero las generosas intenciones quedan sin realización porque los medios económicos no aparecen y porque la estructura organizativa ata las manos. Y, sin embargo, es necesario afirmar que el gran problema educacional de Chile está en liquidar la pequeña, inocua y misérrima escuela actual y en crear **la escuela de cultura campesina**, enclavada medio a medio de la comunidad como una vigorosa agencia de transformación y de progreso.

La transformación de la escuela rural junto con la creación de un sistema de educación popular, son las dos grandes soluciones que darían carácter y majestad a la política educacional de un Gobierno surgido del pueblo, al servicio del pueblo.

Intencionadamente, no se hace aquí referencias a las instituciones educativas de carácter técnico-profesional relacionadas con la economía campesina, problema de enorme importancia en el desenvolvimiento de la nacionalidad.

RESOLUCIONES QUE NECESITAN DINERO

Cuanto dinero se gaste en organizar una escuela campesina renovada, producirá en un futuro próximos

excepcionales. Se señalan a continuación algunos aspectos para los cuales el dinero es llave de oro.

Edificación escolar rural. El Ministerio de Educación construye dos, tres y hasta un solo edificio por año. Hay necesidad de dictar una **Ley de Edificación Escolar Rural** que redite en forma permanente sumas apreciables para construir doscientas escuelas al año, utilizando materiales de las diversas zonas y una arquitectura que rompa los cánones de caballete. Junto a la casa-escuela deberá estar la casa de los maestros.

Dotación de terrenos amplios. Una escuela rural sin tierras es una tragedia y un contrasentido. En Chile la tierra sobra para ser generosos con las escuelas. Sin embargo, en el Aysen hay escuelas sin patios. Todavía tenemos tierra barata y esto debe acicatearnos para ser previsores y dejar a las generaciones por venir una anticipación que sabrán agradecer. Pero la escuela campesina está pidiendo tierra amplia para cultivos, huertos, campos experimentales, canchas, etc. Cómo aniquila el espíritu ver a nuestros mocetones campesinos jugando con una sucia pelota de trapo en el camino real, cuando podrían acudir a la escuela, a sus canchas abiertas, para jugar con pelota reglamentaria y vestir la vistosa chaquetilla de su club.

Dotación de materiales y enseres. El Ministro de Educación deberá proveer a la escuela campesina, en colaboración con otros Ministerios, de elementos de trabajo para una labor modesta pero suficiente. Este aporte sería dado en semillas, talleres, útiles de labranza, plantas coleccionadas, abonos, animales y un pequeño capital en efectivo. De tal modo estas escuelas podrían llegar a convertirse en escuelas de producción y bastarse a sí mismas en buena parte.

Misiones culturales. Cada escuela de cultura campesina debería disponer, a modo de tentáculo, de una Misión Cultural bien organizada, que ayudara al campesinado a comprender mejor su destino, a elevar su nivel cultural, a prepararlo para superar formas de trabajo, a incorporarse a la vida civilizada. Pero Misiones de esencia educativa, con sentido humano y social, armadas de recursos modernos, que estudien seriamente el problema campesino y que no llenen páginas de prensa, pero que hagan labor tesonera y honrada.

Cada uno de estos puntos, y otros de sobrada importancia, también han sido estudiados por la Dirección General de Educación Primaria, pero allí esperan la oportunidad magnífica que seguramente ha de venir.

RESOLUCIONES QUE NO REQUIEREN DINERO

Decir que no requieren ningún dinero es un tanto exagerado. Junto con pequeñas cuotas, exigen más que nada, organización, coordinación, legislación, plan de trabajo. Sólo anotaremos algunos aspectos, muchos de los cual fuera de estar estudiados, están en marcha.

Estabilidad y resguardo del maestro. Demasiado a menudo la tranquilidad y seguridad del maestro, especialmente de la maestra, no están debidamente aseguradas. Factores económicos, sociales, políticos, restan dignidad al desempeño del magisterio en las escuelas rurales. Falta valoración y respeto en gentes de alguna cultura y de buena posición social. Hay demasiada gente que ve en el maestro una especie de inquilino o doméstico. Son muchas las maestras a quienes se les niega la posibilidad de comer, o de una locomoción cómoda y oportuna y hasta de un trato estimable.

Abono de años de servicio. Las circunstancias difíciles y a la vez hostiles en que trabaja el maestro rural, justifican una legislación que les anticipe en 5 años su retiro del servicio.

Programa escolar rural. La enseñanza rural debe hacerse específica, tomar carácter propio. A base de un programa nacional mínimo, es indispensable dictar un programa que se afirme en la realidad del medio físico y social de la vida rural. Esto es, programa diferenciado cualitativamente, según las diferentes zonas del país.

Estudio de la vida campesina. Los maestros rurales, junto con recibir su escuela, debieran conocer en sus detalles la geografía y la historia de cada localidad y sobre este conocimiento edificar la cultura del alumnado. En cada escuela debiera haber una monografía circunstanciada de la realidad local: su topografía, su flora, su fauna, producción, instituciones, hombres importantes, faenas típicas, costumbres, supersticiones, etc. De tal modo los niños sistematizarían su conocimiento de su realidad y su grado de cultura surgiría de su mundo objetivo.

Inspección escolar. En Chile tenemos menos de la mitad del cuerpo inspectivo que sería necesario para atender responsablemente el servicio. Debe irse a la formación de los inspectores especialistas de escuelas rurales, capacitados para una labor de orientación del Servicio.

Esta somera mirada al problema de la escuela rural no tiene otro objeto que llamar la atención hacia una consideración más honda y más resolutiva.

El Gobierno del Excmo. Sr. don Pedro Aguirre Cerda seguramente lo abordará orgánicamente a fin de escribir en la historia educacional de Chile una página grandiosa que significaría la redención cultural del campesinado.

PANORAMA DE LA PRODUCCION DIDACTICA Y ARTISTICA DE LOS PROFESORES CHILENOS

EN LA costumbre del hogar, como en la tradición del hombre chileno, existe la dedicación fervorosa hacia lo conmemorativo. Familias y grupos sociales consagran el día de la institución o el día personal. Es el culto de la efeméride en la sucesión de los aniversarios. Es la espiritual actitud de quienes traducen por la emoción del recuerdo y la sencillez de la forma, gratitud, conciencia y esperanza.

Fué ante la fuerza de este impulso que se realizaron las fiestas centenarias de la fundación de Santiago. Trazadas están ahora las líneas para una segunda etapa de celebración. Esta vez ocuparán planos preferentes las exposiciones y panoramas reveladores del esfuerzo progresivo de la industria del país, del comercio nacional, y aun de aquellas actividades que exceden el marco propio de la gran CIUDAD.

Al paso de los años seculares, todo tiende a buscar motivos y expresiones del pasado. La película del "affiche" contrapone la casa del adobe a la línea del cemento. La prensa revive la actualidad de lo que vuelve a ser. La estampa del fundador recorre las pupilas y la imaginación de los modernos santiaguinos.

Nervio y lumbre de tanta personalidad, la cultura y el arte chilenos han vivido, desarrollándose. Y de eso, constructores decididos, abnegados pero mudos, han sido los profesores de Chile. Pues por ellos es hora ya de exponer coordinadamente páginas, volúmenes, telas, moldes, trazos; de desenterrar las hojas de los primeros silabarios; de reabrir los libros en que estudiaron nuestros padres. Todas las iniciativas didácticas, todas las revelaciones artísticas, en el campo de la literatura, de la pintura, del dibujo, de la escultura, debidas a profesores chilenos, serán llevadas a los salones de nuestro Museo Nacional, con el fin de ofrecer, en el espectáculo de su conjunto, la oportunidad, al público y al pueblo, de conocer mejor estos aspectos de la producción nacional.

Comprendiéndolo así, el Ministerio de Educación ha emprendido la tarea de realizar en Septiembre próximo, una Exposición didáctica, una Exposición de las obras literarias publicadas y un Salón, donde los profesores—desde la Colonia hasta la Administración Aguirre— se revelen en toda su insospechada condición de artistas y de técnicos.

Será ésa también una oportunidad para estudiar el desarrollo de los desvelos gubernamentales por la marcha de la educación; el aporte de la enseñanza particular, congregacionista y privada, y el grado de extensión alcanzado en nuestros días.

La Educación Primaria a través de la Estadística

(1875 - 1939)

Por **Felindo Torres Silva.**

Profesor de Estadística de la Escuela Normal Superior y de las Escuelas de Temporada de la Universidad de Chile.

I.—PLAN DE TRABAJO Y FUENTES DE INFORMACION

UN ESTUDIO de la Educación Pública chilena, durante un período más o menos largo, es tarea difícil. Sin embargo es posible realizarlo con la cooperación de las reparticiones especiales que pueden proporcionar los datos retrospectivos, y con un plan claro y preciso.

El presente trabajo corresponde a la EDUCACION PRIMARIA FISCAL CHILENA, durante el período 1875 - 1939, en los siguientes aspectos:

- A.—Escuelas.
- B.—Matrícula.
- C.—Personal.
- D.—Presupuestos.

Los datos se han agrupado algunas veces (siglo XIX) por quinquenios; otras, (siglo XX), por períodos presidenciales. Las fuentes de información han sido:

- Anuarios de la Dirección General de Estadística.
- Mensajes Presidenciales.
- Sesiones de la Cámara de Diputados.
- Presupuestos de la Nación.
- Rendiciones de cuentas de la Contraloría General.
- Memorias de la Contraloría General.
- Publicaciones del Ministerio de Educación.
- Datos proporcionados por la Sub-secretaría de Educación.
- Datos proporcionados por la Sección Estadística de la Caja Nac. de E. PP. y PP.

Todas las publicaciones mencionadas fueron consultadas en las Bibliotecas de los Establecimientos respectivos y en la Biblioteca Nacional, cuyos Jefes han dado todas las facilidades del caso.

II.—LA INVESTIGACION

A.—ESCUELAS.—(a) POR AÑOS.
(Tabla N.º 1.—Gráfico N.º 1).

Iniciando nuestra investigación el año 1875, final del 3er. cuarto del siglo XIX, tenemos en la tabla N.º 1, 818 escuelas primarias. Si observamos la

tabla y el gráfico N.º 1, veremos que en el quinquenio siguiente disminuye a 620, motivado, tal vez, por la Guerra del Pacífico, para subir, en el quinquenio 1881 - 1885, a 826, es decir, hubo un aumento de 205 escuelas en los 5 años.

TABLA N.º 1.

ESCUELAS PRIMARIAS DURANTE LOS AÑOS 1875 - 1939

AÑOS	ESCUELAS	MATRICULA	PERSONAL	PRESUPUESTO
1875	818	65.875	1.127	473.000
1880	620	51.335	1.022	517.000
1885	826	68.894	1.238	753.000
1890	1.192	95.456	1.703	1.592.000
1895	1.248	114.565	2.145	1.862.000
1900	1.547	111.410	2.692	2.652.000
1901	1.700	124.265	3.138	3.263.000
02	1.821	145.052	3.426	3.550.000
03	1.861	167.028	3.608	4.147.000
04	1.944	156.549	3.999	5.119.000
05	2.099	159.379	4.494	5.727.000
06	2.196	160.736	4.502	4.691.000
07	2.319	178.407	5.980	5.358.000
08	2.397	215.813	4.121	6.521.000
09	2.475	226.262	4.672	6.938.000
10	2.566	258.875	4.780	7.357.000
11	2.753	275.601	5.392	11.284.000
12	2.914	291.490	6.040	16.393.000
13	3.039	317.415	6.027	18.216.000
14	3.087	319.831	6.347	19.780.000
15	2.920	308.113	6.240	18.495.000
16	2.927	342.020	6.365	17.245.000
17	2.992	343.314	6.739	16.749.000
18	3.037	332.120	6.933	17.791.000
19	3.061	320.898	7.038	16.161.000
20	3.148	335.047	7.361	18.956.000
21	3.152	420.909	8.461	27.328.000
22	3.170	430.937	7.779	36.724.000
23	3.225	414.703	9.104	38.847.000
24	3.357	438.781	9.414	46.626.000
25	3.384	433.520	9.777	48.373.000
26	3.389	443.480	9.602	52.372.000
27	3.347	466.960	9.694	84.160.000

AÑOS	ESCUELAS	MATRICULA	PERSONAL	PRESUPUESTO
1928	3.149	496.253	9.392	66.978.000
29	3.175	480.193	9.389	89.233.000
30	3.177	458.953	9.617	93.784.000
31	3.124	454.239	9.670	78.604.000
32	3.167	425.660	10.043	75.233.000
33	3.162	597.812	10.046	69.135.000
34	3.270	405.759	10.048	92.915.000
35	3.335	429.131	10.229	125.800.000
36	3.446	436.644	10.747	138.000.000
37	3.467	447.717	11.175	130.000.000
38	3.504	460.715	11.178	155.762.000
1939	3.710	583.664	12.197	147.800.000

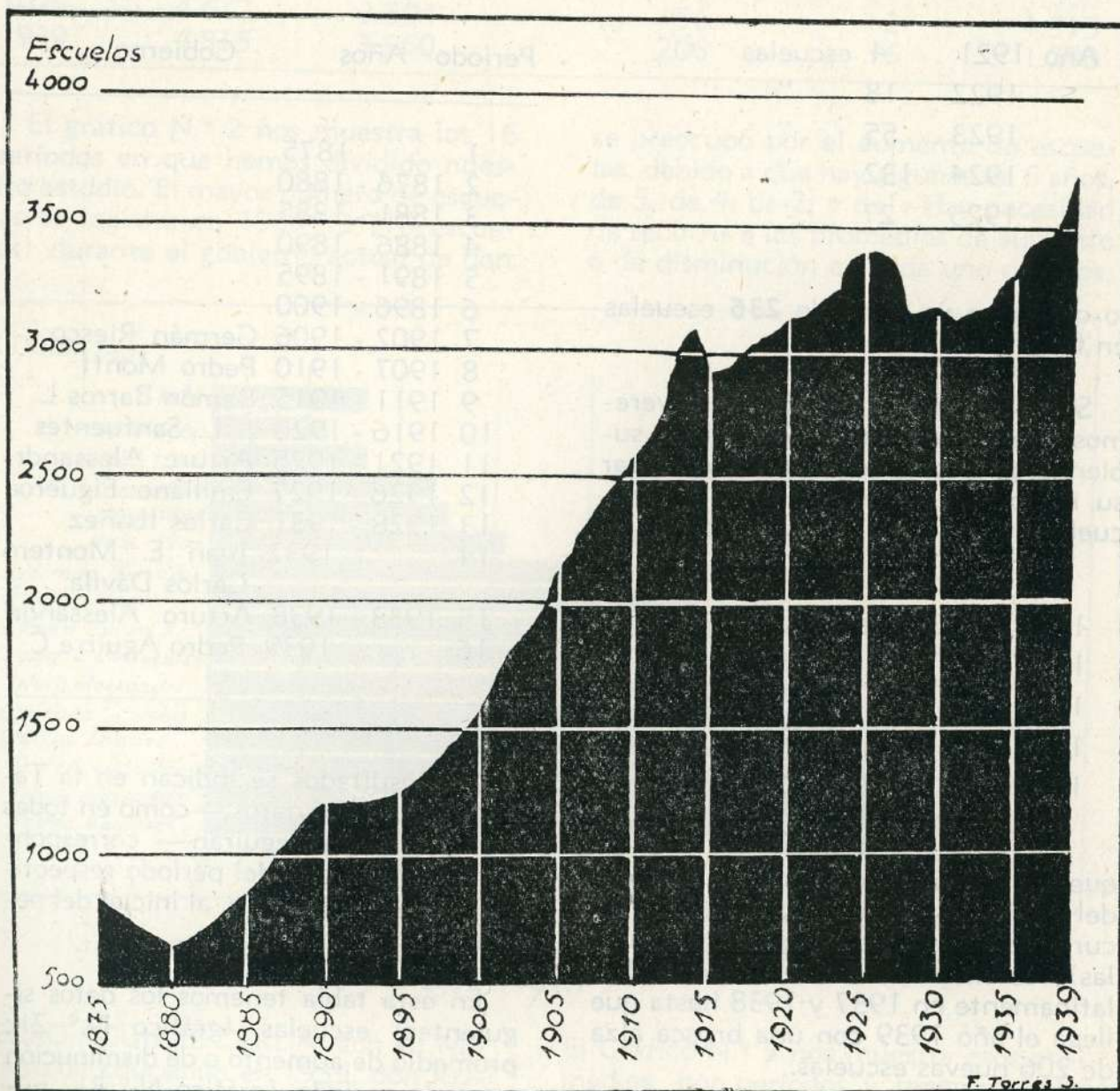


Gráfico N° 1.- Escuelas desde 1875 a 1939.-

A partir de esta fecha, el número de escuelas sigue aumentando hasta el año 1914; baja en 1915 —debido a la Guerra Mundial— y sólo recupera su número en 1920, en las postrimerías del Gobierno de don Juan Luis Sanfuentes.

La Ley de Educación Primaria Obligatoria, dictada en Agosto de 1920, no trajo consigo un aumento de escuelas, en relación con el mayor número de escolares que debería ingresar según las expectativas de la Ley, por cuanto en los años 1921, 1925, que corresponde al primer período de don Arturo Alessandri, se crearon solamente las siguientes escuelas:

Año 1921	4 escuelas
1922	18 "
1923	55 "
1924	132 "
1925	27 "

lo que hace un total de **236** escuelas en los 5 años.

Si observamos el gráfico N.º 1, veremos que desde el año 1920, sigue subiendo paulatinamente hasta alcanzar su mayor altura en 1926 (3.389 escuelas), desciende en los años

1927 a	3.347	escuelas
1928 a	3.149	"
1929 a	3.175	"
1930 a	3.177	"
1931 a	3.124	"

que corresponde al más bajo número del período. Solamente en 1936, la curva recupera su altura (3.346 escuelas), se mantiene ascendiendo paulatinamente en 1937 y 1938 hasta que llega el año 1939 con una brusca alza de 206 nuevas escuelas.

(b) POR QUINQUENIOS (siglo XIX) o POR PERIODOS PRESIDENCIALES (siglo XX).— Tabla N.º 3 y Gráficos 3 y 4.

Otro estudio del movimiento de escuelas primarias, se ha hecho agrupándolas por quinquenios —durante el siglo XIX— y por Períodos Presidenciales— durante el siglo XX, de la manera siguiente:

TABLA N.º 2

DISTRIBUCION DE LOS PERIODOS QUINQUENALES Y PRESIDENCIALES

Período	Años	Gobierno
1	1875	
2	1876 - 1880	
3	1881 - 1885	
4	1886 - 1890	
5	1891 - 1895	
6	1896 - 1900	
7	1902 - 1906	Germán Riesco
8	1907 - 1910	Pedro Montt
9	1911 - 1915	Ramón Barros L.
10	1916 - 1920	J. L. Sanfuentes
11	1921 - 1925	Arturo Alessandri
12	1926 - 1927	Emiliano Figueroa
13	1928 - 1931	Carlos Ibáñez
14	1932	Juan E. Montero Carlos Dávila
15	1933 - 1938	Arturo Alessandri
16	1939	Pedro Aguirre C.

