

REVISTA DE EDUCACION



Año II
Núm. 9

ministerio de
educación pú-
blica de chile

Julio
1942

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL DEL
Ministerio de Educación Pública

SANTIAGO DE CHILE

Director: CESAR BUNSTER,
Subsecretario de Educación

Secretario de Redacción y Administrador:

HECTOR GOMEZ MATUS,

**Director de la Escuela Nacional de
Artes Gráficas**

SUMARIO DE ESTE NUMERO

- Mr. C. Washburne y las Escuelas de Winnetka, por Ektor Franko;
Una filosofía viva de la educación, por Carleton Washburne;
Cuarenta y siete años de vida cumplió el Liceo N° 1 de Niñas;
El Liceo de Aplicación, por Eduardo Vilches;
Los grandes maestros:
Brígida Walker, por Gertrudis M. de Ebersperger;
Horacio Mann y José Abelardo Núñez;
El arte de Siqueiros a través de la fotografía, por Antonio Quintana;
Nuevas disposiciones en la formación del profesorado primario en Alemania, por Margarita Johow S.;
El método cultural histórico en la etnología chilena y americana, por el Dr. Aureliano Oyarzún;
La caracterología y su antigüedad, por Luis B. Prieto F.;
Aníbal Ponce, pedagogo, escritor y revolucionario, por Manuel Sánchez Aliste;
Exigencias que debe cumplir nuestro sistema educacional, por Santiago Tejías;
La Escuela Normal, por Guillermo González M.;
La Escuela de Aplicación anexa a la Normal "J. Abelardo Núñez";
Notas, noticias y documentos de importancia;
Los Libros;
Nuestra Revista ante el concepto público;
Lista de Suscriptores de la Revista de Educación.

REVISTA DE EDUCACION

AÑO II SANTIAGO, JULIO DE 1942 Núm. 9

Mr. C. Washburne y las Escuelas de Winnetka

Por Ektor Franko

SE ENCUENTRA entre nosotros Mr. Carleton Washburne, Superintendente de las Escuelas Experimentales de Winnetka, Director del Instituto de Profesores Titulados (Graduate Teacher's College) y Presidente de la Asociación de Escuelas Nuevas (Progressive Education Association), tres instituciones norteamericanas de sólido prestigio universal, destinadas a estudiar y difundir los principios y técnicas de la nueva educación.

Ha venido a Chile en compañía de su distinguida esposa y de su hijo Chandler, el mismo que hace diez años, cuando era un chiquitín de 8, inspirara a su madre esas preciosas cartas escritas desde diversos países con ocasión del viaje de estudio que los esposos Washburne hicieron alrededor del mundo, cartas que más tarde fueron reunidas en un libro bajo el nombre de "Cartas a Channy".

El maestro, reformador y escritor que nos visita es uno de los más altos valores de la nueva educación, no solamente de Norteamérica, sino del mundo entero. Los planes, programas, métodos y textos de estudio empleados en Winnetka son el fruto de estudios e investigaciones en que, dirigidos e inspirados por Mr. Washburne, han intervenido centenares de profesores, psicólogos y hombres de ciencia. Millones de dólares se han invertido en llevar a feliz término esas investigaciones y experiencias empezadas hace 23 años, pero las conclusiones y resultados obtenidos constituyen el paso más firme que se haya dado en este siglo en pro de una educación más racional.

Aparte de su labor como Superintendente de las Escuelas Experimentales de Winnetka, Mr. Washburne ha escrito una serie de obras del más alto valor pedagógico y social. Entre éstas, "Las Escuelas Nuevas en el Viejo Mundo", "Mejores Escuelas", "Adaptación de la Escuela a las Diferencias Individuales", etc., han sido traducidas a los principales idiomas.

Lo visitamos en su departamento del Hotel Carrera en nombre de la **Revista de Educación**. Al vernos y saber el objeto de nuestra visita, abandona su mesa de trabajo y nos recibe amablemente. Mr. Washburne es extraordinariamente alto, afable, rostro amplio, ojos claros; franco, tranquilo. De su presencia, de su voz, fluyen firmeza, buen humor y salud.

De estudiante de medicina a maestro rural

—Creemos poseer, Mr. Washburne, una idea general de la obra que Ud. y sus colaboradores han realizado en las Escuelas Experimentales de Winnetka; pero nuestros lectores desearían aprovechar su estada entre nosotros para tener algunas informaciones dadas directamente por Ud. respecto de algunos aspectos de su obra y de su vida. Se nos ocurre, por ejemplo, que deben ser interesantes las razones que lo llevaron a Ud. a interesarse por la nueva educación.

—Mi conexión con la nueva educación, dice Mr. Washburne, empieza

con mi niñez. Mi madre era presidenta de la Asociación de Padres de la Escuela Anexa a la Normal de Chicago, en donde mis hermanos y yo hicimos nuestros primeros estudios. Llegó ella a desempeñar ese cargo a instancias del Director de la Escuela, el Coronel Francis Parker, que sabía del profundo interés de mi madre por los asuntos educacionales, especialmente por las doctrinas de Froebel y el Kindergarten. En mi hogar era frecuente la presencia de muchos de los grandes pedagogos y tratadistas de la nueva educación, y las ideas de Stanley Hall, Dewey, James y tantos otros eran tema de animados comentarios. No obstante, no fué la pedagogía, sino la medicina, el objeto de mis primeros estudios universitarios. Comencé a estudiar **medicina** para no romper la tradición familiar: mi padre era médico, también lo fueron mi abuelo y mi bisabuelo. Pero yo no llegué a recibirme. Cuando faltaba un año para terminar mis estudios de medicina, descubrí que más que curar enfermedades me interesaban la fisiología, la psicología y sobre todo ser maestro. ¿Debía continuar mis estudios o abandonarlos y cambiar de rumbo?

Fué un período de grandes vacilaciones en mi vida, que se vinieron a agravar con el encuentro de la que actualmente es mi esposa. La conocí un día y diez días más tarde éramos marido y mujer... Ella tenía 20 años, yo 22. Ella cortó sus estudios de pintura cuando casó conmigo, yo corté mis estudios de medicina. Es cierto que yo sabía bastante de fisiología y psicología, que eran mis ramos favoritos, pero con estos conocimientos no había posibilidad de costearse la subsistencia...

Un aviso que llamaba a concurso para llenar una vacante de profesor de una escuelita rural en un villorrio del Estado de California, fué una circunstancia importante en mi vida. Me interesé por la vacante y fuí nombrado. "El Monte" se llamaba la localidad. Allí aprendí a querer a los niños y ellos también me quisieron.

En este momento de nuestra charla ha llegado a hacernos compañía la Srá. Washburne. Hablamos un momento de sus viajes y de cosas amables y

variadas. Hay en su aspecto y en sus palabras una extraordinaria simpatía. Mientras la escuchamos, la imaginamos en sus radiantes 20 años y pensamos que para Mr. Washburne deben haber sido muy largos esos diez días que mediaron entre la fecha en que la conoció y el día del matrimonio. Pienso también que sus triunfos en Winnetka, que la fe que ha puesto en la obra realizada, que su decisión para afrontar grandes empresas y abrumadoras tareas, deben mucho a la compañera de su vida, que no solamente ha sabido ser la esposa y la madre de sus hijos, sino también la más activa y eficaz de sus colaboradoras. Sabemos, por ejemplo, que la formación de una biblioteca numerosa y graduada para los niños es obra principalmente suya.

Su llegada a Winnetka

—¿Cómo fué su llegada a Winnetka? preguntamos a Mr. Washburne.

—Eso se lo debo a Frederick Burk, —responde,— como también le debo muchas otras cosas que han sido trascendentales en mi vida. Burk era el Director de la Escuela Normal de San Francisco.

Llegué a Winnetka el año 1919, después de haber trabajado y estudiado cinco años bajo la dirección de Burk hasta recibir mi grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Llegué a desempeñar el puesto de Superintendente de las escuelas de la comuna de Winnetka, que él me ofreció. Recibir ese nombramiento es lo más importante que podía haberme ocurrido. Había en Winnetka un ambiente acogedor para todo cuanto pudiera significar progreso. Esto, aparte de la belleza del lugar —Winnetka es un nombre indígena que significa "bello campo"— y de su espléndida ubicación en las laderas del Lago Michigan y a corta distancia de Washington.

El Superintendente de Educación en Winnetka es asesorado por una Junta Directiva de siete miembros elegidos democráticamente. Las personas que componían esa Junta eran de la más alta calidad intelectual y moral, y encontré en ellos amplísima colaboración

y un decidido propósito de poner a mi disposición los recursos económicos y todos los medios para llevar adelante el plan educacional que les esbocé.

—¿Cuáles son generalmente las atribuciones de estas Juntas Directivas de la educación en los estados norteamericanos?

—Son amplísimas. La Junta proporciona los recursos económicos. Hace los presupuestos de gastos para el año. Nombra a los profesores, contrata los locales escolares, proporciona los materiales y textos necesarios y supervigila, en general, la marcha de la educación.

Trabajos preliminares

—Debe ser interesante recordar los comienzos de su trabajo en Winnetka, ya que tal vez no todos los miembros de la Junta ni todo el profesorado estarían dispuestos desde el primer momento a aceptar una reforma de planes, programas y métodos tan radical como la que el Superintendente se proponía realizar.

—Fué así, exactamente. Cada persona siempre tiene la tendencia a creer que lo que ella está haciendo es lo mejor. Los padres de familia, por su parte, piensan que las materias que ellos aprendieron constituyen lo único interesante e indispensable y que los métodos empleados en su tiempo son los más adecuados. Mi primera preocupación, por lo tanto, fué demostrar a los miembros de la Junta y al profesorado la importancia de la obra que íbamos a emprender. Logrado esto, iniciamos una serie de sesiones para concretar nuestro plan de trabajo, y luego subdividirlo en tantas partes como fuera necesario. Del estudio de cada asunto se hizo cargo un grupo de seis o siete profesores que debía sesionar diariamente hasta entregar sus conclusiones.

Fué una tarea abrumadora, pero mi Junta supo apreciar el trabajo y la abnegación de mis colaboradores y les asignó sueldos superiores a los que tenían anteriormente. La obra realizada en las Escuelas Experimentales de Winnetka es, como puede verse, fruto de un trabajo colectivo; producto de

la estrecha colaboración de un grupo grande de maestros que no ha escatimado sacrificios para realizar la parte que le correspondía en la tarea común.

—¿Entre qué edades fluctúan los alumnos que asisten a Winnetka?

—Fluctúan entre los 2 y los 16 años. Hay alumnos que llegan a la Escuela Maternal, continúan en el Kindergarten, pasan a la Escuela Primaria y siguen a lo que en Chile se llama Primer Ciclo de Humanidades (Junior High School).

Las finalidades del trabajo escolar en las escuelas de Winnetka

—¿Cómo podrían expresarse las finalidades fundamentales que se han tratado de lograr en las Escuelas Experimentales de Winnetka?

—Deseamos, en primer lugar, que nuestros alumnos puedan vivir su vida de niños, que a través de la actividad que desarrollan en la Escuela puedan dar satisfacción a los intereses y tendencias propios de su edad y expresar cada uno su personalidad.

Para lograrlo es indispensable dejar a los alumnos cierta libertad de trabajo y acción y no agotarles totalmente sus energías y su tiempo con los aprendizajes obligatorios, de interés sólo mediato, que les impone la necesidad de prepararse para la vida adulta.

Si se examinan los programas clásicos de estudio, tanto de la educación primaria como de la secundaria, se llega a la conclusión de que ellos contienen una cantidad de materias, datos e informaciones que una gran cantidad de ciudadanos **no han necesitado nunca en su vida**, y seguramente tampoco los van a necesitar jamás. Obligar a los alumnos a adquirirlos, a costa de todo su tiempo y energías, es quitarles toda posibilidad de expresar su personalidad, de prepararse para la vida de cooperación dentro de la colectividad y de ejercitarse en aquellas técnicas o trabajos que responden a sus tendencias y capacidades personales, que son las que más importa cultivar. Para evitar ese agotamiento inútil, en las Escuelas de Winnetka emprendimos la tarea de determinar, a través de una investigación social prolija, cuáles son



Mr. Carleton Washburne

los conocimientos y experiencias de carácter indispensable para actuar como un individuo culto y progresista dentro de la colectividad adulta.

Obtenido ya un acuerdo respecto de lo que debía ser el contenido de los programas, era necesario clasificarlos y dividirlos en unidades de trabajo, especie de pasos sucesivos que debe dar el alumno para llegar a una completa asimilación o ejercitación de las materias o técnicas que son indispensables a toda persona culta. El objetivo de cada unidad debía ser claramente definido y puesto al alcance de la mentalidad del alumno. Luego había que indicarle el procedimiento para trabajar con éxito y, finalmente, la forma de auto-examinarse antes de solicitar de su profesor el pase para continuar con la unidad siguiente.

Los fundamentos principales en que se ha basado la organización y el trabajo de las Escuelas de Winnetka, ya han sido expuestos, dice Mr. Washburne, en la Revista de Educación que dirigía Lorenzo Luzuriaga en España. Ante todo, el programa está dividido en

dos partes diferentes. La una se compone de aquella suma de conocimientos y de experiencias con que tratamos de equipar a todos nuestros alumnos. La otra se compone de estímulos y oportunidades que despierten el espíritu creador bajo condiciones sociales.

Queremos que todos los niños sean igualmente capaces de escribir con ortografía. Queremos que todos obtengan el mismo resultado cuando efectúen la misma suma. Queremos que todos tengan igual concepto sobre el lugar en que se halla emplazado París. Queremos que todos se representen a la misma persona y a la misma hazaña cuando les mencionemos a Colón. Mas, como los niños difieren grandemente en su capacidad para captar esos hechos y esos conocimientos, hemos ideado una técnica que haga posible para cada niño el conseguir esos resultados, con el ritmo de que cada cual sea capaz. Esta técnica comprende tres puntos fundamentales, a saber:

I. Los objetivos o metas se establecen muy específicamente y son acordados con la mayor precisión posible tras una investigación de las genuinas necesidades sociales. Dichos objetivos o resultados a que los niños sean capaces de llegar, son un producto de la observación y análisis de los momentos del desarrollo por que aquéllos pasan, y son establecidos para el niño normal al que entonces se exige un ciento por ciento. Para los subnormales, se modifica naturalmente el programa por el psicólogo, según un detenido estudio de cada caso concreto.

II. Los materiales de instrucción han sido preparados como para ser autoinstructivos y autocorrectivos; esto es, el niño puede, mediante ellos, conquistar por su propio esfuerzo nuevas posiciones en cada proceso. Trabaja sobre las dificultades hasta que las vence y entonces pasa a otra cosa sin esperar a nadie. Corrige su trabajo diario y sus "tests" prácticos.

III. Disponemos de una colección completa de "tests" de calificación o diagnóstico en forma variadísima. Dos o tres modelos de ellos se incluyen en los libros que sirven al niño de material de trabajo, como "tests" prácticos para que el mismo niño pueda poner a prueba su competencia y asegurarse de que conseguirá éxito cuando le sometan a una prueba real. Los otros

modelos son administrados por el maestro y corregidos por él, aunque no contienen, sin embargo, novedades con relación a los "tests" prácticos. Unas y otras pruebas están de tal forma acopladas, que el niño encuentra siempre una referencia del remedio específico que necesita para vencer la dificultad en que pueda sentirse caído. Para ello los "tests" llevan una indicación o llamada que corresponde con las páginas en que están redactados los principios en que basan su contenido.

Próximamente media mañana y media tarde se consumen en trabajo individual sobre instrucción de las materias. Las otras dos mitades quedan libres para trabajos en común o actividades recreativas.

Estas actividades están generalmente centralizadas en torno al trabajo en ciencias sociales y en literatura. También contienen ejercicios de música, arte, autogobierno por asambleas, juegos y deportes, trabajos de almacén, escritura, ilustración e impresión de un periódico escolar y gran variedad de otros medios de estímulo de trabajo creador, en que el niño es el agente o el beneficiario en la formación de una conciencia social.

La finalidad de las actividades creadoras no es, pues, nunca académica. No hay propósito de enseñar cosas por este medio, aunque, claro es, haya una correspondencia entre el trabajo individual y el colectivo y, por tanto, un aprendizaje que se cultiva indirectamente.

La variación es esencial a la evolución. Las escuelas en el pasado no han prestado suficiente tiempo ni atención a la necesidad de diferenciar los alumnos. En las de Winnetka, por medio del trabajo creador, se cultiva el propósito de suscitar diferencias, originalidad e iniciativa.

La exaltación del individualismo, sin embargo, ocasionaría un centrifugismo social en un grado que podría ser desmembrador, siendo así que nunca como en la hora presente del mundo es preciso una conciencia de solidaridad. Damos, por tanto, a los niños un género de actividad conforme al ideal de que cada cual ponga a contribución su capacidad y su esfuerzo para el éxito de una empresa colectiva (dramatiza-



Mrs. C. Washburne

ciones, discusiones, juegos, proyectos de toda especie).

En las clases de Winnetka, no hallamos recitaciones ni explicaciones a la masa de alumnos. Estas han cedido el puesto a los materiales autoinstructivos, y las lecciones recitadas por los niños han sido sustituidas, de un lado, por los "tests" de calificación, y de otro, por las actividades creadoras.

Las escuelas de Winnetka no son un producto acabado. Son más bien un laboratorio de educación en donde se ensayan nuevos métodos y se miden escrupulosamente sus resultados. Una científica investigación es aplicada constantemente a la comprobación de si el trabajo de los niños llena los fines para que se ejecuta. El detalle del procedimiento varía de año a año, hasta de mes a mes, a medida que crece nuestro saber científico en educación. La experimentación es la más estimada de nuestras guías; sin embargo, he aquí una síntesis de los principios en que inspiramos la labor en las escuelas de Winnetka.

Todo niño tiene derecho a adquirir la cultura y habilidades que necesitará en la vida. Todo niño tiene derecho a vivir su natural, feliz y plena vida. El progreso humano depende del desarrollo completo de las capacidades individuales, y el bienestar de la humanidad exige el desenvolvimiento de una conciencia social en cada individuo.

Los resultados de la "escuela nueva"

—Queríamos saber, Mr. Washburne, si ya se ha podido apreciar la influencia de la educación dada en Winnetka a través de las actuaciones de sus egresados, ya sea en la Universidad o en la vida misma.

—Mucho nos ha preocupado ese estudio, nos responde. Desde hace mucho tiempo venimos observando el comportamiento y las realizaciones de cada uno de nuestros ex-alumnos y hay un profesor, Mr. Wilfred Aiken, que ha escrito una obra extensa sobre el tema. Se llama "Ocho años de Experimentaciones" y es un documento que no deberían dejar de leer aquéllos que todavía dudan de la eficacia y superioridad de lo que se llama "la nueva educación". Como tal vez Uds. querrán saber algo sobre el trabajo de Mr. Aiken, se los voy a explicar. Deben saber, ante todo, que, hasta hace pocos años, los Colleges y las Universidades cerraban sus puertas a todos aquellos alumnos que no procedieran de colegios en que se hubieran seguido los programas clásicos, tradicionalistas. Los alumnos egresados de Winnetka y de otras escuelas experimentales semejantes a las nuestras, para ingresar a las universidades, tenían que rendir severos exámenes de conocimientos. Era un gran inconveniente para el progreso de nuestro trabajo y hacía imposible apreciar la eficacia de nuestros programas y métodos. Después de laboriosas gestiones, logramos que treinta universidades norteamericanas concedieran permiso a los egresados de escuelas experimentales y no tradicionales, en general, para ingresar como alumnos, sin necesidad de examen. El objeto de la autorización era ver si éstos estaban en condiciones de seguir estudios universitarios y qué diferencias se iban

a observar con respecto a su capacidad de estudio y a su conducta.

Para hacer posible las comparaciones, por cada alumno proveniente de una escuela nueva que ingresaba a una universidad, se puso en observación a otro alumno proveniente de una escuela tradicional que tuviera la misma edad, el mismo coeficiente de inteligencia y que procediera de un medio social semejante. La comparación debían hacerla los mismos profesores universitarios —amigos o enemigos de la "escuela nueva"— a través de varios años de minuciosas observaciones, de acuerdo con una pauta previamente acordada.

Estudiados los informes emitidos por las treinta universidades, **quedó perfectamente demostrada la superioridad de los alumnos provenientes de las escuelas nuevas.** En cuanto a capacidad para memorizar conocimientos de carácter académico, la ventaja de éstos no fué muy notable; pero, en las actividades libres, en el desempeño de cargos directivos, en criterio, en iniciativa, en espíritu de cooperación, en bondad de alma, en entusiasmo, en sinceridad, la superioridad de los egresados de las escuelas nuevas fué unánime, indiscutible, inmensa. Y en la vida son estas cualidades las que determinan el progreso social y el triunfo de los individuos.

Después de esta experiencia, ya nadie puede poner en duda que la "escuela nueva" es un ideal hacia el cual deben mirar todos los profesores del mundo.

—Ante esta comprobación tan categórica, es de suponer que el profesorado norteamericano se estará esforzando activamente en hacer su labor educacional conforme a las prácticas de la "escuela nueva".

—Efectivamente así ocurre entre un gran número de los educadores de la primera enseñanza; no así entre los profesores de los liceos y universidades. Aquí el progreso es lento. Es cierto que la educación secundaria norteamericana deja un gran margen al alumno para elegir ramos de estudio de acuerdo con sus capacidades y preferencias; pero eso no basta para pensar que se esté haciendo "escuela nueva".

—¿Y a qué se debe este fenómeno que parece ocurrir en el mundo entero?

—Por lo general el profesorado secundario se prepara para enseñar asignaturas, pero no para enseñar niños. . .

Sus impresiones sobre la educación chilena

Ya nuestra charla dura alrededor de tres horas, tres horas que a nosotros nos parecían unos pocos minutos si no fuera que a través de las ventanas de su departamento, en el noveno piso del Hotel Carrera, columbramos las primeras sombras de la noche y el parpadeo de más de una estrella.

—Un último asunto, Mr. Washburne, antes de dejarlo: ¿podría Ud. decirnos algo de sus impresiones sobre las escuelas y liceos chilenos?

—Talvez no tengo todavía datos suficientes para emitir una opinión realmente valedera. He visitado sólo dos liceos y una escuela: el Liceo Manuel de Salas, el Liceo de Niñas N^o 1 y la Escuela Experimental que sigue el plan Dalton. Si he de juzgar por las clases que he presenciado en estos establecimientos, puedo asegurarles que tengo una magnífica impresión de la educación chilena. Son clases activas, interesantes, comparables a las mejores que he presenciado en los buenos colegios de Norte América y del mundo.

La señora Washburne, que ha acompañado a su esposo en estas visitas y que lleva siempre a flor de labios la palabra amable y cordial, reafirma con entusiasmo los mismos conceptos sobre nuestras escuelas.

Hablamos finalmente de sus próximas visitas y viajes dentro del país. En pocos días más, dice la Sra. Washburne, tan pronto regrese Channy de la

cordillera, iremos a Valparaíso; regresaremos otra vez a Santiago y después visitaremos el Sur. Channy ha pasado varios días en la nieve haciendo deporte y no quiere regresar a los Estados Unidos sin antes conocer cuanto de interesante y típico haya en Chile. Por ahora tiene mucho interés en conocer las faenas pesqueras y la vida ruda de los pescadores. En Valparaíso haremos todo lo posible por que realice su anhelo de ir a la Isla de Juan Fernández a ver cómo trabajan los pescadores de langosta. Le sugiero a la Sra. Washburne que talvez no sea éste el mejor tiempo para atravesar el Pacífico hacia Juan Fernández. Los repentinos temporales, la pequeñez de las goletas que hacen el viaje, el frío, las lluvias. . .

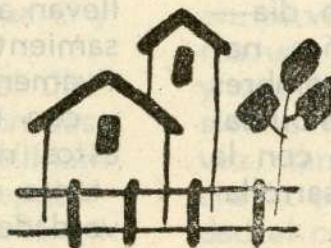
—No importa, dice Mr. Washburne, Channy no teme a nada y posee magnífica salud.

Mientras hablamos de Channy lo imagino con su cuerpo de atleta, skian-do en las laderas de los Andes, pleno de curiosidad, de seguridad y optimismo frente a la vida, y percibo el orgullo de estos padres frente a su obra más directa y querida, el mismo orgullo que han experimentado miles de veces frente a los repetidos triunfos de sus ex-alumnos.

Nos levantamos para irnos. Mr. Washburne, con exquisita amabilidad, nos acompaña al ascensor y desciende con nosotros de su Dpto. para despedirnos en el hall. Mientras caminamos en la calle nos acompaña largo rato el recuerdo de estos dos Maestros ejemplares, cuya sola presencia entre nosotros tendrá la virtud de estimular nuestro viejo y sentido anhelo de llevar nuestra educación por modernos y mejores senderos.

Santiago, Junio 25 de 1942.

E. F.



Una filosofía viva de la educación

(A living Philosophy of Education).

Por **Carleton Washburne**

(Traducción de Enrique Salas S.)

INTRODUCCION

TODA VEZ que en el curso de una actividad cualquiera, nos detenemos a considerar, tan explícitamente como nos es posible, en qué consiste aquello que estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo y por qué, efectuamos un acto de estimación que denominamos filosofía".

Este es un libro de filosofía en el sentido estricto del aserto enunciado. Es una filosofía de la educación, puesto que las actividades expresamente consideradas, son educacionales en cuanto a sus propósitos. Pero, ¿por qué decimos que es una filosofía viva o animada?

