



ORGANIZACIÓN DE ESCUELAS NORMALES

José Abelardo Núñez



BIBLIOTECA FUNDAMENTOS DE LA CONSTRUCCIÓN DE CHILE

CÁMARA CHILENA DE LA CONSTRUCCIÓN
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
BIBLIOTECA NACIONAL

BIBLIOTECA FUNDAMENTOS DE LA CONSTRUCCIÓN DE CHILE

INICIATIVA DE LA CÁMARA CHILENA DE LA CONSTRUCCIÓN,
JUNTO CON LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
Y LA DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS

COMISIÓN DIRECTIVA

GUSTAVO VICUÑA SALAS (PRESIDENTE)

AUGUSTO BRUNA VARGAS

XIMENA CRUZAT AMUNÁTEGUI

JOSÉ IGNACIO GONZÁLEZ LEIVA

MANUEL RAVEST MORA

RAFAEL SAGREDO BAEZA (SECRETARIO)

COMITÉ EDITORIAL

XIMENA CRUZAT AMUNÁTEGUI

NICOLÁS CRUZ BARROS

FERNANDO JABALQUINTO LÓPEZ

RAFAEL SAGREDO BAEZA

ANA TIRONI

EDITOR GENERAL

RAFAEL SAGREDO BAEZA

EDITOR

MARCELO ROJAS VÁSQUEZ

CORRECCIÓN DE ORIGINALES Y DE PRUEBAS

ANA MARÍA CRUZ VALDIVIESO

PAJ

BIBLIOTECA DIGITAL

IGNACIO MUÑOZ DELAUNOY

I.M.D. CONSULTORES Y ASESORES LIMITADA

GESTIÓN ADMINISTRATIVA

CÁMARA CHILENA DE LA CONSTRUCCIÓN

DISEÑO DE PORTADA

TXOMIN ARRIETA

PRODUCCIÓN EDITORIAL A CARGO

DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES DIEGO BARROS ARANA
DE LA DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

PRESENTACIÓN

La *Biblioteca Fundamentos de la Construcción de Chile* reúne las obras de científicos, técnicos, profesionales e intelectuales que con sus trabajos imaginaron, crearon y mostraron Chile, llamaron la atención sobre el valor de alguna región o recurso natural, analizaron un problema socioeconómico, político o cultural, o plantearon soluciones para los desafíos que ha debido enfrentar el país a lo largo de su historia. Se trata de una iniciativa destinada a promover la cultura científica y tecnológica, la educación multidisciplinaria y la formación de la ciudadanía, todos requisitos básicos para el desarrollo económico y social.

Por medio de los textos reunidos en esta biblioteca, y gracias al conocimiento de sus autores y de las circunstancias en que escribieron sus obras, las generaciones actuales y futuras podrán apreciar el papel de la ciencia en la evolución nacional, la trascendencia de la técnica en la construcción material del país y la importancia del espíritu innovador, la iniciativa privada, el servicio público, el esfuerzo y el trabajo en la tarea de mejorar las condiciones de vida de la sociedad.

El conocimiento de la trayectoria de las personalidades que reúne esta colección, ampliará el rango de los modelos sociales tradicionales al valorar también el quehacer de los científicos, los técnicos, los profesionales y los intelectuales, indispensable en un país que busca alcanzar la categoría de desarrollado.

Sustentada en el afán realizador de la Cámara Chilena de la Construcción, en la rigurosidad académica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y en la trayectoria de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos en la preservación del patrimonio cultural de la nación, la *Biblioteca Fundamentos de la Construcción de Chile* aspira a convertirse en un estímulo para el desarrollo nacional al fomentar el espíritu emprendedor, la responsabilidad social y la importancia del trabajo sistemático. Todos, valores reflejados en las vidas de los hombres y mujeres que con sus escritos forman parte de ella.

Además de la versión impresa de las obras, la *Biblioteca Fundamentos de la Construcción de Chile* cuenta con una edición digital y diversos instrumentos, como *softwares* educativos, videos y una página web, que estimulará la consulta y lectura de los títulos, la hará accesible desde cualquier lugar del mundo y mostrará todo su potencial como material educativo.