Los resultados se indican en la Tabla N.º 3, cuyos datos —como en todas las tablas que seguirán— corresponden al último año del período respectivo, y por consiguiente, al inicial del período que sigue

En esta tabla tenemos los datos siguientes: escuelas (gráfico N.º 2); promedio de aumento o de disminución en cada período (gráfico N.º 3); número de habitantes por escuela (gráfico N.º 4).

TABLA N.º 3

Años	Población en millones	Escuelas	Promedio en el período	% de aumento de aumento	Habitantes por Esc.
1875	2.076	818	—	—	2.540
1880	2.291	620	— 40	— 5	3.700
1885	2.527	826	41	7	3.070
1890	2.618	1.192	73	9	2.200
1895	2.688	1.248	11	1	2.150
1900	2.902	1.547	60	5	1.870
1906	3.178	2.196	99	6	1.445
1910	3.346	2.566	93	4	1.305
1915	3.540	2.920	71	3	1.210
1920	3.754	3.148	46	2	1.190
1925	3.926	3.384	47	2	1.180
1927	4.034	3.347	— 18	— 0.5	1.200
1931	4.322	3.124	— 56	— 2	1.385
1932	4.375	3.167	43	1	1.380
1938	4.617	3.504	56	2	1.315
1939	4.815	3.960	206	6	1.290

El gráfico N.º 2 nos muestra los 16 períodos en que hemos dividido nuestro estudio. El mayor número de escuelas se registra en 1939 (3.710 escuelas) durante el gobierno actual de don

se preocupó por el aumento de escuelas, debido a que hay algunos de 6 años, de 5, de 4, de 2, y de 1. Hay necesidad de recurrir a los promedios de aumento o de disminución en cada uno de ellos.

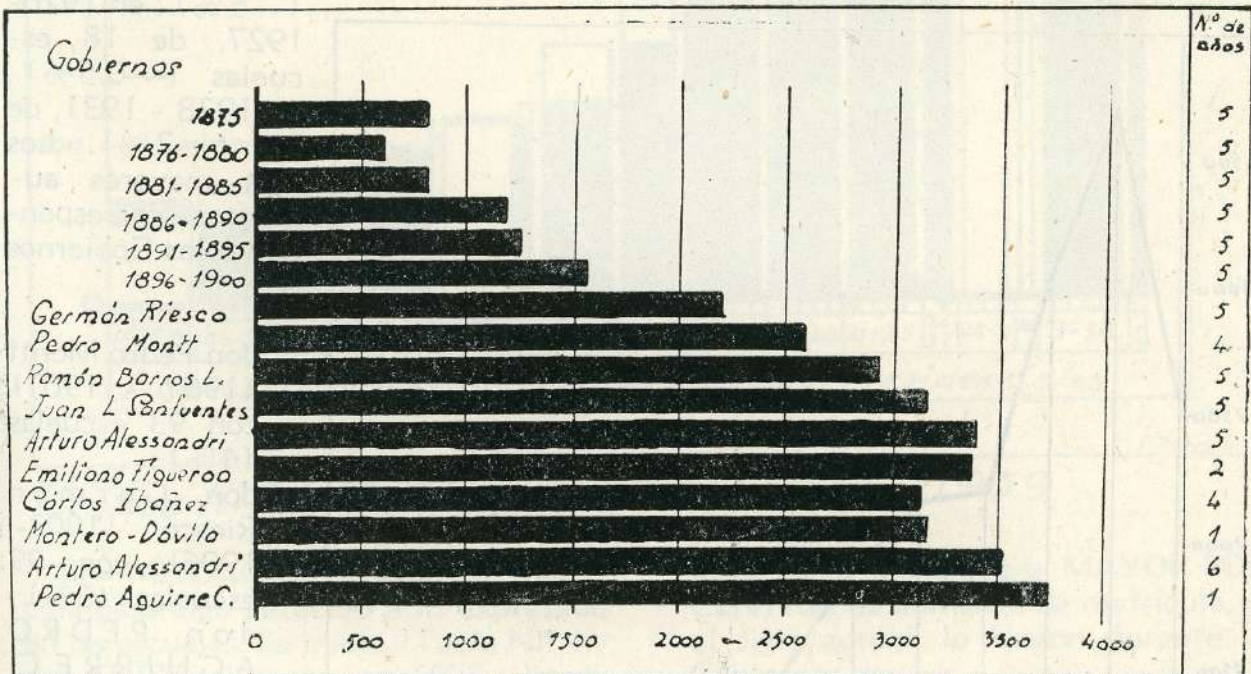


Gráfico N.º 2. Escuelas Primarias, por Períodos Presidenciales 1875-1930

PEDRO AGUIRRE CERDA, con su Ministro de Educación en 1939, don RUDICINDO ORTEGA MASSON.

Pero el gráfico N.º 2 no puede indicar claramente el período que más

El Gráfico N.º 3 nos muestra esos promedios, por períodos y tenemos:

en el período 1876-1880 hubo una disminución media de 40 escuelas

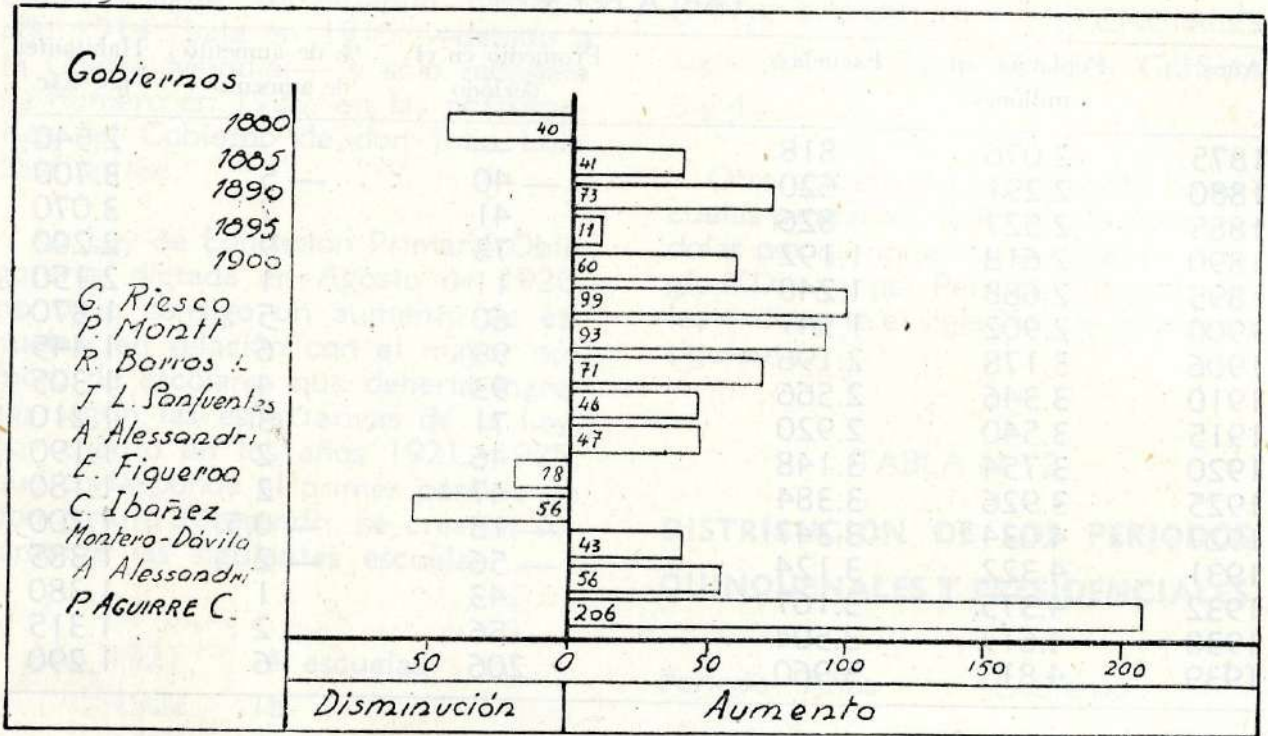
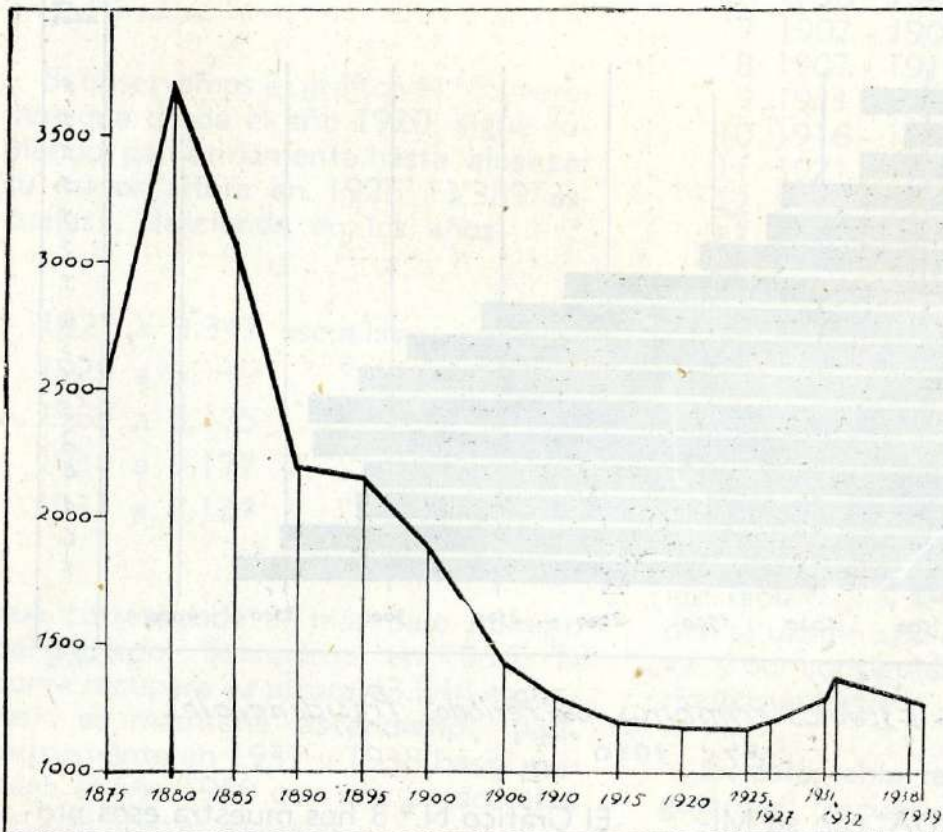


Gráfico N.º 3.- Escuelas Primarias de Chile

- Promedios anuales - por períodos Presidenciales - de aumento, o disminución



Número de habitantes por Escuela durante los diversos períodos Presidenciales.

(—5%); en 1926-1927, de 18 escuelas (—0.5%); en 1928 - 1931, de 56 (—2%). Los tres mayores aumentos corresponden a los Gobiernos de

don Pedro Montt (1907 - 1907) con 93 escuelas (4%); don Germán Riesco (1902-1906) con 99 escuelas (6%); don PEDRO AGUIRRE C. (1939) con 206 escuelas (6%);

El gráfico siguiente (gráfico N.º 4) nos muestra el N.º de habitantes por cada escuela. La población crece y el

número de escuelas aumenta, proporcionalmente, más a prisa, disminuyendo de 3.700 habitantes por escuela que había en 1880 a 1.180 el año 1925. Sigue, en los períodos posteriores aumentando la población pero esta vez más a prisa que el nº de escuelas, lo que hace subir de 1.380 habitantes por alumno, en 1932, para descender a 1.290, en el año 1939.

período Alessandri), cantidad igual a la del año 1921 (inicial del 1er. período Alessandri). El total de 496 mil alumnos del año 1928, solamente se recupera el año 1939, durante la actual administración.

El Gráfico N.º 6, nos muestra el tanto por ciento de aumento de escuelas y matrícula, con respecto al período an-

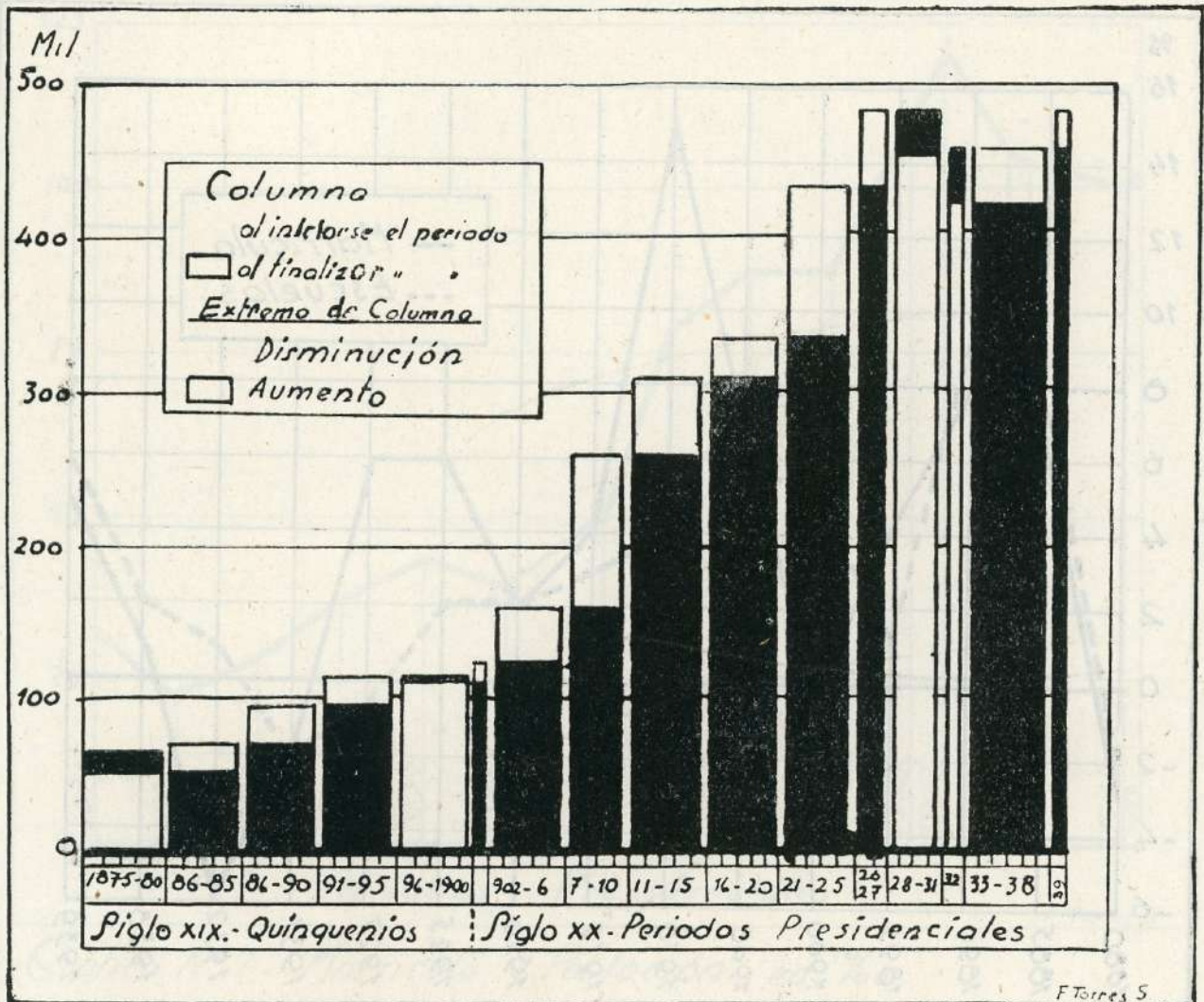


Gráfico N.º 5. Matrícula - Años 1875 - 1939

B.—MATRICULA.—Con la matrícula pasa algo parecido a lo expresado en las escuelas. Se inicia (Tabla N.º 1) con 65.875 alumnos, en 1875, disminuye en 14.540 alumnos, durante el período 1876 - 1880 para continuar su ascenso desde 1881 a 1927 (Gráfico N.º 5).

El año 1929, la matrícula de 496.253 alumnos empezó a descender alcanzando a 397.812, en el año 1933 (2º

terio, y tenemos que el MAYOR PORCENTAJE de aumento de matrícula, en el siglo actual, lo fueron durante los Gobiernos de

don Pedro Montt 15% (promedio del período);

don Germán Riesco 7% (promedio del período);

1er. período Alessandri 6% (promedio del período);

don Emiliano Figueroa 6% (promedio del período);

don PEDRO AGUIRRE CERDA 6% (promedio del período).

que las disminuciones corresponden a los períodos:

Carlos Ibáñez 2%

1876 - 1800 4%

Montero-Dávila 6%

efectiva. Al mismo tiempo nos encontramos que el número de escuelas aumenta apenas en un 2%, para disminuir, en 1931, en un 2% sobre el año 1930.