Porque nace de las vidas y necesidades de los niños. No niños abstractos, concebidos en la mente de un filósofo de gabinete, sino que niños realmente vivos: molestos y reñidores, dóciles y humildes, taimados y rezongones, enigmáticos, preguntones, prodigiosos; niños alegres, incansables, incorregibles, en fin, podríamos formar una lista interminable. Pero todos ellos son niños como los que encontramos a cada momento. Así es el Reino del Señor, y, si tal es, este Reino no es todo deleite y perfección. Sin embargo, sin duda alguna, así es el Reino de la Tierra. Lo que este Reino —o, para estar más de acuerdo con la realidad actual, lo que esa dictadura o esa democracia llegarán a ser algún día— será determinado por esos niños, naturalmente cuando ellos sean hombres y hayan logrado todas sus posibilidades, pero siempre de acuerdo con la forma en que vivieron y se desarrollaron mientras aun eran niños.

Una filosofía de la educación elaborada por aquéllos que viven entre los niños, ayudándolos, y recibiendo de los propios niños, enseñanzas y orientaciones, tiene vida por sí misma, y, como todas las cosas vivientes, experimenta continuos cambios, nunca llega a ser completa y definitiva. Las cosas dotadas de vida se nutren de fuentes variadas, pero ellas asimilan los diferentes elementos y los incorporan a sí mismas. De este modo, una filosofía viva de la educación es la que se ha abastecido del pensamiento de los filósofos, desde Platon a Rousseau y desde Dewey a Bode; de aquéllos que en mayor o menor grado han sabido interpretar las necesidades de los niños, como Froebel, Pestalozzi, Herbert, Parker, Burk; de los grandes educadores y psicólogos de los últimos tres cuartos del siglo pasado, hombres como Wundt, Hall, James, Thorndyke, Judd, Köhler; de aquéllos que más recientemente han penetrado en el campo de la vida emocional de los niños, como Freud, Jung y Adler, Piaget y todos los hombres de ciencia norteamericanos que actualmente se dedican a la higiene mental o al estudio del desarrollo del niño. Las fuentes son innumerables; sin embargo, si la filosofía tiene vida propia, todos estos elementos entran en combinación y son asimilados, hasta que llegan a constituir una parte integrante de ella. La selección, combinación y asimilación no se llevan a cabo por mero análisis y pensamiento, sino que trabajando efectivamente con niños de carne y hueso y con maestros también reales para estos niños, en una sociedad palpitante que lucha y busca a tientas el verdadero camino.

Por eso que este libro no está documentado con referencias a los escritos de filósofos, psicólogos, educadores y psiquiatras. Está documentado con experiencias concretas en escuelas vivas pobladas de todos los caracteres.

Naturalmente que la filosofía de este libro ha tomado su forma de la propia vida del autor. Permítaseme, por lo tanto, enunciar brevemente aquellos estímulos y experiencias que han condicionado mi pensamiento en materia de educación.

Siendo muy niño, mi madre, con el noble afán de comprender mejor a sus hijos, se interesó por la enseñanza de kindergarten. Poco a poco llegó a convertirse en conferenciante y escritora sobre la obra de Froebel y el estudio del niño; su interés y entusiasmo se infiltraron en nuestro hogar. Estuvo en contacto con el pensamiento y la obra de James y Hall; mantuvo amistad con Harris y Dewey; colaboró activamente con el Coronel Parker, y, a través de ella, la influencia de estos hombres impresionó fuertemente mi niñez. Concurrí al colegio que dirigía Parker. En mi adolescencia, Edward Rumely, trajo a nuestro hogar el clima del movimiento de la "Educación Nueva" de Europa. El acababa de trabajar con Lietz en Alemania y con Zuberbühler en Glarisegg, y llevó a casa a Cecil Reddie, el fundador de la primera "escuela nueva" en Inglaterra. El celo sin par del doctor Rumel y su visión de lo que la "Nueva Educación" podría hacer en bien de los niños, me estimularon a pensar conscientemente en las posibilidades de la escuela. En esa época, también, Luther Gulik, el organizador del "Camp Fire Girls" (institución que congrega muchachas que siguen algunas prácticas de los indios americanos, parecida a la que se conoce entre nosotros con el nombre de "girl-guides"), estuvo con nosotros durante un mes, tanto como paciente de mi padre y amigo de mi madre, como un verdadero consejero para mí, en los largos paseos que él y yo hiciéramos.

Cuando me encontraba en el último curso en Stanford, y también después de haberme graduado, William George, el fundador de las "Repúblicas Juveniles George", despertó mi

interés por los "niños malos", y, en general, por todo lo que podía hacerse en bien de ellos por medio de la libertad y de la responsabilidad.

En seguida vino la experiencia directa. En una escuela rural en que la mitad de los niños provenía de hogares de trabajadores mejicanos, y la otra mitad, de familias de hacendados y labriegos de otras siete nacionalidades, tuve que afrontar, por primera vez, la realidad del magisterio. Sin haber hecho una práctica formal de la enseñanza —yo había pensado dedicarme a la medicina, tal como mi padre, mi abuelo y mi bisabuelo, y toda mi práctica la había efectuado en Ciencias— y casi sin dirección alguna de un Inspector o Visitador, yo no tenía más alternativa que "sumergirme" o "nadar", y, naturalmente, hice lo uno y lo otro. Como director de "patios de juegos" —una temporada en Los Angeles y otra en Oakland— llegué a conocer a los niños libres de las exigencias y de las restricciones académicas. Un año a cargo de niños inadaptados en una ciudad de tres mil habitantes, me proporcionó una comprensión nueva de los problemas de los niños. Había allí un niño hijo de "piel roja", otro con el paladar hendido, un niño sordo, una niña débil mental, varios "sub-normales", y también, niños que, aunque suficientemente dotados, se rebelaban contra el régimen escolar y se les consideraba como ingobernables.

Después de esto tuve oportunidad de recibir la influencia forjadora y plena de inspiración de Frederick Burk. Mis cinco años en su Facultad en San Francisco, dirigiendo maestros y actuando como profesor en escuelas elementales, fueron de singular importancia en mi propia educación. Sus críticas han sido las más agudas que yo jamás haya escuchado; a menudo mordaces o crueles. (Sin embargo, tenía un sentido infalible de lo humorístico). Por primera vez en mi vida consideré la educación como una ciencia, una técnica; un arte y una filosofía, en un todo comprensivo e indivisible. Y por la primera vez, también, me dí cuenta de que era la educación el campo de actividad al cual deseaba yo dedicar mi vi-

da. Así, pues, ingresé a la Universidad de California y obtuve mi doctorado bajo la dirección de Lange y Kemp, y llegué a saber lo que hacían las escuelas de América.

Fué en el año 1919, cuando llegué a Winnetka, y encontré, en esta floreciente comuna suburbana, un incomparable laboratorio educacional.

Situada en un alto que domina el Lago Michigan, alrededor de unas veinte millas al norte de Chicago, Winnetka es una simpática villa de casas y jardines. (Aún las residencias más humildes tienen pasto, árboles y flores). Es una comuna de alto espíritu cívico. Los entendidos en materia de política, consideran su gobierno edilicio como un verdadero modelo. El Concejo Municipal, compuesto por algunos de los más prominentes ciudadanos de Winnetka, no tiene relación alguna con partidos políticos, y cuenta con un jefe de los servicios municipales extraordinariamente capaz, quien también sirve en el Consejo de Jardines y Paseos Públicos, igualmente apolítico. Del mismo modo, la Junta Escolar está compuesta de hombres y mujeres de criterio amplio y de acendrado espíritu público, seleccionados por el comité electoral apolítico de la Comuna, y que sirven a ésta desinteresadamente. Hay en Winnetka una verdadera tradición de servicio público y de trabajo cooperativo, y, además un bien fundamentado orgullo en este sentido.

Ahora bien, siendo Winnetka una villa residencial, la gente llega hasta ella, en gran parte, con el objeto de educar a sus hijos, pues tal es su afán de encontrar buenas escuelas para ellos. Y como nuestras escuelas se han dado a conocer por su sistema moderno y progresista, ellas han atraído a los padres que buscan instituciones escolares de esta clase y que, además, están dispuestos a financiarlas. Hay, por supuesto, reveltas ocasionales: temor a que las escuelas adopten sistemas o planes demasiado avanzados, objeciones a exigencias económicas o contribuciones que se estimen excesivas. Pero, durante los últimos veinte años, las escuelas han estado invariablemente respaldadas por la gran mayoría de la comuna.

Un pueblo de 12.000 habitantes no puede ser homogéneo. Aun cuando no hay fábricas ni barrios bajos, todas las clases sociales están representadas en Winnetka. Para atender a las necesidades locales deben existir barrederos de calles, comerciantes minoristas, gente que recoge desperdicios, trabajadores a jornal, empleados de tiendas, de lavanderías, obreros especializados y también profesionales. Los fondos que ingresan a las arcas de Winnetka, no provienen de ninguna industria local, sino que de los muchos residentes que trabajan en Chicago y viajan continuamente a esa ciudad, tales como abogados, médicos y comisionistas u hombres de negocios. Entre los residentes se encuentran inmigrantes de primera y segunda generación provenientes de Italia, Portugal, Checoslovaquia, Alemania, Gran Bretaña y de los países escandinavos; también hay antiguas familias americanas de raigambre colonial. Hay quienes viven de una modesta pensión de retiro y hay familias de gran fortuna, y, también, gentes cuyos recursos fluctúan entre estos dos índices. Hay personas casi iletradas y hay doctores en filosofía, y, aún, muchas residentes que figuran en el "Who's Who in America". (Especie de Diccionario Bibliográfico de los hombres más notables de la Unión).

La distribución de toda esta población no es característica: en general, la mayor parte de los hogares varía desde el de más modestas comodidades hasta el más opulento, y, en cuanto a educación y cultura, se reflejan como inferiores al término medio. Pero, en cambio, la clasificación es absolutamente característica: de la pobreza a la opulencia, de la ignorancia a la ciencia, de la delincuencia a la santidad. Esta distribución atípica se ha derivado en una importante ayuda a las escuelas. Y la clasificación tan característica, ha hecho posible observar los efectos, en las distintas clases de niños, de la aplicación del programa educacional.

Cuando yo llegué a Winnetka, encontré mi camino ya convenientemente preparado, con inteligencia y clara visión, por la Junta Escolar, que tenía la misión de velar por que las escuelas fueran cada día mejores. Du-

rante los veinte años completos que he permanecido en Winnetka, he conservado estas valiosas corporaciones.

Y ellas me han facilitado amplia libertad de acción. Ha sido posible, así, reunir un profesorado muy bien preparado, capaz, inteligente y de notable compenetración de los problemas educacionales. El trabajar íntimamente con tales compañeros, ha promovido entre nosotros un continuo intercambio de pensamiento, afán de investigación y una experiencia sin igual. He recibido yo de ellos más influencia de la que ellos hayan podido recibir de mí. La filosofía que hay en este libro es, pues, una filosofía creada en colaboración, y, en su esencia, sostenida por todo nuestro cuerpo docente.

Con Winnetka como centro de acción, pronto estuve en condiciones de interesarme en los campos de la actividad nacional e internacional. Maestros y educadores de todas partes de los Estados Unidos, y luego de todas partes del mundo, vinieron a Winnetka a observar nuestro trabajo, a inquirir y a exponernos sus críticas. Sus ideas y su experiencia se incorporaron a nosotros.

Pudimos obtener para nuestras investigaciones, la cooperación de cientos de ciudades, y con ello pudimos ampliar el campo de nuestra experiencia. A medida que yo enseñaba en los cursos de verano en diversas universidades, daba conferencias a través del país; nuestras ideas eran semilla lanzada al viento y caían en más de un terreno fértil.

Como tuve la suerte de tomar parte activa en organizaciones nacionales tales como la "American Educational Research Association", la "National Society for the Study of Education" y la "Progressive Education Association", trabé contacto con todas las grandes figuras de la teoría y de la práctica educacional de Norte-América, y llevé el aporte de su influencia a mis profesores y a sus escuelas.

Un invierno tuve ocasión de visitar las escuelas experimentales en Europa. Pasé varias temporadas de verano tomando parte en conferen-

cias mundiales de la Asociación de Educación Nueva (Progressive Education Association), en diversas partes de Europa, entablando allí relaciones con "leaders" de la educación teórica y práctica de todas las naciones. Aprovechando, más tarde, un año de descanso, visité el lejano y cercano Oriente y Europa, una vez más, para entrevistarme, a propósito de sus ideales y finalidades de la educación, con aquellos hombres y mujeres que estaban en mejores condiciones para influenciar la educación, en sus respectivos países, en la generación próxima.

Y a través de todo este intercambio de ideas, investigaciones y experiencias, siempre sometidas a prueba en nuestro trabajo escolar con niños de carne y hueso, ha tomado forma y vida esta filosofía activa de la educación. Su tesis puede enunciarse escuetamente así: la educación consiste en ayudar a los niños a desarrollarse en un sentido personal y socialmente satisfactorio. Consiste, por eso, en proporcionar el ambiente y las oportunidades, los estímulos y la orientación, que puedan satisfacer ambas necesidades del individuo que se desarrolla, y las necesidades de la compleja y cambiante sociedad de la cual él forma parte integrante.

Me ha parecido conveniente observar este proceso educacional total, desde cuatro ángulos: Primero, podemos considerarlo pensando en el niño como persona, que tiene ciertas necesidades básicas en común con todas las demás personas. Estas necesidades son de salud y felicidad, o, en otras palabras, de bienestar físico y de bienestar mental y emocional. En segundo lugar, podemos considerar la educación tomando al niño como individuo, como creación única, diferente de todos los demás, que tiene necesidad de expresión propia, que necesita seguir e imprimir sus características propias de desarrollo en el trabajo, en el juego y en el pensamiento. En tercer término, consideramos al niño como parte de una sociedad compleja, que depende, para su existencia, de la intercomunicación, y, en la cual, por lo tanto, para desempeñar su parte, uno debe tener dominio de las artes de la lectura, la escritura y la aritmética, una base suficiente de conocimientos de historia,

geografía y ciencias, y, para comodidad y mejor manejo, disponer de ciertas habilidades convencionales como ortografía, puntuación y reglas gramaticales. Y, en cuarto lugar, debemos considerar la unidad orgánica de la sociedad y la necesidad imprescindible de ayudar a cada individuo a concebir esa unidad y a actuar a la luz de esa concepción; buena parte del carácter, todo lo concerniente al espíritu cívico y a la responsabilidad social, puede observarse desde este ángulo.

Lo que uno ve desde un ángulo, puede a menudo apreciarse total o parcialmente desde otros ángulos. Las apreciaciones no se excluyen. Y es el mismo niño, una unidad orgánica de la misma sociedad, a quien vemos desde cada punto de mira. Estos cuatro modos de observar al niño y a la sociedad de la cual él forma parte, constituyen, en el orden antes indicado, las cuatro primeras partes de este libro. La quinta y última parte es un comentario acerca de la clase de administración democrática de la escuela, que se necesita para llevar a la práctica el sistema educacional analizado en las cuatro primeras partes.

Considerando que este libro está documentado más bien con la experiencia directa que con referencias de otros autores, aunque en mucho puedan ellos haber influenciado esta experiencia y su análisis, los ejemplos concretos, de los cuales hay muchos, se extraen de las escuelas con que he vivido y trabajado durante los últimos veinte años, las escuelas de Winnetka. Hay un peligro en esto, sin embargo. El lector puede sentirse tentado a decir, "Eso

puede ser cierto bajo esas condiciones especiales, pero no es aplicable a mi propia situación". Y, si ese lector está pensando en la aplicación específica de un determinado principio, puede muy bien tener razón. Pero los principios mismos, siempre que sean verdaderos, son universales. Entonces, ¿por qué no abandonarse en un libro sobre la filosofía de la educación, a los principios abstractos? El peligro sería mayor. William James dividía, en una ocasión, las filosofías en "densas" e "inconsistentes" o poco densas. A propósito de una de estas últimas decía: "Sus argumentos parecen extrañamente sutiles, y las conclusiones que nos proporciona son finas virutillas para un mundo tan espeso y turbulento como éste". El define una filosofía "densa" por su intensa concreción y por su profusión de detalle.

Una filosofía viva debe ser densa y debe ser ilustrada y estar basada en la experiencia real con niños también reales. Concédase, no obstante, que esto lleva consigo limitaciones. Por supuesto que este libro es limitado. Rechaza la idea de una última palabra, de una verdad final y definitiva en materia de educación. Del mismo modo que cada niño es una creación nueva, así como la vida está siempre en desarrollo, siempre en continuo cambio, también debe la educación, si es que ella ha de nutrir al niño que se forma, estar siempre en desarrollo y evolución, nunca verdaderamente terminada. Y una filosofía de la educación, si pretende ser fiel a este espíritu, debe ser una filosofía viva y actuante.



Cuarenta y siete años de vida cumplió el Liceo No. 1 de Niñas

EL 24 DE JUNIO conmemoró el 47º aniversario de su fundación el Liceo N° 1 de Niñas de Santiago, prestigioso establecimiento que ha desarrollado una vasta labor en el campo de la enseñanza secundaria femenina y que ha llegado a colocarse en sitio de honor entre los planteles similares del país.

Con tal motivo se llevó a cabo un lucido programa de festejos, en el que participaron, además de la Dirección, el profesorado y las alumnas del Liceo, numerosas personalidades del Gobierno y de las actividades educacionales.

Velada solemne

El desarrollo del programa se inició el día 20 del citado mes, con una sesión solemne que había organizado la Academia Literaria del establecimiento.

En el proscenio del salón de actos del colegio, tomaron colocación el Presidente de la República, Excmo. señor don Juan Antonio Ríos; los Ministros de Educación, de Justicia y del Trabajo, don Oscar Bustos, don Juan J. Ortúzar y don Leonidas Leyton, respectivamente; el Rector de la Universidad de Chile, don Juvenal Hernández; el Director General de Educación Secundaria, don Adrián Soto; el Arzobispo de Santiago, Monseñor José María Caro; la Directora del Liceo, señora Berta Topp de Johnson; la señora Amanda Labarca y varias otras personas vinculadas a la enseñanza. En las demás localidades se notaba la presen-

cia de algunos miembros del Cuerpo Diplomático y de numerosas familias del profesorado y de las alumnas.

Como primer número del programa, la presidenta de la Academia, señorita Alicia Lathrop, pronunció un breve discurso para hacer resaltar el significado del acto que se realizaba, al propio tiempo que para señalar la labor que tiene a su cargo la institución que preside.



S. E. Dn. Juan A. Ríos; Monseñor Caro; la Directora del Liceo N.º 1, Sra. Berta T. de Johnson; el Rector de la Universidad, Dn. Juvenal Hernández; el Vicario del Arzobispado, Monseñor Miguel Miller, y el Director General de Educación Secundaria, Dn. Adrián Soto.— Grupo de alumnas.

En seguida se desarrolló un variado programa musical, alternado con algunos discursos que reseñaremos más adelante. En la parte artística sobresalieron los siguientes números: solo de violín por el señor Willie Mc. Dermott; solo de piano por la señorita Arabella

Plaza; solo de canto por la profesora señora Lidia S. de Acevedo; Balada en Sol Menor, de Chopin, al piano, por la señorita Eliana Valle; solo de arpa por la señorita Teresa Hoffer, y el Aleluya de Mozart, cantado por la señorita Ruth González.

REPARTO DE PREMIOS

También se hizo entrega, en esta ocasión, de los premios del concurso literario establecido por el Dr. Fernando Jáuregui, Director del Museo de Armas de la República Argentina, para estimular en los estudiantes de enseñanza secundaria el sentimiento de confraternidad continental.

El señor Francisco Walker Linares, secretario general de la Comisión Chilena de Cooperación Intelectual, hizo una reseña de la finalidad que tiene este concurso, y después de referirse a la labor de la aludida Comisión y a la del jurado que tuvo a su cargo el discernimiento de los premios entre los numerosos concursantes, dijo lo siguiente:

“Se otorgó el premio de honor a la señorita Ursula Bergen, alumna de este Liceo de Niñas N.º 1; la primera mención honrosa se dió a la señorita Alicia Jounis, del Liceo Maria Auxiliadora de Santiago, y las otras menciones honrosas, a las señoritas Gumerinda Fernández, Gabriela Matte Alessandri, Elena Sainte Marie y Berenice Tello, todas del Liceo N.º 1; a las señoritas Hildegard Scheik y Alicia Azócar, ambas del Liceo N.º 5 de Niñas de esta ciudad; a don Mario Naudon de la Sotta, del Liceo de Aplicación de Santiago, y a don Sergio Verdugo Herrera, del Liceo de San Fernando”.

Finalmente, el señor Walker leyó ciertos acápites de algunos de los principales trabajos, para demostrar que el concurso respondió a los deseos de su mantenedor, es decir, captar los sentimientos de fraternidad humana y repudio a la violencia.

LOS DISCURSOS

Entre los números del programa figuraba también un discurso de la Directora del Liceo, señora Berta Topp de Johnson, quien hizo referencia a la forma brillante en que se iniciaba la celebración del aniversario del colegio. Agradeció en seguida la presencia del Primer Mandatario y demás personalidades asistentes, y terminó expresando su satisfacción por el resultado del concurso, ya que cinco de las alumnas premiadas pertenecían al plantel de su dirección.

Más adelante usó de la palabra el Ministro de Educación Pública, don Oscar Bustos, quien se expresó en los siguientes términos:

“Es para mí particularmente grato decir unas cuantas frases con ocasión del acto solemne con que celebra hoy, la Academia Literaria de este Liceo, el 47.º aniversario de la fundación de él.

Muy laudable ha sido en todos los tiempos la participación de la mujer en las lides literarias y tanto más digna de alabanza es hoy, en que tantas preocupaciones de orden material parecen absorber con mayor fuerza los espíritus.

Y cumple, justamente, a la mujer esta participación, pues con la intuición y sensibilidad exquisita que la caracterizan, es capaz de producir una obra que una al valor de su fondo, la belleza de su forma.

Asistimos a la celebración de un torneo en el cual la alumna de este plantel, señorita Ursula Bergen, ha obtenido el premio “Dr. Fernando Jáuregui” por su interesante trabajo “El turismo como vínculo de amistad entre los pueblos de América”, y en el que también otros estudiantes han recibido menciones honrosas.

El turismo —que cada día incrementa más nuestras relaciones con los países hermanos de América y que contribuye eficazmente a un conocimiento y acercamiento espiritual mutuos, y que va descubriendo las afini-

dades de toda índole que con ellos tenemos— ha servido de tema a este concurso literario que la Comisión Chilena de Cooperación Intelectual ha organizado entre los estudiantes de enseñanza secundaria.

Ha sido Argentina, el país hermano, al que nos unen tantos vínculos de amistad y recuerdos, el que por medio del Director de su Museo Nacional de Armas ha instituido este torneo, y ha correspondido esta hermosa iniciativa a la Comisión Chilena de Cooperación Intelectual. Ojalá estos actos tengan muchos imitadores y que encuentren siempre amplia acogida entre nuestros estudiantes estas justas del espíritu, las cuales, a la par de cultivar sus intelectos, los llevan al mejor conocimiento de importantes actividades del país.

Me complace felicitar a la triunfadora de esta justa y al Liceo que representa. Su triunfo es una exteriorización de los esfuerzos y desvelos del profesorado de este colegio y de su directora, pero, al mismo tiempo, representa un triunfo enorgullecedor del estudiantado nacional”.

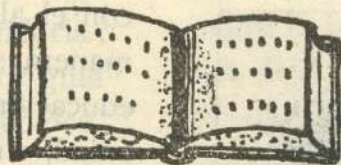
Finalmente, el Rector de la Universidad de Chile, don Juvenal Hernández, improvisó algunas palabras para referirse a la tragedia en que hoy vive el mundo y para exhortar a la juventud a la práctica de aquellos atributos capaces de ennoblecer la existencia humana.

OTROS NUMEROS

Para completar el programa de festejos del aniversario que se conmemoraba, se desarrollaron los siguientes actos:

El lunes 22, a las 10.30 horas, las alumnas de la Escuela Anexa al Liceo, acompañadas de la directora, señora Berta Topp de Johnson, de algunas profesoras y de la presidenta del “Desayuno Escolar”, señorita Eugenia Guillén Atienza, alumna del 5.º año de humanidades, hicieron una visita a sus compañeras de la Escuela Primaria N.º 83, la que había preparado un programa artístico y literario que se desarrolló en el teatro de los Talleres de San Vicente. A la 1.15 P. M. se sirvió una colación especial a todo el alumnado del Liceo, en los comedores del establecimiento, con asistencia de las ex alumnas.

El jueves 25, a las 9 de la mañana, hubo una exhibición cinematográfica para las alumnas de los cursos primarios de la Escuela Anexa. A las 10, las alumnas del sexto año de humanidades visitaron la Maternidad del Hospital del Salvador, acompañadas de la Directora y de la profesora de Ciencias y Puericultura del Liceo, señora Amelia Secchi de Pérez. Obsequiaron ajuarres completos y chailes de lana a todas las guaguas nacidas el 24 de junio, en homenaje al “Día del Liceo”. A las 11 hubo exhibición cinematográfica para las alumnas del Primer Ciclo de Humanidades, en el teatro del Liceo.



El Liceo de Aplicación

Por Eduardo Vilches G.