COMISIÓN DIRECTIVA - COMITÉ EDITORIAL
BIBLIOTECA FUNDAMENTOS DE LA CONSTRUCCIÓN DE CHILE

JOSÉ ABELARDO NÚÑEZ M., 1840-1910

370.71 ORGANIZACIÓN DE ESCUELAS NORMALES: INFORME PRESENTADO AL SEÑOR MINISTRO
N1972a DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE CHILE / JOSÉ ABELARDO NUÑEZ; EDITOR GENERAL,
2010 RAFAEL SAGREDO BAEZA. SANTIAGO DE CHILE: CÁMARA CHILENA DE LA CONSTRUCCIÓN:
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE: DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS, ARCHIVOS
Y MUSEOS, c2010.
LXX, 187 P.: IL., FACSIMS., 28 CM (BIBLIOTECA FUNDAMENTOS DE LA CONSTRUCCIÓN DE
CHILE)
INCLUYE BIBLIOGRAFÍAS.
ISBN: 9789568306083 (OBRA COMPLETA); ISBN: 9789568306465 (TOMO XLVII)
1.- ESCUELAS NORMALES - CHILE I.- SAGREDO BAEZA, RAFAEL, 1959- ED

© CÁMARA CHILENA DE LA CONSTRUCCIÓN, 2010
MARCHANT PEREIRA 10
SANTIAGO DE CHILE

© PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, 2010
AV. LIBERTADOR BERNARDO O'HIGGINS 390
SANTIAGO DE CHILE

© DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS, 2010
AV. LIBERTADOR BERNARDO O'HIGGINS 651
SANTIAGO DE CHILE

REGISTRO PROPIEDAD INTELECTUAL
INSCRIPCIÓN N° 194.848
SANTIAGO DE CHILE

ISBN 978-956-8306-08-3 (OBRA COMPLETA)
ISBN 978-956-8306-46-5 (TOMO CUADRAGÉSIMO SÉPTIMO)

IMAGEN DE LA PORTADA
PUPITRE ESCOLAR

DERECHOS RESERVADOS PARA LA PRESENTE EDICIÓN

CUALQUIER PARTE DE ESTE LIBRO PUEDE SER REPRODUCIDA
CON FINES CULTURALES O EDUCATIVOS, SIEMPRE QUE SE CITE
DE MANERA PRECISA ESTA EDICIÓN.

Texto compuesto en tipografía *Berthold Baskerville 10/12,5*

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR ESTA EDICIÓN, DE 1.000 EJEMPLARES,
DEL TOMO XLVII DE LA *BIBLIOTECA FUNDAMENTOS DE LA CONSTRUCCIÓN DE CHILE*,
EN VERSIÓN PRODUCCIONES GRÁFICAS LTDA., EN AGOSTO DE 2010

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

JOSÉ ABELARDO NÚÑEZ M.

ORGANIZACIÓN
DE
ESCUELAS NORMALES

INFORME PRESENTADO
AL SEÑOR MINISTRO
DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE CHILE



SANTIAGO DE CHILE
2010



José Abelardo Nuñez Murúa
1840-1910

JOSÉ ABELARDO NÚÑEZ MURÚA Y SU APORTE A LA MODERNIZACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA PÚBLICA

María Loreto Egaña Baraona
Mario Monsalve Bórquez

Es preciso tener en cuenta que los que imprimen
su acción y su dirección al público son los que escriben.
D. Faustino Sarmiento.