La Ley de Educación Primaria Obligatoria no dió los resultados inmediatos esperados por los legisladores, pues apenas aumentó, en un período de 5

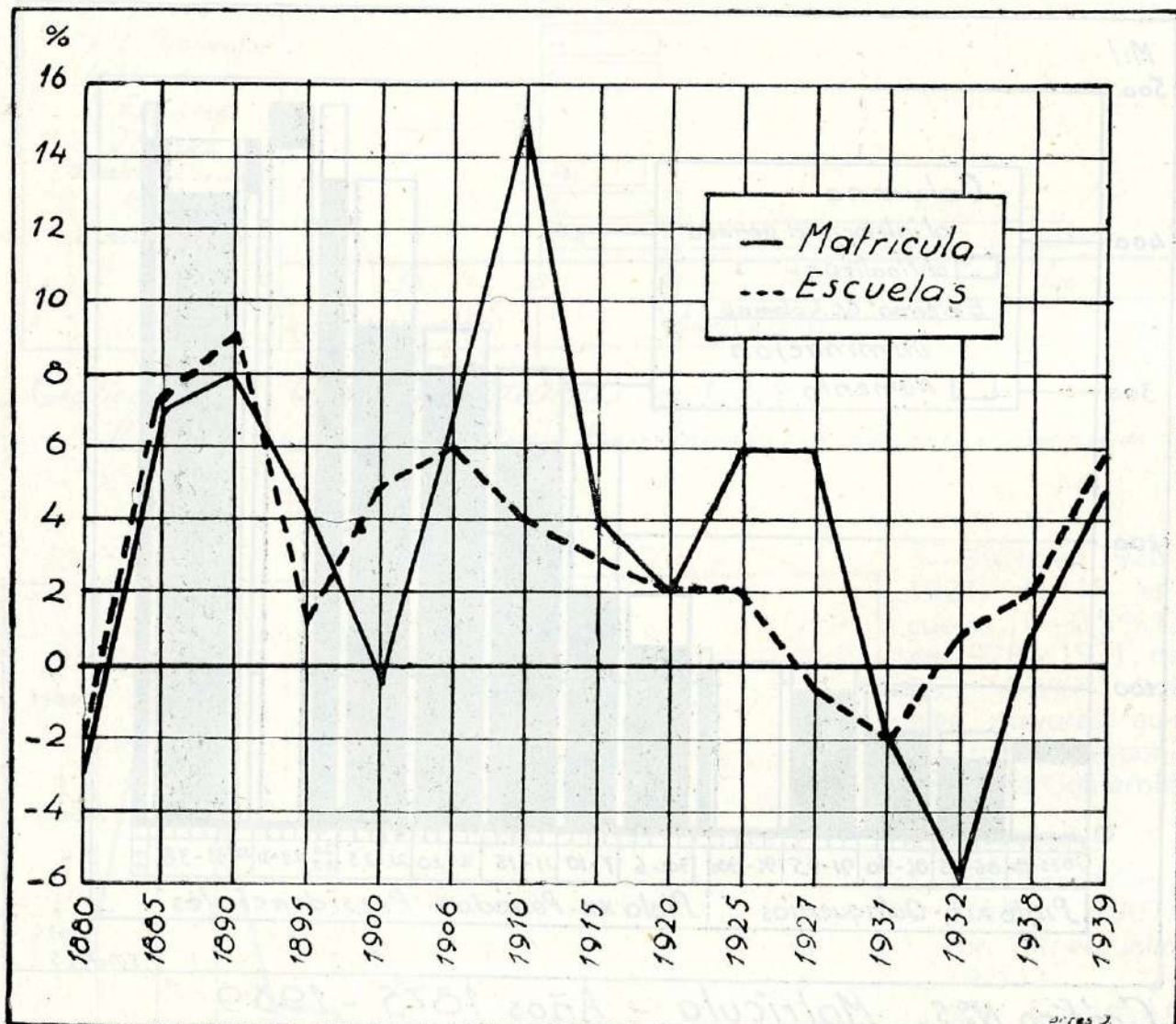


Gráfico N.º 6 - Aumento y Disminución de Matrícula y Escuelas, en %

Si observamos la curva del año 1921 - 1925, del gráfico N.º 6, encontramos que aumenta en un 4%, porcentaje pequeño si consideramos que en Agosto de 1920 se dictó la Ley de Educación Primaria Obligatoria, con relación a 1907 - 1910 que aumentó, sin Ley especial, en un 15% su matrícula

años, en un 4% el número de niños que concurrían a las escuelas, mientras el N.º de colegios permanecía constante. Sin embargo, es interesante consignar que en 1907, el total de analfabetos que había en Chile, alcanzaba, según Censo, a un 60% de la población y que en 1938, alcanzaba un 25.2%.

Esto se corrobora con el gráfico N.º 7 en que se establece el tanto por ciento de la población que concurre a la escuela. Y tenemos:

en 1880 concurría a la escuela 22 por mil de la población.

mentar, en los años siguientes, en forma ininterrumpida, hasta 1906. El Gobierno de don Pedro Montt se inició con 522 plazas menos que el año anterior (tabla N.º 1, gráficos N.º 8 y 9) pero felizmente el año 1909 ya había recuperado su número de plazas

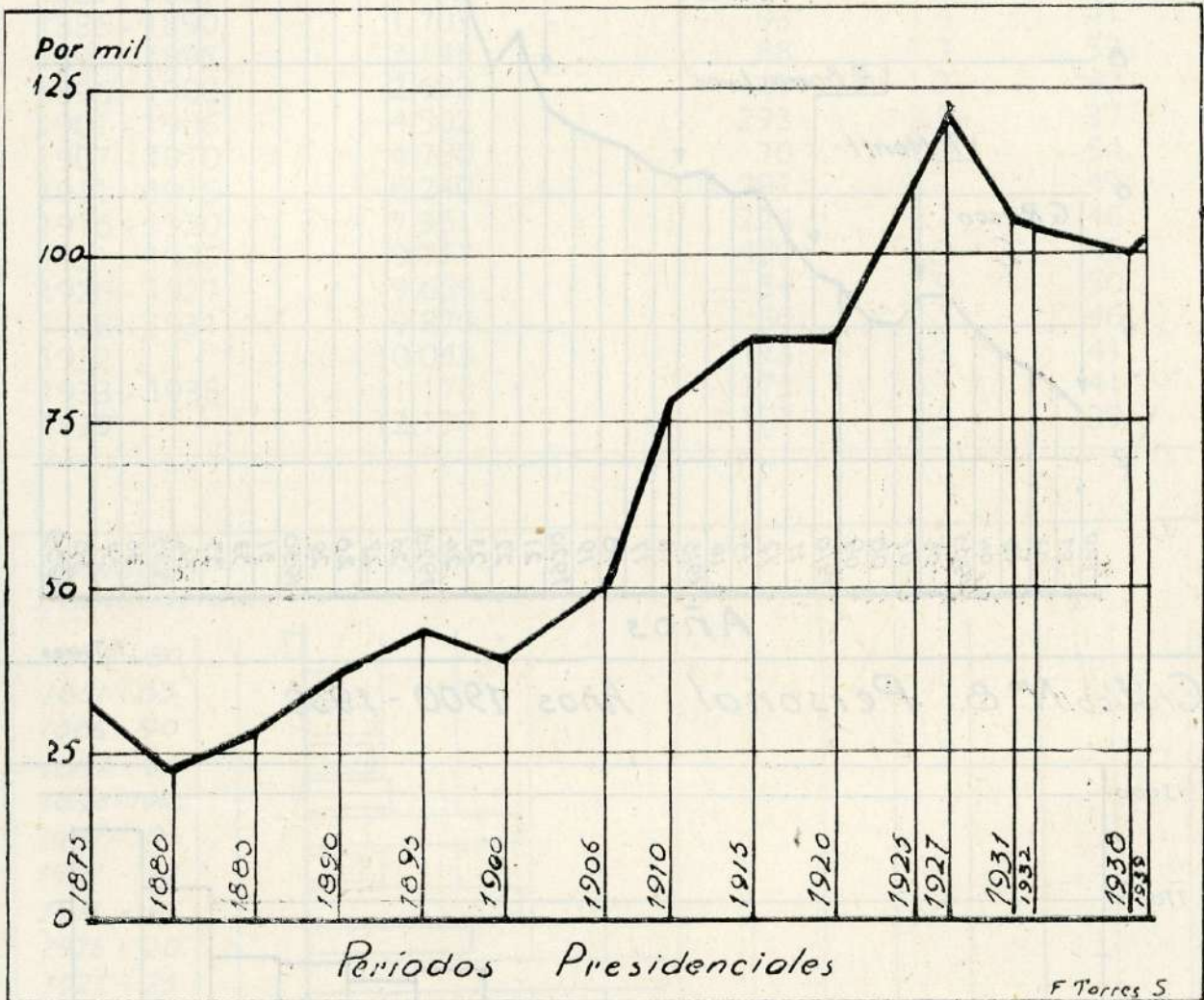


Gráfico N.º 7.- Matricula y Población, en ‰.

en 1906 concurría un 50‰
 en 1915 " un 88 "
 en 1927 " un 121 " para
 bajar de 1928 a 1938, hasta un
 100 por mil y subir nuevamen-
 te, en 1939, a un 102 por mil.

suprimidas para seguir en aumento progresivo hasta 1922, año en que baja la curva para volver a subir el año 1923. Vuelve a bajar en 1926 hasta 1929, para volver a subir y recuperar su altura, en 1931. Desde este año, el aumento es progresivo hasta nuestros días.

C.—PERSONAL.—A igual que la matrícula y número de escuelas, el año 1875 se inicia con 1.127 profesores. La Guerra del Pacífico hizo que este número disminuyera en 105 profesores al finalizar el año 1880 para au-

El gráfico N.º 10 nos muestra el Promedio de aumento o de disminución de personal, por periodos, y tenemos que los mayores aumentos han sido durante los siguientes periodos:

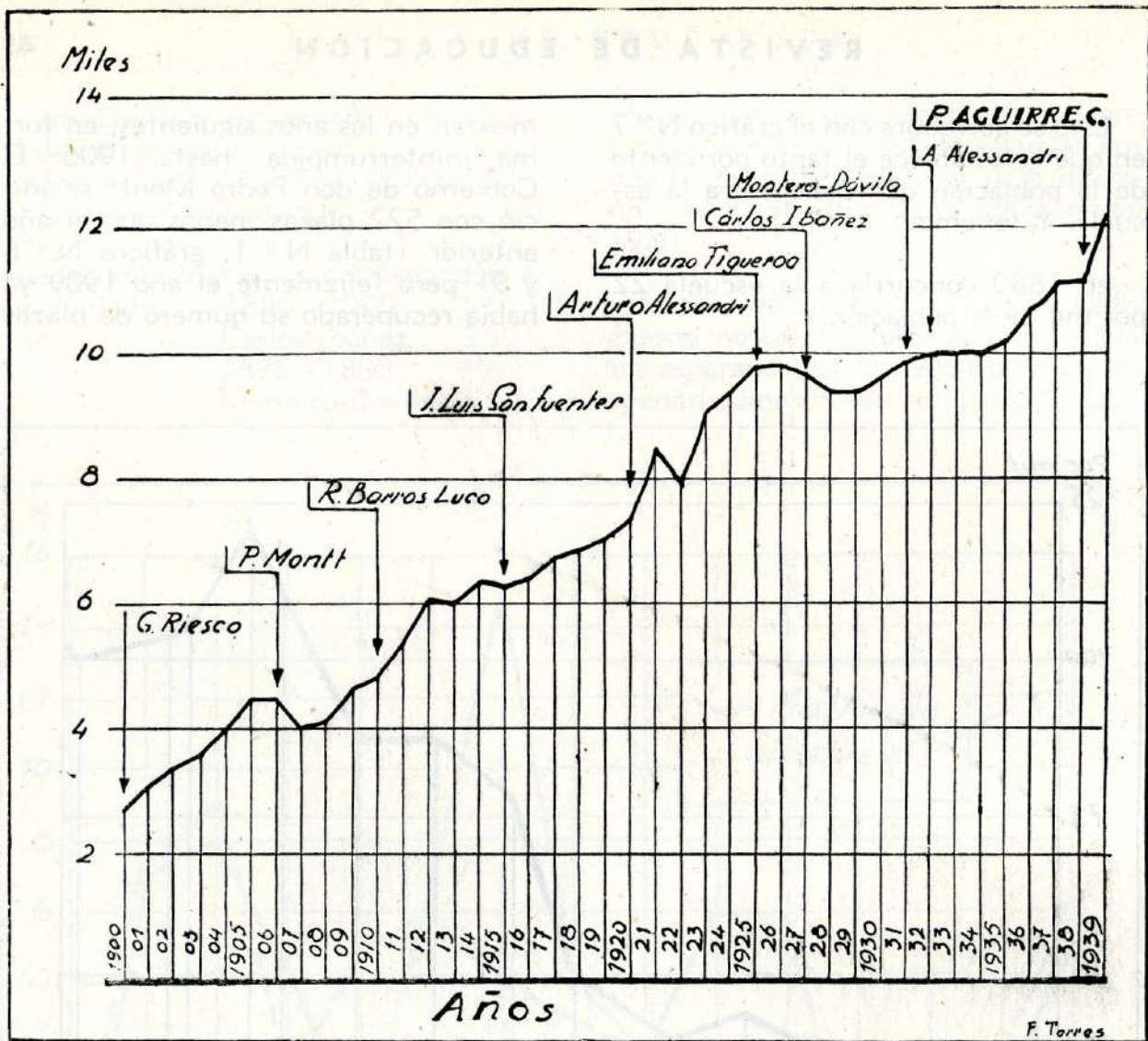


Gráfico N.º 8.- Personal Años 1900 - 1939

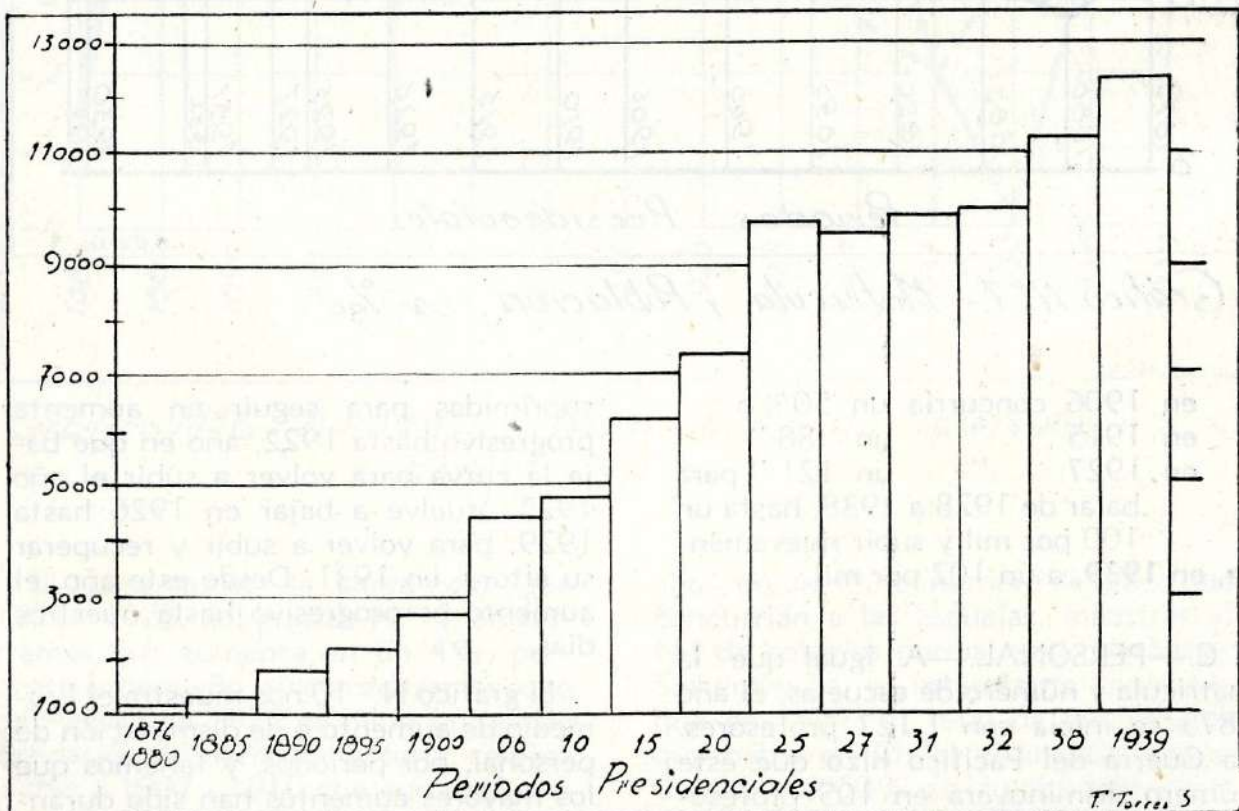


Gráfico N.º 9.- Personal por Periodos Presidenciales - 1876-1939

TABLA N.º 4

PERSONAL, POR PERIODOS PRESIDENCIALES

Período	Número de Profesores	Promedio de aumento	Profesor escuela	Alumnos por profesor
1875	1.127	—	1.4	58
1876 - 1880	1.022	— 21	1.6	50
1881 - 1885	1.238	43	1.5	55
1886 - 1890	1.703	93	1.4	41
1891 - 1895	2.145	88	1.7	53
1896 - 1900	2.692	109	1.7	42
1901 - 1906	4.502	293	2.0	37
1907 - 1910	4.780	70	1.9	54
1911 - 1915	6.240	292	2.1	49
1916 - 1920	7.361	224	2.1	46
1921 - 1925	9.777	480	2.9	45
1926 - 1927	9.669	— 54	2.9	50
1928 - 1931	9.870	50	3.1	46
1932	10.043	173	3.3	41
1933 - 1938	11.178	173	3.1	41
1939	12.197	1.107	3.3	39

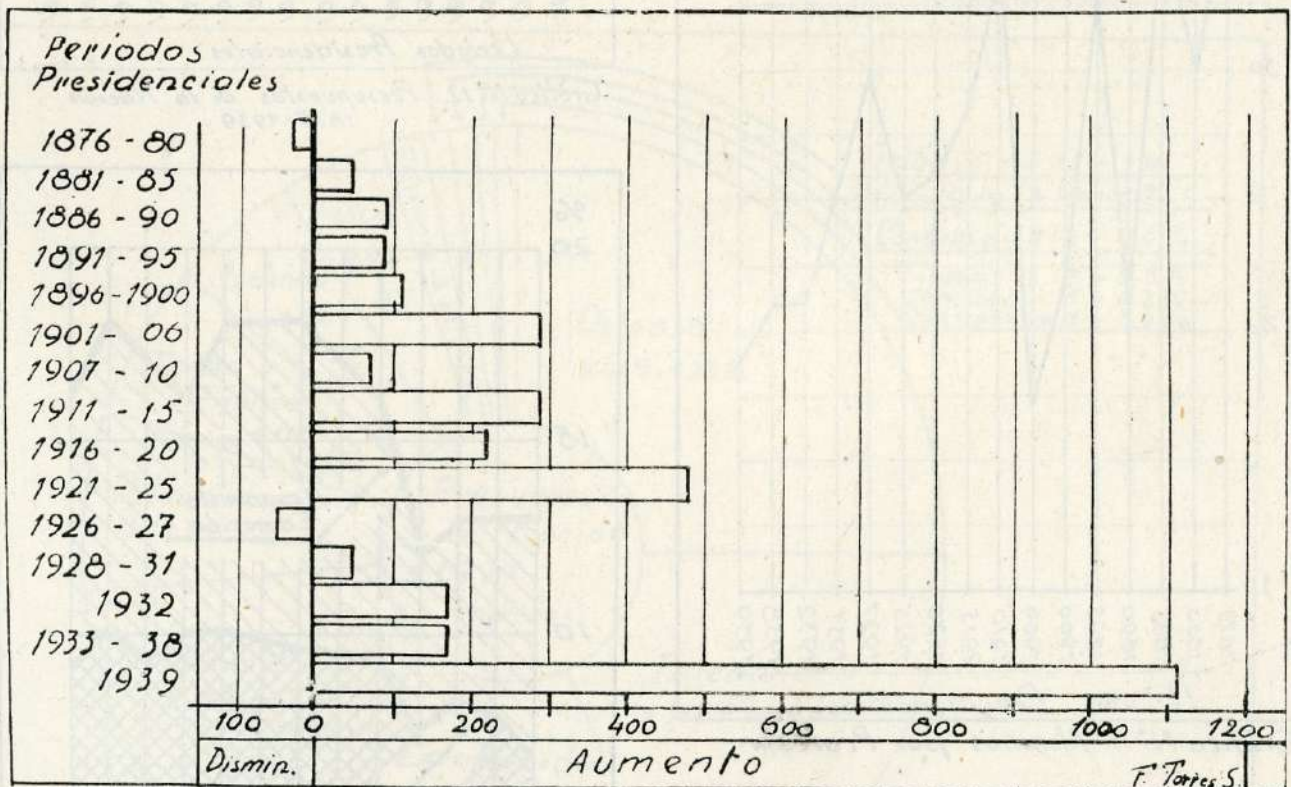


Gráfico N.º 10.- Personal de Educación Primaria - 1876-1939
Promedio de aumento por Periodo Presidencial

GOBIERNO	AÑOS	P. anual	TOTAL PERIODO
Germán Riesco	1901 - 1906	292	1.460
Ramón Barros Luco	1911 - 1915	293	1.464
Arturo Alessandri	1920 - 1925	480	2.416
PEDRO AGUIRRE C.	1939	1.107	

Las disminuciones de personal son:

1876 - 1880, 21 plazas, (promedio anual) ; 105 (total período).