EL 14 DE julio el Liceo de Aplicación cumple 50 años de vida. Es preciso, entonces, destacar esta fecha para que todos aquéllos que hayan recibido, directa o indirectamente, la protección espiritual de este noble Establecimiento, se unan en torno a un esfuerzo común que haga de su celebración un verdadero éxito. Sin duda que el refrescar la memoria con una breve reseña histórica del plantel, servirá para poner de relieve la enorme transcendencia social y cultural de su existencia cincuentenaria.

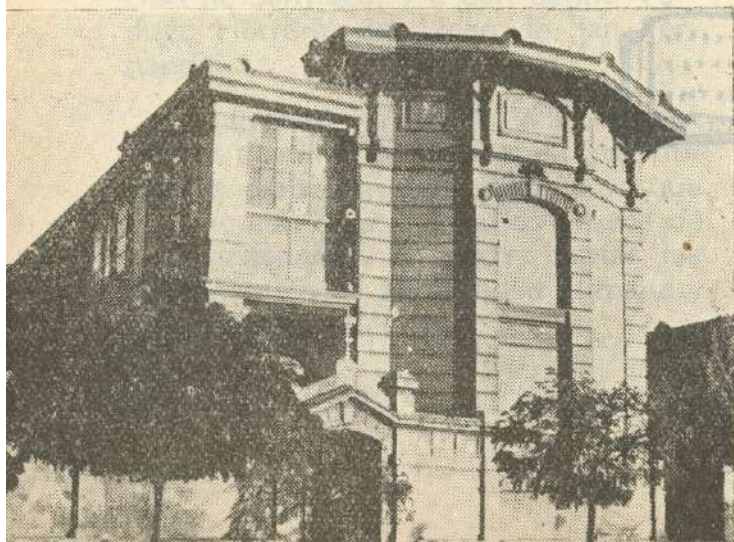
En el transcurrir del Liceo de Aplicación, dos han sido los factores que han contribuido a su reconocida eficacia pedagógica: la personalidad de su elemento administrativo y docente, y el gran aliento que ha impulsado los alcances de sus labores internas. En el rendimiento de estas últimas han representado una especial función los alumnos y aquéllos que dejaron de serlo, sin cortar los vínculos que los han mantenido siempre cerca de su Colegio.

No es posible dudar de que el desenvolvimiento feliz de una institución dependerá de una adecuada dirección, y ésta lo será así si está en manos de mentalidades disciplinadas. Justamente ésta fué la norma que caracterizó a los primeros rectores de nuestro Liceo: Dr. JORGÉ E. SCHNEIDER, Dr. GUILLERMO

MANN y Dr. RODOLFO LENZ. Plasmados sus espíritus según los principios de la enseñanza alemana, encauzaron los primeros pasos del Liceo de Aplicación en conformidad con los ideales germanos de vigorosa disciplina y de rígida austeridad pedagógica. Esta trilogía de profesores alemanes constituye un justo orgullo para la historia de este Liceo, porque ellos, fuera de sus preocupaciones docentes, fueron prolijos y abnegados investigadores que estudiaron con extraordinario cariño y ahinco determinados aspectos de nuestra vida social y nos brindaron con obras básicas para nuestra cultura, obras que son, por lo demás, bastante conocidas.

Posteriormente asumió la jefatura del Colegio una trilogía de profesores chilenos, que son en orden cronológico: D. JULIO MONTEBRUNO L., D. MANUEL GUZMAN M. y D. CARLOS SILVA F. También el prestigio de estas personalidades trasciende el campo de la mera enseñanza. Los tres son autores de textos de estudio, considerados como autoridades consagradas en la Educación Secundaria y difundidos por todos los liceos del país. Por otra parte, el rectorado de estos profesores coincide con una renovación total de los estudios, especialmente en el aspecto disciplinario. Los rígidos y sobrios conceptos de la pedagogía clásica son armonizados con principios de acercamiento afectivo que digan relación con el alma de los alumnos. Así, de una manera sabia y discreta, se despoja a la educación de su ropaje de excesiva severidad, sin destruir el sentimiento de respeto entre maestros y educandos.

El valer de los miembros que encabezan en la actualidad la dirección del Liceo, casi no necesita ser recordado. El Rector, don Carlos Silva Figueroa, se ha hecho acreedor a un merecido renombre. Además de profesor y pedagogo, ha desplega-



do una gran actividad en diversos círculos científicos: presidente de la Sociedad Amigos del Arbol; presidente de la Sociedad Entomológica de Chile; miembro del Centro de Biología, de la Academia de Cádiz y de la Academia de Ciencias de Sao Paulo; ex-profesor del Instituto Pedagógico y del Instituto Agronómico; autor de innumerables obras pedagógicas y científicas, etc. etc. Colabora con él en la administración del Liceo los Inspectores Generales: D. Norberto Pinilla, que además de profesor de Castellano, es profesor de Estética de la Universidad de Chile, crítico literario, ensayista y autor de varias obras sobre literatura; D. José Izamit, profesor de Química y Ciencias Naturales, y D. Héctor Carbacho, secretario-contador.

En el cuerpo de profesores, entre los que han enseñado o enseñan en el Liceo, tenemos: D. Claudio Rosales, profesor de Gramática Sistemática y Metodología de la Enseñanza del Castellano en el Instituto Pedagógico; D. Arturo Piga, profesor de Psicología de la Adolescencia del mismo plantel y Jefe de la Sección Técnico - Pedagógica en el Ministerio; D. Roberto Vilches, Jefe de Trabajos de Filología del Instituto Pedagógico; D. Egidio Orellana, profesor de Práctica del Instituto Pedagógico; D. Eugenio Pereira, profesor de Historia del Instituto Pedagógico; D. Carlos Stuardo, Jefe del Museo Pedagógico; D. Eliseo Otaíza, Visitador de Liceos; D. César Bunster, actual Subsecretario de Educación Pública; D. Víctor Celis, ex-Subsecretario del Ministerio de Salubridad; D. Héctor Sepúlveda, secretario del Director General de Instrucción Secundaria; D. Santiago Peña y Lillo, Profesor-guía y de Práctica del Instituto Pedagógico, etc., etc.

Dan una florida reputación espiritual al Liceo de Aplicación las acertadas agrupaciones de profesores, alumnos y ex-alumnos, con el afán de extender lo más posible los ideales de cultura superior. Al amparo de éstas han surgido pequeñas sociedades que se han hecho grandes por



el alcance de sus actividades. Así nacieron el Centro de Ex-alumnos, la Escuela Nocturna J. E. Schneider, la Brigada Scoutiva, la Academia Literaria; algunas festividades que se repiten tradicionalmente todos los aniversarios del Liceo, como Fiesta dedicada a las Escuelas Proletarias, elección del Mejor Compañero, Despedidas a los alumnos que terminan sus humanidades, Actos Literarios y Musicales, Competencias Deportivas, etc.

Finalmente, recordaremos que el Liceo de Aplicación desempeña una función que lo diferencia de los demás planteles de su género. Tal como lo expresa su nombre, sirve de complemento para la preparación de los jóvenes profesores que egresan del Instituto Pedagógico. En esta circunstancia se opera la fusión más significativa para el progreso educativo de nuestro país: frente a núcleos de niños y adolescentes de espíritus plásticos y ricos en matices, aprende a formarlos un grupo de muchachos entusiastas y llenos de ilusiones, dirigidos por maestros experimentados e imbuidos de la sabia pedagogía moderna. Esta es, indudablemente, la conjunción más hermosa que dignifica y consagra la labor educativa que realiza el Liceo de Aplicación. Por otra parte, el cuerpo de Inspectores que completa la labor administrativa del Colegio, está formado en su mayoría por universitarios, los cuales contribuyen con mayor competencia a moldear el alma del alumnado. Muchos de estos Inspectores, que ya han dejado de serlo, ocupan en la actualidad elevados cargos en la administración pública o en otras reparticiones del Estado.

LOS GRANDES MAESTROS



Brígida Walker

La primera Directora chilena que tuvo la Escuela Normal femenina de Chile y de la América Latina, Doña Brígida Walker, ha muerto. Falleció en Santiago el 24 de Junio último.

La Escuela Normal N.º 1, de la cual fué directora casi 20 años, recibió sus restos con todos los honores. Alrededor de la capilla ardiente hicieron guardia permanente alumnas de las tres Escuelas Normales femeninas de Santiago, N.º 1, N.º 2 y Santa Teresa, con sus estandartes y banderas enlutados.

El señor Ministro de Educación concurrió personalmente y presentó las condolencias a nombre del Gobierno.

En la mañana del día de sus funerales, se oficiaron solemnes honras religiosas, presididas por el Excmo. Señor Arzobispo de Santiago, don José María Caro, y el Vicario Monseñor Miller. Fueron imponentes los coros cantados por las tres Normales femeninas.

Los funerales fueron presididos por el Señor Ministro de Educación Pública, don Oscar Bustos, y aitas personalidades educacionales.

En el momento de partir el cortejo, le dió la despedida la Directora de la Escuela Normal N.º 1, Sra. Gertrudis Muñoz de Ebensperger. Hablaron, además, la Sra. Laura Quijada, Directora de la Escuela Normal N.º 2, en nombre de la Sociedad de Escuelas Normales de todo el país; la Srta. Elsa Gómez, en nombre de la Escuela Anexa de la Normal N.º 1, y el Sr. Zamorano, en representación de la Sociedad de Profesores Jubilados.

En el Cementerio General hacían calle las alumnas de las Normales, que entonaron coros solemnes. Hicieron uso de la palabra, la Sra. Virginia Beltrami de Agliati, en representación del Club Social de Profesoras, y el señor Ramón Ortúzar, por la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria. La señora Ana Flores de Conejeros recitó versos originales dedicados a la Sra. Walker.

Cerró el duelo el discurso del señor Inspector de Enseñanza Normal, don Humberto Vivanco, en representación del Gobierno.

El nombre de Brígida Walker tiene méritos sobrados para figurar con honor entre esos grandes Maestros chilenos que fijaron rumbos a la educación nacional y legaron al Magisterio el estímulo de su vida ejemplar.

¡ Se ha extinguido la vida admirable de una gran mujer! expresó en su discurso la señora Muñoz de Ebensperger.

Durante 32 años se dedicó al magisterio y se conceptuó como una de las más notables educacionistas chilenas. Honró el cargo de Directora de la Normal N.º 1, y en este plantel empleó sus esfuerzos, su experiencia pedagógica y logró educar varias generaciones de maestras.

Nació en Copiapó en 1863. Fueron sus padres el ingeniero don Juan Walker Fleming, natural del Estado de Ohio de Norte América, y doña Rosario Guerra de la Huerta.

Cursó sus estudios en las escuelas públicas de Valparaíso, cuando aún no se habían fundado los liceos de niñas. En 1878, por viaje de su padre a Estados Unidos, donde le sorprendió la muerte, la señorita Walker tuvo que ganarse la vida y la de los suyos. Fué llamada entonces a ocupar el cargo de primera profesora del Colegio de Mme. Cleret, el primero en su género entre los establecimientos destinados a la educación femenina en aquel puerto.

En 1886, cuando empezaba a realizarse la reorganización de la enseñanza primaria y normal por los profesores alemanes contratados, don José Abelardo Núñez y don Eduardo de la Barra, que habían tenido oportunidad de conocer las dotes de educadora de la señorita Walker, la convencieron de que debía graduarse de maestra con los nuevos métodos. Ingresó a la Normal de Santiago y fué alumna distinguida que mereció el respeto y la consideración de sus maestras y compañeras de estudios, por lo que se la nombró inspectora honoraria de su curso y se le confiaron las clases de Historia Sagrada y Caligrafía de los cursos inferiores y los repasos finales de Pedagogía de sus compañeras de sección.

Terminados sus estudios en 1889, recibió el diploma de normalista con el número 1 y el voto general de muy bueno, con distinción.

En 1891 fué nombrada Regente de la Escuela Práctica Anexa y en 1903, Directora de la Escuela Normal N.º 1. Su talento directivo se reveló particularmente en la Escuela Nocturna para adultos, en la cual daba sus interesantes lecciones. Mediante su influjo se creó el primer curso de profesoras de Kindergarten anexo al Internado Normal.

Sus ocupaciones fueron múltiples. Tradujo del francés la Pedagogía y la Metodología para las Escuelas Normales del profesor belga Aubert. Escribió lecciones de Moral, de Educación Cívica y una Metodología y Técnica de la Enseñanza. Dirigió varios cursos de perfeccionamiento para profesores primarios. Obra de su celo pedagógico fueron el Ateneo Escolar, La Fiesta del Libro, La del Cepillo de Dientes y la Cantina Escolar.

Jubiló en 1922 por falta de salud, pero no se resignó a la inactividad, pues dió lecciones a las maestras de Santo Tomás de Aquino y de ramos profesionales a las religiosas que deseaban recibirse de normalistas. Más de setenta de estas alumnas rindieron exámenes sobresalientes. El 9 de Octubre de 1924 la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria inauguró en la calle Martínez de Rozas la Escuela Nocturna Brígida Walker, como homenaje a la insigne educadora.

Era vicepresidente de la Sociedad de Jubilados de Instrucción.

Sus colegas y sus numerosas ex-alumnas le rindieron público homenaje en el Teatro Septiembre, al alejarse de la enseñanza fiscal.

Desde su retiro continuó residiendo en Santiago. En 1925 fué elegida presidenta del Club Social de Profesoras, El Arzo-

bispo, señor Errázuriz, la incorporó como académica de número a la Academia Pedagógica de la Universidad Católica, en la cual fue también profesora catequística del curso femenino. Finalmente trabajó algunos años como profesora de la Escuela Normal Santa Teresa.

Bajo su presidencia honoraria se formó el Centro de Ex-alumnas de la Escuela Normal N.º 1, el que se reúne una vez al año en el día de la Ex-alumna, concentración que tiene lugar el primer Domingo de Octubre.

Fué maestra en el más noble sentido de la palabra; era enérgica, infatigable, y a la vez, de una profunda delicadeza y ternura.

La influencia y el calor de su vigorosa personalidad, los sintieron centenares de sus alumnas y ex-alumnas. Todas ellas están hoy junto a nosotras, ya presentes o en espíritu, venerando su recuerdo con admiración y respeto.

Agradezco emocionada al Supremo Gobierno, que por medio del señor Ministro de Educación Pública, Dn. Oscar Bustos, ha expresado su condolencia y ha reconocido el alto valor de esta personalidad; agradezco hondamente a la Iglesia chilena, que representada por el Excelentísimo señor Arzobispo de Santiago, Don José María Caro, ha querido honrar a nuestro servicio en la persona de la señorita Brígida Walker.

Ella vivió su cristianismo entregando su vida al servicio de los pobres, de la gente sencilla, de los hijos del pueblo y de la Instrucción Primaria.

Al despedir hoy, en nombre de la Escuela Normal N.º 1, los restos mortales de su primera Directora chilena, creo interpretar el sentir profundo de todos los que la conocimos: vemos en su vida ejemplar un ideal y un símbolo, que ha de inspirar a las generaciones venideras para vivir y enseñar como ella a los niños y a la juventud.

Señorita Brígida, bajo el auspicio espiritual de vuestro noble corazón, colocamos la tradición y la vida futura de esta Normal, que es vuestra.

“La Educación Pública, y muy especialmente su rama primaria y normal, experimentan en estos momentos un gran dolor ante el fallecimiento de la distinguida educacionista que fué doña Brígida Walker —dijo por su parte Dn. Humberto Vivanco M.— Maestra inteligente y bondadosa, marcó en su tiempo un ritmo nuevo de acción educadora que llegó al alma de nuestra juventud estudiosa, muy particularmente de los maestros que ella formara desde su cátedra y a través de sus obras. De ahí que ante el dolor de ahora, son muchas las generaciones que se inclinan reverentes para rendirle un postrer homenaje de gratitud y reconocimiento, porque doña Brígida Walker fué en vida una mujer respetable y digna, no sólo por la labor que desarrollara como maestra, sino que también por sus virtudes y su talento”.

“La vida, que simbólicamente ha dejado de latir dentro de una forma material, no es más que una ficción. La materia iniciará fatalmente su ciclo de transformaciones, pero los altos valores del espíritu permanecerán incommovibles. Tal es el caso de esta maestra de maestras, cuya obra realizada seguirá viviendo en el tiempo, reciamente, como recia y firme fué su contextura moral”.

“A la que sembró optimismo y esperanzas en los corazones juveniles, rinde la Educación Pública el más cálido homenaje de reconocimiento por la obra que realizara en beneficio de los niños y del maestro”.

“A nombre del señor Ministro de Educación, cumpla el doloroso encargo de despedir los restos mortales de esta mujer ilustre”.

DOS EDUCADORES AMERICANOS

Horacio Mann y José Abelardo Núñez

Publicamos este trabajo de conjunto realizado en el curso superior de la Escuela Normal N° 1, en la clase de Historia de la Educación dirigida por la Directora, Sra. Gertrudis Muñoz de Ebensperger.

A raíz del 4 de Julio, día nacional de los Estados Unidos, ha querido interesar a sus alumnas por los valores educacionales de ese gran país, relacionándolos a la vez con las grandes personalidades nuestras que están de actualidad con motivo de la reciente celebración del Centenario de la fundación de nuestra primera Escuela Normal.

Se empezó por una investigación; se dió enseguida el paralelo como tema de concurso y de los trabajos mejores se combinó éste que a continuación publicamos.

SI NOS DETENEMOS a pensar en la cultura de los pueblos de América, sin duda, nos preguntamos a quién se la debemos.

Porque cada pueblo de América tiene una figura sobresaliente en la historia de su educación, un propulsor que ha dedicado su vida a difundir la cultura entre el pueblo mismo.

En la historia de los Estados Unidos encontramos a Horacio Mann y en Chile a Don José Abelardo Núñez. Estos dos notables hombres nunca se conocieron, pero sus vidas, sus ideales, sus obras, tienen numerosas semejanzas, talvez porque ambos sintieron las mismas necesidades de sus pueblos y estaban poseídos de una vocación incontrarrestable.

Han venido a nuestra mente estas consideraciones a raíz del primer Centenario de nuestra Escuela Normal de Hombres, celebrado recientemente.

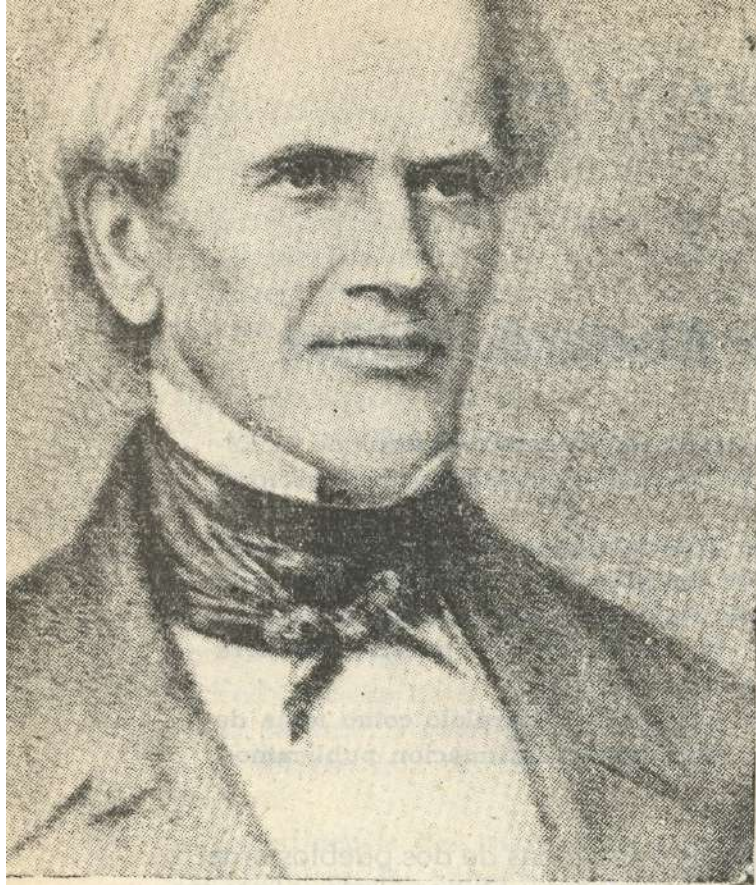
José Abelardo Núñez y Horacio Mann, salieron de la clase media que empieza a formarse en estas tierras del Nuevo Mundo. Sus vidas, templadas en el deber, en la solidaridad humana, en la renunciación material, son como antorchas que iluminan el camino para un futuro grande de sus patrias.

Hay entre ellos una extraña afinidad: Horacio Mann nació en Boston, cuna de la libertad de los Estados Unidos, y Abelardo Núñez, en Santiago, foco de la independencia de Chile. ¡Dos almas americanas surgidas de las

ánforas fecundas de dos pueblos americanos grandes y libres: Chile y Estados Unidos!

Ambos países están cobijados bajo un cielo puro y amplio. Una misma tierra acaricia los pies pequeños y ligeros de los niños y esta misma tierra morena y fuerte levanta a los hombres del mañana, a los hombres de dos pueblos separados por larga distancia, pero estrechamente unidos por ideales que han de ser acrisolados en la realidad fuerte y sólida de la visión de Bolívar.

Horacio Mann, nació en Boston en 1796. Su niñez enfermiza fué dura y triste. Y no llegó hasta su alma tampoco el sol de la alegría que da el amor paternal, pues muy temprano perdió a su padre. Sin embargo, se distinguió por su gran afición al estudio y al trabajo. Guiado por su inteligente madre, que templó su espíritu en recios principios morales, se costeó sus estudios con el trabajo de sus manos. A pesar de todas estas dificultades, sus estudios fueron brillantes. Ingresó a la Universidad de Providencia, se graduó de abogado y continuó enseguida como profesor en la misma Universidad. Se estableció en Boston, donde desempeñó su cargo con justicia e hizo de la abogacía una lucha por la verdad. Rodeado de la aureola de la más acrisolada honorabilidad, fué elegido diputado por la legislatura de Massachussets, después fué Senador y llegó a ser más tarde Presidente del Senado. Desde es-



Horacio Mann

tos altos cargos se propuso ayudar a la abolición de la esclavitud y a la dictación de leyes que favorecieran la instrucción del pueblo.

Gran sorpresa produjo, pues, su resolución de abandonar su brillante carrera política para aceptar la Secretaría del Consejo de Educación, cargo deslucido, en el que debía trabajar 15 hrs. diarias, sin auxiliar ni oficina, y con una modestísima renta.

Sus amigos no comprendieron su abnegación y criticaron su proceder. Sólo el pastor Channing lo felicitó. Durante 12 años estuvo consagrado al servicio de la instrucción primaria con una perseverancia de la que hay pocos ejemplos.

Hizo varios viajes a Europa en jira pedagógica. A su regreso redobló sus esfuerzos para reformar, reconstruir y mejorar el organismo de los servicios educativos, su legislación, programas, personal docente y métodos de instrucción. Entre las múltiples cuestiones discutidas figuraban las bibliotecas escolares, establecidas para el niño y sus familias. Pues bien, él estableció Bibliotecas para el maestro, bibliotecas para niños y bibliotecas para las familias.

Le preocupó la introducción del método sintético de lectura, la ense-

ñanza del canto y de la higiene, la uniformidad de textos de estudio y la formación de maestros. Esto lo indujo a trabajar hasta conseguir la fundación de la primera Escuela Normal de América, en 1839, tres años antes que la de Chile.

Como amigo del niño, como hombre de alma sencilla que conserva su ideal de infancia, tuvo el convencimiento de que la primera enseñanza debía estar en manos de mujeres. De allí que la primera Escuela Normal americana de Lexington fuera femenina.

La mujer, fuente inagotable de dulzura, primera educadora que tuvo la humanidad, siguió siendo gracias a Horacio Mann la destinada a iniciar la delicada conciencia del niño en el mundo del saber.

Finalmente, Mann realizó su deseo íntimo de educar personalmente a los niños. Como director del colegio de Antioquía en Ohio, tuvo la satisfacción de estudiar muy de cerca el alma de los niños y ver cómo daban frutos preciosos. Quiso que la niñez fuera feliz, que tuviera su paraíso cuyo recuerdo fortificara su alma cuando hombre.

En una dorada tarde de estío de 1859 se extinguió calladamente la existencia de ese gran hombre que había renunciado a todas las riquezas y honores, a cambio de hacer de los niños seres conscientes y honrados. Murió rodeado de los niños que fueron siempre sus mejores amigos. Su noble espíritu está vertido en sus escritos, los que su esposa recopiló con los títulos "Pensamientos para jóvenes" y "Lecturas sobre educación".

En 1865, el pueblo que tanto bien recibiera de este ilustre educador, le erigió una estatua en la ciudad de Boston.

* * *

Mientras allá en la tierra de Lincoln desaparecía un gran hombre, como para continuar una obra trascendental en el extremo opuesto de América, a los pies de la immaculada Cordillera de los Andes, en Chile, nació José Abelardo Núñez en 1840.

Hijo de un ilustre filólogo y educacionista, con la misma naturalidad con que asimiló el idioma, se impregnó de las ideas más grandes de su tiempo. Chile recién había nacido a la vida independiente y se alzaba orgulloso des-

pués de tantos años de coloniaje. Necesitaba hombres decididos, emprendedores, que a la vez de estar iluminados por la fe y el ideal, fuesen hombres de acción y de realizaciones.