PRESENTACIÓN

Entre el conjunto de propuestas con las cuales se buscó afianzar la independencia nacional estuvo presente la referida a la organización de un sistema escolar. Difundir la educación a todas las capas de la sociedad no era solo una propuesta con la cual se buscara reaccionar al estado deficiente que en este ramo se heredaba del régimen colonial, sino principalmente se proponía que por medio de su aplicación se formase una sociedad cohesionada que diese sustento sólido al naciente Estado nacional. Desde ese entonces hasta hoy han existido permanentemente propuestas, que con diverso éxito, han propendido a hacer del sistema escolar una política pública eficiente y eficaz dotándola de los elementos que le posibiliten estar en condiciones de responder a los nuevos requerimientos que le demanda para su progreso la sociedad en cada etapa de su desarrollo. Es en este sentido que hay que entender y valorar las crisis y analizar las propuestas que se formulan para las reformas educativas.

Por ello, cuando hablamos de reforma en el ámbito de lo educativo resulta pertinente evocar la reflexión que hiciera al respecto David Snedden:

“Al paso que los agentes de educación incidental o informal se incapacitan para la tarea de preparar hombres para las complejidades de la vida moderna, la sociedad, cada vez más consciente de sí misma, reúne las funciones abandonadas y las asigna a la escuela. A medida que la vida religiosa y familiar cesa de responder a las exigencias morales de nuestra complicada vida social, el problema de la educación

moral pasa a ocupar lugar conspicuo en las escuelas. A medida que las condiciones de la vida urbana restringen así el trabajo como el juego del niño, hasta el punto de privar a éste de actividades físicas robustas al aire fresco y al sol se reclama de la escuela que conjure el peligro mediante la educación física sistemática. A medida que las tareas de la fábrica y el taller se especializan y se hacen científicas y que el antiguo sistema de aprendizaje deja de formar operarios hábiles, la obligación de preparar obreros eficientes cae también sobre la escuela”¹.

Cuando la educación es cuestionada y se esgrimen argumentos denunciando su estado de crisis y se demanda su reforma, ello está demostrando que en la sociedad están ocurriendo cambios, principalmente en el ámbito de lo económico y lo valórico, debiendo, por lo tanto, la educación pasar a adecuarse a la nueva realidad que se ha instalado en dicha sociedad, pero siempre lo hará a posteriori, con un desfase en el tiempo, siendo en ese intertanto cuando se generan las llamadas crisis. Se da lugar así a una relación dialéctica, de complejo análisis, entre sociedad y educación que influye en la calidad del crecimiento y desarrollo del país que lo experimenta. Debe deducirse, por lo tanto, que el sistema escolar no puede ser concebido como una función de la sociedad cuya organización y contenidos sean estáticos y mucho menos autodefinidos, muy por el contrario, su transformación estará supeditada y quedará restringida a los límites dentro de los cuales se den los cambios que se operen en la sociedad; será entonces dinámica, expuesta a frecuentes transformaciones, para lo cual tendrá que estar sujeta a la permanente evaluación de sus contenidos, métodos y organización. De aquí que, para una adecuada comprensión, todo proceso de reforma educativa deba ser contextualizado históricamente, para así develar las conexiones causales que la impulsan y lograr una interpretación más certera del contenido de los discursos que la acompañan.

Haciendo referencia a la educación primaria de nuestro país, se puede constatar que durante el primer siglo de vida republicana (siglo XIX) fueron frecuentes los reclamos por la necesidad de adecuar este sistema escolar a los requerimientos que se iban suscitando. Así, durante los tres primeros decenios de vida independiente, que fueron de asentamiento y consolidación del régimen republicano, de resolución de conflictos de poder y de organización de la administración del Estado nacional, la elite dirigente buscó no sólo perfeccionar para su propio desarrollo la estructura educativa que conocía y practicaba desde la época colonial sino que, a la vez, optó por implementar para los segmentos populares un sistema escolar orientado a formar ciudadanos moralizados y habilitados laboralmente. Adentrada la segunda mitad del siglo, la demanda a la educación fue otra, producto de las transformaciones que se experimentaban en el país con la expansión y consolidación de las doctrinas liberales y el avance de formas capitalistas en la economía, impulsándose entonces una educación de base científica y meritocrática. Para finales de siglo la pauta fue dada por la divulgación de nuevas doctrinas democráticas de corte estatista y la necesidad de afrontar la llamada “cuestión social”, que condujo

¹ Emma Salas N., *El pensamiento de Darío Salas a través de algunos de sus documentos*, p. 136.

a la irrupción de los segmentos populares en el quehacer nacional, incidiendo esto en que se incrementara la capacidad del servicio educacional público y se propendiera a dar cobertura a todos los segmentos de la sociedad; así se institucionalizó la formación de un sistema escolar único y continuo para todos, desde la escuela a la universidad, junto con una instrucción primaria obligatoria².