Emiliano Figueroa 1926 - 1927, 54 plazas, (promedio anual) ; 108 (Total período).

El número de alumnos por profesor se indica en el gráfico N.º 11, siendo los períodos más favorables los de don Germán Riesco con 37 alumnos por profesor y el de don PEDRO AGUIRRE CERDA, con 39 alumnos por profesor.

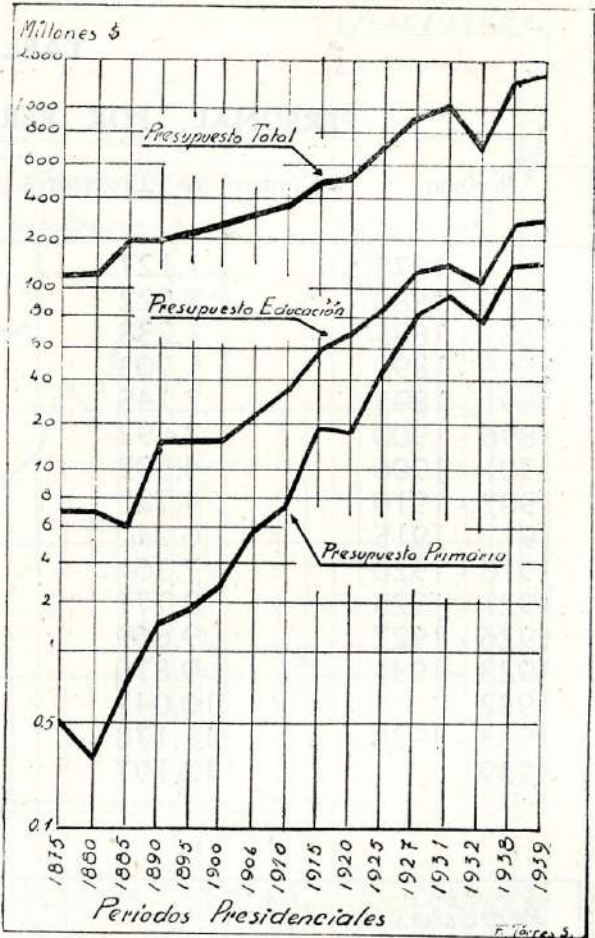


Gráfico N.º 12.- Presupuestos de la Nación 1875-1939

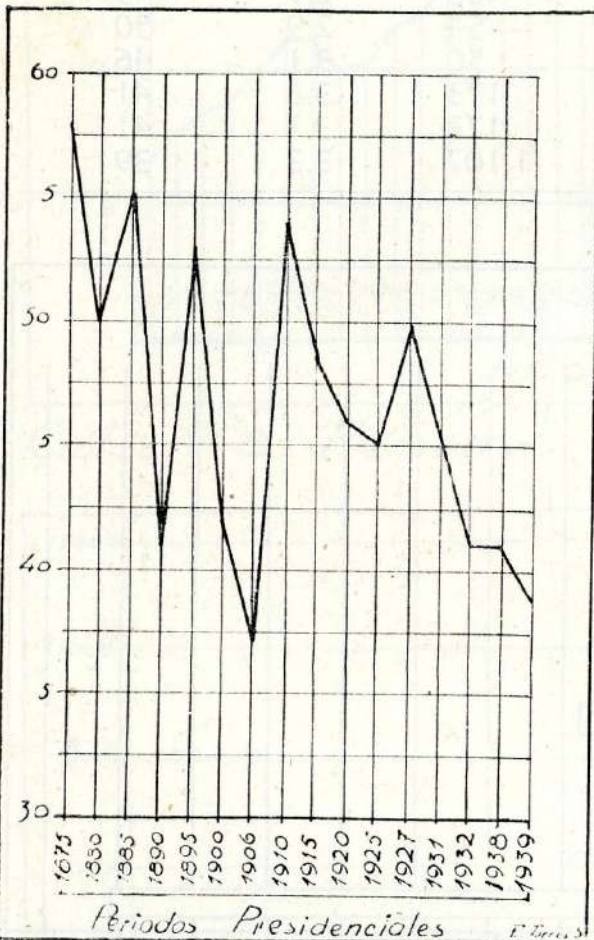


Gráfico N.º 11.- Alumnos por Profesor

D.— PRESUPUESTOS.— Dice la Constitución Política de Chile, que “la educación pública es una atención preferente del Estado”. Veamos, en el análisis del presupuesto hasta qué punto se cumple esta disposición Constitucional en lo referente a los fondos públicos. (Tabla N.º 5. Gráficos 12-13-14)

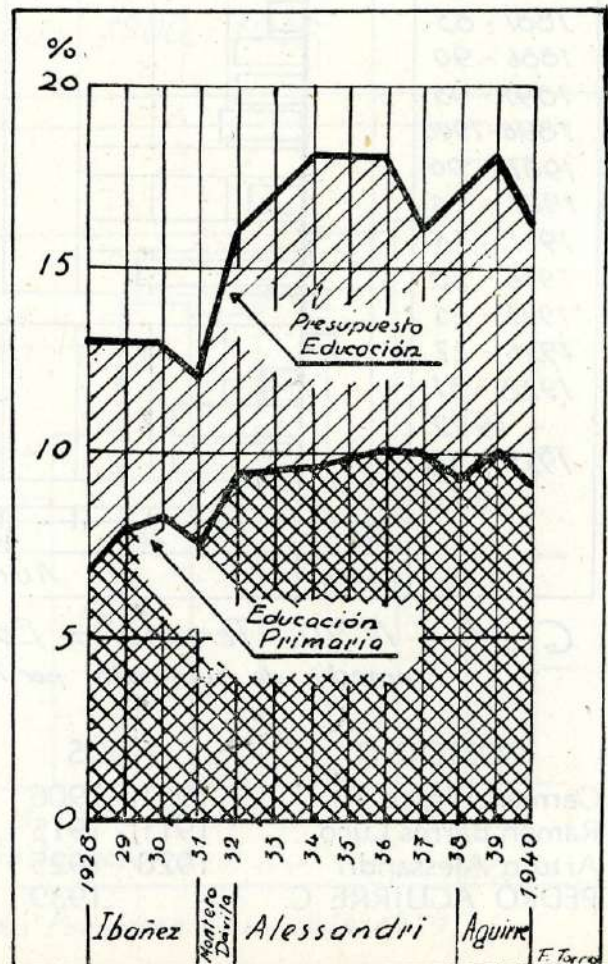


Gráfico N.º 13.- Presupuestos de Educación en % Años 1920-1940

TABLA N.º 5
PRESUPUESTOS DE GASTOS, POR PERIODOS

(Datos obtenidos de las rendiciones de cuentas de la Contraloría General de la República), (en millones de pesos).

AÑOS	Presupuesto de la Nación	Destinado a Educación TOTAL	%	Destinado a Educación Primaria
1875	115.089	7.275	6.3	0.473
1876 - 1890	125.164	7.204	5.7	0.317
1881 - 1885	199.179	6.376	3.2	0.753
1886 - 1890	197.302	15.701	7.8	1.592
1891 - 1895	213.334	15.858	7.4	1.862
1896 - 1900	251.551	15.892	6.3	2.652
1902 - 1906	299.820	25.172	8.3	5.727
1907 - 1910	346.322	35.402	10.2	7.357
1911 - 1915	492.753	60.638	12.3	19.780
1916 - 1920	522.002	67.155	12.8	18.955
1921 - 1925	661.403	84.065	12.7	48.646
1926 - 1927	971.784	131.862	13.5	84.160
1928 - 1931	1.131.490	150.737	13.5	93.784
1932	703.609	115.818	16.4	75.233
1933 - 1938	1.663.896	283.436	16.9	155.762
1939	1.777.383	315.594	18.0	147.800

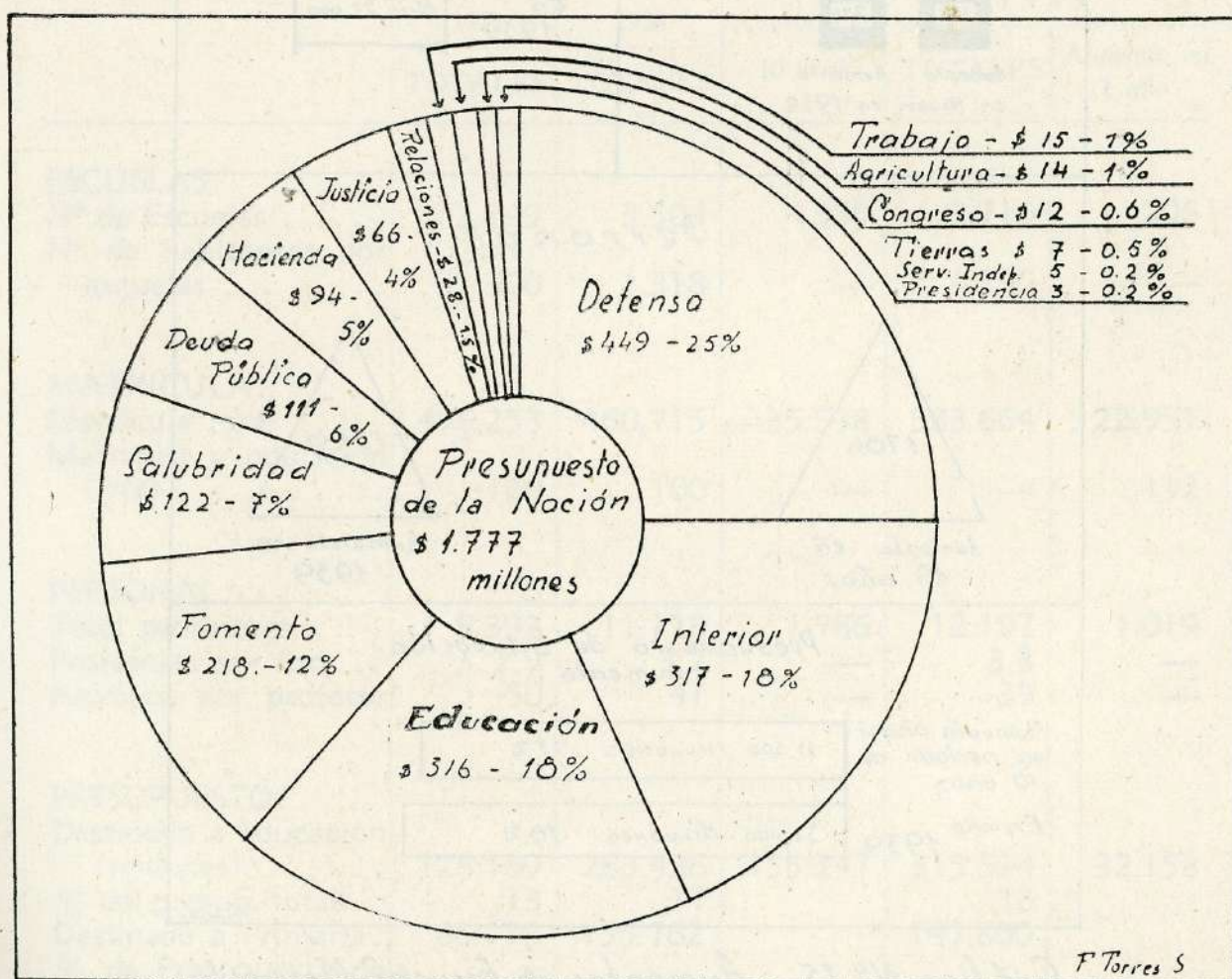


Gráfico N.º 14 Presupuesto de la Nación
Gastos efectuados en 1939.

F. Torres S

El análisis nos permite ver que en 1875, se destinaba el 6.3% del Presupuesto, para la Educación Pública; baja en los períodos 1876 - 1880 y 1881 - 1885 a un 3.2% para subir en los períodos siguientes a 7.8% hasta alcanzar en el Gobierno de don PEDRO AGUIRRE CERDA a un 18%. En resumen, los períodos en que se ha destinado mayor suma de dinero para educación, en relación con el Presupuesto General, fué durante los Gobiernos siguientes:

Dávila - Montero 1932	16.4%
Alessandri, 2º período 1932-38	16.9%
PEDRO AGUIRRE C. 1939	18.0%

Al mismo tiempo, si observamos los gráficos N.º 12 y 13 veremos que la mayor suma destinada a Educación lo ha sido en 1939 y que de esta suma, la mayor parte (más de un 60%) a Educación Primaria.

Finalmente, el gráfico N.º 14 nos da una idea sobre la distribución del Presupuesto, en 1939, tomado, como los anteriores de la rendición de cuentas de la Contraloría General de la República, a saber:

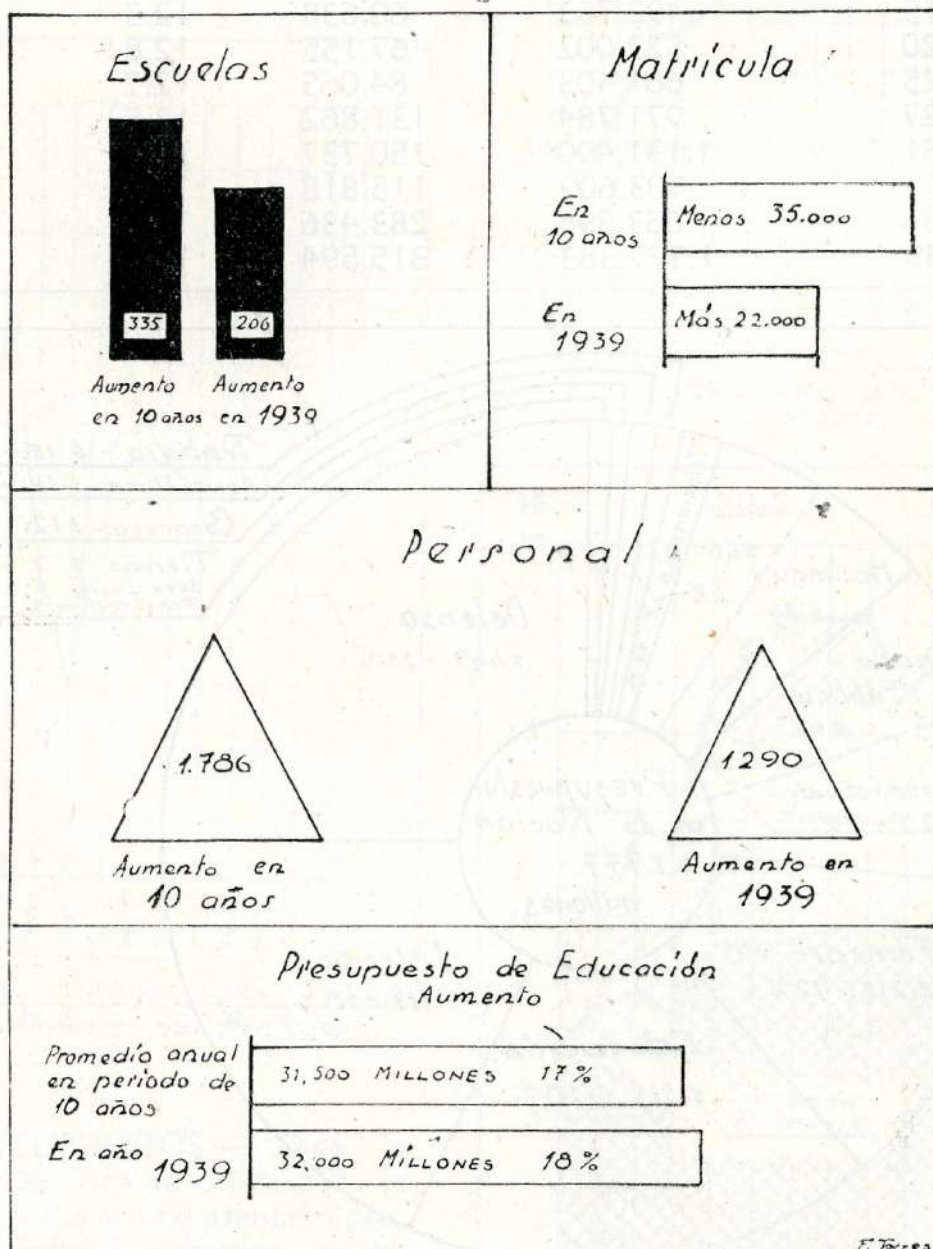


Gráfico N.º 15.- Aumentos de Escuelas, Matrícula, Personal y Presupuesto de Educación en 10 años - (1928 - 1938) y - en el año 1939.