Cual si un destino misterioso se hubiese propuesto poner en cada extremo del continente personalidades semejantes, Abelardo Núñez estudió leyes y se formó en la Universidad. Se graduó de abogado en 1866. Empezó su carrera política como secretario de Don Manuel Tocornal y después sirvió la prosecretaría de la Cámara de Diputados. La política, tan veleidosa para los que sueñan hacer de ella un medio de obtener dinero y fama, le dió un triunfo no deseado, al ser elegido por el Supremo Gobierno, Intendente de Ñuble. Sin embargo, Abelardo Núñez comprendía que no era allí donde él debía actuar. Su alma era la de un forjador de espíritus. Comprendía que los grandes hombres son los seres que han vivido plenamente su vida de niños. Los deficientes métodos de que en ese tiempo se servían los maestros, hicieron nacer en él la idea de una reforma.

Renunció a una brillante carrera política, renunció a su bufete de abogado que le aseguraba una posición elevada, para ocupar el puesto esclavizado e ingrato de Inspector de Instrucción Primaria, donde a igual que Horacio Mann, trabajaba sin reparar en horas y con un sueldo modesto. Para difundir las ideas pedagógicas y formar ambiente para una reforma, la que consideraba indispensable, trabajó simultáneamente como Director del Boletín de Instrucción Primaria.

Un campo propicio para las buenas observaciones lo ofrecía la Nueva Inglaterra, que en América surgía vigorosa sobre los cimientos que le diera Horacio Mann, y la vieja Europa en que se operaba una renovación pedagógica bajo la influencia de Pestalozzi y Herbart. Hacia aquellas tierras emprendió viaje para observar y aprender. Después de este primer viaje, grande por sus consecuencias para el progreso de nuestro país, publicó su libro "Organización de las Escuelas Normales", obra que completó con el título "Estado de las Escuelas de Chile". La influencia de estos trabajos fué decisiva. El ambiente estaba preparado. El Gobierno comisionó a Abelardo Núñez para ir a contratar en Alemania un



José Abelardo Núñez

grupo de profesores que vinieran a modernizar nuestros métodos y organizaciones educacionales.

Además, envió a estudiar por varios años, en esos mismos países de vanguardia pedagógica en Europa, a un grupo de destacados normalistas chilenos que ingresaron a los mejores colegios.

La falange de profesores contratados llegó a Chile en 1885 y operó la reforma de la educación en este país. Abelardo Núñez fué nombrado por 2ª vez Inspector General de Instrucción Primaria, puesto que desempeñó durante 10 años. Para remediar la urgente necesidad de un texto de estudio en el idioma patrio escribió "El Lector Americano", libro de lectura en 3 tomos, dedicado a todos los niños de América. Este libro sirvió durante muchos años a niños chilenos, bolivianos, centroamericanos y mexicanos.

Fué infatigable para escribir, para difundir en el gran público sus convencimientos sobre educación. Publicaba artículos en "El Mercurio", "El Ferrocarril", etc.

Se dedicó al mismo problema de las Bibliotecas, que tanto preocupó a Horacio Mann.

Publicó la Biblioteca de la Escuela y de la Familia, el "Diccionario Geográfico de Chile" de Astaburuaga.

Tradujo el "Estudio del niño" de Taylor y publicó un silabario.

Núñez guió con inteligencia la implantación de la reforma. Su labor organizadora puede concretarse en tres aspectos:

1.º Implantación de una reforma fundamental en el régimen orgánico de las Escuelas Primarias.

2.º Reforma general de la instrucción pública.

3.º Reforma de las Escuelas Normales.

Su existencia entera fué una lucha constante para engrandecer a Chile mediante la cultura. Murió en 1910, después de haber servido como pocos a su patria. A Núñez aún no se le ha erigido una estatua. Su figura está esculpida en el bronce; pero para honrar su memoria, el Gobierno dispuso que se le diera su nombre a la primera Escuela Normal chilena —hoy día Normal Superior— fundada en 1842 por Sarmiento, como la primera de Latinoamérica.

* * *

Horacio Mann y José Abelardo Núñez, hijo el primero de EE. UU. y el segundo de Chile, fueron dos apóstoles de la cultura americana. El suelo que los cobijó fué distinto, pero ambos marcharon en pos del mismo ideal. Despreciando honores y fortuna, dedicaron su vida a formar un futuro mejor de su patria. El fin supremo de ambos fué la educación popular y se entregaron a ella con esa resolución impetuosa que crea las grandes obras.

Fueron dos hombres que se olvidaron de sí mismos, de voluntad férrea, hombres de acción que buscaron siempre la ocasión de construir sin pensar en remuneración ni gloria.

Uno allá en la lejana tierra de Lincoln, el otro en este perdido país del Sur.

Pero sus figuras caminan ahora, tomadas de la mano y uniendo ambas Américas, hacia el país de los inmortales.

RECTIFICACION

En el artículo de Dn. Germán Gaete, aparecido en el número de Mayo último, sobre una reforma del plan de estudios para el Liceo de Iquique, a su cargo, se deslizó un error respecto al número de horas semanales que propone para cada asignatura en el plan de estudio del segundo ciclo de acceso a la Universidad.

Para mayor claridad, damos a continuación el plan completo.

PLAN DE ESTUDIO.—SEGUNDO CICLO

(De acceso a la Universidad)

(ñ)

Ramos	Cursos:	Especialización Humanista		Especialización Científica		
		V	VI	V	VI	
1 Castellano (Literatura-Gramática)....		3	3	2	2	
2 Latín		3	3	—	—	
3 Filosofía		2	2			
4 Psicología, Lógica y Moral		3	3	1	1	(p)
5 Historia y Geografía de Chile.....		1	1	1	1	
6 Historia y Geografía General		3	3	2	2	(q)
7 Economía Política. Elementos Derecho Constitucional y Social		3	3			
8 Inglés, alemán o francés		5	5	(r)	3	3
9 Matemáticas		3	3	(s)	3	3
10 Física				2	2	
11 Química		2	2	(t)	2	2
12 Biología				2	2	
13 Laboratorios (Física 4; Química 3; Biología 3)				10	10	(u)
14 Gimnasia		2	2	2	2	
		30	30	30	30	(v)

NOTAS, NOTICIAS Y DOCUMENTOS DE IMPORTANCIA

La Casa de Reposo y Salud del Magisterio será una realidad

A raíz de la celebración del centenario de la Escuela Normal Superior "José Abelardo Núñez", el Ministro de Educación Pública, don Oscar Bustos, ha dispuesto que el día 11 del actual se realice en todo el país una colecta pública destinada a la fundación de una Casa de Reposo y de Salud para el Magisterio.

Esta laudable iniciativa, que viene a cristalizar un sentido anhelo del personal que presta servicios en la Educación Pública, ha encontrado una simpática acogida en los diversos círculos de opinión, y a juzgar por los preparativos que se realizan, su resultado ha de responder ampliamente a la noble finalidad que con ella se persigue.

En realidad, pocas agrupaciones profesionales podrían aspirar con mayor justicia al otorgamiento de un derecho como el que se proyecta en favor del magisterio. Los centros de reposo y de salud están ya en servicio para la mayor parte de los gremios de empleados y obreros, los cuales, en establecimientos especiales construidos para este efecto, disponen de sitios adecuados para recuperar sus fuerzas perdidas en el trabajo cotidiano. No existen, sin embargo, para los maestros de las diferentes ramas de la enseñanza, no obstante que su labor de excepcional abnegación y el ambiente que los rodea, son factores muy propicios para el desgaste de sus energías físicas y espirituales.

A subsanar tal vacío tiende esta iniciativa, y como toda idea noble encuentra siempre una generosa cooperación en todas nuestras clases sociales, es de esperar que ella fructifique ampliamente, como merecida recompensa para quienes invierten sus esfuerzos en la dignificadora tarea que ejerce el magisterio nacional.

A continuación insertamos la circular que, en relación con la Colecta Nacional del 11 de julio, ha expedido el Ministro de Educación, don Oscar Bustos.

El Ministerio de Educación y el magisterio nacional acaban de conmemorar uno de los hechos más significativos de nuestro desenvolvimiento cultural: el centenario de la Escuela Normal "José Abelardo Núñez".

La Escuela que fundara Sarmiento en 1842, ha entregado al país legiones de maestros que, esparcidos por todos los pueblos y caseríos de Chile, han cimentado con su esfuerzo la unidad espiritual de la Nación y creado

las bases culturales de nuestra democracia. Gracias a ésta y a las demás Escuelas Normales, podemos hoy congratularnos de que el país cuente con los servicios abnegados y eficaces de un personal docente con las más altas cualidades profesionales y morales.

Quien quiera hacer un balance del progreso de nuestras instituciones ciudadanas, tendrá que reconocer el inmenso aporte del magisterio nacional. Ha sido el maestro el más desintere-

sado trabajador de nuestra cultura nacional; han sido los maestros de la escuela primaria, del Liceo y de los colegios especiales y profesionales, quienes han ilustrado las mentes, humanizado los sentimientos y propulsado las capacidades productoras de riqueza pública y privada. Y es porque su esfuerzo ha sido generoso y fecundo, que la expresión "maestro" cobra entre nosotros un significado pleno de dignidad y de grandeza.

El Gobierno ha querido rendir homenaje de gratitud y de respeto a la misión de sacrificio del profesorado nacional, instituyendo el 14 de Junio como Día del Maestro. Ha de ser este día uno de los que con más viva emoción conmuevan cada año a la ciudadanía entera.

El mismo Gobierno, por intermedio del Ministerio de Educación, anhela ahora la realización de otra obra de justicia social en favor del maestro: crear la Casa de Reposo y Salud del Magisterio.

Es notorio que la profesión docente es una de las más sacrificadas e ingratas. La noble tarea de enseñar, si bien es cierto que da satisfacciones espirituales, no procura siempre holgura y tranquilidad. Las estadísticas demuestran que un gran porcentaje del magisterio padece lentas y traidoras enfermedades profesionales que abaten a los organismos más fuertes. Una o varias Casas de Salud y de Reposo son, pues, de innegable necesidad y urgencia.

Para el rápido cumplimiento de este propósito de fundar e instalar la pri-

mera Casa de Reposo y Salud, el Ministerio de Educación solicitará una partida en el próximo Presupuesto. Seguramente no habrá un solo miembro del Parlamento que le niegue su voto. Pero, estima el Ministerio que no basta con el solo aporte del Gobierno. Es necesario que, por acción de la gratitud y de la justicia de parte de la ciudadanía, todos los chilenos contribuyan con un modesto aporte económico a la realización de esta iniciativa, lo que tendrá, por lo demás, un considerable valor educativo.

Seguramente, una erogación pública con dicho fin, encontrará un eco intenso en el país. Cada ciudadano, rico o pobre, hombre o mujer, debe algo al profesor. El óbolo que entregue para él le presentará la más bella oportunidad de expresar que no olvida a quien le dió enseñanza y orientación para vivir mejor y poder triunfar en el seno de la colectividad.

Estas consideraciones han movido al Gobierno a autorizar para el día sábado 11 de Julio próximo la realización de una Colecta Nacional en favor de la creación de la primera Casa de Reposo y de Salud del Magisterio.

A fin de que esta iniciativa pueda realizarse en la mejor forma posible, solicito de los señores Directores Generales su valiosa ayuda, rogándoles, desde luego, se sirvan designar un representante ante el Comité Central que tendrá a su cargo la organización superior de esta erogación pública.

Saluda atentamente a Ud.

Oscar Bustos

Ministro de Educación

La radio al servicio de la educación

La radio difusión es la palanca más poderosa de que puede echar mano un propósito cultural.

Ideas, informaciones, conocimientos y técnicas pueden llegar, por su conducto, a miles y miles de hogares, con un mínimo de sacrificio en relación a su amplitud y eficacia.

A la "Radio-Escuela Experimental", cuyo decreto que la crea damos a continuación, le está encomendada una trascendental labor educativa.

SANTIAGO, 10 DE JUNIO DE 1942.
HOY SE DECRETO LO QUE SIGUE:
N.º 3489.— Vistos estos antecedentes,
DECRETO:

1.º— Créase, a contar desde el 1.º de Mayo último, una "RADIO-ESCUELA EXPERIMENTAL", ubicada en Santiago, y cuyas actividades serán las siguientes:

a) Irradiar actos educativos de carácter cívico, científico, artístico, literario y recreativo para los escolares primarios y normalistas del país;

b) Irradiar actos culturales para los padres de los escolares primarios;

c) Difundir informaciones pedagógicas y resoluciones de la Dirección General de Educación Primaria, destinadas a los profesores primarios y de enseñanza normal;

d) Irradiar actos de carácter cívico con ocasión de las grandes fechas y festividades nacionales y extranjeras, con fines de cultura popular;

e) Difundir iniciativas interesantes de parte de los padres de familia, de los profesores o de instituciones culturales y particulares acerca de una mejor marcha de los servicios de enseñanza primaria;

f) Irradiar programas de cultura popular elaborados por instituciones educacionales dependientes del Ministerio de Educación Pública.

2.º— La Radio-Escuela Experimental costeará los gastos que demande la contratación de espacios radiales y otros gastos de funcionamiento con las siguientes entradas:

a) Con las cuotas fiscales que le asigne el Presupuesto o el Ministerio de Educación Pública;

b) Con aportes de otros servicios del Estado;

c) Con el producido que resulte de la contratación de propaganda radial a cargo de la Escuela;

d) Con las donaciones de instituciones y personas particulares.

Estos fondos serán invertidos de acuerdo con las disposiciones legales vigentes.

La propaganda que contrate el Director de la Escuela, deberá guardar estrecha relación con la función educativa y será aprobada, en cada caso, por la Dirección General de Educación Primaria.

3.º— Todos los espacios radiales que ocupe la Radio-Escuela Experimental, quedarán sometidos a las disposiciones vigentes sobre radiocomunicaciones y todos sus programas deberán contar con la visación expresa de la Dirección General de Educación Primaria.

4.º— El horario semanal de trabajo del personal de la Radio-Escuela Experimental será de veinte horas como mínimo y deberá ser aprobado cada año por la Dirección General de Educación Primaria.

5.º— El personal de la Radio-Escuela Experimental quedará sometido a la reglamentación vigente sobre escuelas experimentales y su Director deberá informar trimestralmente acerca de las actividades desarrolladas.

6.º— Los programas de radiofusión que tengan por objeto el perfeccionamiento pedagógico del profesorado, estarán a cargo de la Sección Enseñanza Normal y Perfeccionamiento de la Dirección General de Educación Primaria.

7.º— La planta de la Radio-Escuela Experimental será la siguiente:

- 1 Director especializado en radiotelefonía;
- 1 Profesor especializado en música y canto;
- 2 Profesores especializados en literatura infantil y arte dramático;
- 1 Profesor especializado en investigaciones y archivo documental.

El arte de Siqueiros a través de la fotografía

Por Antonio Quintana

LA PINTURA de David Alfaro Siqueiros ha sido analizada desde múltiples ángulos. La crítica apasionada corresponde a su arte apasionante. Ella ha logrado desentrañar, a demostrado el motor que impulsa su acción estética, que no es otro que su búsqueda constante por expresarse para las



David Alfaro Siqueiros

grandes masas, su afán de interpretarlas, de vivir su tragedia y, sobre todo, sus anhelos y sus esperanzas.

Justamente por esto, Siqueiros y su obra han sido atacados por los espíritus reaccionarios parapetados en esa catedral de la hipocresía que se llama el "arte puro":

"En mi calidad de fotógrafo, quiero "enfocar" la obra de Siqueiros, pero transcribiendo las observaciones que ya la cámara ha hecho con absoluta precisión y sorprendente elocuencia.

En primer lugar, anotaremos que la transposición cromática de la obra siqueirana a la gama de grises que representa su valorización relativa, es de una ri-

queza extraordinaria. No hay en estas reproducciones valores que tiendan a perderse con facilidad. No se producen planos confusos. Hay contrastes claros, no obstante su riqueza de matices. Para el que sabe cómo la placa fotográfica sensible transporta los colores, aún en su más correcta valoración, este hecho es de gran importancia. Hemos tenido oportunidad de reproducir obras cuya valoración correcta en gris es fatal. La cámara acusa implacablemente la falta de dominio del color, la falta de sentido para considerar el valor luminoso de los colores en función del dibujo.

La segunda observación de mi cámara es tanto o más importante que la primera. Ella es que desde cualquier punto que se encuadre la obra mural de Siqueiros, resulta equilibrada, compuesta. Más aún, cualquier trozo fotografiado, si se quiere al azar, resulta no sólo interesante, sino que en sí mismo constituye un todo. Pocas, poquísimas obras resisten esta verdadera vivisección.

Por otra parte, la yuxtaposición planeada de los detalles fotográficos, es capaz de reproducir, con sorprendente fidelidad, la dinámica existente en las obras de Siqueiros. Y yo me atrevería a decir que los cortes y su revisión en continuidad facilitan al espectador esa sensación de movimiento, le ayudan, podríamos decir, didácticamente.

No se necesita pues, ser un experto fotógrafo para obtener resultados maravillosos con los murales de Siqueiros. La cámara está obligada a hacerlos bien y lo hace **sin** esfuerzo.

Todo esto no es casual. Tal resultado fotográfico de su obra, es otro aspecto que acusa aquella preocupación funda-



"Bilbao y Lautaro". Fragmento del panneau general de la Historia de Chile, realizado por Siqueiros en la Escuela México, de Chillán.

mental que anotábamos al principio, es decir, el pueblo, las grandes masas, los problemas de su época. El goza como un niño, cuando ve la posibilidad cierta de que lo que él hace en un punto pueda recorrer kilómetros y alcanzar a miles y miles de personas. Es decir, Siqueiros está en el polo opuesto de aquellos artistas que estimulan y son estimulados por el criterio individualista de una clase y que, en consecuencia, buscan el ejemplar único para

el exclusivo solaz del señor que pueda pagar y que cuando más, alcanza el estrecho círculo de sus amistades.

Mi cámara saluda a David y le dice: "Adelante por ese camino que es el único justo y honrado".

A. Q.

LOS LIBROS

El libro de Buen Amor

Por **Francisco Guerrero**

Las obras literarias de la época medieval, correspondientes a cualquiera lengua viva, como son las lenguas neolatinas, se encuentran en condición diferente a la de las obras antiguas de otras artes, a las de música, de pintura o de escultura. Estas últimas pueden ser interpretadas y gustadas directamente como si se tratara de obras modernas, puesto que en ellas el medio de expresión permanece invariable. Apreciamos hoy una música, por antiquísima que sea, en forma tan inmediata como lo hicieron sus primeros oyentes. Se contempla un cuadro del Greco desde la misma visión objetiva que tuvo de él el español del Renacimiento.

De muy diversa manera ocurre con la literatura primitiva de un país de lengua moderna; es decir, con las obras que fueron escritas en un período de formación lingüística. El instrumento de expresión literaria, el idioma, es algo vivo, cambiante, que evoluciona constantemente. De ahí es que en lo que a literatura española concierne, no se pueden leer y gustar directamente —sin ser versado en castellano antiguo— las obras primitivas como fueron leídas y gustadas en la edad media. Sólo los filósofos conocen en su forma original los poemas anónimos de nuestra literatura arcaica. Solamente los especialistas han leído, sin recurrir a interpretaciones, a los poetas y prosistas castellanos anteriores al siglo XV, que se ven así confi-

nados a un círculo demasiado estrecho de lectores.

Ha sido de conveniencia, por tanto, adaptar las obras de esos escritores a nuestro idioma actual, tanto más diferente del empleado por ellos cuanto mayor es el espacio de tiempo que nos separa.

Ya se ha emprendido con éxito esa tarea, más difícil sin duda que la de traducir simplemente de un idioma moderno a otro. Requiere aquélla mayor cuidado, más estudio y un poder de análisis más penetrante.

Por versiones esmeradamente ejecutadas, ya están al alcance del lector corriente los "exemplos" o fábulas del Infante don Juan Manuel, los escritos del Rey Sabio y el Poema de Mío Cid. De este último poseemos una excelente prosificación del crítico mejicano Alfonso Reyes y las adaptaciones versificadas de Pedro Salinas y de José Bergua.

Faltaba llevar a cabo la versión al castellano moderno de la obra máxima de la época clásica: el **Libro de Buen Amor**, de Juan Ruiz, Arcipreste de Hita. El mérito de este trabajo ha correspondido al culto y laborioso profesor de Castellano del Instituto Nacional don Clemente Canales Toro, quien desde hace algún tiempo había venido estudiando con entusiasmo y cariño la obra única del genial Arcipreste.

Gracias, pues, al profesor señor Canales contamos hoy con una versión completa al español contemporáneo

Del Poeta Arabe Rachid Ayub, recientemente fallecido en Nueva York

(Traducción de Benedicto Chuaqui).

Al publicar estas composiciones del hondo poeta que fué Rachid Ayub, hemos querido darlo a conocer en su doble aspecto de humorista y de sentimental. Una sutil esencia filosófica impregna el verso, en ambos casos,

mostrando los finos y distintos matices de una sensibilidad plástica y penetrante en su expresión poética. No es difícil advertir en este poeta el misticismo y el ensueño de la raza árabe.

B. Ch.

Suspiros del indigente.

¡Dios mío, cuánta pobreza!
¿Perdonarás al fiel de tu siervo
si envidia, grita y protesta
y murmura, a menudo, "padezco"?

Me afano y nunca alcanzo
las huellas de la ventura.
Mi prole no sabe de hartazgo,
mi noche no tiene luna...

Paciencia a mí me aconsejan
quienes en bienes abundan,
sin saber que el mismo Job
en mi escuela aprendió paciencia.

¿Hasta cuándo me hiere el sino?
¿O es que yo no soy humano?
Yo, que nací para rey, ¿mendigo
he de ser hasta el arcano?

Si ésta ha de ser mi suerte,
si ningún cambio me aguarda,
¿no os parece que, uniéndome a la
completarías así tu gracia? [muerte,

Suspiros del rico.

Señor y amo del Universo,
tengo el corazón contrito...

Me prodigaste un campo extenso
y bienes sin tasa ni hitos.

Mas, ¿de qué me sirve la riqueza
si la paz no está conmigo?

¿De qué la heredad extensa,
si no tengo amor ni hijos?

¿De qué el nombre y la fama
si, con cuerpo y alma, envidio
la alegría del mendigo
robusto, amado y con hijos?

Vivo, lucho y me esfuerzo,
¿para qué, señor Dios mío?
si, por el de un pastor, prefiero
cambiar actual destino?

¿Por qué son tan desgraciados
en este mundo los ricos?

Anhelos

Al fin y Dios mediante, volvimos a encontrarnos
y al evocar las noches pretéritas, lloramos
añorando la dicha de nuestra juventud
cuando gustamos el divino capricho del amor.

Estabas extenuada como yo, pero en el caso de tu vida
aun quedaba lumbre de afecto en tu mirada.

Este es un vergel —te dije— vamos
a deleitarnos. Y lo recorrimos lentamente.

Y nos sentamos al amparo de un sauce
que nos dió, amoroso, su fresca sombra.

Pensando en el futuro, sellamos la promesa
de no separarnos más. Fué un hondo anhelo.

Mas apenas doblamos una hora, sólo Dios sabe
cómo nuestros pensamientos se esfumaron.

Giró el mundo en su órbita. Y nos separamos
extraños uno de otro. Así nos encontramos.

Nuevas disposiciones en la formación del profesorado primario en Alemania

Por Margarita Johow S.

EL PRIMERO de Abril del año próximo pasado entraron en vigencia las nuevas directivas decretadas para la formación del Profesorado Primario en Alemania. Estas directivas significan una modificación fundamental de las reformas implantadas durante el año 1920, a raíz de la Constitución de Weimar (1918).

Estas enseñanzas, otorgadas en las "Hochschulen fuer Lehrerbildung" (Escuelas universitarias para profesores), se limitaban, en su parte instructiva, casi esencialmente a una preparación profesional propiamente tal, debido a que los estudiantes de estos planteles eran todos bachilleres. Los estudios duraban dos años. Es interesante recordar también que aún los profesores para la educación secundaria debían cursar estas Hochschulen fuer Lehrerbildung antes de especializarse en su respectiva asignatura.

Las razones que habían conducido a la exigencia del bachillerato eran múltiples. Una de ellas, y tal vez la de más peso, consideraba la conveniencia de tener un profesorado primario más culto, creyéndose que ello era una garantía para la calidad educadora del maestro. Otra razón, y que mucho llegó a discutirse, fué el mayor prestigio que dentro de la sociedad gozaría el nuevo profesor primario bachiller. También se opinó que resultaba difícil y hasta erróneo fijar una carrera a una edad demasiado temprana, como ocurría anteriormente.

Pero todos estos móviles no resultaron, sin embargo, para la ideología nacionalsocialista, lo suficientemente comprobados. Al contrario: no soportan una crítica y aún pueden transformarse en un obstáculo en el camino para obtener el profesor primario que más conviene al Estado.

Alegan que no es la cultura en el sentido de un cúmulo de conocimientos la que debe poseer el profesor primario. Debe ser, ante todo, un educador consciente de su labor para que logre inculcar en el alumnado las virtudes que conduzcan al sentido colectivo, al espíritu de cooperación.

Y aparece lógico que el mejor conocedor del alma del niño de una escuela primaria, será aquél que ha pasado por ese plantel, que pertenece a ese ambiente, que es un elemento de aquel grupo de su pueblo.

¿El mayor prestigio social? Según los principios adoptados por este régimen, no deben existir preferencias ni valorizaciones sociales distintas de aquéllas que nacen del propio trabajo. Cada individuo tiene igual valor dentro de su pueblo, y lo único que se aprecia es la calidad de su trabajo y su cooperación en favor de la colectividad nacional.

En cuanto a la tercera objeción, ésta puede subsanarse con organizar un sistema educacional lo suficientemente elástico, a fin de que cada individuo pueda, a cualquier edad escolar, decidirse por la profesión que más armonice con sus aptitudes o inclinaciones.