La labor que desarrolló José Abelardo Núñez Murúa, junto a otros pedagogos, educacionistas y miembros de la elite política a mediados de la segunda mitad del siglo XIX, en pro de la modernización de la instrucción primaria, equiparable en su fuerza innovadora a lo que realizara Diego Barros Arana en el liceo, se inscriben dentro de este proceso por reformar el sistema escolar primario con el propósito de que, modernizando sus contenidos y prácticas pedagógicas, adquiriera la capacidad de articularse a los cambios que se estaban generando en el país.

La idea de aplicar prácticas y técnicas modernizadoras a la escuela primaria constituyó el núcleo central del trabajo que lideró José A. Núñez Murúa. En sus diferentes actuaciones y escritos, particularmente en su obra *Organización de las escuelas normales*, dejó claramente explicitado cuál era su propuesta y cómo consideraba que debía ejecutarse. El desafío para él y sus colaboradores, así como también para los educacionistas que lo apoyaron, como Miguel L. Amunátegui, Diego Barros Arana, Domingo Santa María, José Manuel Balmaceda entre otros, no era sólo continuar la obra que iniciaran cuarenta años antes Domingo F. Sarmiento y Manuel Montt al establecer la Escuela Normal. Tampoco se trataba sólo de perfeccionar la organización del sistema de instrucción primaria que hacía veinte años se había instaurado con la primera Ley de Instrucción Primaria en 1860. Su propuesta estaba dirigida a dar un paso cualitativamente superior, consistente en hacer que la labor de educar fuese aceptada como una función social, ejercida por especialistas y por ello debía ser considerado el preceptor como un profesional. De este modo, quedaría el preceptor dotado para su desempeño docente de la legitimidad para incidir en los alumnos, haciéndolos a estos adquirir una moral acorde con el orden social existente y, además de distintos y diferentes contenidos, una nueva forma de pensar, de razonar intuitivamente y no sólo de aprender contenidos de manera memorística.

Los pedagogos que han escrito sobre la historia de la enseñanza primaria le asignan a estos cambios una alta consideración, dándole la connotación de un hito y refiriéndose a ella como “la reforma”. También señalan que fue la ley de fomento a la instrucción primaria de 1883 la base de esta reforma y establecen como fecha de su inicio el año 1885 con la llegada de los docentes extranjeros, especialmente alemanes, por ser considerados los portadores de la nueva metodología en que se sustentaba la reforma.

² Debe recordarse que hasta la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920 en el sistema escolar chileno existían paralelamente dos sectores: uno formado por las preparatorias y el liceo como requisito para acceder a la universidad, el otro, sin vinculación con el anterior, era la escuela primaria que, con un máximo de cuatro o seis años, era terminal.

JOSÉ ABELARDO NÚÑEZ MURÚA
ANTE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN POPULAR

La organización de la educación primaria para los sectores populares reconoce en Domingo F. Sarmiento y en José A. Núñez Murúa dos de sus más relevantes conductores, en un proceso que comenzó en el siglo XIX, cuando el Estado asumió y organizó esta educación con el rango de política pública. Fue enunciada en la Constitución de 1833, avanzó en 1842 con la fundación de la Escuela Normal de Preceptores y el establecimiento de la función directora asignada a la Universidad de Chile, llegando a consolidarse en 1860 con la primera ley de Instrucción Primaria.