Defensa	448.916	millones	25%
Interior	317.204	"	18
Educación	315.594	"	18
Fomento	217.805	"	12
Salubridad	121.667	"	7
Servicio Deuda	110.759	"	6
Hacienda	94.441	"	4
Justicia	66.386	"	1.5
Relaciones	28.389	"	1
Trabajo	14.910	"	1
Agricultura	14.295	"	0.6
Congreso Nacional	11.643	"	5
Tierras	7.446	"	0.5
Servicios Independ.	4.512	"	0.2
Presidencia	3.416	"	0.2

R E S U M E N

Como conclusión podemos decir que la evolución de la **escuela primaria chilena** en los últimos 10 años, ha sido la siguiente:

TABLA N° 7

	1928	1938	Aumento en 10 años	1939	
	TOTALES	TOTALES		TOTALES	Aumento en 1 año
ESCUELAS:					
N° de Escuelas	3.149	3.504	355	3.710	206
N° de habitantes por escuelas	1.300	1.318	—	1.290	—
MATRICULA:					
Matrícula total	496.253	460.715	—35.538	583.664	122.951
Matrícula y población 0/00	120	100	—	—	112
PERSONAL:					
Total profesores	9.392	11.178	1.786	12.197	1.019
Profesores por Esc. . .	2,9	3,2	—	3,3	—
Alumnos por profesor	50	41	—	39	—
PRESUPUESTO:					
Destinado a educación (millones)	128.189	283.436	155.247	315.594	32.158
% del presup. total . .	13	17		18	
Destinado a Primaria.	66.978	155.762		147.800	
% de Presupuesto de Educación	52	55		57	

EDUCACION PRI

(1875

PERIODO		ESCUELAS						MATRI			
Gobierno	Año	Al iniciar el período	Al finalizar el período	Aumento o disminución en el período				Habitantes por Escuela	Inicial	Final	Aumento o disminución
				Dismin	Aumen	Prom. anual	%				
	1875		818					2.540		65.875	
	1876 - 1880	818	620	198		40	24	3.700	65.875	51.335	- 14.540
	1881 - 1885	620	826		206	41	33	3.070	51.335	68.894	17.559
	1886 - 1890	826	1.192		366	73	44	2.200	68.894	95.456	26.562
	1891 - 1895	1.192	1.248		56	11	5	2.150	95.456	114.565	19.109
	1896 - 1901	1.248	1.547		299	60	24	1.870	114.565	111.410	- 3.155
Germán Riesco	1902 - 1906	1.700	2.196		496	99	29	1.445	124.265	160.736	36.471
Pedro Montt	1907 - 1910	2.196	2.566		370	93	17	1.305	160.736	258.875	98.139
Ramón Barros Luco ..	1911 - 1915	2.566	2.920		354	71	14	1.210	258.875	308.113	49.238
Juan Luis Sanfuentes..	1916 - 1920	2.920	3.148		228	46	8	1.190	308.113	335.047	26.934
Arturo Alessandri .. .	1921 - 1925	3.148	3.384		236	47	7	1.180	335.047	433.520	98.473
Emiliano Figueroa .. .	1926 - 1927	3.384	3.347	37		18	1	1.200	433.520	486.960	53.440
Carlos Ibáñez	1928 - 1931	3.347	3.124	23		56	7	1.385	486.960	454.239	- 32.721
J. E. Montero-C. Dávila	1932	3.124	3.167		43	43	1	1.380	454.239	425.660	- 28.579
Arturo Alessandri .. .	1933 - 1938	3.167	3.504		337	56	11	1.315	425.660	460.715	35.055
Pedro Aguirre Cerda ..	1939 - 1940	3.504	3.972		468	234	13	1.240	460.715	578.953	118.238

MARIA FISCAL

1940)

DATOS: Dirección General de Estadística
 Dirección General de Educación Primaria, y
 Memorias Contraloría General de la República.

C U L A				P E R S O N A L						G A S T A D O E N M I L L O N E S				
%	Promedio en el período	%	% de matrícula	Inicial	Final	Aumento o disminución			Profs.		Gastos de la nación	Destinado a Educación	%	Destinado a Educación Primaria
						Dismin	Aumen	Prom.	Por Escuela	Alum. p. prof.				
			31		1.127				1.4	58	115.069	7.275	6.3	0.473
22	2.908	4	22	1.127	1.022	105		21	1.6	50	125.164	7.204	5.7	317
34	3.512	7	28	1.022	1.238		216	43	1.5	55	199.179	6.376	3.2	753
39	5.312	8	37	1.238	1.703		465	93	1.4	41	197.302	15.701	7.8	1.592
21	3.822	4	43	1.703	2.145		442	88	1.7	53	213.334	15.858	7.4	1.862
23	631	1	38	2.145	2.692		547	109	1.7	42	251.551	15.892	6.3	2.652
28	7.294	7	50	3.138	4.502		1.464	293	2.0	37	299.820	25.172	8.3	5.727
61	24.535	15	78	4.502	4.780		278	70	1.9	54	346.322	35.402	10.2	7.357
19	9.848	4	88	4.780	6.240		1.460	292	2.1	49	492.753	60.638	12.3	19.780
9	5.387	2	88	6.240	7.361		1.121	224	2.1	46	522.002	67.155	12.8	18.955
29	19.695	6	110	7.361	9.777		2.416	480	2.9	45	661.403	84.065	12.7	48.646
12	26.720	6	121	9.777	9.669	108	108	54	2.9	50	971.784	131.862	13.5	84.160
7	8.180	2	105	9.669	9.870		201	50	3.1	46	1.131.490	150.737	13.5	93.784
6	28.579	6	103	9.870	10.043		173	173	3.3	41	703.609	115.818	16.4	75.233
8	5.843	1	100	10.043	11.178		1.135	173	3.1	41	1.663.896	283.436	16.9	155.762
26	59.119	13	120	11.178	12.675		1.497	749	3.2	37	1.777.383	315.594	18.0	147.800 (Año 1939)

Organización Escolar en los EE. UU.

(De la Revista "La Educación en los Estados Unidos de América".—Bol. 1939 —Misc. N° 4).

AS ESCUELAS pueden clasificarse, por lo general, en tres órdenes distintos de enseñanza: la primaria o elemental, la secundaria y la superior. Existen, sin embargo, otros tipos de escuelas, tales como las escuelas para adultos, las vocacionales y las consagradas a ciertos grupos infantiles especiales.

Escuelas Primarias y Secundarias

Donde primero se imparte la enseñanza es en la escuela de párvulos (**nursery school**) o en el jardín de la infancia (**kindergarten**). Pero no todos los niños pueden aprovecharse de tales centros educativos, ya que hay un número relativamente reducido de las primeras y aun quedan muchos distritos escolares que carecen totalmente de **kindergartens**. Con todo, se dispone de **kindergartens** en casi todas las ciudades populosas y en numerosas ciudades pequeñas y poblaciones de menor importancia. La edad de admisión es generalmente la de cinco años, aunque en ciertos lugares se permite el ingreso de niños de cuatro años. No se mantienen **kindergartens** sino en unos cuantos distritos rurales. Para la gran mayoría de los niños, la enseñanza se inicia en el primer grado de la escuela elemental o primaria.

En las localidades que carecen de **kindergartens**, los niños ingresan a la escuela a los seis años de edad; mas en numerosos casos esto ocurre a la edad de cinco. Por lo general, la escuela elemental, sin contar el **kindergar-**

ten, comprende ocho años de estudios, si bien suele variar entre los cinco y los ocho en algunas localidades.

En las escuelas elementales se acostumbra tener un solo maestro para cada grado o año de enseñanza y uno o más maestros para todos los grados en asignaturas tales como la música, el arte, la educación física, etc. Sin embargo, existe la tendencia de que el mismo maestro de los ramos académicos enseñe las asignaturas indicadas. En las escuelas grandes suele ocurrir que cada grado se divide en dos secciones semestrales, la inferior y la superior, denominadas, por ejemplo, "A" y "B", a cargo del mismo maestro en una misma sala o de dos maestros en salas distintas. Bajo tal sistema, los alumnos son promovidos dos veces al año. Existe actualmente un movimiento en favor de que se eliminen las diferencias de grados y de que éstos sean substituidos por sólo dos categorías: la de kindergarten-primaria y la de intermedia. Dentro de cada una de estas unidades los niños trabajan de acuerdo con su capacidad natural.

En las pequeñas escuelas elementales rurales sólo hay un maestro para dos, tres, y cuatro aun para todos los grados primarios de enseñanza. Si bien la práctica más generalizada es la de un maestro para cada grado, se encuentran otros métodos de organización que, por su frecuencia, merecen ser mencionados: tales son los sistemas de pelotón (**platoon**), de departamento y de asignaturas afines. En el primero de los nombrados, asignaturas

tales como la música, el arte y los ejercicios físicos están a cargo de profesores especiales que utilizan salones dedicados exclusivamente a ellas. Mediante este sistema, todas las facilidades de la escuela están en uso constante, trátase de salas de clase, patios de juegos, salas de música o de pintura, talleres o salón de actos. En el sistema departamentalizado, cada maestro es un especialista en su materia. Este tipo de organización es análogo a la organización departamental de las **high schools** o al sistema de facultades de los **colleges**. El método de asignaturas afines es una adaptación del anterior y requiere un menor número de maestros concertados entre sí. Con este método se pueden contratar maestros especializados en arte, música, educación física y otros ramos a medida que surge la necesidad de tales especialistas.

En el terreno de la enseñanza secundaria hay cierta variedad con respecto al número de años de estudios. Según se ha dicho anteriormente, las escuelas elementales constan de cinco, seis, siete u ocho grados más allá del **kindergarten**. En las localidades en donde hay siete u ocho grados de escuela elemental sigue a ésta una **high school** de cuatro años, la cual constituye el tipo predominante de organización secundaria. En años más o menos recientes se ha perfilado una tendencia a reorganizar la **high school** en el sentido de que comprenda seis años de estudios si la precede una escuela elemental de no más de cinco o seis años. De las 24,000 **high schools** públicas de los Estados Unidos que en 1934 elevaron los informes respectivos a la Oficina de Educación, el 28.6 por ciento lo constituían **high schools** reorganizadas, es decir, escuelas secundarias que no se sujetan al tipo acostumbrado

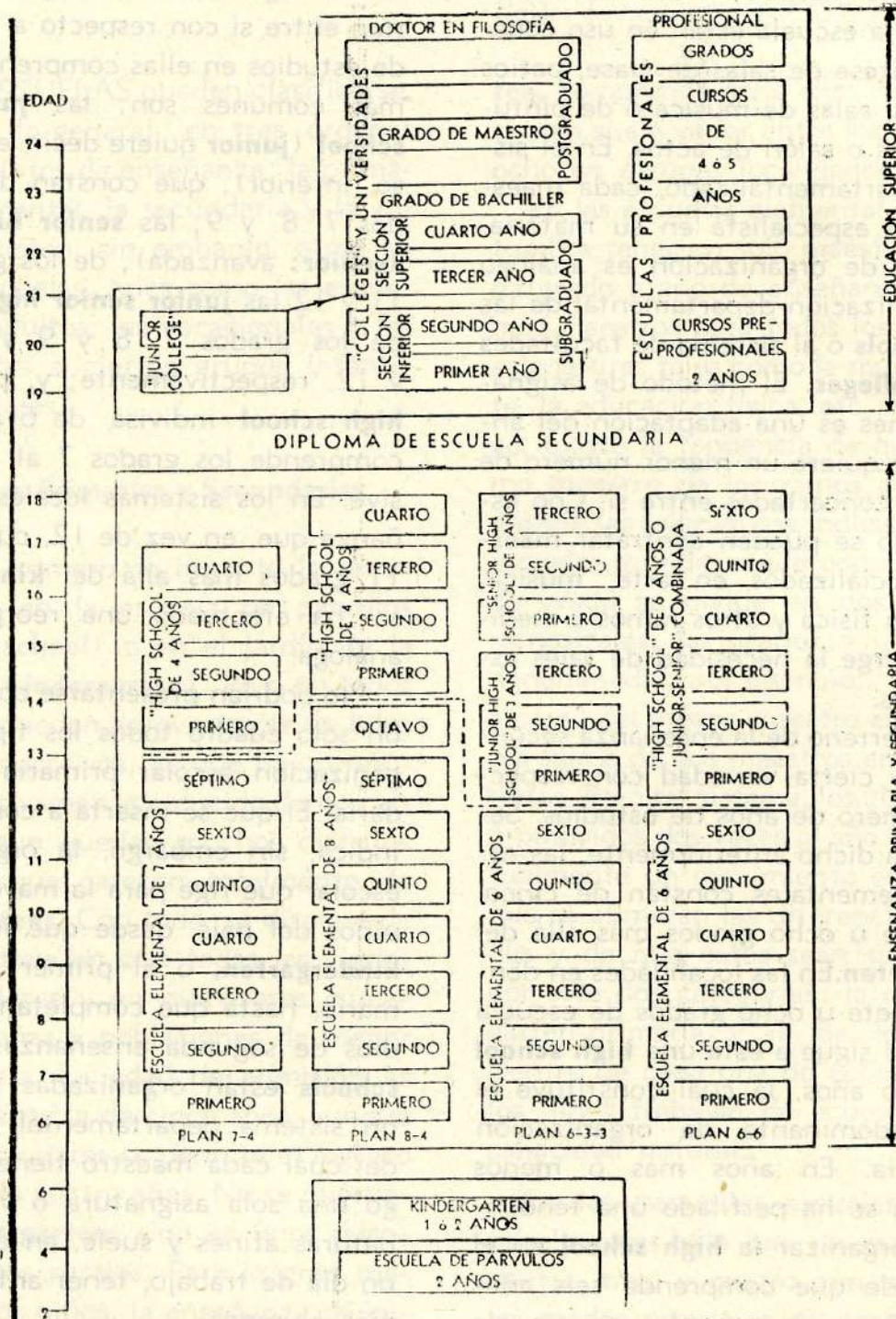
de cuatro años. En este 28.6 por ciento estaba inscripto el 46.4 por ciento de los alumnos de segunda enseñanza de la nación.

Las **high schools** reorganizadas varían entre sí con respecto a los grados de estudios en ellas comprendidos. Las más comunes son: las **junior high school** (**junior** quiere decir, en este caso, inferior), que constan de los grados 7, 8 y 9; las **senior high school** (**senior**: avanzada), de los grados 10, 11 y 12 las **junior senior high schools**, de los grados 7, 8 y 9 y 10, 11, y 12, respectivamente; y, por fin, la **high school** indivisa de 6 años, que comprende los grados 7 al 12, inclusive. En los sistemas locales de enseñanza que, en vez de 12, cuentan con 11 grados más allá del **kindergarten**, se ha efectuado una reorganización análoga.

No podrían presentarse con éxito en un solo cuadro todos los tipos de organización escolar primaria y secundaria. El que se inserta a continuación indica, sin embargo, la organización escolar que rige para la mayoría de los niños del país, desde que ingresan al **kindergarten**, o al primer grado primario, hasta que completan sus estudios de segunda enseñanza. Las **high schools** están organizadas a base de un sistema departamental, en virtud del cual cada maestro tiene a su cargo una sola asignatura o varias asignaturas afines y suele, en el curso de un día de trabajo, tener ante sí 150 o más alumnos.

Toda **high school**, sea cual fuere su tipo, está generalmente instalada en un edificio separado. El funcionario que la dirige y administra se titula **principal**. En las grandes escuelas de esta índole hay generalmente jefes de departamentos, cada uno de los cuales dirige la instrucción dada en un cam-

ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LOS ESTADOS UNIDOS



po determinado de conocimientos, tales como las matemáticas, el inglés y las ciencias. También suele haber en dichos establecimientos decanos de varones y de muchachas, así como actividades organizadas de orientación juvenil y servicios bibliotecarios y de sanidad.

Enseñanza Superior o Universitaria

La enseñanza superior se divide por lo general en dos grandes campos: las artes liberales y la enseñanza profesional. Cada uno de éstos está, a su vez, subdividido en estudios subgraduados (**undergraduate**) y postgra-

duados (**graduate**). El trabajo subgraduado de artes liberales comprende 4 años de estudios y habilita para optar al grado de Bachiller en Artes o al de Bachiller en Ciencias.

Estos 4 años de estudios subgraduados en el terreno de las artes liberales pueden ser seguidos de estudios en la escuela postgraduada. La realización de un año de trabajo postgraduado, junto con la preparación de una tesis o memoria, califica para optar al grado de Maestro en Artes o al de Maestro en Ciencias. Mediante dos años adicionales de trabajo postgraduado en que se incluyen labores de investigación, un examen que demuestre la comprensión de la palabra escrita en dos idiomas extranjeros y la preparación de una disertación escrita, se alcanza el Doctorado en Filosofía.

El segundo campo de educación superior se refiere a la preparación para las distintas profesiones, tales como la enseñanza, el derecho, la medicina, la ingeniería, la teología, la agronomía, la dentística y otras carreras técnicas. En ciertos casos, las escuelas o colegios que se encargan de la enseñanza de las diferentes profesiones pertenecen a una misma universidad, mientras que otras veces existen instituciones separadas que se limitan a la enseñanza de una especialidad. Para ser admitido como estudiante en algunas de estas profesiones, se requiere haber completado 2, 3 o 4 años de un curso de artes liberales. Tal es el caso del derecho, la medicina y la teología. En las otras profesiones, basta con que el aspirante se haya diplomado en una **high school** o haya completado estudios equivalentes. La terminación de 4 años de estudios (o de 3 en el caso del derecho) en cualquiera de las profesiones, habilita para optar a los diversos tipos de ti-

tulos y grados profesionales, tales como Doctor en Medicina, Doctor en Teología, Bachiller en Leyes, Bachiller en Ingeniería, etc. En cada una de las profesiones se ofrecen asimismo estudios postgraduados que califican para aspirar a los grados de Maestro o de Doctor en Filosofía.

Otro tipo de institución de reciente desarrollo es el llamado **junior college**. Su programa de trabajo corresponde al de los dos primeros años (los denominados **freshman y sophomore**) del colegio de artes liberales (**college**). Los graduados de un **junior college** reciben su diploma al completar dos años de trabajo, el cual los autoriza para ingresar al tercer año (llamado **junior**) del **college** propiamente dicho.

A la cabeza de cada una de las instituciones de educación superior figura un funcionario denominado presidente. Si la institución consta de varios **colleges**, cada uno de éstos está, por lo general, bajo la dirección inmediata de un decano. El programa educativo está confiado a la facultad docente (**faculty**), la cual se divide en departamentos (**departments**) determinados por las materias que se enseñan. Cada departamento está dirigido por un catedrático, el cual, bajo la autoridad del decano correspondiente, es responsable del trabajo de instrucción e investigación realizado por su departamento. Cada departamento tiene, además del profesor jefe, profesores asociados y adjuntos, instructores y ayudantes.

El **college** se vale también, para el manejo de sus importantes actividades, de comités de profesores a los cuales se les confían diversas funciones, tales como las relacionadas con la administración, las finanzas, los terrenos y edificios, la biblioteca, la admisión de

estudiantes, los planes de estudios, el bienestar estudiantil, las becas, las publicaciones y la educación física.

Niños Anormales

Hay muchos niños por cuyo bien es preciso efectuar ciertas modificaciones del programa regular de enseñanza, a causa de condiciones mentales, físicas o emotivas que los apartan radicalmente de lo que consideramos normal. En los Estados Unidos tales niños son clasificados en los ocho grupos siguientes: (1) niños total o parcialmente ciegos; (2) sordos o medio sordos; (3) lisiados; (4) de salud delicada o de reducida vitalidad; (5) de habla defectuosa; (6) atrasados mentales; (7) precoces; (8) inadaptados sociales. Se estima que entre el 12 y el 15 por ciento de la población escolar primaria y secundaria de los Estados Unidos pertenece a alguno de los grupos indicados.

Las medidas educativas especiales adoptadas en beneficio de tales niños han asumido cuatro formas generales. Son éstas: (1) la fundación de escuelas residenciales o internados, los cuales se reservan generalmente para los casos más graves; (2) el establecimiento de escuelas o clases diurnas especiales a que asisten los niños como si se tratara de la escuela común y corriente; (3) planes especiales u otras modificaciones introducidas en el curso regular de estudios, y (4) facilidades clínicas para la investigación de problemas graves y para la aplicación de procedimientos terapéuticos.