¿Cuáles son ahora las nuevas soluciones que Alemania ha elegido para este problema, decisivo en la educación de todo un pueblo?

El sistema educacional alemán cuenta con una escuela fundamental de cuatro años. A continuación vienen las tres grandes ramas: la primaria, la media y la secundaria. La nueva reforma empieza en la rama primaria, que en lo futuro entregará el postulante para profesor primario.

Esta rama primaria se bifurca en adelante en la Escuela Primaria propiamente tal (Volksschule) y la Es-

cuela Principal (Hauptschule). A esta última entrarán los alumnos más aventajados de la Escuela Fundamental. Se calcula que representan un tercio del alumnado que se ha decidido por la enseñanza primaria. Ambas escuelas, es decir, la Escuela Primaria y la Escuela Principal, tienen cuatro años de estudio, pero se entiende que su programa de estudio será diferente, dada la mejor calidad de los alumnos en la segunda de ellas.

Estas Hauptschulen son planteles preparatorios, si se quiere, para las futuras Escuelas Normales (Schulen fuer Lehrerbildung). Las habrá tanto en regiones urbanas como rurales. En el segundo caso, siempre que el número de alumnos de una comuna rural no fuese suficiente, se establecerá una Hauptschule para varias comunas. Este plantel será entonces internado para aquellos alumnos que residan en otra comuna y externado para los que viven en la comuna a que pertenece la escuela. Las enseñanzas impartidas en las Hauptschulen son gratuitas. En los internados, los padres pagan una pequeña suma —aproximadamente 25 RM mensuales— por casa y comida.

A la edad de 14 años, por término medio, los alumnos egresados de la Hauptschule pueden matricularse en una Escuela Normal, siempre que antes hayan pasado algunos meses de prueba para evidenciar su aptitud para la profesión de maestro primario.

La Escuela Normal tiene cinco años. En su mayoría estos planteles serán

también internados, siendo los estudios gratuitos y debiendo cancelarse una pequeña cuota por casa y comida. Naturalmente, siempre se dispondrán fondos especiales para eximir de este pago a aquellos alumnos cuyos padres no estén en condiciones de hacer frente a este desembolso.

Ahora bien, tomando en cuenta que talvez algunos alumnos de la Escuela Primaria demuestren aptitudes especiales que los faculten para continuar en la Escuela Principal, existe siempre la posibilidad de pasar a este plantel bajo ciertas condiciones y conocimientos fijados en un reglamento especial. También pueden los alumnos egresados de una Escuela Primaria entrar en una Escuela Normal, debiendo, eso sí, cursar un Curso Preparatorio para así completar sus conocimientos. Pueden, además, matricularse en las Escuelas Normales los alumnos de ciertos cursos de las Escuelas Medias y Secundarias.

Tenemos, pues, que si bien Alemania ha vuelto en cierto sentido a su antigua Escuela Normal, a base de la Escuela Primaria, por otra parte son ahora otros puntos de vista que han conducido a ello, y, desde luego, se trata de contar con un profesor primario que, desde su primera edad, haya comprobado aptitudes intelectuales y de carácter que lo colocan sobre el nivel de la mayoría, garantía ésta de su buen desempeño como educador o buen conductor educacional futuro.

M. J. S.

La escuela y la higiene mental

Por el Dr. Eduardo Claparede

En los países que se llaman civilizados, la escuela, tanto pública como particular —con honrosas excepciones— ha consagrado una cantidad de herejías fisiológicas y biológicas contra las cuales las Ligas de Higiene Mental deben luchar sin tregua.

○

El resorte de la educación no debe ser el temor al castigo ni aún el deseo de una recompensa, sino el INTERES, el interés profundo por la cosa que se trata de asimilar o de ejecutar. El niño no debe trabajar o conducirse bien sólo por un sen-

tido de obediencia, sino porque él mismo sienta la necesidad de hacerlo. En una palabra, la DISCIPLINA INTERIOR debe reemplazar a la DISCIPLINA EXTERIOR.

○

La educación debe tender hacia el desenvolvimiento de las funciones intelectuales y morales, más que a atiborrar la mente con un cúmulo de conocimientos que, si no se olvidan pronto, permanecen en la memoria como cosas muertas, como cuerpos extraños sin relación alguna con la vida.

El método cultural histórico en la etnología chilena y americana

Por el Dr. Aureliano Oyarzún

EN MI CARACTER de Director del Museo Histórico Nacional de Chile, voy a ocuparme del método que debe seguirse hoy en los estudios etnológicos, problema de actualidad que interesa a los americanos especialmente.

Sabemos que las ciencias etno y antropológica tratan de averiguar el origen del hombre, en primer lugar; los usos, costumbres y religión, en seguida, que ha practicado, tanto en el Antiguo como en el Nuevo Mundo, desde los tiempos más primitivos hasta el presente.

Si fué hasta hace poco casi imposible interpretar el significado de una cultura antigua, hoy podemos hacerlo con sólo analizar el material etnológico que nos ha dejado en los asientos de su residencia y compararlo con el de los primitivos habitantes que todavía pueblan los cinco continentes del globo. De esta manera hemos podido comprobar que las antiguas culturas paleolíticas y siguientes de la última época glacial de Europa, corresponden a la clasificación de la nueva Etnología.

Se ha convenido en suponer que es uno el origen del hombre, entre otras razones, porque si quisiéramos creer que proviene de animales superiores, veríamos inmediatamente que ni Australia ni América han sido habitadas por antropoides.

Comprobado, además, su origen específico por su posición erecta, prominencia de los labios, calidad y distribución de los pelos, etc., debemos reconocer que estos caracteres fundamentales de su estructura sólo son propios de él.

Si el hombre blanco, el amarillo y el negro formaron pueblos especiales en el transcurso del tiempo, es porque se ha modificado el tipo primitivo por la selección, el clima, el alimento, etc., y otras razones biológicas que no tenemos para qué mencionar aquí. Así, por ejemplo, no olvidemos que el pigmen-

to que colora la piel, proviene únicamente de la modificación de los glóbulos rojos de la sangre que transportan incesantemente los glóbulos blancos de la misma, a través de los vasos, al tegumento externo. ¿Por qué razón, entonces, esa sangre que es igual en todas las razas humanas, forma en el blanco un pigmento casi incoloro, en el amarillo uno un poco más intenso y en el negro, uno francamente de este color? He aquí un problema histo-biológico que la ciencia no ha podido resolver, como me consta de mis propias investigaciones hechas en el Instituto del Profesor Schwalbe, en Estrasburgo, y que ya el genio de Goethe inmortalizó antes diciendo: "Das Blut ist ein besonderer Saft" (La sangre es un jugo muy particular).

A esto podemos agregar que los portadores actuales de las culturas más primitivas de la tierra, como los negritos de las Filipinas, los bosquimanos del Africa, los habitantes del Congo Belga y nuestros mismos yaganes y alacufes de la Tierra del Fuego y Patagonia Occidental, son francamente del tipo pigmoide, al revés de los representantes de las culturas más desarrolladas que son de tipo alto, a veces casi gigante. Es preciso pensar, entonces, que la influencia de las hormonas que observamos experimentalmente en el mismo hombre y los animales, ha modificado la estructura del cuerpo humano hasta producir, en el transcurso del tiempo, tipos bien definidos.

¿Y para qué seguir? ¿Resolveremos alguna vez el problema de la vida?

Con el hombre apareció su cultura. La primera manifestación de ésta fué el lenguaje articulado y, después, la creación de los utensilios y armas de piedra, hueso y madera de que se tuvo que valer para alimentarse y defenderse. Se trasladó luego después a otras partes, buscando su alimento y otras condiciones de vida y llevando consigo su cultura que, aunque rudimentaria, representaba ya el haber de sus mani-

festaciones psíquicas y materiales. Y siendo el Asia la patria de la humanidad, es allí también donde se ha encontrado el principio y el desarrollo más avanzado de la cultura del hombre. Ya en la Edad Media, cuando no se conocía todavía la redondez de la tierra, Gengis-Khan había assolado Europa y traído poco después Marco Polo a este continente las primeras noticias de la civilización del oriente, como la de que en China se usaban piedras negras para hacer fuego (carbón de piedra) y se lavaban ciertas telas poniéndolas en las brasas (amianto), etc. Todo esto causó tal admiración entre sus paisanos, que lo trataron de embustero y farsante, y más tarde, interesándose por el futuro de su alma, se vió obligado, al morir, a repetirles que no se arrepentía de lo que había referido, ni tenía nada de qué desdecirse respecto de lo que ya había publicado en su libro de viajes. Así, pues, las culturas del Asia se habían desarrollado mucho antes que las mediterráneas, siguiendo un carácter específico propio de sus medios y necesidades. Pero vemos también que en la misma Europa se había desarrollado una cultura que se remonta a los tiempos de las cavernas de los períodos geológicos que finalizan en el terciario y comprenden parte del cuaternario. Los restos de estas culturas se han conservado intactos hasta nuestros días y son del mismo carácter que el de los pueblos primitivos actuales. El portador de ellos es un tipo de hombre llamado de Neanderthal, o más antiguo, como el Heidelberg, Piltdown, etc., miles de miles de años anteriores a aquel.

Es fácil comprender que las necesidades de los primitivos habitantes experimentarían la acción del progreso para adaptarse a otras más nuevas. Así, pues, del nomadismo se pasó a la vida sedentaria, donde nacieron otras costumbres, como la del totemismo, por ejemplo, o sea que el hombre se cree emparentado con los animales, plantas u otros objetos, toma sus nombres, divide la tribu en parcialidades, y aunque sigue dedicado a la caza, establece el tabú. El matrimonio no puede efectuarse, sino con individuos de otro nombre y parcialidad. Se rinde culto al sol, se momifican los cadáveres, se

inventan las armas punzantes, aparece la casa redonda con techo cónico, etc.

Progresando más todavía, se establece la cultura de derecho materno exogámico, por la que se divide la tribu en dos clases y la madre da el apellido a los hijos; se rinde culto a la luna, se adoptan las armas contundentes y se construye la casa de cuatro esquinas con techo de dos aguas. La mujer creadora de esta nueva cultura inventa, además, la agricultura, la cerámica, la cestería y el telar, constituyendo así la propiedad económica en la que su compañero, el antiguo cazador, que dispone siempre del mando de la prole, pasa a ser el verdadero dueño de lo habido por la mujer. Penetrado éste de la importancia de la nueva situación creada, se procura nuevas mujeres para su servicio, con lo que aparece la poligamia y desaparece la importancia del derecho materno en beneficio del cacique que explota a las mujeres.

Entretanto, los antiguos nómades de las estepas asiáticas se identifican más y más con los animales, reconociendo su utilidad, lo mismo que las castas del Indostán que se instituyen así y conservan hasta hoy los gobiernos absolutistas y los esclavos.

Esta es, en dos palabras, la historia de la cultura de la humanidad que se ha esparcido por los cinco continentes del globo y es, por lo tanto, igual en todas partes. Este nuevo modo de juzgar las actividades del hombre, ha pasado a formar el "Método cultural-histórico" que, rechazando las teorías del pensamiento elemental, de la convergencia y de la evolución y por comprender a muchos ramos del saber humano, ha dejado de ser una materia puramente especulativa de aficionados.

Se han escrito bibliotecas sobre el uso y las costumbres de los pueblos primitivos de la tierra, pero sin un método crítico, exento de errores, o apoyados en las ideas filosóficas o religiosas del tiempo de los interesados. Hoy ha cesado este modo de proceder y éste es el motivo que nos asiste para pedir la revisión de lo publicado hasta hoy entre nosotros, conservando, naturalmente, sólo las relaciones histó-

ricas fundamentales para colocarlas en el lugar que les corresponde.

Muchos casos podría citar en favor de esta tesis. Así, por ejemplo, no sabíamos hasta hace poco cómo considerar a los fueguinos que, según Darwin, eran antropófagos y representantes de la cultura más baja conocida. Hoy sabemos, gracias a Martín Gusinde, ex Jefe de Sección del Museo de mi cargo, que es falsa esta doble aseveración y que, al contrario, conocen estos naturales una cultura primitiva espiritual no menos elevada que la de los pueblos civilizados de nuestros tiempos.

Otro tanto pasa con los araucanos, de los que se ha escrito tanto también, llamándolos siempre "salvajes", como si con esta expresión despectiva que rechaza hoy la ciencia, quisiéramos significar el atraso en que han vivido. Entretanto, ya en tiempos anteriores a la Conquista, habían dejado de ser nómades, conocían la cultura del totemismo y la de dos clases, no tan desarrolladas como en el Perú, talvez, pero respetaron a los astros del día y la noche, conocieron el alma, tuvieron instituciones familiares y políticas, etc. No era, pues, el araucano, un pueblo de cultura tan baja como hasta ahora se ha dicho, y ésta sería talvez la causa por la que, a sabiendas, luchó siglos por su libertad.

¿Y qué decir de los atacameños, que habían alcanzado un grado de cultura igual a las más avanzadas de las mesetas andinas? Estudiados por Max Uhle, también por encargo del Museo Histórico Nacional, donde se conservan los objetos de su cultura material recogidos por este famoso americanista, hemos venido a saber que la cultura de estos pueblos influyó en Chile hasta más al sur del río Aconcagua y aún en la misma Araucanía. Apoyo esta creencia en que me ha cabido el honor de presentar una memoria sobre este asunto al XXVII Congreso de Americanistas, recientemente celebrado en Lima, destinada a demostrar que la agricultura de los araucanos fué influenciada por la atacameña y no por la de los incas, como se ha dicho hasta ahora, ya que estos últimos aparecieron en el Perú muchos siglos después que los atacameños, y los instrumentos de agricultura araucana descritos por Núñez de Pineda, que

ya no conocen los araucanos, se han encontrado en el valle del Loa.

Creo que no es exagerado decir que todos estos conocimientos se deben a la formación del Musec Histórico Nacional, que ha estudiado metódicamente a los pueblos primitivos de Chile por sabios de la categoría de Uhle y Gusinde, y a las colecciones que han formado para atestiguar las nuevas doctrinas. Y a este respecto, permítaseme recordar aquí que, con motivo del 4º Congreso Científico Panamericano, celebrado en Santiago en el año 1908, se llegó a decir que la cultura aborigen de Chile era autóctona, desgraciada aseveración que me tocó rebatir en la sesión del XVII Congreso de Americanistas de Buenos Aires, dos años después, sosteniendo que venía del Perú. Y hoy puedo agregar que de más lejos todavía.

Con respecto a las lenguas que se han hablado en los tiempos primitivos en el país, se ha perdido la de los habitantes de Arica, algo se ha conservado de la de los changos y mucho de los atacameños, gracias a los trabajos de Schuller, Boman, Echeverría y Reyes, Hoyos y Vaisse. Se han perdido también las de los chonos y guaytecas y sólo últimamente, gracias a los perseverantes trabajos de Gusinde, se ha salvado la de los yaganes, que había recogido el misionero anglicano Bridges. Respecto de la araucana, con los textos de Febrés, Valdivia y Havestadt de la Colonia y los publicados últimamente por el P. Félix de Augusta, Moesbach y el filólogo Lenz, podemos decir hoy con orgullo que no sólo poseemos el vocabulario, sino la gramática que constituye la base filológica de un idioma.

Es satisfactorio ver, entonces, que hemos progresado inmensamente en el último cuarto de siglo, desde la adopción del método cultural histórico, para el conocimiento de los aborígenes chilenos, lo que se debe, como ya lo he dicho, a la fundación del Museo Histórico Nacional, que desde esos años busca y guarda los objetos prehistóricos del país, los cuales, antes de esa fecha, no sólo no se estudiaban con criterio científico, sino que iban a parar, además, a manos de extranjeros que nos privaban de su estudio. Pero, a pesar de eso, los puntos oscuros de nuestros antiguos cronistas de la Conquista y Colonia, expuestos en la obra

sobre "Los aborígenes de Chile", de don José Toribio Medina, han sido revisados con el criterio moderno del método mencionado, y las bien ordenadas colecciones del Museo que tengo el honor de dirigir han pasado a ser el patrimonio histórico verdadero de los círculos de instrucción del país. Además, partiendo de la base de que este método es estrictamente objetivo, no se enseña en nuestro Instituto sino lo que está al alcance de los sentidos. Esta obra es de tanta eficacia y provecho, que estoy cierto de que ha cabido a mis principales colaboradores, señor Leopoldo Pizarro, Jefe de la Sección de Prehistoria, y señorita María Bichon, su ayudante, la satisfacción de haber contribuido al conocimiento científico de la historia primitiva de nuestro país, enseñando al profesorado y alumnado en general, desde hace ya varios años, el nuevo método de estudiar la historia de los pueblos primitivos, de Chile especialmente.

Por último, en lo que respecta a la cuestión de saber de dónde provienen los aborígenes de Chile, hoy sólo podemos decir que desde muy lejos, de Alaska tal vez, como los fueguinos; del Asia, por sus rasgos mongólicos, y de los pueblos limítrofes al nuestro que, estando en distintos estados de desarrollo, hubieron de tener también culturas distintas.

Debemos al P. W. Schmidt, de Viena, eminente lingüista y etnólogo, un estudio prolijo de la distribución de culturas de los primitivos habitantes de la América del Sur, basado, naturalmente, en el método cultural histórico, al que hay que referirse para la comprensión de las que se encuentran en nuestro país. Para darse mejor cuenta de este problema, recordemos que hasta hace poco se negaba el parentesco de la cultura peruana con la mejicana y, entretanto, Max Uhle ha descubierto la toponimia de los mayas en una gran extensión del Ecuador. El mismo Uhle nos ha enseñado que la espléndida cultura de Proto-Nazca proviene de Centro-América. Se ha hablado también de las relaciones culturales oceánicas del Mar del Sur con la América Austral, lo que explicaría con más facilidad la presencia ya comprobada de la cultura melanésica del arco en las regiones del noreste del conti-

nente Sud-Americano. En todo caso, aparecen en el Perú las culturas del totemismo y de derecho materno de dos clases, como se han descrito para el Viejo Mundo. Su aparición en este continente nos probaría que sus influencias han podido extenderse por los caminos del mar o del Asia, por el estrecho de Bering y del Cáucaso, por haber estado unida antiguamente América y Europa por el Polo Norte. Todo esto demuestra movimientos históricos de los pueblos y, aunque por el momento estamos impedidos de explicarlos a nuestra satisfacción, debemos aceptarlos como hechos consumados por su evidencia.

El estudio uniforme de estos problemas basados en el método cultural histórico, como ya se hace en varias repúblicas americanas, constituye, pues, un lazo de unión para explicar la aparición y la cultura del hombre en el Nuevo Mundo y estrechar la amistad científica americana entre los colaboradores de las ciencias etnológicas y antropológicas.

Pero no es, por cierto, la unidad científica para el estudio de nuestros problemas etno-prehistóricos el único lazo eficaz para estrechar las relaciones de los pueblos americanos. Si me he referido especialmente a este aspecto, es porque de él derivan otros más prácticos y promisoros, ya que su conocimiento aclara también el presente y nos ayuda poderosamente para la comprensión de nuestra realidad intrínseca.

Si no ignoráramos, por ejemplo, que problemas político-económico-sociales que hoy nos preocupan, tuvieron ya en el remoto pasado de América soluciones más acordes con nuestro modo de ser y, por tanto, más eficaces que aquéllas de importación que hoy se nos ofrecen y que ocultan un enorme recargo de intereses ajenos a nosotros, podríamos librarnos de la acción perturbadora que tales sugerencias nos plantean. Iríamos así en camino de crear nuestra propia cultura, hija de nuestro ambiente, que es capaz de experimentar por sí misma, sin extraños tutores, y solucionar satisfactoriamente lo que en él bulle y se agita con la manifestación de una vida joven.

La caracterología y su antigüedad

De la obra "Apuntes de Psicología para la Enseñanza Secundaria y Normal", por Luis B. Prieto F., México, 1940.

LA CARACTEROLOGÍA o ciencia de los prototipos humanos es un estudio que en la actualidad apasiona, ya que nada hay más interesante para el hombre que el hombre mismo. Pero no vaya a creerse que es ésta una ciencia reciente. Ya desde la antigüedad, filósofos y moralistas se ocuparon de ella. Los nuevos estudios sólo han arrojado mayores luces y contribuido a situar la cuestión en un terreno netamente científico, desbrozándola de la paja, que entre un fárrago de palabras tendía a hacer confusas las ideas. No obstante, no puede decirse aún que hoy las cuestiones referentes al carácter y al temperamento estén todas agotadas. El asunto es tan complejo, que multitud de estudios contradictorios dificultan llegar a conclusiones definitivas.

Fijación y alcance de los términos temperamento y carácter

A menudo se confunden temperamento y carácter, pero para un acertado estudio conviene señalar el alcance y significación de estos dos términos.

El término **temperamento** viene del verbo latino **temperar** (combinar en debidas proporciones). Se denomina temperamento a la manera habitual como un individuo recibe las impresiones del ambiente y la resonancia o tonalidad agradable o desagradable que estas impresiones producen en su conciencia y la manera como reacciona ante los excitantes exteriores. El temperamento es la personalidad del individuo considerada desde un punto de vista activo, o mejor fisiológico.

El carácter, por el contrario, es un término de significación psicológica, y expresa el conjunto de manifestaciones psíquicas de que se sirve el individuo para adaptarse al medio. El carácter es el temperamento modificado por las condiciones ambientales.

McDougall definió el temperamento diciendo que "es la suma de los efectos que ejerce sobre la vida del individuo el metabolismo, o sea los cambios químicos que están constantemente produciéndose en todos los tejidos del cuerpo humano".

Tanto el aspecto fisiológico, constituido por el temperamento, como el aspecto psicológico constituido por el carácter, están en íntima correlación. El carácter es más elevado, pero ambos convergen al logro de la adaptación total del individuo al medio físico y social en que se desenvuelven.

Los cuatro temperamentos clásicos

En el año 400 antes de J. C., Hipócrates propuso una clasificación de los temperamentos basada en los cuatro humores del cuerpo: sangre, bilis amarilla, bilis negra y linfa o flema. Esta clasificación fué reproducida seis siglos después por Galeno, quien consideraba como **temperamento sanguíneo** aquél en que predomina la sangre, lo poseen los individuos apasionados y volcánicos; el **temperamento colérico**, se manifiesta en los individuos en los cuales predomina la bilis amarilla, y que son de acción persistente y coléricos; el **temperamento flemático**, en que el humor predominante es la flema, lo poseen los individuos fríos y calculadores; y el **temperamento melancólico**, es aquél en el cual predomina la bilis negra, que hace a los individuos tristes.

A estos cuatro temperamentos se añadió después el **temperamento nervioso**.

Esta doctrina de los temperamentos se mantuvo inmovible por más de veinte siglos. Hasta el siglo XIX varios autores la reprodujeron con ligeras variantes. Atacada en sus propios fundamentos, se creía ya abandonada para siempre, pero las investigaciones endocrinas vienen a concederle de nuevo beligerancia, hasta el punto de que el profesor ruso M. Basow observa que "una de las particularidades más sorprendentes de la doctrina moderna de la individualidad consiste en que vuelve en nuestros días a la tesis que le sirvió de punto de partida en la remota antigüedad". (M. Basow, Introducción de la obra "Clasificación de las individualidades" de Luzurski).

Se han propuesto varias clasificaciones modernas de los temperamentos, pero entre todas han alcanzado mayores éxitos la de Kretschmer y la de Nicolás Pende.

Clasificación de Kretschmer

Para Kretschmer, "el temperamento es el conjunto de cualidades afectivo-activas del individuo, consideradas tanto en las modalidades bajo las cuales recibe las impresiones del ambiente, como en el modo específico por el cual reacciona".

Este psiquiatra alemán, partiendo del estudio de dos enfermedades mentales denominadas por él: **psicosis maniaco depresiva** y la **esquizofrenia**, con las características morfológicas y formas de reacción combinadas de cada grupo de sujetos, llegó a formar dos grupos de temperamentos normales bien caracterizados: los **ciclotímicos** y los **esquizotímicos**. En los primeros predomina la tendencia a la sociabilidad y en los segundos, por el contrario, predomina la tendencia al aislamiento.

Cada tipo temperamental, según Kretschmer, comprende varios subtipos. La clasificación puede darse esquemáticamente en el siguiente cuadro:

1º CICLOTÍMICOS	Hipomaniaco.	Sujetos con tendencia al buen humor y a la alegría. Vida agitada y arrebatada, entusiasta y optimista.
	Sintónico.	Realistas prácticos. Humoristas y sin malicia, bondadosos, sensatos y enérgicos.
	Pesado, apático o depresivo.	De sangre espesa, sombrío, con tendencia a la tristeza.
2º ESQUIZOTÍMICOS	Hiperestésicos.	Irritables, idealistas, de vida intelectual delicada y excesiva.
	Esquizotímicos Intermedios.	Hombres fríos y enérgicos, sistemáticamente lógicos, calmados, aristócratas.
	Anestésicos.	Fríos, nerviosos, solitarios, indolentes, espíritu falso, lentos, perezosos, obtusos, inaccesibles a las pasiones, brumosos de espíritu.

El profesor ecuatoriano Endara define los dos tipos temperamentales y la clase de sus reacciones de la manera siguiente: "En su actitud compleja frente a la vida y en su manera de reaccionar frente a las influencias del medio, los ciclotímicos manifiestan una tendencia a mantenerse en comunicación constante con el mundo exterior y con el presente; se muestran abiertos, sociables, siempre listos a prestar un servicio, naturales y espontáneos en toda su conducta. Son ellos los que proporcionan el tipo del práctico desbordante de actividad y aquél del gozador feliz de vivir. En su actitud artística los mejores dotados se revelan como realistas, plenos de optimismo, o como humoristas, plenos de bondad; en la actividad científica, ya son los empíricos, amorosos de las cosas concretas y palpables, ya vulgarizadores, hábiles para poner al alcance del gran público los datos científicos; en la vida práctica, ya son los negociantes benévulos e inteligentes, ya son los organizadores audaces que ven las cosas en grande.

"Así fueron Lutero, Mirabeau, Alejandro de Humboldt".

"Entre tanto el esquizotímico se caracteriza por una tendencia al autismo, a la vida interior; los sujetos de esta categoría se encierran en una zona rigurosamente individual, en un mundo ideal, de sueños y de principios, extraños a la realidad, postulan una oposición profunda entre el yo y el mundo exterior, vuelven la espalda a la muchedumbre o evolucionan entre ella sin ninguna relación. Están entre los esquizotímicos un gran número de inadaptados, egoístas, vagabundos, inestables y criminales. En el arte y la poesía se muestran como estilistas puros, enamorados de la forma y del clasicismo; se acercan fácilmente al patetismo trágico, yendo al expresionismo o al naturalismo; se revelan, en fin, como ironistas acerbos y sarcásticos. En la actividad científica manifiestan predilección por el formulismo escolástico, por las metafísicas y la actitud sistemática. Aquéllos que son llamados a intervenir en la vida activa se muestran dotados de una energía tenaz, son inflexibles, solidarizados con los principios y consecuentes con ellos;

de entre los esquizotímicos se reclutan los maestros, los moralistas heroicos, los idealistas puros, los fanáticos y los déspotas.

"Así fueron Schiller, Novalis, Kant, Stindberg, Calvino, Robespierre, Federico el Grande". (Cita de H. Lea-Plaza. "Bases biológicas de la constitución, temperamentos y caracteres").

Sin embargo de lo dicho, Kretschmer considera que la "expresión **temperamento** no es una noción rigurosamente establecida, sino únicamente un término eurístico, que debe convertirse en un punto de partida para la diferenciación principal de la psicología biológica".

Tomando en cuenta ésta y otras razones, se critica la doctrina del psiquiatra alemán diciendo, que no es una teoría firme, ya que no resuelve la principal cuestión, que es determinar lo que se debe considerar como la base del carácter, viniendo a convertirse toda la tesis sustentada en una explicación teórica, que describe simplemente datos empíricos recurriendo a términos nuevos. Resulta incompleta la doctrina y criticable en sus fundamentos lógicos, ya que confunde lamentablemente el punto de vista biológico y el psicológico y no hace distinción entre lo dinámico y lo estructural, porque parte de nociones imprecisas e inconsistentes.

La escuela morfologista francesa de Sigaud

Esta escuela asigna una gran importancia al medio físico en la constitución de la forma del cuerpo, de la cual depende el temperamento del individuo, y distingue cuatro tipos morfológicos que son: el **respiratorio**, el **digestivo**, el **muscular** y el **cerebral**, cuya forma depende del ámbito donde el individuo se desarrolla.

El tipo **respiratorio**, de espaldas amplias y cuerpo trapezoidal de base superior, tiene ámbito aéreo: montañas, orillas del mar.

El tipo **digestivo**, caracterizado por el desarrollo preponderante del tronco y en especial del abdomen, tiene ámbito alimenticio, donde abundan los alimentos de carácter vegetal.

El tipo **muscular**, caracterizado por la armonía de sus formas y el equilibrio de las diferentes partes del cuerpo, tiene ámbito que excita la actividad motora: la ciudad industrializada, país agrícola, etc.

El tipo **cerebral**, de cráneo grande y frente amplia, vive en la ciudad donde hay fuerte trabajo intelectual.

Se dice de esta escuela que se queda en la superficie del problema sin descender al fondo para dar una explicación de conjunto del continente morfológico y psicológico del individuo.

Los biotipos de Pende

El fisiólogo italiano Nicolás Pende, para una clasificación de los biotipos, parte de una base funcional del organismo, llegando a la conclusión de que el biotipo de un individuo está determinado por la relación entre el anabolismo y el catabolismo de su organismo, que en parte están frenados o estimulados por la producción hormonal de su sistema endocrino. El autor considera que la personalidad de un sujeto depende de lo que se denomina su "fórmula endocrina individual" y llega a establecer dos tipos fundamentales: el **brevilíneo** y el **longuilíneo**, denominados **redondo** y **plano**, respectivamente, por Mac Auliffe, y **lateral** y **lineal** por Stockard.

El **brevilíneo** es de cuerpo recortado y extremidades pequeñas, regularmente gordo; el **longuilíneo**, por el contrario, es de cuerpo alto y de extremidades largas, generalmente delgado.

"El **brevilíneo**, dice Pende, es un tipo vital anabólico, de recambio material lento y el **longuilíneo** es un tipo vital catabólico de recambio acelerado; el primero es ahorrativo y el segundo consumidor, el primero tiende a la acumulación, en el seno de sus humores y de sus cédulas, no sólo de los productos de reserva, sino también de los productos de combustión o de insuficiente catabolismo, dañosos si no se les elimina prontamente; el segundo propende al agotamiento rápido de las reservas nutritivas y el déficit de su balance, que en cierto grado resulta incompatible con la resistencia vital. (Nicolás

Pende, *Endocrinología y Psicología Criminal*, Págs. 95 y 96).

Pone el autor italiano el acento en la fórmula endocrina del individuo para su clasificación. Las hormonas de las diferentes glándulas, según su mayor o menor producción, determinan una variedad de temperamentos, cuyas reacciones son características: los hiper e hipotiroideos; los hiper e hiposuprarrenalinos, los hiperpituitarios, los hipertímicos, etc.

Los tipos primitivos, por combinaciones sucesivas, dan lugar a varios subtipos. También determina Pende dos biotipos psíquicos que denomina **taquisíquicos** y **bradisíquicos**, que generalmente, sin que esto sea regla fija, corresponden, el primero, al tipo longuilíneo y el segundo, al tipo previlíneo. Se caracteriza el tipo **taquisíquico** por la velocidad de sus reacciones neurosíquicas, sentimientos, voluntad y pensamiento y por lo mismo predispuesto a la depresión y al agotamiento.

El **bradisíquico** es lento y estable, de humor calmado y elevado. No es veloz, pero es resistente, a diferencia del tipo taquisíquico.

Está demostrada ya la importancia de las glándulas de secreción interna en el funcionamiento del organismo y en las reacciones psíquicas del individuo, pero las exageraciones en que se ha incurrido hacen nacer ciertas desconfianzas, pues no estando todavía determinadas con la debida precisión las relaciones existentes entre el temperamento y esas glándulas, parece que no puede llegarse aún a una construcción definitiva sobre la clasificación de los biotipos, tal como lo hace Pende.

El Carácter. - Definición

El término carácter viene del griego **Charasso**, que significa cuño, sello o marca, y Teofrasto lo empleó con el sentido actual para determinar al individuo desde el punto de vista afectivo activo.

El carácter no es propiamente la personalidad, sino el grado más alto de ésta, su coronamiento. Por encima de los impulsos primarios y los afectos, el carácter expresa una manera propia de decisión y de autodeterminación

que excluye toda volubilidad. Es una forma de actuar, permanente y fija, sin que estos términos sean tomados en su sentido de inmutables, en el cual tiene expresión altísima la voluntad del individuo, a tal punto que llega a confundirse el carácter con la conducta volitiva del sujeto.

Formación y evolución de la personalidad y del carácter

El carácter, como expresamos ya, es un complejo en el cual se unifican diversos factores y, junto con el temperamento y la constitución, viene a formar la personalidad individual. Estos tres factores no permanecen estáticos e idénticos, sino que evolucionan en el tiempo, adaptándose a las diferentes etapas de la vida del individuo: infancia, adolescencia, madurez, senilidad.

El niño no es el joven, éste no es el adulto y el anciano varía tanto, que puede decirse que sus características distintivas involucionan y se desintegran. Los esquemas diferenciales de las diversas edades de la vida no se producen independientemente, sino que en todas ellas encontramos siempre una transformación constitucional: madurez de las glándulas sexuales y atrofia del timo de la pubertad, etc. Como acertadamente expresa Luzursky, "es necesario indicar que cada individualidad humana, por típica y destacada que sea, no representa en sí algo definitivo, sino que, por el contrario, puede sufrir modificaciones a veces muy sustanciales. Por otra parte, el hombre, comenzando por la infancia y terminando por la edad madura, va elevándose gradualmente en su nivel psíquico hasta que finalmente se detiene en el plano más elevado que constituye el límite permitido". (Luzurski: Clasificación de las individualidades, pág. 74).

No obstante lo apuntado, no puede decirse que no haya en el individuo una especie de base fundamental en la cual se dibuja la trama de su personalidad, sino que antes bien, multitud de experimentos tienden a demostrar esto último y el mismo Luzurski lo afirma cuando dice: "No puede ponerse en

tela de juicio el hecho indiscutible (repetidamente comprobado por mí en mis estudios de caracterología infantil) de que, a fines del período preescolar, la fisonomía espiritual aparece definida de un modo tan claro, que se puede esperar ulteriormente sólo el desarrollo de las funciones psíquicas fundamentales predominantes en cada caso y la formación de sus manifestaciones exteriores sociales, pero en ningún modo una ruptura radical de toda la individualidad". (Ob. cit. Pág. 44). Cuestiones son todas éstas de una gran importancia para la educación y cuyo conocimiento y estudio contribuye a valorar la labor del maestro.

Complejidad del estudio del carácter. Su importancia.

La complejidad de elementos que intervienen en la formación del carácter, unos fisiológicos, otros psicológicos y otros sociales o más bien sociológicos, complican el estudio de esta importante cuestión, pero sin embargo es necesario abordarlo, dada la importancia que hoy tiene para la educación, la política, la medicina, la orientación profesional, la economía, etc., ya que determinadas las cualidades características de cada individuo, podrá orientarse mejor y colocarse en aquel lugar en que sus predisposiciones naturales lo capaciten para producir mayores rendimientos o para una más eficiente labor social. Si pudiera llegar a procederse con esa orientación que da la ciencia, se realizaría en todos los dominios la aspiración democrática: cada hombre en su puesto, buscando los hombres para los puestos y no los puestos para los hombres.

En el carácter intervienen disposiciones innatas y adquiridas. Las primeras están generalmente en la base del temperamento, las segundas son producto de la educación y de la convivencia social, creadas por los valores permanentes de la cultura, con los cuales se encuentra el hombre relacionado y de los cuales prefiere unos y desecha otros. Muchas veces, tanto en el estudio de la influencia de estos factores en la formación y desenvolvimiento de los tipos, como en el desarrollo del ca-

rácter, se han cometido exageraciones. Autores hay que sólo atienden en sus estudios a los factores de orden interno; otros, por el contrario, exageran la importancia de los factores de orden externo. Conviene entonces balancear esos factores, asignando a cada uno su verdadera función. El hombre no es todo un ser biológico, sino que en su conformación y comportamiento influye el ambiente donde vive. Es también un ser social.

Clasificación de los caracteres y criterios en que se fundan.

En la clasificación de los caracteres se ha partido a menudo de elementos no fundamentales, otras veces se ha recurrido a denominaciones desprovistas de significado psicológico y social,

tales como las de caracteres buenos y malos, suaves y recios, etc.

Son numerosas las clasificaciones que se han dado de los caracteres, desde la de Teofrasto, con base en los cuatro temperamentos clásicos, hasta las muy actuales. Hoy se tiende a poner como base de dichas clasificaciones elementos verdaderamente fundamentales.

Ribot, en su "Psicología de los sentimientos", pretendió hacer una clasificación natural de los caracteres, partiendo para ello del mayor o menor predominio de las funciones psíquicas fundamentales: inteligencia, sentimiento y voluntad. Su clasificación comprende dos categorías de tipos, los puros y los combinados, y los presenta en dos cuadros, el primero para los puros y el segundo para los combinados. Su clasificación es la siguiente:

PRIMER CUADRO

Caracteres puros

A. SENSITIVOS	Humildes contemplativos emocionales	místicos indecisos analíticos
B. ACTIVOS	1º Activos mediocres 2º Grandes activos	
C. APATICOS	Apáticos puros Calculadores	

SEGUNDO CUADRO

Caracteres combinados

A. SENSITIVOS-ACTIVOS	a) mediocres b) fogosos
B. APATICOS-ACTIVOS	
C. APATICOS-SENSITIVOS	
D. TEMPLADOS	

Esta clasificación de Ribot, desechada definitivamente hoy, porque toma en cuenta únicamente factores de orden psicológico, olvidándose de los caracteres fisiológicos y sociales, ha sido criticada hasta por los propios discípulos del gran psicólogo francés.

Fouillée, Malapert, Ribery, formulan también clasificaciones que, como la de Ribot, se fundan en el desarrollo mayor o menor de la inteligencia, de la voluntad y de la sensibilidad. Paulhan fundamenta su clasificación en las coordinaciones recíprocas de las dis-

tintas tendencias; Loski formuló una clasificación que tiene por base las relaciones de las tendencias con el yo. Hay casi tantas clasificaciones como autores.

El psicólogo A. Luzurski toma como fundamento de su clasificación de las individualidades dos clases de factores, unos externos y otros internos, lo que denomina la **exopsíquica** y la **endopsíquica**, porque para él la clasificación de las individualidades debe ser a la vez que psicológica, psicosocial, criterio justo y que está en perfecto acuerdo con la moderna tendencia de la psicología.

Clasificación de Spranger

El psicólogo alemán Eduardo Spranger, en su notable obra "Formas de Vida", establece una clasificación de los caracteres basada en valores suprapersonales, que sirven de guía a la actuación de los individuos. A diferencia de los otros psicólogos que se han ocupado del estudio de los caracteres y que explican ésta a través de la persona misma, Spranger hace una clasificación objetiva, en la cual señala seis tipos, según el valor predominante al cual se siente ligado el individuo y la acción que puede ejercer sobre dichos valores.

Sus seis formas de vida, que denomina "tipos ideales básicos de la individualidad", son:

- 1º **El hombre teórico** ("homo theoreticus"). Se rige por la objetividad y dirige su vida a la investigación de la verdad.
- 2º **El hombre económico** ("homo economicus"). Está dominado por los valores utilitarios y considerados como objetos de la economía.
- 3º **El hombre estético** ("homo aestheticus"). Dominado por los valores de la forma y la belleza y en él cual predominan las construcciones de la imaginación. El arte es su ideal.
- 4º **El hombre social** ("homo socialis"). Obra por amor humano y se siente solidario con sus semejantes, realiza el bien y se sacrifica por lograr el bienestar de la colectividad.
- 5º **El hombre político** ("homo politicus"). Tiene su forma de expresión personal en el dominio y en el mando. Busca en la organización del Estado la manera de realizar la felicidad de los hombres, a los cuales impone las normas de esa organización.
- 6º **El hombre religioso** ("homo religiosus"), en el cual predominan los valores supraterrrenales. Busca la salvación y está dominado por la fé.

Puede observarse a la clasificación de Spranger, que debido a la clase de psicología que le sirve de base, puramente espiritualista, se olvida de la personalidad misma para darle demasiada importancia a los valores supra-individuales, que si en realidad pueden orientar y en ciertos casos orientan la conducta, pueden quedar fuera de la actuación de los hombres.

Tiene esta clasificación el inconveniente de ser puramente espiritualista.

Clasificación de Adler y de Jung

Del campo del psicoanálisis nos vienen dos clasificaciones de los tipos humanos: la de Alfredo Adler, que tiene su fundamento en el instinto de poder y en el sentimiento de comunidad, que constituyen el eje y centro de toda la obra de este notable psicólogo, a diferencia de Freud, que basa sus investigaciones en el instinto sexual, y la clasificación de C. G. Jung, fundador de la escuela psicoanalítica de Zurich, que pretende ser una conciliación de los puntos divergentes de las doctrinas de Freud y de Adler.

Para Adler, el carácter es un "concepto social" y del cual "sólo puede hablarse asociándolo con el mundo circundante". No tiene para este autor influencia alguna lo hereditario en la formación del carácter, y allí está su error y su unilateralidad. Para él, todo en el carácter es adquirido y deriva de la línea coherente de actuación que sigue el individuo para hacerse valer frente a la sociedad que le rodea, expresa una determinada conducta. Explica que las semejanzas de caracteres entre miembros de

una familia, no se deben al influjo de la herencia, sino a un proceso de imitación que lleva a los descendientes a conservar aquellos rasgos socialmente útiles para hacerse valer. Adler divide los caracteres en dos categorías: los de **índole agresiva** y los de **índole no agresiva**.

En los agresivos el instinto de poder se manifiesta de una manera clara y franca; en los de índole no agresiva el instinto de poder se expresa por un **aislamiento hostil**, por un retraimiento. En los primeros el sentimiento de comunidad es más vivo, aún cuando en ciertos casos sus acciones pueden redundar en perjuicios para la sociedad.

Clasificación de Jung

Consideramos de un gran interés psicológico la clasificación de Jung. Este autor, como dijimos, pretende conciliar los puntos divergentes de las doctrinas freudiana y adleriana y expresa que esas divergencias se deben a las diferencias individuales de los dos investigadores, a sus características tipológicas, que imponen también una manera distinta de concebir las cosas y de juzgar la realidad. Ambos ven de distinta manera las cosas de que tratan. En Freud predomina el objeto sobre el sujeto. El individuo está con respecto a los objetos en un estado de dependencia. En Adler, por el contrario, predomina el sujeto sobre el objeto. El individuo busca asegurar su personalidad sobre cualquier objeto. Consideradas así las cosas, Jung afirma que "las acciones humanas dependen tanto del sujeto como del objeto específico" y concibe dos tipos o caracteres: El **introvertido** y el **extravertido**. El primero, que correspondería al tipo estudiado por Adler, en el que lo característico es el instinto de poder, y el segundo, que correspondería al tipo estudiado por Freud y en el que la **libido** se dirige a los objetos exteriores.

El **introvertido** "es de carácter irresoluto, reflexivo, retraído, no se entrega fácilmente, siente desvío por los objetos, adopta siempre la defensiva y tiende a ocultarse detrás de una observación desconfiada".

El **extravertido** "es comunicativo, aparentemente abierto y benévolo, fácilmente se hace cargo de cualquier situación, traba rápidamente situaciones y se lanza despreocupado y confiado en situaciones desconocidas, desentendiéndose de posibles reparos". (Véase Jung. Lo inconsciente. Págs. 65 y 66).

En el primero la acción se encuentra inhibida por las representaciones falsas que tiene de los objetos, por la corriente del pensamiento dirigida permanentemente hacia el interior del sujeto. El pesimismo le hace ver negro y considerar la vida mala. En el extravertido, las preocupaciones interiores pasajeras no detienen la acción y el hombre se siente dominado por el optimismo que le empuja a actuar, no tiene miedo al mundo, que siempre se le presenta sonriente, la vida le parece buena y se apresura a vivirla.

Es necesario decir, y el mismo Jung así lo expresa, que esta forma unilateral de acción no se presenta en la vida normal del individuo, sino que todos los hombres tienen momentos de introversión o de extraversión, porque en todo tipo pronunciado hay una especie de tendencia a la compensación de la unilateralidad, o porque se persigue el mantenimiento del equilibrio psíquico, compensación que, por otra parte, conduce a la formación de tipos secundarios. Lo que caracteriza a un tipo es la propensión dominante relativa en cada uno de ellos. Sin embargo, el momento de extraversión del introvertido no es de la misma naturaleza que la extraversión real del tipo extravertido, ni la introversión de éste se parece a la de aquél.

Cabría por tanto, en la clasificación jungiana, un tercer tipo que podríamos llamar **intermedio**. Este tipo intermedio es el que, si se nos permite la expresión, tiene siempre una ventana abierta al exterior y otra al interior. Desde aquélla mira como extravertido, desde ésta como introvertido, y las dos maneras de comportarse, objetiva y subjetivamente, orientan la conducta y el carácter. Este tipo intermedio sería el tipo normal, raro por cierto, por lo cual dice Jung: "un rítmico turnarse de ambas formas de actividad psí-

quica (introversión y extraversión) debiera corresponder a un proceso de vida normal, así como las condiciones más complicadas aún de nuestra disposición psíquica individual, permiten raramente un proceso no perturbado de actividad vital psíquica". (Jung. Tipos psicológicos, Introducción).

Los dos tipos primitivos indicados se forman, pues, por la preponderancia habitual y crónica de una de las dos formas posibles de actuación psíquica del tipo normal; son en realidad deformaciones de éste.

La educación del carácter

No entraremos aquí en la vieja cuestión planteada entre filósofos y educadores acerca del poder de la educación sobre el carácter. La discusión de este asunto carece de importancia y ya todos estamos más o menos de acuerdo en que sí puede ser influido el carácter por la educación dentro de ciertos límites. Se trata ahora de fijar los medios y la línea de acción del educador para esta tarea fundamental de la escuela.

El carácter, como hemos dicho, es un complejo de elementos biológicos, psicológicos y sociales, unos hereditarios y otros adquiridos. Sobre los elementos suministrados por la herencia el educador sólo podrá cultivarlos para adecuarlos mejor a los fines que deben llenar, oponiendo a las tendencias perjudiciales tendencias individual y socialmente útiles, o canalizando la energía de aquéllas, de tal modo que se desplace hacia éstas, buscando así un justo equilibrio entre la diferenciación y la concentración.

Si el educador tiene plena conciencia de sus funciones y si quiere cumplirlas a cabalidad, no ha de esforzarse por modelar los caracteres de sus alumnos, como antes se decía, sino que debe ayudarlos a expresarse preparándoles el ambiente, para que en libertad, encuentren el camino de su liberación espiritual. Pero para esto es necesario que el maestro conozca los diferentes tipos que forman el conjunto escolar a fin de amoldar su acción educativa a las exigencias de cada tipo, porque no es posible pretender hoy

formar todos los hombres por un patrón standard fijado de antemano. Así, cuando más, se logrará la deformación del individuo.

El maestro y las personas que están en contacto con el niño deberán inhibir sus afanes de dominio para que su autoridad opresora no pese demasiado sobre la criatura. Con esto y con la comprensión del desarrollo anímico del niño, como observa Adler, "se podrá evitar la degeneración de los rasgos rectilíneos del carácter y que el valor se convierta en insolencia y la autonomía e independencia en puro egoísmo. Asimismo, podrán impedir que por la imposición violenta de autoridades externas se desarrolle en el niño un espíritu esclavo de obediencia ciega, y que él mismo se haga reservado y rehuya el decir la verdad por miedo a sus consecuencias". (Adler. Conocimientos del hombre. Pág. 161).

Por el empleo de las leyes del hábito y de la voluntad, el maestro y los padres podrán ir creando formas de expresión de los caracteres infantiles, teniendo mucho cuidado de que estos hábitos no llegen a mecanizar el espíritu, con lo cual el verdadero carácter se empobrece. Fortalecer la voluntad es fortalecer el carácter, ya que aquélla es factor importante de expresión de éste.

Es necesario no olvidar que toda educación es antes auto educación. Por eso el hombre ha de tener de sí mismo un concepto elevado y confiar en el propio valer, trazarse un camino, escoger un ideal y marchar rectamente hacia él, sin desviaciones. La obra del maestro en esta autoformación de la personalidad estaría en suministrar por la sugestión amistosa y por la autoridad moral que ejerce, esos ideales elevados que guían y orientan la conducta. La línea coherente de conducta que señala el ideal y el propósito firme de llegar a la meta fijada forjan el carácter, por el vencimiento de los obstáculos exteriores y de las propias flaquezas. Quien no crea poder realizar una empresa no superior a las fuerzas con que se cuenta, quien desconfía de sí mismo, está llamado al fracaso. Como expresa Rouston: "Crear en el poder de la voluntad es hacer poderosa la voluntad".

Aníbal Ponce, pedagogo, escritor y revolucionario

Por Manuel Sánchez Aliste

LOS HOMBRES superiores, dijo un pensador, mueren temprano. Son muchos los hechos que corroboran esta trágica afirmación. Este es el caso del personaje cuyo perfil pretendo delinear. El gran Aníbal Ponce, en efecto, murió a los 40 años: en plena y gloriosa madurez espiritual.

Temprano, pues, se rompió su envoltura. Temprano, también, floreció su espíritu claro y fecundo. A los 18 años publicó su primer escrito, una biografía de Eduardo Wilde, original político argentino. En este ensayo aparecen los brotes de su prosa futura: densa, pura, elocuente.

Múltiples y brillantes son las facetas del perfil intelectual de Ponce, pero, obligado a ser breve, sólo voy a referirme al pedagogo, al escritor y al revolucionario. Los mirajes que proporcionan estos tres ángulos bastan para apreciar la personalidad recia y señera de Aníbal Ponce.

Todo individuo que quiere formar su personalidad debe dirigirse en el sentido de reforzar la propia debilidad sentida. Así como para equilibrar nuestro cuerpo nos inclinamos hacia el lado contrario a aquél en que el peso de una carga que llevamos en la mano nos arrastra, así también debemos poner el acento sobre nuestras flaquezas, para que superándolas podamos librarnos de ellas, pero teniendo cuidado de no sobrepasar el límite señalado por la superación; no sea que acontezca lo que a un buen amigo nuestro de recia voluntad, que herido en una pierna quedó cojo de ella y queriendo vencer su cojera, caminaba afirmándose sobre la pierna herida, hasta que vencido el defecto quedó cojo de la pierna buena,

El pedagogo.— Quiero destacar ante todo al pedagogo; porque en su formación nos brinda una severa lección de honradez intelectual.