Las escuelas residenciales son de cuatro tipos principales: escuelas para ciegos, para sordos, para inadaptados sociales (o delincuentes juveniles) y para atrasados mentales. Además, se sigue un programa educativo en mu-

chos hospitales e instituciones caritativas en donde se da tratamiento a niños lisiados o inhabilitados, cuyas deficiencias físicas no impiden seriamente la actividad intelectual. Muchos hospitales para epilépticos proporcionan también educación a sus pacientes. Como en el caso de otras fases de la vida educacional, las escuelas residenciales para niños lisiados caen, con muy contadas excepciones, bajo la responsabilidad de cada estado o territorio, más bien que del Gobierno Federal. En numerosos casos funcionan como parte integrante del sistema de educación pública del estado. Otras veces funcionan bajo auspicios particulares o como parte del departamento de bienestar social de algún estado, pero aun así, deben someterse a cierto grado de coordinación con respecto al programa escolar del estado en cuestión.

Las escuelas o clases diurnas para niños anormales abundan en muchas de las organizaciones escolares de los centros urbanos, sin que falten en algunos distritos rurales. Las costean y dirigen las autoridades educacionales de los estados y ciudades. Se emplean para tal objeto maestros especializados en los problemas de grupos determinados; los niños asisten a clase con los grupos que les corresponden, por los períodos de tiempo u horas diarias que exija la condición de cada cual. El ideal que se persigue es el de que todo niño que padece deficiencias vuelva a trabajar en el seno de un grupo normal tan pronto como sea factible, para que en el futuro logre incorporarse a la colectividad y dedicarse a una ocupación cualquiera con un mínimo de desventaja.

Las clases especiales que más escasean en las escuelas diurnas son las destinadas a los niños precoces y a los

inadaptados sociales. En el caso de los primeros, la práctica más acostumbrada es la que consiste en acelerar el progreso de sus estudios o en darles mayor trabajo dentro de la sala de clase común. Para resolver el problema de los niños nombrados en segundo lugar, se está generalizando la adopción de métodos clínicos que permitan la aplicación de los principios de la higiene mental o los tratamientos psiquiátricos. Las clínicas de esta especie funcionan bajo auspicios ya públicos o privados, como parte de la organización local de enseñanza o de otras reparticiones públicas, bajo la administración municipal o estadual, o como unidades ambulantes o fijas. Pero sea cual fuere el método de operación o el origen de su funcionamiento, dichas clínicas prestan sus servicios a los niños de edad escolar de la jurisdicción en donde desarrollan sus actividades. Paralelamente con otros tipos de medidas que permitan adaptar y capacitar convenientemente al niño, dichas clínicas prestan atención primordial a la higiene mental en el proceso educativo. El proporcionarle salud mental al niño anormal es el objetivo que se persigue al introducir estas modificaciones especiales en los métodos de instrucción.

Educación del Adulto

La educación de los adultos en los Estados Unidos corre a cargo de una gran variedad de agencias públicas y particulares. No se limita a un solo plano educacional, sino que se extiende a varios. Si bien tuvo su origen generalmente, en la iniciativa privada, en forma de **lyceums**, **chautauqs**, asociaciones cristianas de jóvenes de uno y otro sexo y centros cívicos (**community centers**), actualmente se

la considera un servicio de necesidad pública que debe ser atendido oficialmente y costado con fondos fiscales. Por consiguiente se hace cada vez más general la práctica de proporcionarle oportunidades educacionales al adulto dentro del marco de la educación pública.

Ciertos departamentos estaduales de instrucción cuentan con un director de educación de adultos, cuya función es la de fomentar y administrar el programa respectivo en las escuelas del estado. Casi todos los demás departamentos estaduales de instrucción comisionan miembros de su personal para que se encarguen, en oficinas tales como la **Division of Instruction**, de contribuir a la formación de cursos para adultos como parte integrante de los programas de educación pública. En las escuelas públicas locales, especialmente en las grandes ciudades, los cursos para adultos son por lo común parte del programa escolar nocturno. La administración de tales cursos está confiada generalmente a un director que ejerce sus funciones bajo la dirección inmediata del superintendente de escuelas. Las universidades y **colleges** públicos situados en centros urbanos, por lo común ofrecen, por la tarde y por la noche, cursos de cultura general y cursos especializados de carácter vocacional. Las universidades y los **colleges** estaduales a menudo establecen cursos de extensión en diversas localidades del estado, en los cuales se dan clases por la tarde y por la noche. Muchos de estos cursos atraen un número extraordinario de adultos. Algunos **colleges** y universidades públicas, así como unos cuantos departamentos estaduales de educación, disponen de cursos por correspondencia que son de especial interés para los adultos.

Ciertos cursos de horario parcial y muchos nocturnos, en asignaturas vocacionales tales como las de agricultura, industrias y oficios y economía doméstica, son parte integrante del programa escolar oficial de todos los estados y cuentan con el apoyo y la ayuda de los gobiernos estatales y federal. Estos cursos nocturnos y de horario parcial han sido planeados especialmente para satisfacer las necesidades de aquellas personas que ya gozan de empleos remunerativos en alguna actividad vocacional. La instrucción en materias de agricultura y economía doméstica se suministra en grande escala a los adultos, por medio de cursos de extensión y de demostraciones prácticas que ofrecen agentes locales y colegios agrícolas estatales en cooperación con la Secretaría de Agricultura.

En los últimos 5 años, el Gobierno Federal, por intermedio de la repartición fiscal titulada **Works Progress Administration** (Administración de Fomento del Trabajo), ha suministrado sumas considerables de dinero a los diferentes estados, asignadas por el Congreso a título de socorros de emergencia, a fin de que se organicen y se mantengan cursos de instrucción para adultos en una gran variedad de materias.

Educación Vocacional

Las escuelas o cursos vocacionales sostenidos con fondos públicos funcionan en los Estados Unidos como parte del programa de segunda enseñanza. La instrucción se imparte en cuatro campos diferentes —agricultura, oficios e industrias, economía doméstica y las ocupaciones del comercio de distribución— valiéndose de tres tipos distintos de cursos.

Tipos de cursos.—En los cursos diurnos de horario completo se ofrece instrucción de carácter preparatorio. En los cursos de horario parcial se proporciona enseñanza a las siguientes personas: a empleados que desean dedicar parte de su tiempo libre al estudio sistemático de materias relacionadas con sus oficios u ocupaciones; a jóvenes de las zonas rurales que quieren seguir cursos breves de agricultura o de otras materias que los hagan ciudadanos más útiles e inteligentes; y a muchachas y mujeres que desean perfeccionarse en las artes domésticas. En los cursos nocturnos se imparte instrucción a trabajadores adultos y dueñas de casa.

Donde se imparte la enseñanza.—Las escuelas o cursos de agricultura o de artes domésticas están, por lo general, organizadas como departamentos incorporados a alguna **high school**, por ello, lo corriente es que la enseñanza se dé en los edificios de las **high schools**. En numerosos estados los cursos de economía doméstica funcionan en casas modelo especiales construidas en los terrenos mismos de una **high school**. Por otra parte, en tres estados, por lo menos, se han erigido como unidades separadas escuelas-hogares situadas ya en los terrenos de la **high school** o en algún otro sitio.

Las diferencias más marcadas en materia de organización se presentan en el caso de las escuelas que ofrecen instrucción para los oficios e industrias. Mientras muchas de tales escuelas funcionan como departamentos de alguna **high school**, otras constituyen unidades separadas y son denominadas "**high schools** vocacionales" o "escuelas de artes y oficios" (**trade schools**). Tales escuelas autónomas bien pueden proporcionar enseñanza en un solo oficio u ocupación, aunque generalmente están organizadas de manera

Cultura Araucana

Por el **Dr. Aureliano Oyarzún**

Director del Museo Histórico Nacional.

DESDE que los españoles y los misioneros de la Conquista y la Colonia escribieron la historia de los araucanos, el abate Juan Ignacio Molina el "COMPENDIO DE LA HISTORIA GEOGRAFICA, NATURAL Y CIVIL DEL REYNO DE CHILE", los padres Luis de Valdivia, Febrés y Havestadt las lenguas aborígenes y el P. Diego de Rosales "LA HISTORIA GENERAL DEL REYNO DE CHILE", fué don José Toribio Medina, a mediados del siglo pasado, el último en publicar un libro sobre "LOS ABORIGENES DE CHILE" que, aunque no es más que la expresión de los antiguos escritores, por su método de exposición sirve hasta hoy de modelo a los investigadores de la verdadera cultura de los antiguos indígenas de Arauco.

Se agregaron a éstos, varios otros autores del siglo XIX y principios del actual, entre los que figuran el P. Félix de Augusta y el Dr. Lenz, que tienen el honor de habernos dado a conocer definitivamente la lengua araucana.

Fuera de los dos últimos nombrados, podemos citar a otros de este mismo tiempo también, pero que, a pesar de la buena voluntad que han puesto en ello, por estar distanciados del espíritu de la ciencia actual que rechaza a la filosofía de la evolución, no han podido darnos a conocer la verdadera fisonomía del pueblo araucano pues sus publicaciones se resienten de la

concepción científica de que hablamos y que preside sus estudios. Sólo exceptuamos de esta opinión al libro del P. E. W. de Moesbach titulado "VIDA Y COSTUMBRES DE LOS ARAUCANOS EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX", anotado por R. Lenz y publicado en 1936.



Desgraciadamente no existe tampoco, en los museos del país, la mayor parte de los materiales óseos y objetos culturales a que se refieren esos autores y que confirmen las suposiciones que se encuentran en sus escritos.

No será vano, pues, agregar aquí, que la base de todo lo que se publica o se en-

que se encarguen de enseñar numerosos oficios y ocupaciones. Siempre que es necesario, y a fin de facilitar las tareas de un grupo industrial, las clases se celebran en una planta fabril o en un edificio que no sea escolar. La enseñanza de las ocupaciones del comercio de distribución está organizada con un criterio análogo al que rige en el ca-

so de los oficios e industrias, con la excepción de que tienen opción a ella únicamente las personas que trabajan en tales ocupaciones y de que las clases son o de horario parcial o nocturnas. Sólo en casos muy contados está organizada la enseñanza aludida en forma autónoma y funciona en edificios separados.

seña a los visitantes en el nuevo Museo Histórico Nacional, está basado en materiales recogidos por este Museo y al alcance de quien desee estudiarlos.

La Etnología y la Antropología son ramas del saber humano que han realizado grandes progresos en el último tiempo, progresos que han cambiado de tal modo la manera de ver las culturas primitivas del hombre, que, examinadas en conjunto en todos los pueblos de la tierra, se descubre una unidad o semejanza que las domina y obedece a reglas fijas, donde quiera que se las considere o estudie.

Apoyadas, por lo tanto, en una base científica que toma cada día más solidez, se fundan en reglas que las acercan y las unifican de tal manera, que su estudio nos lleva a un mismo fin y nos priva de seguir estudiándolas como curiosidad de pueblos que las han desarrollado de una manera caprichosa.

Veamos, entre tanto, lo que ha pasado en nuestro país.

A pesar de los esfuerzos de don Rodolfo Amando Philippi, en el Museo Nacional de Historia Natural que él mismo fundó y mantuvo bajo su dirección por más de medio siglo, no le fué posible reunir y clasificar los elementos materiales antiguos del país que llegaron a sus manos, ni tampoco disponer para sus estudios del método que practicamos hoy.

La fundación en 1910 del Museo Histórico Nacional llena estas condiciones especiales para rehacer, podemos decirlo así, la historia de los primeros habitantes de las tierras chilenas. Y, efectivamente, mucho se ha hecho ya, pero para seguir y completar alguna vez nuestros trabajos y material de estudio, se hace necesario trasladar la colección etnográfica y antropológica formada por Philippi al Museo Histórico Nacional, destinado a estudiar y conservar la cultura del hombre chileno desde su nacimiento hasta hoy día y que no tiene nada que ver con los objetos de la naturaleza que se conservan en el Museo de Historia Natural.

Por eso es que, tratando de cumplir este programa, años atrás encomendó este Museo al Prof. P. Martín Gusinde, trasladarse a la Tierra del Fuego a estudiar la cultura de los tres grupos de habitantes que la componen y que han sido tan

vilipendiados por Carlos Darwin. Así se consiguió darlos a conocer y sacarlos del olvido perpetuo a que estaban condenados, estudiando a los pocos habitantes de esa región del país, con el resultado más halagüeño, para presentarlos en los círculos científicos del mundo tal como esos indios son y demostrar que forman una clase elevada de gentes que eran, antes de conocerse, un oprobio y una curiosidad científica de primer orden.

Con orgullo podemos decir hoy que ha tocado a Chile el honor de haber salvado para la ciencia el conocimiento de la cultura de estos pueblos que eran un enigma y estaban condenados a desaparecer pronto.

Otro tanto puede decirse de los trabajos encomendados al célebre americanista doctor Max Uhle, en las regiones del norte del país, que ha salvado del olvido a pueblos que, como los de Arica, Taltal, Antofagasta y Cuenca del Loa, formaban culturas materiales distintas que se guardan hoy en nuestro Museo y revelan sus influencias sobre la araucana.

Agreguemos a esto los trabajos lingüísticos de Schuller, Hoyos, Väisse y Echeverría en la región atacameña, para señalar la existencia del pueblo atacameño, que se extendió desde el Sur del Perú, por el Norte, hasta Aconcagua por el Sur, y desde el Océano Pacífico hasta las montañas de Jujuy en la Argentina. Este pueblo influyó en la cultura inca que apareció a principios del siglo XI en el Perú y conquistó en 1443, con Tupac Yupanqui a la cabeza, el territorio chileno hasta el río Maule, donde lo sujetaron los araucanos.

Este Museo dió a conocer, por su parte, en el XVII Congreso de Americanistas de Buenos Aires, que los modelos chilenos de los tejidos, objetos de plata, cerámica, etc., provenían del Perú y nó de los atacameños solamente, que no se habían estudiado todavía en ese tiempo, quedando establecido con esto, que ésta y otras influencias extrañas de la cultura araucana conservaban, aunque de manera borrosa, influencias provenientes del Perú, que cultivó tantas culturas diferentes, hasta culminar con la de los Incas. Es falso, por lo tanto, y sin sentido ajustado a la verdad, hablar únicamente de la cultura inca

de Chile, cuando no alcanzó ésta a penetrar la Araucanía más allá del río Maule, como dejamos dicho, y no estuvieron los Incas sino un siglo en nuestro país.

Los restos de esta cultura pueden verse en las piedras del Sol pintado de Mallea, en los vasos aribalos de Illapel y en un estante de objetos de cerámica extraídos de la ex Escuela de Preceptoras de Santiago, situada en la calle de la Compañía esquina de Chacabuco, a lo que hay que agregar el material de objetos de cerámica encontrados en las obras del alcantarillado de Santiago en 1910, que se guardan en el Museo Histórico Nacional. Se encuentran también toponimias quechuas en el valle y canales de agua del río Mapocho de los campos de Colina.

No olvidemos tampoco a la cultura chincha atacameña descubierta por Capdeville en el puerto de Taltal y que, siendo anterior y contemporánea a la atacameña, se refundió con ésta.

Aparece en la provincia de Aconcagua, de donde la he extraído de varias ancuyñas cerca de San Felipe. Esta provincia, además, está plagada de lugares con nombres aimaraes y atacameños.

Ahora bien, si los araucanos llamaron tanto la atención por sus guerras, hasta ser cantadas sus hazañas por el inmortal Ercilla, fueron estudiados sólo accidentalmente por los soldados y misioneros de la Conquista, que interpretaron su psicología y religión amoldándolas al culto cristiano. Les faltaron a los conquistadores los conocimientos científicos de que disponemos ahora, para recoger e interpretar sus acciones que nos habrían sido ahora de tanto provecho. Y así, a pesar de lo mucho que se ha escrito sobre el problema araucano, no estamos todavía en situación de reconstruir su verdadera cultura, lo que esperamos se verificará en un tiempo cercano.

Así, pues, por lo que respecta a la Araucanía, se presentan problemas muy interesantes que nos llevan a considerar a los aborígenes de esta sección del país, de muy distinto modo de lo que se ha hecho hasta el presente.

Desde luego, se ha formado una leyenda sobre ellos, que nos ha obligado a considerarlos como a los más atrasados de la especie humana, sólo un poco superior

a los fueguinos, sin explicarnos, por otra parte, cómo ha sido que individuos tan atrasados en la cultura humana, hayan podido luchar tantos siglos por la independencia de su patria. ¿Cómo explicar esto? Desde luego, no sabemos de qué pueblo proceden. ¿Vinieron del Norte? No lo creemos, porque sus caracteres físicos, según D'Orbigny y Uhle, son distintos a los de los aborígenes del Norte del país. No queda entonces más que la Pampa Argentina, lo que tampoco puede admitirse sin un estudio antropológico que no se ha hecho. Pero es seguro que, cuando ocuparon el país, no lo hicieron de una vez. Sin considerar a los habitantes más primitivos que ocupan las costas del Pacífico en esa región, creemos que los araucanos lo hicieron por etapas, según aparece en los componentes de su cultura actual. Ignoramos, en todo caso, si fueron los fueguinos, los chonos o los changos, los primitivos habitantes de los conchales araucanos, problema que podrá resolverse cuando se reúna suficiente material óseo sacado de dichos conchales. La recolección de este mismo material en el suelo araucano, en la cordillera de los Andes y la Pampa Argentina, nos explicará las relaciones y el parentesco de los antiguos habitantes de estos pueblos. Por el momento, creemos que los picunches, pehuenches, puelches, etc., forman una nación que, si es verdad que hablaron la lengua araucana desde Copiapó hasta Chiloé, fueron pueblos de caracteres antropológicos distintos. Su cultura fué también distinta. Así, por ejemplo, los habitantes de Antofagasta, Atacama y Coquimbo, presentaron una cultura muy avanzada en la confección de sus objetos de cerámica y tejidos, cuando los araucanos no conocieron jamás la ornamentación de sus utensilios de greda. Presenta la ornamentación de los tiestos de estas provincias un parentesco cercano a la calchaquí del Este de los Andes. Aparecen en Temuco piedras grabadas tal vez por los atacameños, y en Valdivia y la Isla Mocha, tiestos de cerámica con dibujos de tipo atacameño, como si hubiera llegado allí alguna vez una colonia de este pueblo a radicarse en esta región austral del país. Lo mismo pasa con algunos instrumentos de agricultura, co-

mo las piedras agujereadas y ciertas palas de madera para labrar los campos, como las que nos describe Núñez de Pineda y Bascuñán en su "*Cautiverio Feliz*", pág. 278, encontradas por Uhle en Calama, lo que prueba nuestro parecer de que la civilización atacameña ejerció su influencia en la cultura araucana.