Ponce fué pedagogo por el volumen y la ordenación de sus conocimientos, y por sus singulares condiciones de expositor y animador. Conjugó su erudición de pensador con su cultura especial. La prestancia intelectual y pedagógica de Ponce se puede resumir en una escala ascendente de tres palabras: estudió, enseñó, creó.

Llegó a la docencia por auténtica vocación, es decir, por esa sed insaciable de saber y enseñar que caracteriza a los espíritus superiores. Lo atraía la psicología, pero no le bastaron ni sus acuciosas observaciones, ni sus estudios de gabinete. Para ser profesor de psicología estudió tres años medicina y siquiatria. Trabajó después en el Hospital Las Mercedes, donde, en compañía del Dr. Borda, hizo experimentos y suscribió valiosos estudios de neurolo-

El método de reforzamiento de las propias debilidades y defectos para vencerlos, tiene precedentes históricos que lo avaloran. Recuérdese el caso de Demóstenes, tartamudo, que gracias al ejercicio continuado pudo superar su defecto y llegar a ser el más grande de los oradores griegos.

Los jóvenes debieran grabarse en la mente estas expresivas palabras de Taine: "Hay un Fidias en cada uno de nosotros; todo hombre es un escultor que debe corregir su mármol o su barro, hasta que llegue a hacer surgir de la masa confusa de sus groseros instintos una personalidad inteligente y libre".

L. B. F.

gía. Dedicó varios años a estos estudios. Alcanzó la cátedra después de haber conocido a fondo la compleja maquinaria psíquica del niño y del adolescente.

José Ingenieros, su maestro y compañero de letras e ideales, lo inició en el campo de su psicología biológica, que tiene por trípode el monismo, el evolucionismo y el determinismo. Ponce voló más alto que su iniciador; porque tuvo en sus manos los últimos estudios de Piaget, Bühler, Kofka Stern, Thorndike, Spranger, Köhler y de todos los investigadores de la nueva educación, a los cuales no sólo divulga, sino que los enfrenta con sus magníficas y originales teorías.

Ponce, con su talento claro y ordenador, tomó un rumbo definido en el enmarañado campo de la psicología actual. No se contentó con ser un brillante expositor de las muchas escuelas que se pelean el predominio de esta rama de la ciencia, sino que aportó doctrinas y observaciones propias. Ponce es el creador de la psicología pedagógica argentina.

Ahí están, aparte de otros ensayos sus "Problemas de Psicología infantil" "Gramática de los sentimientos" y su magistral "Psicología de la Adolescencia", libros que acusan sus pacientes estudios y su penetrante talento.

¡Qué lección de capacidad intelectual y profesional para tantos de nuestros graves, ignaros y ambiciosos pedagogos!

El escritor.— Pensador, hombre de ciencia y de profundas convicciones, entonó su mensaje a todos los vientos: en la cátedra, el libro y la tribuna. Se apagó su voz, pero quedaron sus páginas magníficas.

Escritor, obrero de la expresión, cubrió sus inquietudes y sus venablos con los más bellos y claros ropajes.

Este su afán permanente por las bellas formas —que no lo descuidaba ni en el calor del combate— no era en él pueril ambición de literato, sino fruto bien digerido de largas vigiliias: influencia de Rodó, ese artista de la frase castellana; contacto con la prosa sobria y trasparente de Lenín; recuerdo lejano de Sócrates, quien decía que escribir mal no sólo era atentar

contra la gramática, sino, además, hacer grave daño a las almas. Siendo bella, la prosa de Ponce es sobria, enjundiosa y viril.

Ponce unía a su brillante estilo, una enorme fecundidad, lo cual prueba su erudición y su disciplina de trabajo.

Ahí está, por orden cronológico, su producción literaria: Biografía de Eduardo Wilde (1916); Vejez de Sarmiento (1927); Un Cuaderno de Cróquis (1927); Gramática de los Sentimientos (1929); Problemas de Psicología Infantil (1931); Sarmiento, Constructor de la Nueva Argentina (1932); El Viento en el Mundo (1933); Ambición y Angustia de los Adolescentes (1936); Diario Intimo de una Adolescente (1936); Humanismo Burgués y Humanismo Proletario (1936); Educación y Lucha de Clases (1936); Al Margen de los clásicos (1938); Psicología de la Adolescencia (1938).

¡Tan cerca y tan lejos que nos encontramos de Argentina! En Chile apenas se conocen dos o tres libros de Ponce. Y sus escritos sobre educación y psicología son, tal vez, lo más avanzado y real que hay en castellano.

El revolucionario.— Llego ahora a la línea política de Ponce. En este camino de fuego mi gran personaje conoció la gloria, la amargura y su mortal caída. Con la lámpara de su enorme cultura filosófica penetró en el abigarrado ideario de Marx, ajustando a él su cultura y su credo político. En este áspero sendero vemos a Ponce en toda su grandeza, luchando con los nuevos Torquemada y las fuerzas inexorables de la Muerte.

En 1936, cuando la España Republicana y Popular se defendía heroicamente del Facismo y de la alta traición española, Ponce le entonó su adhesión.

Bajo los auspicios del Colegio Libre de Estudios Superiores de Buenos Aires —alta tribuna del pensamiento argentino— desarrolló su documentado trabajo: EXAMEN DE LA ESPAÑA ACTUAL. Luis Reissig, uno de sus compañeros de lucha, habla emocionado de este hecho: "Nunca una lección de historia entre nosotros fué tan emocionante, tan valiente y tan verídica. Ponce rehabilitaba en ese momento el

derecho del profesor para hablar a sus oyentes como un hombre a otros hombres. Su voz, bien timbrada, juvenil, clara, se escuchaba sin que se perdiera una modulación; tal era el recogimiento del auditorio”.

En “Examen de la España Actual”, agrega uno de sus biógrafos, Ponce “emitió juicios vibrantes que el feudalismo criollo, solidario con todos los despotismos de la tierra, recogió como un agravio”.

Es que en Argentina, en Chile, en toda la América Hispana, hay perseguidores de maestros, devoradores de libertades y derechos. ¡Son los Torquemada que ha creado el Facismo! ¡Son los Torquemada que la democracia hispano-americana, ingenua y suicida, admite en la enseñanza y en todas las funciones públicas!

Por ese gesto bello y varonil, a Ponce se le expulsó de su cátedra y se le hizo imposible la vida en Argentina.

Lo mismo que Sarmiento, por defender la libertad y la justicia, tuvo que emigrar de su propia tierra.

Buscó asilo bajo el cielo generoso y ardiente de Méjico.

Y Ponce, caballero del espíritu, levantó en su nueva patria la bandera de sus ideales.

Partió de Morelia a ciudad de Méjico a dar una conferencia en la Escuela Normal Preparatoria. Su título era: EN MEMORIA DE MARX. En el camino, debido a un accidente, murió el 18 de Mayo de 1938. Ponce, pues, murió con una estrella en la frente, sirviendo a la cultura y meditando en el ideario del primer guía de la redención proletaria: ¡Marx!

Yo le enciendo al gran Aníbal Ponce el fuego de mi admiración, porque en su vida intensa y fugaz realizó la trilogía magnífica de Anatole France: “Saber todo, usar todo, decir todo”.

M. S. A.

La vida y la muerte

Por **Rafael Barret**

No hay muerte. No queda más que la vida. Pero si la vida es una transformación armoniosa que conserva entre los innumerables y pasajeros elementos corpóreos la unidad interior —lecho del río bajo las aguas siempre fugitivas— la muerte es una transformación desordenada, un Waterloo donde se dispersan y reagrupan los organismos. No muere nuestra carne, infinitesimales soldados del ejército, sino el plan director de la campaña fracasada.

La vida no es nuestra, es de otros. Es de las generaciones que la aguardan desde el fondo de las épocas futuras. Es para ellas. En ellas resplandecerá. No somos los dueños, sino los depositarios de la vida. Por eso el amor es una deuda, y está hecho de sacrificio. No nos entregamos solamente, sino que nos devolvemos.

Aumentemos la herencia de nuestros hijos. Que la forma que se nos ha prestado salga de nosotros más perfecta, más resistente. Según la imagen griega, la vida es una antorcha que nos pasamos de mano en mano en la oscuridad. Pasémosla más brillante, más alegre. ¿Qué importa morir? Lo esencial es haber vivido.

El destino nos deja solos, pero soledad es libertad. Estamos libres de los sueños adolescentes, y emancipados de la pérfida belleza de las cosas. Ya no hay flores amantes a la orilla del sendero, ni nos miran dulcemente las primeras estrellas. El aliento perfumado del bosque expiró para siempre; las hojas muertas rechinan y se quejan a nuestro paso.

Exigencias que debe cumplir nuestro sistema educacional

Por **Santiago Tejías**

HACE MAS DE cien años, los Constituyentes de 1833 incorporaron a la Constitución Política del Estado tres disposiciones trascendentales para la Educación: a) La Educación Pública es atención preferente del Estado; b) El Congreso formará un plan general de Educación; y c) Habrá una Superintendencia de Educación Pública encargada de la inspección de la Enseñanza del Estado.

Muy pocos años después, el movimiento espiritual de 1842, destacó la necesidad de atender preferentemente a los valores culturales de la nacionalidad.

En el mismo año 1842, Montt y Sarmiento, al fundar la primera Escuela Normal de Preceptores de Chile y de América Latina, echaron las bases del sistema educacional chileno y de la educación democrática en el país y en el continente.

La fundación de la Universidad del Estado y de una serie de instituciones educacionales y culturales en los años siguientes, corrobora la singular preocupación de los estadistas, pensadores y maestros de ese entonces, por el progreso espiritual del pueblo y por el avance de la cultura pública.

Hace cien años que Sarmiento, con clarividencia propia de su genio, con palabra apasionada y encendida, con fe ardiente en el poder de la educación, predicó con acento profético y con insistencia excepcional, el evangelio de la redención del pueblo por la obra de la educación primaria y del maestro primario.

El pensamiento de los hombres que actuaron en el 1.º Congreso Nacional de 1811, de los Constituyentes de 1833, de los impulsores del movimiento espiritual de 1842, los fundadores de la primera Escuela Normal de Preceptores de Chile, de la Universidad del Estado y demás instituciones culturales, aunque no pueda afirmarse

que era coincidente, tendía, parece claro, a la realización de las siguientes aspiraciones:

1.- Colocar la Educación Pública en el lugar destacado que debe ocupar en toda sociedad culta.

2.- Crear un sistema nacional de Educación.

3.- Dar a este mismo sistema una adecuada orientación y la necesaria coordinación, por medio de la Superintendencia de Educación Pública.

4.- Extender la educación primaria a todas las clases de la sociedad y a todos los individuos, y

5.- Hacer de la escuela primaria común, de la que nadie se excluya por ninguna razón, la ancha base del sistema educacional chileno.

¿Se han realizado estas aspiraciones? ¿Nuestro sistema educacional responde a las exigencias consignadas? Nó, desgraciadamente. Carece de la indispensable unidad y correlación que lo haga un todo coordinado y armónico; la orientación de la educación pública, no corresponde a las exigencias actuales de la sociedad; su desarticulación produce dispersión de energías y despilfarro; facilita el desarrollo desproporcionado de las carreras liberales, con desmedro de las profesiones técnico-manuales y otras no menos necesarias.

¿Se ha extendido la educación primaria a todas las clases de la sociedad y a todos los individuos?

Nos dan la respuesta trescientos mil niños en edad escolar que no pueden ser admitidos en la escuela primaria, porque no hay escuelas ni maestros para ello, y setecientos mil analfabetos adultos, destituidos de la más elemental cultura.

¿Se ha dado a la escuela primaria la significación que tiene para que sea, efectivamente, la base del sistema educacional chileno?

La escuela primaria, en vez de ser la escuela que recibiera a todos los niños

de todas las condiciones sociales o económicas para echar las bases de una efectiva unidad nacional, se ha convertido, por culpa de nosotros mismos, en una escuela para la casta más desamparada de la sociedad, para la clase proletaria. Se le ha restado, en vez de darle, prestigio y consideración social.

No se ha extendido la educación a todas las clases y a todos los individuos, no existe la escuela primaria común obligatoria para todos, no hay igualdad de oportunidades educacionales.

Sostengo, y no hay exageración en ello, que nuestro sistema educacional es anti-democrático y, más que eso, plutocrático.

¿Concurren a la escuela primaria los hijos de nuestros conciudadanos que tienen siquiera una mediana condición social o económica?

¿Para qué preguntar si concurren los hijos de la clase adinerada de nuestro país?

¿Hay igualdad de oportunidades educacionales?

Recuerden, antes de responder, los brillantes profesionales que han salido de la clase popular o de la clase media, los dolores, las privaciones, las vigilias, los sacrificios de ellos, y aún de sus familiares, para alcanzar la culminación de sus esfuerzos; recordemos todos, cuántos hombres talentosos no han podido hacer estudios sistemáticos sólo por falta de recursos económicos.

Estimo, en conclusión, que urge dar a nuestro sistema educacional una organización que cumpla, a lo menos, con las siguientes exigencias:

- 1.— Coordinación y correlación estrictas desde el grado parvulario hasta la Universidad.
- 2.— Igualdad de oportunidades para todos los chilenos que tengan aptitudes y quieran hacer estudios hasta la Universidad, aunque carezcan de recursos.
- 3.— Escuela media que oriente a la juventud, de acuerdo con sus capacidades y con las exigencias sociales, no sólo hacia las profesiones liberales, sino hacia las actividades de la producción.
- 4.— Escuela Universitaria que impulse la investigación y creación científicas, que difunda y divul-

gue la cultura y que aporte a la sociedad altos valores en las ciencias, las industrias, las letras y las artes.

- 5.— Escuela Primaria Común, obligatoria para todos, suficientemente dotada, como fundamento del sistema educacional chileno.
- 6.— Superintendencia de Educación Pública que oriente, coordine y correlacione el sistema educacional.

Los prejuicios y la falta de recursos han impedido, hasta ahora, realizar esta obra.

Insisto en que no puede existir un sistema educacional democrático sino sobre la amplia base de la **escuela primaria común, obligatoria para todos**. Lo que se diga en contrario, son falacias y prejuicios. Aún quedan gentes que creen que un ancho y bien cimentado edificio de la educación pública puede empezarse por los capiteles que lo decoran y no por los cimientos que le dan estabilidad y consistencia.

Vivimos en tiempos de guerra y hay recursos para proveer a la defensa nacional, a la defensa de la salud pública, a la construcción de numerosas obras públicas, a la construcción de habitaciones populares, etc.; hay recursos para defender la vida física y atender las necesidades materiales. No podría argüirse, una vez más, que no hay recursos para la educación pública, "atención preferente del Estado".

El hombre es espíritu y materia y hay que defender, por lo tanto; su vida y sus necesidades espirituales, tanto como su vida y sus necesidades materiales.

Hagamos de la Educación Pública nuestra obsesión, la pasión de nuestra vida, y a quienes nos critiquen, respondámosles con las palabras de Sarmiento: "Se ha dicho que la educación es mi manía. Las manías han hecho del mundo lo que es hoy. Manía fué la libertad de los pueblos que, como el inglés, la conquistaron en siglos con su sangre; manía fué la independencia de la generación que nos precedió; sólo cuando una gran aspiración social se convierte en manía se logra hacerla hecho, aspiración, conquista".

Nuestra Revista ante el concepto público

EN UN BREVE artículo de nuestro número de mayo, hacíamos referencia a la buena acogida que ha encontrado nuestra revista entre el profesorado, como asimismo al espíritu de cooperación que éste ha demostrado para contribuir a los propósitos que inspiran nuestra labor.

Ampliando los conceptos que expresáramos en aquella oportunidad, salvamos hoy deliberadamente las vallas de la modestia para estampar algunos de los muchos juicios que hemos recibido acerca de la misión que nos hemos propuesto desempeñar.

Del profesorado

Entre las innumerables comunicaciones de aliento que nos han llegado desde la fundación de este órgano de publicidad, las hay de todas partes del país y de varias naciones extranjeras. Así, por ejemplo, en carta fechada el 26 de marzo de este

año, un educador peruano, el señor Toribio Sánchez Meléndez, que es Director del Centro Escolar N° 321 de Carás (Ancash), nos decía lo siguiente:

"En mi condición de Director de este plantel educativo, me dirijo a Ud. para suplicarle tenga la amabilidad de ordenar que se me envíen por correo

los números publicados desde la fundación de la revista que corre bajo su inteligente dirección. El excelente y jugoso material pedagógico que contiene ha de constituir una buena fuente de culturización, para ponerlo luego en práctica en nuestra labor diaria de la docencia".

COLABORACIONES Y CRITICAS

Como la REVISTA DE EDUCACION lo expresó en el editorial de su primer número, ella aspira a que ojalá todo el material que aparezca en sus páginas lleve la firma de profesores chilenos.

Esta publicación está satisfecha de la acogida con que se la distingue en el magisterio nacional; pero como ha solido observarse que la REVISTA DE EDUCACION debería publicar un mayor número de colaboraciones de maestros de la primera enseñanza, declara que lo hará con sumo agrado, siempre que tales colaboraciones lleguen a su mesa de trabajo, lo que hasta hoy no ha ocurrido con la abundancia que se desea.

Al mismo tiempo, la Dirección de la revista solicita encarecidamente de sus lectores, y en especial del profesorado de las diversas ramas de la enseñanza, que tengan a bien hacer llegar hasta ella todas las críticas que les merezca el material de lectura que se inserta en cada número. Cualquier sugerencia o juicio crítico será tomado debidamente en cuenta para ir mejorando paulatinamente la calidad de nuestra publicación.

En parecidos términos hemos recibido cartas de numerosos educacionistas de otros países de América, entre éstos de la República Argentina, de Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela.

Por su parte, el profesorado nacional no ha sido avaro en elogios al juzgar nuestra publicación. El correo nos ha traído una gran cantidad de comunicaciones que nos honran en grado sumo, y entre las cuales recordamos las siguientes: de don Sansón Radical, Rector del Liceo Técnico de Puerto Aysen; de don Víctor Romero P., Rector del Liceo de Hombres de Puerto

Montt; de don Humberto Catalán Muñoz, Rector del Liceo de Lautaro; de don Carlos Caprirova Miranda, Rector interino del Liceo Técnico de Tocopilla; de don Enrique Rebolledo C., Inspector Escolar de Los Andes; de don Aureliano Valderrama Leyton, Inspector Escolar de Quillo-

ta y Limache; de don Jorge A. Iglesias B., Director subrogante de la Escuela Superior de Hombres N° 1 de Lebu; de don Emilio Martínez Chibbaro, profesor del Liceo de Hombres de Angol, etc.

OPINIONES DE LA PRENSA

Los más destacados órganos de la prensa diaria del país, nos han favorecido también con encomiásticas opiniones que agradecemos en lo que valen. Mes a mes, casi todos los diarios de Santiago y de provincias dan cuenta de la aparición de este órgano de difusión cultural, y periódicamente algunos de ellos nos honran con algún artículo de redacción, en que se deja constancia de la alta finalidad que lleva en vuelta nuestra labor.

Citaremos el caso concreto de "El Mercurio" de Santiago, que en su edición del 12 de abril ppdo. publicó un artículo en el cual, después de referirse a la vida lánguida y efímera que por lo general tienen las publicaciones técnicas en nuestro país, anotaba los siguientes conceptos acerca de la **Revista de Educación**:

"Necesario es convenir, desde luego, en que una publicación de esta naturaleza hacía falta en nuestro ambiente. El magisterio nacional la reclamaba como necesario complemento de las actividades que le son propias, y a la vez para exponer en forma franca las aspiraciones de perfeccionamiento que lo guían en el ejercicio de su misión. Fué así cómo el Ministerio de Educación Pública decidió satisfacer este anhelo del profesorado en general, con la doble finalidad de cumplir una parte de su programa y de conocer en forma explícita el sentir de quienes tienen en sus manos la formación de nuestras juventudes.

"En los cinco números que lleva publicados, la **"Revista de Educación"** ha cumplido en forma muy acertada la labor que se le encomendara. En sus páginas se ha abordado una multitud de temas que entran en el dominio de las actividades educacionales, y enunciados todos ellos con verdadera imparcialidad y altura de miras, al propio tiem-

po que con espíritu de serena y bien inspirada crítica, se ha realizado una tarea de gran significación en el orden pedagógico-cultural.

"De ahí que el gran conglomerado de nuestros educadores haya respondido con marcado entusiasmo a esta iniciativa, ya sea contribuyendo al mantenimiento y difusión de este órgano llamado a pregonar sus anhelos e inquietudes, o bien colaborando asiduamente en las páginas que mes a mes llegan hasta los planteles educacionales de los más apartados pueblos de la República".

DE "LA NACION"

También "La Nación" ha comentado en sus páginas la calidad de la labor que realiza nuestra revista. En efecto, en su edición del 7 de abril, registró un artículo intitulado "Una bella obra educacional", en uno de cuyos párrafos decía lo siguiente:

"Cuando apareció el primer número de esta publicación, en el mes de junio último, fueron pocos los que creyeron en el buen éxito que había derecho a cifrar en esta luminosa iniciativa; hubo muchos espíritus derrotistas que predijeron su fracaso a corto tiempo, basados, no sólo en la inercia que equivocadamente se atribuye a nuestros educadores, sino también en la escasa o ninguna importancia práctica que tienen por lo común las publicaciones de índole oficial. Pero tales vaticinios quedaron muy pronto en el terreno de las saludables utopías: la **"Revista de Educación"**, dirigida por el subsecretario del Ministerio del ramo, don César Bunster, quien ha contado con la inestimable cooperación del director de la Escuela Nacional de Artes Gráficas, don Héctor Gómez Matus, se impuso desde el primer momento por su seleccionado material de lectura y su magnífica presentación, producto, esta última, de la fructífera labor que está desarrollando el mencionado plantel de enseñanza industrial: y así, andando el tiempo, ha llegado a ser un vehículo de magnífica y leal cooperación a las tareas del profesorado en general, a la par que un

honroso exponente de las inquietudes y vibraciones que caracterizan a quienes está confiada la formación pedagógica y cultural de la juventud chilena”.

DE “LA HORA”

Y ya que vamos de citas, anotemos también lo que dijo el diario ‘La Hora’ en su página de redacción del 5 del mismo mes:

“Vino esta publicación a satisfacer un sentido anhelo del profesorado de todas las ramas de la educación nacional, el cual, deseoso siempre de obtener un mayor grado de perfeccionamiento en su delicada misión, había exteriorizado en diversas oportunidades la aspiración de que existiera un órgano de esta naturaleza. De ahí que obtuviera desde el comienzo una entusiasta y cordial acogida entre todo el magisterio, llegando en poco tiempo a alcanzar una vasta circulación, tanto en Santiago como en provincias.

“La **“Revista de Educación”** pudo así cumplir el primer período de su existencia, en condiciones que hablan muy en alto del espíritu de perfeccionamiento que predomina entre quienes se dedican a la noble función del magisterio. Y de esta manera ha llegado, no sólo a representar un elevado exponente de los anhelos de progreso que sustenta la gran mayoría de nuestros educadores, sino que también a colocarse en sitio de honor entre las publicaciones de su género que se editan en el Continente”.

DE “EL DIARIO ILUSTRADO”

Finalmente, reproducimos un juicio de “El Diario Ilustrado”, el cual, en su número correspondiente al día 5 del

ya citado mes, insertó un artículo que decía en una de sus partes:

“Aunque engendrada en la iniciativa oficial, toda vez que figura como órgano del Ministerio del ramo, la **“Revista de Educación”** difiere sustancialmente de lo que es la mayoría de las publicaciones de su género. Su línea de acción está destinada, de manera preferente, a orientar y perfeccionar en su profesión a todos los miembros que componen la gran familia del magisterio; pero junto al material técnico que registran sus ediciones, se destacan a menudo las aspiraciones de los mismos y más de alguna elevada enunciación de crítica a los sistemas que nos rigen en materia educacional. En esta forma ha llegado a constituirse, a la vez que en un mentor o guía del profesorado nacional, en el portavoz genuino de sus anhelos y aspiraciones, basados en el laudable propósito de abrir paso definitivo a una eficaz reforma educacional”.

LA PRENSA DE PROVINCIAS

Conceptos análogos a los anteriores, hemos encontrado también en los más prestigiosos diarios que se editan en provincias, entre ellos: “El Mercurio de Antofagasta”; “La Unión”, “El Mercurio” y “La Opinión”, de Valparaíso; “La Prensa”, de Curicó; “La Mañana”, de Talca; “La Discusión”, de Chillán; “El Sur” y “La Patria”, de Concepción; “El Diario Austral”, de Temuco; “El Correo de Valdivia”; “La Prensa” de Osorno, y varios otros.

A todos ellos, nuestro sincero reconocimiento por la espontánea cooperación que han tenido la gentileza de evidenciar en favor de nuestra publicación.

Situación deprimente ha venido a salvar la Revista de Educación

“La Dirección General de Educación Primaria alienta la seguridad de que el profesorado contribuirá al sostenimiento de este elemento de cultura tan indispensable en la vida profesional”.

En el mes de noviembre del año pasado, la Dirección General de Educación Primaria envió una circular a los Inspectores Escolares, en la que solicitaba el concurso del profesorado de esta rama en favor de la **Revista de Educación**.