Volviendo al tema de quiénes fueron los araucanos y cuál fué el grado de su cultura en tiempo de la Conquista, llegamos al punto de que no eran tan salvajes como se ha dicho. Si se aplica esta designación despectiva a todos los pueblos primitivos, creo que es ya tiempo de suprimirla, puesto que no expresa lo que queremos explicar con ella. El diccionario de la lengua da el nombre de salvaje "al natural de aquellos países que no tienen cultura ni sistema alguno de gobierno". Pues bien, no hay pueblo de la tierra que carezca de cultura por primitiva y pequeña que sea, pero de una extensión y moralidad tan perfecta que espanta, como pasa con nuestros fueguinos, por ejemplo. De las culturas de los pueblos primitivos, aquéllas que cuentan ya con un cacique, que es la cabeza del gobierno de grupos de individuos y los mocetones que lo apoyan, como pasa en Arauco representan, por este hecho, una de las más adelantadas de la Humanidad. Sólo así se explica que Lautaro se haya demostrado como un gran general en la guerra de la independencia de su pueblo. Ocurrió también que los soldados araucanos formaron cuadros de combate como los tudescos, según Pedro de Valdivia, y usaron el arco, la estólica, la macana, los pozos ocultos para atrapar a la caballería enemiga, etc. y tácticas militares que tuvieron siempre en jaque al enemigo español.

Y, en efecto, a la llegada de los conquistadores, ya era sedentaria la cultura araucana. Formaba parcialidades o provincias y grupos de habitaciones situados en las desembocaduras de los ríos, en los llanos y aún en los cerros; tres *utanmapues* divididos por otro tantos caminos o *rupus*. Una parcialidad formaba la costa otra la cordillera y la tercera el medio.

Estudiando las culturas de estas tres parcialidades, aparecen la de derecho paterno, con el totemismo y el culto del sol

en la forma del Ng'nechen, de la luna en la de Anchimalhuen (*antü*, sol en quechua y mal'en, mujer) y de su hijo, el *mareupuantü* (hijo del sol). Como dice muy bien el padre Félix de Augusta (*Lecturas araucanas*, pág. 208), "la divinidad de los araucanos es un ser creador de todo, que domina la tierra como rey o pastor que da vida y fecundidad a los hombres, animales y plantas, dispone de las fuerzas de la naturaleza para dicha y perdición de los hombres, reside en paz en una casa de puro oro en las alturas celestes".

"Lo llaman padre porque creen que han sido engendrados por él, lo suponen parecido al hombre, pero de una naturaleza más sutil, tal vez espiritual, y tienen de la misma una idea confusa que no saben si es hombre o mujer, más bien lo creen de ambos sexos, por lo cual le dicen: "rey padre, reina anciana o madre", a la vez, y ya dicen: "Tú nos has engendrado", tratándose de ser masculino; ya: "Tú nos has parido", tratándose de mujer.

"Su ancianidad, o eternidad, se refleja en la denominación "*Rey fücha*", y, "*Rey Kushe*", anciano rey, anciana reina de las alturas, tal vez en el punto cenit de los cielos".

"El *Ng'nechen*, que es hombre y mujer tiene un hijo que sería el *mareupu-antü* que dió vida a los hombres y a quien se refieren en el sacrificio incruento del *mareupu* o *marewepull*. Si los indios no creen que el sol material sea Dios, tampoco puede negarse que sus actos se dirijan a él (en los nguillatunes, por ejemplo), pues el *marewepull* se lleva procesionalmente hacia la salida del sol, la oreja del cordero victimado se eleva hacia allá, las invocaciones al *Ng'nechen* se dirigen al mismo lado, los espíritus convertidos en pájaros llevan la denominación de pájaros del sol, porque allí se detienen, cerca del *Ng'nechen* y desde allí prestan auxilio a los hombres" (Padre Félix de Augusta, "*Lecturas*", págs. 216 y 217).

Corresponde todavía a esta cultura totemista de los araucanos, la existencia de los hechiceros y brujos, y en la cultura material la casa redonda con techo cónico, la trutruca, la pifilca, las armas punzantes y la sepultura curiosa de plataforma.

LOS LIBROS

HISPANOAMERICA EN EE. UU.

The Development of Hispanic America, por A. Curtis Wilgus, profesor de Historia de Hispanoamérica en la Universidad de Washington, es un libro de un alto interés en estos momentos en que se lleva a cabo una cruzada de acercamiento entre todos los países de América inspirada en razones de afectividad y de interés común. El autor logra hacer en estas páginas una sucinta pero com-

pleta exposición del pasado y del presente de nuestra América. Divide la obra en varios grandes apartados: Antecedentes geográficos, históricos y etnológicos. Descubrimiento y conquista. Epoca colonial. Revoluciones por la Independencia. Desenvolvimiento de los Estados modernos. Relaciones internacionales de la época moderna, y varios apéndices: Vocabulario de términos españoles y portu-

mientras se corta el árbol y se arregla con él un ataúd con que se le sepulta.

Por lo que toca a la cultura de derecho materno que preside la luna, la *antümallen* en este caso, encontramos en Arauco la casa de cuatro esquinas y techo de dos aguas, la cerámica, la cestería y el telar, las armas contundentes (macana), la hachuela de piedra para el cultivo del suelo, las máscaras que no han llamado todavía la atención de los araucanistas, el bote de tres tablones, tan conocido en los canales de Chiloé, y en el que embarcó Ercilla para descubrir la provincia de ese nombre.

En concordancia con esta cultura, se observa en Arauco el fenómeno de la persistencia del apellido de la madre aún en los tiempos modernos, como lo expresa el "Cautiverio Feliz" de Núñez de Pineda cuando se habla de Llancareu, padre, y Maulican, hijo (pág. 87); Nancuanto, padre y Quilabeu, hijo (pág. 83); y don Benjamín Vicuña Mackenna en su "*Elisa Bravo*" (págs. 11 a 18) de Cariñanco, padre, y Painen, hijo; Güarapil, padre y Lebeu, hijo. Si a esto agregamos que los araucanos practicaron culturas primitivas de más alto desarrollo todavía, como ser la casa de pilotes y de varias familias, como las describió Pedro de Valdivia a Carlos V, la costumbre de fumar tabaco y el gobierno absoluto, tendremos el cuadro de un pueblo ya muy desarrollado en sus manifestaciones materiales y de una

alma templada, capaz de resistir eficazmente a sus enemigos.

No sabemos si fueron influencias de origen peruano las que en el curso del tiempo llegaron a establecerse paulatinamente en Arauco. Es de presumirlo, aunque no se implantaron con el desarrollo y esplendor del país de origen. En todo caso, viniendo de lejos y por cualquier camino que haya sido, recordemos la opinión de Ehrenreich, a propósito de la difusión de los mitos, cuentos y leyendas americanas provenientes del Asia (*Zeitschrift für Ethnologie*, págs. 190-195) en que este autor ha descubierto que estos mitos, cuentos y leyendas, deben considerarse, por una parte, como tradiciones arcaicas esparcidas por todo el mundo y, por otra, como la comprobación de que en tiempos más modernos, se verificó de Norte a Sur de la costa del Pacífico, no sólo una peregrinación e infiltración de estos mismos elementos, sino de creaciones míticas completas, iguales a las que se encuentran, en parte al menos, en el hemisferio oriental asiático, por lo que puede decirse, entonces, que las leyendas del antiguo mundo son más abundantes en la América del Sur de lo que se había creído hasta el presente.

A lo que agregamos que los elementos de la cultura ergológica, obedecen a estos mismos conceptos emitidos por este autor.

A. O.

gueses. Constituciones de Hispanoamérica. Bibliografía por países, y Resplandor de América.

Cada uno de estos grandes apartados está formado por numerosos capítulos, llegando incluso en el referente al estudio de los Estados modernos a dedicar uno a cada país.

La obra (950 págs.) es un completo manual, como acaso no exista otro en es-

pañol, pero además tiene también el alto interés de ser el producto del estudio y la visión de un sabio especialista americano sobre nuestra vida actual y pasada.

Estamos seguros de que este libro ha de tener una gran aceptación en toda Hispanoamérica y lo estimamos indispensable en toda biblioteca y centro de enseñanza, no sólo por sus diversos valores intrínsecos, sino por la facilidad de consulta.

“LOPE DE VEGA EN SUS CARTAS”

Por Agustín González de Amezúa

El Sr. Agustín González de Amezúa, destacado crítico español, investigador consciente y erudito muy especializado en los estudios sobre Lope de Vega, publicó en 1935 el primer volumen de una obra magistral: *Lope de Vega en sus cartas*. Obra ésta consagrada a transcribir los tres Códices autógrafos de Cartas de Lope de Vega, descubiertos hacia 1868 por el prestigioso investigador Fernández-Guerra en el archivo de la casa ducal de Sessa.

El señor González de Amezúa, convencido de que para comprender y valorizar un epistolario se precisa conocer el ambiente y los personajes de la época, hizo al primer volumen aparecido en 1935 una extensísima introducción, que constituye por sí sólo una obra valiosísima. relativa al estudio del sexo duque de Sessa, verdadero Mecenas del Príncipe de los Ingenios.

Ahora González de Amezúa ha publicado el segundo volumen de esta importante obra, con otra extensa introducción

dedicada a estudiar en toda su integridad la vida y psicología de Lope.

Leyendo los rasgos biográficos de Lope, armónicamente reunidos por el señor Amezúa, y siguiendo al autor en sus exploraciones de tipo ideológico y moral, realizadas con aguda minuciosidad, nos damos perfecta cuenta de que el amor tenía que ser, efectivamente, la pasión dominante en aquel hombre de sensibilidad extremada, un tanto petulante y vanidoso, junto a otras prendas que le sirvieron para realizar grandes hechos y concertar grandes palabras, pero no para preservarle de las caídas que en definitiva, son tantas como fueron sus amantes. El señor Amezúa allega enorme cantidad de datos, y éstos cobran toda su fuerza expresiva por el acierto con que están enlazados y por su fondo histórico. Hay en los distintos pasajes de esta sabrosa introducción multitud de incentivos. La curiosidad se mantiene en tensión. Nos la aviva el curso mismo de una existencia que parece inventada.

BIBLIOTECAS DEPENDIENTES

Desde hace varios años existe en la Biblioteca Nacional un servicio de bibliotecas dependientes. Estas pueden formarse en los locales de las escuelas primarias con la base de cierta cantidad de volúmenes. Para adquirir la calidad de biblioteca dependiente, el Director de la escuela debe escribir al Sr. Director de la Biblioteca Nacional indicando el número de libros que posee,

el nombre de la localidad, el nombre de la Escuela, el nombre que se ha dado o que se dará a la biblioteca y comprometerse a tenerla abierta al público por lo menos una hora de cada día hábil y hacerle llegar una estadística de las obras leídas por mes y del número de lectores en la misma fecha.

“LA SELECCION DE JUGUETES”

Por **Ethel Rawin**

La edición inglesa de este libro, que aparece ahora por primera vez en nuestro idioma, ha sido realizada nada menos que por la propia Universidad de Chicago, en un propósito de orientar a los padres norteamericanos en la elección de juguetes para sus niños. Una tarea al parecer intrascendente, pero que ese alto cuerpo de estudios de Estados Unidos considera, de acuerdo con las enseñanzas de esta obra, como importantísima en la formación psíquica del niño. Esta distinción poco común con un libro de pedagogía práctica, dice más a favor de la obra de Ethel Rawin que los más entusiastas —y justificados— elogios de cualquier crítica.

No se trata de un simple manual de juguetes o de juegos infantiles. Es mucho más, pues este libro sintetiza todos los conocimientos actuales acerca de la evolución del niño, y constituye una guía imponderable para la formación de sus hábitos y de su carácter, en su vida social. Tiene, pues, un gran valor pedagógico.

Entre nosotros no se posee, en general, una noción clara de la importancia que desempeña el juego en ese período de la existencia, y de sus derivaciones para la vida mental futura, y menos del rol que cumplen los juguetes en el desarrollo espiritual del niño. De ahí que es conveniente estar al tanto de cuáles han de ser los juguetes que, de acuerdo a la edad y personalidad de cada uno, deben elegirse para los niños, como un medio de estimular el desenvolvimiento de sus inclinaciones y aptitudes. Padres y maestros, y cuantos tengan que ver con la infancia, hallarán en *La selección de juguetes* una ordenada y sencilla exposición que aclarará sus dudas y les permitirá adoptar el temperamento adecuado para hacer de los niños seres amables y felices, acrecentando el encanto propio de su edad y preparándolos para una existencia saludable y equilibrada.

La obra que comentamos ha sido publicada por la Editorial Cultura de La Habana (Cuba).

“Un Programa Desarrollado en Proyectos”

Por **M. E. Wells**

El método de proyectos representa una conquista acabada de la educación nueva, una incorporación definitiva a la técnica escolar. De todos los métodos educativos creados en los últimos años, el de proyecto es, en efecto, el más completo y desarrollado en todos los países.

Originado este método en las ideas activistas de la pedagogía norteamericana, coincide en su esencia con las concepciones fundamentales de la nueva psicología estructural y globalista. Al propio tiempo su carácter práctico y sencillo hace que

pueda aplicarse a todas las escuelas primarias y secundarias, sin necesidad de mucho material ni de una organización especial como lo exigen otros métodos.

En el volumen actual se da cuenta de una experiencia interesantísima realizada a lo largo del programa escolar por uno de los expertos en la nueva técnica escolar, Miss M. E. Wells, basándola en el aprovechamiento del deseo de juego del niño. La obra ha tenido en todas partes una gran acogida como lo demuestran el número de ediciones y traducciones que de ella se han hecho.



NOTICIAS



ESTIMULO QUE AGRADECEMOS

EL NUMERO primero de esta publicación se agotó rápidamente. Ello significa que eran plenamente fundadas nuestras expectativas de éxito, nuestra confianza en el espíritu de cooperación del magisterio nacional. Tan franca acogida a la "REVISTA DE EDUCACION" expresa también con elocuencia cómo hacía falta un órgano de publicidad de un carácter que informe al profesorado sobre asuntos técnicos de su especialidad, difunda cuánto de constructivo se realiza en nuestra enseñanza y destaque los valores de ella.

Durante todo este tiempo los encargados de la Revista han tenido la satisfacción de recibir desde todas partes del territorio, palabras de estímulo, numerosas demandas de suscripciones, trabajos originales para que sean acogidos en sus páginas.

Por este camino francamente propicio, es indudable que nuestra publicación habrá de prosperar conforme a nuestros deseos. Por eso, hacemos llegar nuestros agradecimientos a todas las personas que han premiado este esfuerzo en forma tan alentadora.

ANIVERSARIO DE LA ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS

La Escuela de Artes y Oficios de esta capital celebró en los primeros días del presente mes sus fiestas de aniversario.

Fundada el año 1849, por don Manuel Bulnes, su vida ha trascendido en un constante afán de superación, que puede observarse en el magnífico pie en que este establecimiento llega a los 92 años de vida.

Este aniversario se celebró con un interesante programa, cuyo número básico fué la inauguración de un monumento a la memoria de don Juan Gantes A., ex - Director General de

EL EX - MINISTRO DON JUAN ANTONIO IRIBARREN

EL 13 DE JUNIO último prestó el juramento de estilo, para servir la Cartera de Educación Pública, Dn. Raimundo del Río Castillo, a quien hizo entrega del Ministerio su antecesor, don Juan Antonio Iribarren.

Realizada esta ceremonia, con la presencia del Subsecretario, señor Bunster, el señor Iribarren, ante el personal, especialmente reunido, pidió para su sucesor en el alto cargo la cooperación de todos, al mismo tiempo que agradeció la que a él le habían prestado.

Usó en seguida de la palabra el señor del Río, quien elogió la brillante labor realizada por el señor Iribarren y expuso que, en líneas generales, él adoptaría la acertada política educacional de su antecesor y de S. E., el Presidente de la República.

El alejamiento de don Juan Antonio Iribarren de sus tareas ministeriales ha venido a evidenciar, una vez más, el profundo arraigo que su personalidad había alcanzado en todas las ramas de la educación nacional. En efecto, en una u otra forma, desde todos los sectores de la docencia y desde los más lejanos puntos del país, ha recibido demostraciones de adhesión y simpatía. En muchas manifestaciones de que se le ha hecho objeto, se ha recordado su provechosa gestión frente al Ministerio de Educación Pública, reconociéndose, unánimemente, entre otras cosas, su decisiva actuación en el despacho de la Ley de Mejoramiento Económico del Personal de la Enseñanza.

Enseñanza Industrial y Minera y ex - Director de la Escuela de Artes y Oficios.

Durante este acto pronunciaron discursos el Director General de Enseñanza Industrial y Minera, don Jorge Santelices F., y otros oradores.

El folkllore en la educación

Por el Dr. Gonzalo Latorre Salamanca

"n) Estudio organizado y científico del Folklore Nacional, por cuenta del Ministerio de Educación, a fin de fomentarlo y divulgarlo en las diversas instituciones educacionales".
(Del "Plan de Acción del Ministerio de Educación Pública para acentuar el sentimiento de chilenidad").

I.—EL FOLKLORE COMO CIENCIA

EL GENIO de una raza, su capacidad creadora, su sensibilidad artística y sus tendencias psicológicas sólo se logran conocer a fondo cuando se va a las raíces mismas de la vida del pueblo y se estudian sus principales formas de expresión. Ellas constituyen en sí una verdadera **cultura vital**. Más de un ilustre investigador ha encontrado en ellas elementos para el estudio comparado del derecho; inapreciable material para la etnología (1) y, sobre todo, documentación valiosísima para la Historia del Arte.

Todo ese contenido de cultura vital es lo que se llama Folklore, verdadera rama de la "ciencia del hombre", que comprende el estudio de todas las manifestaciones del alma popular y todas las for-

mas características de la vida del pueblo.

El Folklore, como ciencia, explora en el terreno mismo. Allí recoge, ordena e interpreta las costumbres, los juegos, los mitos, las leyendas, los refranes y proverbios, la música y el canto popular, la poesía popular, la danza, las tradiciones, la alfarería, los trajes típicos, etc., etc.

Es el alma del pueblo en todos sus rasgos característicos lo que da a conocer la ciencia folklórica. La importancia de ella es, pues, inmensa y su utilidad incalculable para el estudio de la psicología social, para la historia, para la educación, etc.

II.—EL FOLKLORE NACIONAL Y LA CAMPAÑA DE CHILENIDAD

Consecuencialmente, toda empresa que pretenda acentuar el sentimiento de chilenidad, debe buscar en el pueblo, en las trabazones múltiples y profundas de la vida nacional, en nuestras costum-

(1) Ciencia que estudia mediante la investigación, las leyes de la formación de la humanidad, con el objeto de presentar un cuadro de su vida psíquica.



ESCUELA EXPERIMENTAL DE NIÑOS DE SANTIAGO.—Escena de la dramatización de la leyenda araucana "Licarayen".

bres, en nuestras viejas consejas y tradiciones, mucho de su material para una tal tarea de recuperación nacional.

Deberá apoyarse en el Folklore y llevar a la educación, en todos sus grados, ese legado inmenso de la raza, cuyo volúmen nadie o muy pocos conocen todavía y cuya riqueza es inagotable.

Deberá fomentar las investigaciones a fin de reunir ese valiosísimo contenido literario que circula libremente con el objeto de proporcionar material para el estudio de nuestra psicología colectiva y poder, así, desentrañar la clave de muchas de nuestras aptitudes y reacciones como pueblo.

En el Folklore encontrarán los artistas chilenos motivos para un auténtico Arte Nacional: teatro popular, teatro campesino, cine, pintura, música, escultura, etc.