“El Ministerio de Educación —decía— ha venido sosteniendo un valioso esfuerzo al publicar regularmente la **Revista de Educación**.....

“Esta Dirección General —agregaba más adelante— estima conveniente, a este propósito, dirigirse al cuerpo inspectivo, a los directores y profesores del país, para hacerles presente el valor de esta iniciativa y pedirles que reflexionen sobre las siguientes consideraciones:

1.- Con la publicación de la **Revista de Educación**, nuestro país ha salido de la situación deprimente de no disponer de un órgano oficial al servicio de nuestro avance educacional.

2.- La **Revista de Educación** se vende a un precio que no alcanza a cubrir los gastos de impresión, a pe-

sar de ser editada por la Escuela Nacional de Artes Gráficas. No es posible distribuirla gratuitamente, porque el Presupuesto no consulta los fondos necesarios para ello.

3.- El Ministerio de Educación no desea que, como en otra época, se haga presión indebida sobre el magisterio en el propósito de lograr suscripciones para la revista.

4.- La Dirección de la revista anhela, en cambio, que cada miembro del personal directivo, administrativo y docente se informe acerca del valor real de esta publicación, sopesese la conveniencia de mantenerla y, libremente, si este examen le resulta satisfactorio, decida adquirirla como elemento de perfeccionamiento profesional y de ampliación de cultura”.

“La Dirección General de Educación Primaria —terminaba la circular de nuestra referencia— invita a las autoridades y maestros del servicio a estimar estas consideraciones, y alienta la seguridad de que el profesorado contribuirá al sostenimiento de este elemento de cultura tan indispensable en la vida profesional”.

La Escuela Normal

ALGUNAS DE LAS PAGINAS BRILLANTES DE SU HISTORIA

LA REFORMA ALEMANA

Por **Guillermo González M.**

BAJO LAS administraciones de don Domingo Santa María y de don José Manuel Balmaceda, operóse un cambio trascendental en el dominio de la enseñanza pública.

Se rebeló el espíritu chileno contra aquellos inadecuados métodos de educación, atentatorios contra el libre desenvolvimiento de las actividades del individuo contra aquel desequilibrio exigido a las fuerzas mentales, en que se daba preferencia extremada a la filiación mecánica y se olvidaba casi por completo la tarea fundamental que cumple a la educación en el desarrollo del cuerpo, en la formación de las aptitudes perceptivas y elaborativas, en la de los sentimientos, en la de la habilidad práctica, en la de la expresión y finalmente en la del carácter, expresión la más elevada de un buen sistema de educación.

La evolución dominó en el campo de la enseñanza primaria y secundaria.

Numerosos y distinguidos profesores alemanes vinieron a nuestro país a ilustrar las cátedras de las escuelas normales y liceos; pero el núcleo principal concentróse en la Normal de Preceptores de Santiago. Martín Schneider, Julio Bergter, Eduardo Rossig, Francisco Jenschke, Adolfo Heidrich, Germán Wieghardt, han dejado, entre otros, una huella perdurable en la vieja Escuela que medio siglo atrás había ilustrado el gran Sarmiento con la animación de su palabra y con el brillo diamantino de su pluma. De todos ellos se guarda allí un recuerdo de amor y gratitud, porque supieron ser fieles al pensamiento del Gobierno dando un impulso poderoso a una exacta formación del profesorado primario del país, enseñando las

diversas asignaturas conforme a la moderna metodología alemana, que pretende educar la inteligencia infantil mediante el redescubrimiento de las verdades científicas, ajustándose a la marcha normal, o sea la lección de desarrollo inductivo señalada a mediados del siglo XIX por el genio de Herbart.

Sea permitido a quien tan modestamente consigna estos recuerdos de la Escuela Normal, el alma-mater que le infundió la belleza de su augusto ministerio, expresar una vez más su veneración hacia aquel varón insigne llamado Eduardo Rossig, acaso el más grande de todos los reformadores alemanes, que amaba y respetaba a la Infancia como el maestro de Nazaret, y cuya mentalidad peregrina, forjada en el mismo molde de Ratke y de Comenio y legítima hermana espiritual del insigne maestro de Zurich, formó en Chile tantas generaciones de maestros trabajadores, abnegados, concienzudos y buenos, y que al hacer aquí su segunda patria, que un día invidiable habría de cubrir con su tierra hospitalaria piadosamente sus despojos, tuvo para ella los mismos ensueños de grandeza que para su idolatrada Sajonia.

Todo aquel trabajo de renovación de los valores pedagógicos que por entonces realizaba la Escuela Normal de Preceptores, tenía el más grato acompañamiento en la bella obra que levantaban en las Escuelas Normales de Niñas, las distinguidas profesoras alemanas Isabel Bering, María Weigle, Verónica Schaefer, María Maluska, Isolina Bangard, a quienes se debe la reforma de la educación femenina en el país.

La mayoría de los unos y de las otras ilustraron la tribuna peda-

gógica en el Primer Congreso Pedagógico de Chile, celebrado en 1889 bajo el Ministerio del ardoroso propagandista de la educación pública don Julio Bañados Espinoza, y dieron oportunidades para que la reforma que se operaba en la Escuela Normal de Preceptores alcanzara los más felices resultados.

Examinadas las ideas principales de la reforma, es justo reconocer que ella ha sido una de las más poderosas propulsoras de la enseñanza pública, y que su acción sólo puede compararse a través de la historia cultural de la nación, a aquel prodigioso movimiento intelectual cuyo centenario ahora celebra la República, y que produjo no sólo la revelación de nuestros grandes escritores, sino también la institución de la carrera pedagógica con la fundación de la Escuela Normal, y el verdadero encauzamiento de la cultura nacional con la erección de la Universidad de Chile.

"El período de la Reforma Alemana, ha dicho uno de sus historiadores, era de entusiasmo, de emulación y de trabajo. El profesorado vivía activamente confiado en que las autoridades superiores del servicio, como todos los hombres de Gobierno, reconocían la importancia fundamental de la misión del magisterio".

"Sostenidos por el Gobierno, apoyados por un elemento social ávido de progreso, los reformadores ganaron un contingente selecto de hombres influyentes, que de convertidos pasaron a ser cooperadores y propagandistas".

El verbo de la reforma alemana era la implantación del sistema concéntrico, la aplicación de métodos racionales basados en la psicología de la infancia, y el régimen de disciplina que manda al profesor el uso de medios persuasivos para propender a la moralidad de sus alumnos.

El personal docente, el mobiliario escolar, el material de enseñanza casi desconocido en Chile, la edificación de escuelas, los métodos, los textos y los programas, en una palabra, todos los aspectos de la educación primaria, fueron abordados y solucionados satisfactoriamente para el país por aquella benéfica reforma, cuyo centro fué la

Escuela Normal de Preceptores y de cuyos frutos la generación de maestros que empezó con este siglo fué el más legítimo exponente.

El Certamen Pedagógico de 1893 completó más tarde los propósitos de la Reforma con textos metodológicos para los maestros y libros de estudio para los alumnos, que propagaron desde la Escuela Normal las nuevas ideas acerca de la enseñanza y facilitaron la preparación profesional del magisterio.

Dos grandes maestros chilenos, después de brillantes estudios en Alemania, completaron la reforma en la Escuela Normal: José Tadeo Sepúlveda y José María Muñoz Hermosilla. Ambos fueron buenos y son inolvidables en la historia de nuestra educación; mas permítasenos extender sobre el recuerdo del primero el hondo y piadoso homenaje de un muchacho que sintiéndose huérfano y solo en el áspero camino de su vida, escuchó un día de sus labios las palabras más consoladoras y sabias para ser feliz algún día, trabajando en la escuela popular por los grandes destinos de la patria.

Fueron ópimos los frutos de la Reforma Alemana en la Escuela Normal de Preceptores de Santiago. De allí surgieron Francisco Pröschle y Mardoqueo Yáñez, Ismael Parraguez y Manuel Guzmán Maturana, que han ilustrado la pedagogía chilena con obras que hasta el presente prestan valiosos servicios a alumnos y profesores.

El alma de este gran movimiento de educación y su incansable propagandista fué el distinguido hombre público, Inspector General de Instrucción Primaria, don José Abelardo Núñez. La República le debe los desvelos de su existencia entera consagrada a la educación de la niñez y a la dignificación del magisterio, el fruto de su talento y la rica experiencia de sus viajes, expresados en numerosos informes y obras didácticas ofrecidas al Gobierno y al pueblo en esa época brillante de la pedagogía nacional que informó la reforma alemana.

Nacido en Santiago en el mismo año de gracia de 1842, en el seno de una familia modesta, pero cultísima, es fácil suponer que desde su infancia tu-

vo ese guía, maestro o guía insustituible que es el padre, cuando sabe dirigir al niño satisfaciendo con claras y sencillas respuestas sus inacabables preguntas, corrigiendo sus errores con bondad y con prudencia, castigando sin encono, despertando su espíritu de ayuda en tantas oportunidades como ofrece la vida del hogar —más que todas educadoras— y desarrollando, sobre todo, su corazón y su carácter que son, desde la infancia, el fundamento de las grandes acciones de los hombres.

Alumno distinguido del Instituto Nacional, abogado después de excelentes estudios en la Universidad de Chile, Intendente de Colchagua cuando sólo contaba 25 años de edad, Director por muchos años de la Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago, la benéfica institución que tanta ayuda presta al Gobierno en el desarrollo de la educación popular, y miembro de la Comisión Visitadora de las Escuelas de esta capital, supo desempeñar todos estos cargos con singular acierto y laboriosidad. Como subalterno, fué puntual y cumplió con honradez y laboriosidad la suma de sus deberes, y guardó a sus jefes todo respeto y extremada consideración, y por eso más tarde pudo ser jefe severo y bondadoso con todos sus subordinados.

Por eso también, cuando al correr del año 1878 el Gobierno pensó en imprimir un serio impulso de adelanto al servicio de la educación primaria, a fin de que ajustara su marcha al paso que llevaban las escuelas de otros países, como Estados Unidos y algunas naciones de Europa, fué don José Abelardo Núñez el hombre cuyo talento y dedicación al estudio de los problemas educacionales, lo indicaban claramente para cumplir tan señalados propósitos.

Trasladóse, pues, a Europa, y después de una larga peregrinación por aquellos países en que, como Alemania, Suiza, Austria y Suecia, la educación primaria había realizado progresos sorprendentes, y después de practicar en nuestro mismo país una detallada visita a todas las escuelas, presentó al Gobierno un extenso y luminoso informe que tituló "Organiza-

ción de las Escuelas Normales", en que da cuenta de todas sus observaciones y en que cada página es el resultado de una diligencia en que el viajero ha ido por campos y ciudades hablando con hombres profesionales, reuniendo datos, revisando libros y consultando a las más altas autoridades en materia educacional, mirando y escuchando con la mayor atención, y en que ha recorrido, en fin, el camino completo desde la escuela popular de cualquier país, hasta los grandes seminarios de Alemania, que eran por entonces la cúspide de la humilde carrera del maestro. Y basándose así en un conocimiento tan cabal del estado en que se hallaban las escuelas de los países más adelantados, propuso al Gobierno una serie de medidas encaminadas a modernizar en todos sus aspectos tan fundamental servicio público.

Su punto de partida era el mejoramiento de las escuelas normales, que desde su fundación, hacía muchos lustros, no habían progresado en la misma forma activa y constante que los demás establecimientos de enseñanza, y cuyos mismos profesores ignoraban el adelanto que la misma clase de establecimientos educacionales habían alcanzado en naciones más adelantadas que la nuestra.

Para que las escuelas primarias progresaran, era necesario entonces empezar por las escuelas normales, y no habiendo en éstas profesores que pudieran intentar un cambio favorable, convenía traer profesionales extranjeros que ilustraran a nuestros profesores en los métodos de educación que por entonces se estimaban los adecuados en las naciones europeas. Al mismo tiempo, irían algunos profesionales chilenos de los más distinguidos, a perfeccionar sus estudios a aquellos países, y a su vuelta ayudarían y continuarían la obra reformadora de los profesores extranjeros.

El Gobierno de la República aceptó en todas sus partes el luminoso informe. El mismo comisionado, en un nuevo y provechoso viaje a Europa, se encargó de contratar un grupo seleccionado de profesores y profesoras alemanes que iniciarían desde 1885 la transformación de los estudios y del régi-

men de las escuelas normales del país.

Un generoso movimiento de la opinión pública acompañó a ese movimiento educacional llamado la Reforma Alemana. Ya en 1884 el Gobierno había conseguido del Congreso Nacional el despacho de una ley que concedía sumas extraordinarias para la construcción de nuevas escuelas, para la contratación de profesores extranjeros y para el envío de maestros chilenos y, por fin, para la adquisición de mobiliario, de textos y de toda clase de útiles de enseñanza.

Y ese generoso movimiento de progreso en las escuelas que se mantuvo no sólo por el apoyo del Gobierno de la República, sino también por el entusiasmo que demostraron los profesores chilenos por posesionarse de las nuevas ideas y de las nuevas prácticas en la enseñanza, inspiró por muchos años la acción educadora del Estado, y en la historia nacional se le señala como un timbre de honor de varios gobiernos y muy especialmente de la gloriosa administración de Balmaceda.

Se crearon numerosas escuelas, servidas ya por maestros competentes, que enseñaban nuevos ramos que aseguraban mayor aprovechamiento en los alumnos, que contaban ahora con libros y materiales que harían más fáciles y agradables las lecciones.

El alma de todo este movimiento en favor de la educación popular, del que se esperaba un resurgimiento general de la nación, el alma de ese movimiento y el brazo que infatigable la impulsó, fué, pues, don José Abelardo Núñez. El dirigió magistralmente todos los trabajos de la reforma, reveló prudentemente a los profesores alemanes el carácter de nosotros los chilenos, estudió los planos de las nuevas construcciones escolares, y sobre todo, estimuló con su noble ejemplo a los maestros, que vieron en el Inspector General no sólo al jefe respetable y respetado, sino a la vez a un verdadero apóstol de la educación popular.

Comprendió que cuanto se hiciera por el mejoramiento de la educación pública, debería apoyarse en la preparación profesional de los maestros y en su trabajo entusiasta y abnegado.

Veía en ellos a modestos funcionarios en apariencia, pero en realidad a los sembradores que depositan en el corazón de los niños una semilla de virtud que desenvuelve su inteligencia desde la sombra hasta la clara comprensión de las cosas y fenómenos de la naturaleza y que le señala la senda del trabajo, que sostiene y honra al hombre en la sociedad.

Para cumplir tan elevada misión, con admirable constancia y talento extraordinario, escribió y tradujo libros que contienen sanas y sencillas doctrinas, que ilustraron a todos los maestros, y sobre todo a aquéllos que no se habían preparado en las Escuelas Normales; propuso al Gobierno la creación de dos nuevas escuelas de esta clase, pues antes sólo existían una de hombres y otra de niñas en Santiago; inició la publicación de grandes obras de educación, escritas especialmente para el uso de los maestros; fundó la Revista de Instrucción Primaria, y compuso, en fin, para el uso de los niños, un Silabario que facilitaba el aprendizaje de la lectura y la escritura, y el Lector Americano, que la continuaría durante todos los años de la escuela primaria.

Pero por sobre estos merecimientos con que el hábil reformador procura facilitar al maestro el cumplimiento de su nobilísima misión, un rasgo moral lo exalta a la más alta consideración del magisterio nacional, y envuelve su recuerdo en una aureola de veneración y gratitud que ha de perdurar no sólo cuanto dure la existencia de aquella generación, sino mientras un espíritu de justicia dicte las páginas de la educación en Chile.

Ese rasgo moral es la justicia proverbial que siempre mantuvo con respecto a todos y cada uno de los maestros. Bajo su apariencia severa, majestuosa, que desde luego inspiraba respeto, el espíritu de la justicia hablaba al maestro que llegaba a su presencia. Ante él, el problema se reducía siempre a los términos más sencillos y precisos: era necesario premiar solamente la constancia, el talento y la virtud, y reprender y sancionar sin ninguna consideración política o social cualquiera falta que rebajara la dig-

nidad de la escuela y del maestro. Ese sistema de las recomendaciones políticas o de gente de alta situación social para conseguir un nombramiento, un traslado o un ascenso, no tuvo entrada ni en la oficina ni en la conciencia de este varón justo, justo sobre todas las otras bellas dotes espirituales que singularizaron genialmente su carácter. Por eso fué siempre respetable y respetado, y aún los mismos perjudicados por las honrosas y firmes disposiciones de su conciencia, reconocían que el jefe había obrado con rectitud y justicia, y que si querían algún mejoramiento en su carrera profesional, les era necesario en adelante consagrarse al cumplimiento de sus deberes con mayor inteligencia y abnegación. En las virtudes de la vida pública y de la vida privada del maestro y no en las recomendaciones en nada responsables de tan delicadas funciones, estaban, pues, los móviles que tomaría en cuenta la autoridad para proponer los ascensos en época oportuna.

Pero aún para aquéllos que no conseguían favorable acogida de una solicitud, siempre había de parte del jefe una palabra de estímulo y un consejo saludable. Con paternal ternura quedaría pensando en aquel maestro que al salir de su oficina no llevaba el logro de sus deseos, sino algo que para el país valía mucho más: el deseo y la resolución de trabajar en adelante, allá en su humilde y apartada escuela, con mayor entusiasmo y dedicación, seguro de que la competencia y la abnegación del maestro, siendo garantía

de orden y progreso en la vida social, eran al mismo tiempo la esperanza y la gloria de la Patria.

Espíritu cultísimo, animado del más vivo patriotismo, personalidad sin tacha, verdadero tipo de filántropo y educador de raza, numerosos y eminentes fueron los servicios que prestó al país en su existencia tan fecunda en obras buenas.

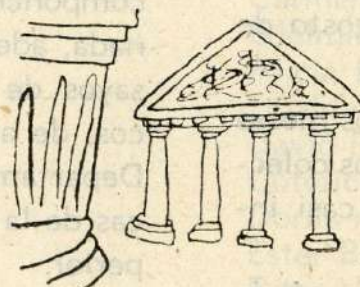
El día en que falleció este esclarecido ciudadano —28 de Agosto de 1910— pudo el Gobierno de la República expresar sus sentimientos y los del pueblo, al decir que "se rendía abrumado por la carga de oro de sus servicios en todas las actividades que más directamente influyen en el progreso material y espiritual de la Nación: la industria y la agricultura, la beneficencia y la educación.

Pudo, asimismo, la prensa pedagógica nacional decir que "con la muerte de este varón insigne la historia de nuestra educación ha cerrado el más hermoso de sus capítulos".

Si la República le debe los desvelos de una existencia entera consagrada a la niñez, su espíritu magnánimo pensó que esa deuda ya estaba cancelada, pues, como San Juan de Dios, que al dar una limosna, daba gracias al infeliz que de él recibía, él dictó en su testamento esta sentencia que luego fué piadosamente grabada en su sepulcro:

"He consagrado mi vida entera a la niñez, y debo a ella el bienestar de que he disfrutado en mis últimos años".

G. G. M.



La Escuela de Aplicación anexa a la Normal "J. Abelardo Núñez"

S EIS AÑOS después de la fundación de la Escuela Normal de Preceptores, en 1848, don Máximo Argüelles, sucesor de Sarmiento en la Dirección, pensó en la necesidad de crear un establecimiento en donde los aspirantes a maestros practicaran los métodos de enseñanza. "La Escuela de Ejercicios", como fué llamada primero —y al decir de Argüelles en su petición al Ministro— tenía por objeto dar a los futuros profesores "el aprendizaje de los métodos más expeditos para poner los conocimientos al alcance de la inteligencia de los niños, cuya educación e instrucción deben dirigir".

Otra importancia tenía para Argüelles: quería establecer en ella el mejor régimen educacional, y ensayar los mejores métodos de enseñanza, a fin de que sirviera como modelo para la organización de las escuelas primarias que se crearan más tarde.

Este pensamiento ha sido la brújula que ha orientado la vida de la Escuela Anexa durante sus noventa y cuatro años de existencia.

La Escuela de Ejercicios fué dirigida por el alumno del último curso de la Escuela Normal, don Santiago Salas, dándose como fecha de la iniciación de sus actividades el 4 de Agosto de 1848.

El mobiliario se reducía a dos mesas de dos caras, siete bancas, y dos colecciones de cuadros de lectura casi inservibles.

Este fué el humilde comienzo de la Escuela de Aplicación, que ha llegado

a ser uno de los establecimientos primarios de mejor organización, y en el cual muchas generaciones de profesores han logrado proyectar y realizar valiosos ensayos pedagógicos.

El largo camino recorrido ha tenido escollos. Pero ha querido ascender siempre. Seguramente no se ha librado de confundirse alguna vez, en alguna época, con las escuelas corrientes. Sin embargo, ha luchado por el perfeccionamiento de los métodos de enseñanza y por zafarse de las características negativas de la escuela antigua.

De acuerdo con las nuevas tendencias de la enseñanza, tiene una organización que corresponde en mucho a una comunidad de trabajo, en la cual colaboran profesores, alumnos y padres de familia. En el aspecto social, ha desarrollado y desarrolla una importante labor cultural en beneficio del barrio. Sus actividades de todo orden han tratado en lo posible de ajustarse a las condiciones que se le asignan a una escuela de tipo renovado.

En la actualidad, frente a las funciones de la Escuela Normal Superior, desempeña un importante papel en la observación y práctica de los alumnos de la mayor parte de las Secciones que componen este organismo. Está destinada, además, a la investigación y ensayos de procedimientos metodológicos, de acuerdo con las directivas del Departamento de Principios y Técnicas de la Enseñanza de la Normal Superior.

A. A. A.

Nómina de nuevos Subscriptores de la REVISTA DE EDUCACION

Por falta de espacio no se publica la nómina completa de todas las suscripciones recibidas en el presente mes. Las que faltan aparecerán en el próximo número.

ESCUELAS PRIMARIAS

El Loa

Escuela N.º 4.

Illapel

Concepción Avalos B.
Ana Martínez C.
Etelvina Llaullerie G.
María Correa A.
Lidia Godoy O.
Zoila A. Campaña
Eva Durán de la B.
Mercedes Elorza C.
Juan Carvajal C.
Blanca Henríquez F.
Ascaro Pecori D.
Carlos Fuentes Z.
Alfonso Moreno P.
Hugo Ahumada D.

Santiago

Ernestina Brown Luppi
Róbinson Barrientos S.

Lontué

Hortensia Zúñiga Inda
Blanca Avallay Cortez
Norma Morales Romero

Talca

Ester Vergara
María de Aguilera
Paulina Dietz
Clara Sepúlveda

Chillán

Berta Saldías Urrutia
Brígida Moscoso Vargas

Lebu

Isabel Salgado
Filomena Guiñez
Pabla Torres
Herminia Fuentes
Leocadia Ramírez
Elicer Pincheira
Adriasola Viguera
Ricardo Abos-Padilla
Enedina Valenzuela

Cañete

Otilia Sáez
Ercira González
Lidia Chiarella
Elba Sáez
Floripe Torres
Rosario Salgado
Albertina Barriga
Luz Cox
Lucila Veloso
Juan Lavín
Jovina Hormazábal

Valdivia

Alonso Nilo Z.

Mauñin

Alejandrina Alvarez A.
Carmen D. García Alvarado
Edelmira Aguila Ojeda
Alicia Hernández Martínez
Ubalдина Pérez Sánchez
David Parra Morales
Cotidio Alvarado Oyarzún
Dorila Aguila Aguilar
Ester Barría Mansilla
Ester Vera Ojeda
Elsa Martínez Gómez
Edith Bahamonde Velásquez

Emelina Aburto Toledo
Clara Luz Serón Barría
Ana Bórquez Subiabre
Eufemia Vargas Zúñiga

Calbuco

Vitalia Bahamonde Vidal
Mercedes Bustamante D.
Miguelina Oyarzo M.
Petronila Huilquiruca M.
Olga Muñoz Keyzers
Edelmira Bustamante D.
Rosalía Beca Ojeda
Irma García Altamirano
Dolores Gattín Faúndez
Elena Cárdenas Antoniz
Laura del C. Davis O.
Rosalía Navarro Barría
Dagoberto Barría Bórquez
Eduvigis Yáñez Díaz
Teresa Alvarado Miranda
Sara Castro Díaz
Lidia Molina Morales
Carlos Morales Cubillos

Llanquihue

Luisa Gallardo
Albertina Morales
Paulina Miranda

Castro

Matilde Macías Macías
Domingo Gómez Vera
Carmela Gallardo

LICEO DE NIÑAS

Experimental "M. de Salas"

Carlos Nassar
Alberto Arenas
Guillermo Pinto
Olga Poblete

San Bernardo

María Mendoza Durán
María Delia Depassier Baetzner

Ida Riveros de Novoa
Marta Palma Villegas
María Teresa Pérez Arriagada

LICEOS DE HOMBRES

Iquique

Manuel Hernández

ESCUELAS NORMALES

Ancud

Filomena G. de Cárdenas

ESCUELAS TECNICAS FEMENINAS

Temuco

Inés Cid
Ana L. Pardo

ESCUELAS INDUSTRIALES

De Pesca San Vicente

Luis H. Agurto V.
Edmundo Sharpe
Fernando Oppliger
Eulogio Guerra
Luis Ferrada
Arturo Santelices
Rafael Gómez

SUSCRIPCIONES VARIAS

Paul Sulzer
Luciano Oyarzún Andrade
Humberto Fuenzalida

Pedro A. Falcon (Canje con la Habana)

Emilio Fournié (Canje con Montevideo)