III.—EL FOLKLORE NACIONAL EN LA EDUCACION

Si la educación ha de ser considerada como una función original, vital, de la comunidad, y la educación sistemática o intencionada como prolongación de la acción educativa de la familia que lleva hasta sus formas a la escuela, la campaña de acentuación del sentimiento de **chilenidad debe buscar en el Folklore uno de sus aliados más eficaces.** El canto, el juego, la danza, los cuentos, etc., serán los caminos naturales, técnicamente los medios más adecuados.

Aún más, el Folklore puede y debe dar a los programas escolares nuevos y valiosos contenidos para Idioma Patrio, Educación Social, Estudio de la Naturaleza, Música, Canto, Educación Fí-

sica, Trabajos Manuales y otras asignaturas.

Los nuevos libros de lectura y los textos auxiliares que necesariamente tendrán que reemplazar a los actuales al llevarse la campaña de chilenidad a sus consecuencias lógicas, encontrarán en los resultados de las investigaciones folklóricas orientaciones y material.

Algo de esto se ha estado haciendo en la Escuela Experimental de Niños de Santiago, en el terreno del arte infantil. "En nuestra Escuela" — dice el profesor del mencionado establecimiento, Don Joaquín Bustamante D.— (2) hemos llevado la interpretación folklórica, especialmente el cuento, la fábula y la leyenda, al teatro infantil, dando a éste un sentido nuevo y auténticamente chileno. Muchas y muy hermosas representaciones se han ofrecido a los padres de familia: "**El León y el zorro**", la fábula de la selva araucana que demuestra cómo la astucia vence a la fuerza; "**El Caleuche**", la hermosa leyenda de los chilotes, con sus pescadores y su vida semipatriarcal; "**La Lola**", la leyenda típica del desierto atacameño, que muestra la vida, las supersticiones y el arrojo y espíritu de aventura de nuestros mineros; en fin, "**Licarayen**", la leyenda mapuche del volcán Osorno que realza tradiciones y rasgos típicos de la vida y del carácter de los

araucanos, han servido de motivos centrales a las representaciones teatrales de nuestras fiestas escolares".

Gran número de las formas de expresión folklórica son utilizables en la educación. Sugerimos a continuación algunas de las más importantes y su posible aplicación en las escuelas:

1.—Cuentos populares chilenos y araucanos: "Hora del Cuento" y dramatizaciones, para el grado básico.

2.—Leyendas araucanas y chilenas. "Hora de la Leyenda" y dramatizaciones, para el grado de transición.

3.—Poesía popular y canciones populares: "Hora Literaria", clases de Idioma Patrio y fiestas escolares, para el grado superior.

4.—Trajes típicos regionales y nacionales, costumbres, alfarería: en dibujo, modelado, trabajos en madera, teatro infantil, en todos los grados de la escuela primaria.

IV.—LITERATURA RECOMENDABLE AL PROFESORADO

No será fácil al profesorado, mientras no existan selecciones folklóricas hechas especialmente para la enseñanza, encontrar material adecuado para su diaria labor. Apresuradamente hemos tomado algunos títulos de obras chilenas que, o son estudios sobre la materia o poseen en abundancia contenidos folklóricos que cualquier maestro inteligente puede utilizar

(2) "El Folklore y el Arte Infantil en la Escuela".—Boletín de las Escuelas Experimentales.

para su trabajo diario. Damos la lista, advirtiéndole que está muy lejos de ser una bibliografía sobre la materia.

Sobre los estudios folklóricos en general:

- 1.—“Programa de la Sociedad de Folklore Chileno”. Rodolfo Lenz. Santiago, 1909.
- 2.—“Estudios Araucanos” Rodolfo Lenz.
- 3.—“Sobre la poesía popular impresa en Santiago de Chile”. Rodolfo Lenz.
- 4.—“Romances Populares y Vulgares”. Julio Vicuña Cifuentes.
- 5.—“Mitos y Supersticiones”. Julio Vicuña Cifuentes.
- 6.—“Como se canta la poesía popular chilena”. Desiderio Lizama.
- 7.—“Cuentos Populares Chilenos”. Ramón A. Laval.
- 8.—“Los palladores”. A. Acevedo Hernández.
- 9.—“Notas de Folklore Chileno”. Antonio Rocco del Campo.
- 10.—“Páginas del Pasado”. Julio Vicuña Cifuentes.
- 11.—“He dicho”. Julio Vicuña Cifuentes.
- 12.—“Panorama y color de Chile”. Antonio Rocco del Campo.
- 13.—Estudios de Francisco Cavada, Agustín Canobio, Ricardo A. Latcham, Ricardo E. Latcham.
- 14.—Composiciones musicales de los hermanos Allende.
- 15.—“Cuentos para Niños”. Bernardino Ibáñez y R. Saavedra Gómez.
- 2.—“Poemas para Niños”. H. Diaz Casanueva.
- 3.—“Cancionero”. R. Saavedra Gómez.
- 4.—“Cuentos y Leyendas Araucanas”. Blanca Santa Cruz Ossa.
- 5.—“Cuentos Chilenos”. Blanca Santa Cruz Ossa.
- 6.—“Cantos Populares chilenos”. A. Acevedo Hernández.
- 7.—“Canciones Populares chilenas”. A. Acevedo Hernández.
- 8.—“Juanito Suárez”. Eudilio Guzmán.
- 9.—“Gente en la Isla”. Rubén Azócar.
- 10.—“Las Tres Fuentes”. María Villagrán de Morales. Colecciones de Leyendas Folklóricas de Zig Zag.
- 11.—Publicaciones del “Instituto de Información Campesina”, Junta de Exportación Agrícola.
- 12.—“Juegos y Deportes”. Daniel Aeta.
- 13.—“Manual de Juegos Escolares, juegos de los niños chilenos a base del “saber popular” sinomímica y pedagógica”. Daniel Aeta.
- 14.—“Mi Tierra Nativa”. Agustín Edwards M.
- 15.—“Recuerdos” Crescente Errázuriz V.

Estudios y selecciones folklóricos utilizables en la educación:

- 1.—“Cuentos para Niños”. Ber-

V.—UNA TAREA PARA EL PROFESORADO NACIONAL

El profesorado nacional está frente a una nueva y hermosa ta-

Dos profesores

Por **Norberto Pinilla**

A LA Escuela de Invierno de la presente temporada, han venido a enseñar dos profesores notables.

El profesor es el actor de la cultura. Amado Alonso y Arturo Torres Ríos, son actores de gran rango de la enseñanza universitaria. Su obra no se ha limitado a la tarea docente, sino que se ha traducido en el libro, la conferencia y el artículo periodístico. Su labor, pues, ha pasado de los ámbitos académicos a los medios cultos de las Américas.

Ahora, al trazar el perfil intelectual de cada uno de ellos, no formulo un juicio de valor en la ordenación, sino que sigo el orden alfabético.

rea: El Plan de Acción del Ministerio de Educación Pública para acentuar el sentimiento de Chilenidad, trazado a insinuación de S. E. el Presidente de la República, la señala claramente. "Estudio organizado y científico del Folklore Nacional, por cuenta del Ministerio de Educación, a fin de fomentarlo y divulgarlo en las diversas instituciones educacionales".

Nadie más llamado que el Magisterio para penetrar en el corazón del pueblo y obtener, de primera mano, libre de la intervención de ciertos investigadores y eruditos, ese bagaje cultural que pertenece a todos y a nadie que tiene el sello característico de la raza.

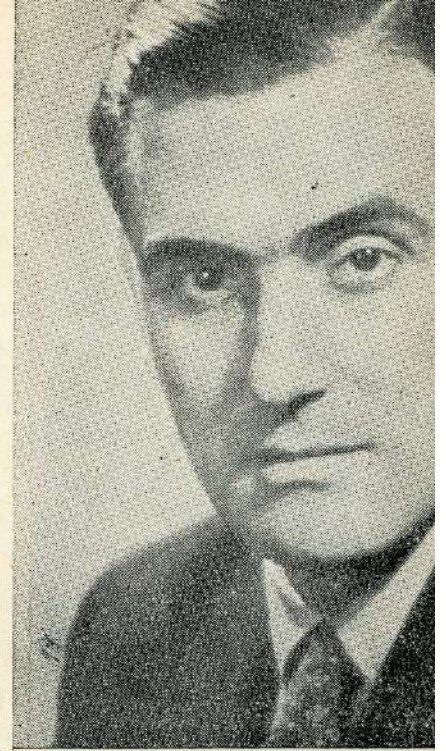
Los profesores de las escuelas normales y de los liceos de la República, en el norte, en el Centro, en el sur y en la zona austral de

AMADO

ALONSO

Es filólogo y crítico literario. Estudió en la Universidad Central de Madrid donde se doctoró en Letras. En seguida pasó a la Universidad de Hamburgo, centro cultural que le permitió ampliar sus ya anchos conocimientos filológicos.

Muy joven fué contratado para dirigir el Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires. Y en ese establecimiento está desde 1927.



nuestro territorio, tienen la espléndida oportunidad para hacer un trabajo, una investigación de conjunto, utilizando de preferencia a los alumnos de los cursos superiores, los que, mediante simples instrucciones para proceder, quedarían en situación de colaborar en esta gran tarea.

Sabemos ya de una hermosa iniciativa en este sentido tomada por el profesor de Pedagogía de la Escuela Normal de Valdivia, don Alejandro Fabres, quién ha planeado con los alumnos del último curso de ese establecimiento un trabajo destinado a reunir leyendas de la zona sur, desde Cautín a Chiloé.

A esta hermosa iniciativa seguirán pronto otras.

El profesorado nacional está frente a una agradable obligación patriótica.

G. L. S.



Arturo Torres Ríoseco

La labor publicitaria de Amado Alonso es selecta y abundante. Sus libros sobre temas filológicos son serias contribuciones al esclarecimiento de los problemas de su especialidad. De ahí que goce de merecida reputación como investigador sagaz, original y como expositor claro, elegante.

Su último libro, **Poesía y estilo de Pablo Neruda**, tiene dos aspectos: primero es un penetrante ensayo acerca de la estilística de uno de los poetas más valiosos de la lengua española de hoy; segundo es un homenaje del gran filólogo a la literatura chilena.

Si se le considera desde el primer punto de vista, es un libro denso de ciencia y a la vez de gran agilidad crítica y conceptual. Su autor se mueve con una precisión de exégeta consumado, sabio, de sabiduría conseguida por amor al tema que desarrolla en sus aspectos más recónditos. Resulta, pues, sorprendente el examen de Amado Alonso. Su lectura es lección viva de buen gusto, de método en el análisis poético y de fina concepción filosófica.

Ahora bien, si se le considera desde el segundo punto de vista, esto es, del sentido intencional dado al estudio de un poeta chileno por Alonso, cabe una pregunta: ¿Hasta qué límite su personal preferencia tiene validez objetiva? Sujeto y objeto en este caso se conjugan en armonía, pues el primero analizó la existencia lírica del segundo. De modo que el libro resulta una vibrante afirmación de una realidad literaria.

Por estas dos consideraciones el magnífico profesor y crítico quedará en la memoria y en el corazón de los chilenos.

ARTURO TORRES RIOSECO

Simpático y dicaz. Agil en la conversación. Profesor sabio. Pasea su pensamiento con elegancia por las sendas literarias americanas. Tal es Arturo Torres Ríoseco.

Estudió en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Más tarde salió por otras fuentes de saber. Y abrevó conocimientos en las universidades norteamericanas, donde se doctoró en Letras. En aquellos claustros quedó prendido su espíritu de estudioso permanente. Y allí enseña historia de las letras hispánicas, trabajando como catedrático, como crítico, como poeta.

No conozco sus numerosos libros. Pero de los cuatro que he leído he sacado emoción y conocimiento, es decir, valor artístico e información de alta calidad crítica.

Ausencia, amplia colección de poemas, posee poesía. Su lirismo es masculino, intenso, fuerte. Varios de los romances, que integran este libro, penetran en el alma chilena con raíces hondas, cabales.

Pertenece por su contenido poético a la tendencia post-modernista, escuela que ahonda en el espíritu del poeta y por su penetración en el propio yo consigue plasmar la auténtica experiencia personal. Torres Ríoseco es por ello un poeta legítimo, sin posturas, con un sincero mensaje de belleza original, que se traduce en versos sobrios y claros.

Su labor de crítico se ha multiplicado en ensayos bibliográficos, en penetrantes exámenes de interpretación literaria, en sápidas antologías de prosistas y poetas.

El crítico convierte en categoría de conocimiento el material que el artista elabora a base de intuición, fantasía y genialidad. Y para este trabajo de verter en conceptos lógicos el sentimiento estético, se necesita gran poder de reelaboración mental. Pues bien, Arturo Torres Ríoseco ha sabido hacer todo eso con honradez, valentía, constancia.

Su postrer libro, **Novelistas contemporáneos de América**, es una obra de grande importancia para el estudio de la novelística de estos estados desunidos. Acaso ahora no se le juzgue con equidad ni en todo su alcance. Pero día llegará en que la faena crítica de Arturo Torres Ríoseco sea evaluada en sus varios aspectos. Y ese día no está lejano, porque el gran profesor ha trabajado con aseada idealidad. El trabajo es una de las formas de la nobleza humana.

Recordando a J. F. Herbart

Por el **Dr. W. Mann**

EL 14 DE Agosto del año presente es un gran día de recuerdo para la Filosofía y la Pedagogía. Pues en la misma fecha murió, hace un siglo, Juan Federico Herbart que fué feliz renovador en ambas ciencias, desde sus cátedras en las Universidades alemanas de Königsberg y Goettingen. Séanos permitido recapitular en breves palabras las conquistas que esta vida dejó a los cultivadores del campo filosófico y pedagógico.

Cuando Herbart inició su labor de investigación científica, se hallaba en plena floración —dentro de su patria y fuera de ella— la filosofía idealista. Mientras que Kant, junto con demostrar el carácter subjetivo de nuestra imagen del mundo, había reconocido, sin embargo, un elemento objetivo constituyente de la realidad en sí misma, elemento que, según él, proporciona a nuestro conocimiento el contenido material, los continuadores del gran filósofo sacrificaron aquel factor objetivo queriendo erigir al yo humano en un verdadero creador del mundo en que actúa.

Contra tales extremos especulativos se produce una reacción de tendencia empirista uno de cuyos principales conductores fué Herbart. Puede, por lo tanto, considerársele como el iniciador del realismo moderno y, con esto, como precursor de la corriente realista que de día en día vemos ganando fuerzas dentro del movimiento filosófico actualmente en desarrollo.

Ahora, el empirismo de Herbart trasciende sobre todo a su psicología. Si bien no renunció a la interpretación teórica, trató de basar la psicología sobre la experiencia e hizo aún el ensayo de formular sus leyes matemáticamente. Contra el concepto especulativo del alma, que supone la mente compuesta de diferentes facultades, entidades separadas entre sí, sostuvo la unidad funcional de la vida psíquica.

La influencia de tal cambio de orientaciones se extendió mucho más allá del campo psicológico, pues Herbart constituyó a la psicología en base de la pedagogía. De esta manera pudo inaugurar dentro de la ciencia de la educación un progreso de capital importancia. En efecto, los pedagogos anteriores derivaron a lo sumo sus enseñanzas de una que otra reflexión psicológica siendo Herbart el primero en dar a la educación por fundamento una psicología sistemáticamente desarrollada. Y esta guía científica la complementó con otra pidiendo a la ética la determinación del fin de la educación.

Aparecen, pues, en este campo, de nuevo, las preocupaciones empíricas de Herbart. Se empeñó por elevar la pedagogía al rango de una ciencia exacta y le abrió aún el camino para adquirir categoría universitaria. Introdujo en la universidad, también, los ejercicios de práctica educacional fundando, anexo a su cátedra de Königsberg, un seminario pedagógico al que puede considerársele como la célula germinal de todas las instituciones académicas de parecida especie.



Fruto de los estudios y ensayos con que Herbart abordó los problemas pedagógicos, fué un sistema educacional muy amplio, edificado con severa lógica. Después de la muerte de su autor, este sistema llegó a dominar la realidad pedagógica de numerosos países y es bajo el signo del herbartianismo que por largo tiempo se llevó adelante el trabajo por el ulterior progreso de la educación, trabajo que, por ejemplo, se concentró, en Alemania, en el "Verein fuer wissenschaftliche Paedagogik" y, en los Estados Unidos de América, en la "Herbart Society".

Para comprender estos éxitos, basta tener en cuenta las valiosas conquistas que la pedagogía debió a las enseñanzas de Herbart. Consistían, por una parte, en orientar toda la educación hacia un fin moral: la formación de caracteres fuertes en la persecución del ideal ético, de modo que la instrucción debía convertirse en "enseñanza educativa". En segundo lugar, fué elaborada por Herbart una metodología didáctica que aseguraba la asimilación verdaderamente activa y, en consecuencia, profunda de las materias del estudio, y esto por dos razones: por poner en marcha el poderoso motor del interés y por articular el proceso de la enseñanza en concordancia con la sucesión de etapas naturales que recorre el génesis de todo conocimiento. Es precisamente esta articulación de la enseñanza que encontró amplia acogida dando origen a varios sistemas de "grados formales de la lección".

Fué así que la pedagogía herbartiana dotó a la educación de una minuciosa guía que hizo fácil al educador encontrar su camino a través de los intrincados problemas y situaciones que se le presentan en el ejercicio de su profesión. Cabe reconocer que, también, la educación chilena realizó progresos de consideración cuando adoptó, a fines del siglo próximo pasado, los principios que acaban de estamparse.

Bien es verdad que la pedagogía herbartiana no acertó en puntos importantes. Es inaceptable su visión intelectualista de la vida psíquica; tampoco se justifica la distinción que hizo entre "gobierno" y "disciplina"; y, finalmente, no puso bastante énfasis sobre la educación social, aunque no debe olvidarse que entre las "ideas morales" que Herbart proclamó como supremas directrices de la conducta humana, sólo dos tienden al perfeccionamiento del individuo en sí mismo, mientras que los restantes—la mayoría—significan normas para las relaciones sociales entre los hombres.

Aun, abstracción hecha de lo que podrá considerarse como errores de la pedagogía herbartiana, ella ya no es la guía indicada para el mundo pedagógico de hoy. Nosotros hemos avanzado más, por una parte, en cuanto a la iniciativa y actividad creadora que pedimos al niño, ya desde el período escolar y, por otra parte, en cuanto al contacto que establecemos entre la escuela y el medio de vida extraescolar. Además, han sido encontrados caminos nuevos para realizar el principio de la determinación exacta de los hechos psíquicos, principio que fué formulado por Herbart pero aplicado equivocadamente en su "estática y mecánica de las representaciones".

Pero, por considerable que sea la distancia entre el adelanto actual de la pedagogía y el plano que la elevó Herbart, siempre quedamos deudores de este verdadero iniciador de la pedagogía moderna, pues en su obra descansan ampliamente los progresos verificados después de él.