Compartieron una alta concordancia en cuanto a los objetivos de la enseñanza primaria popular y, curiosamente, ambos siguieron un proceso parecido en la elaboración de sus textos más sobresalientes: Domingo F. Sarmiento con *De la educación popular* y José A. Núñez Murúa con *Organización de las escuelas normales*. Cabe hacer notar que la diferencia entre ambos se expresaba en el distinto modo en que cada uno de ellos propuso efectuar su proyecto educativo. Si bien se puede señalar que fue preocupación en Domingo F. Sarmiento lo atingente a la formación de los preceptores, hay también que indicar que su visión educativa era más amplia. La vinculaba a sus intereses en la política de una manera pragmática, con la cual participaba activamente en el quehacer nacional, en momentos en que Chile daba pasos iniciales hacia una sociedad de corte liberal, influyendo para que los países de mayor desarrollo fuesen modelos a tener presente. La siguiente cita refleja con claridad su pensamiento al respecto:

“En Inglaterra el pueblo se educa por la animación de sus poderosas fábricas, de sus ingeniosas máquinas, de sus puertos cubiertos de millares de naves, de los productos de toda la tierra acumulados en sus mercados. Edúcase por el jurado, por el parlamento, por la marina, que se comunica con todo el mundo, por el comercio que hace tributarias suyas a todas las naciones, por el correo que hace de la tierra una administración inglesa. Edúcase, en fin, por el espectáculo de la agricultura más racional, científica y esmerada que se conoce; por los ferrocarriles y canales que cruzan todo el territorio, por el confort y bienestar que ostenta la generalidad de las habitaciones, por la actividad que reina en todas las transacciones de la vida, por el respeto y eficacia de las leyes, por la libertad para seguir un propósito, pedir una reforma y consumarla por el concurso y agregación sucesiva de una mayoría de voluntades”³.

Cuando se lee el informe *Organización de las escuelas normales*, no cabe dudar que José A. Núñez M. debe haber compartido el juicio recién citado de Domingo F. Sarmiento. Es en este sentido que se encuentran muchas similitudes entre ambos personajes, lo que permite afirmar razonablemente que compartieron principios doctrinarios. No obstante, que para ambos autores el preceptor representa

³ Domingo F. Sarmiento, “Los maestros de escuela”, p. 174.

un papel moralizador relevante en el proceso educativo, José A. Núñez M. se diferencia porque le otorga mayor importancia a los procesos metodológicos y a difundir la lógica de una pedagogía científica, considerándolos como los instrumentos educativos que generarán el cambio en la sociedad y la vía que la acercará a los países modelos, que siguen siendo los de mayor desarrollo en ese entonces: Europa central y Estados Unidos de Norteamérica. Una cita de su informe nos permite constatar esta apreciación:

“Base y fundamento de tan importante reforma es la preparación del preceptorado, como que los futuros maestros de la generación que se levanta serán los llamados a realizar directamente todos los progresos y todos los mejoramientos alcanzados por la educación moderna. La dócil y blanda cera en que ellos habrán de imprimir, al cultivar aquellas tiernas inteligencias e inocentes corazones, los conocimientos destinados a formar al ciudadano ilustrado, virtuoso y patriota, espera sólo la mano del hábil y experto modelador. La clara inteligencia y admirable espíritu de asimilación que constituye uno de los caracteres más salientes de nuestro pueblo, es prenda segura de la transformación que podrá operar en nuestra vida de nación la escuela, bajo la dirección de maestros convenientemente preparados”⁴.

Así, mientras para Domingo F. Sarmiento la instrucción primaria para los segmentos populares se logra, además de la escuela, mediante el progreso industrial, comercial y el desarrollo de las instituciones, para José A. Núñez Murúa es el preceptor el agente que inducirá la transformación que deberá ocurrir en la sociedad, para que superando las dificultades el país se acerque a los que se tienen por modelos.

Esta estrategias diferentes debe considerárselas más bien como complementarias, que cooperan para entender la diferencia entre los distintos momentos históricos en que a cada uno de ellos le correspondió actuar. Por otra parte, la diferencia entre ambos es comprensible al conocer la biografía de cada uno de ellos.

Diversas biografías que se han escrito sobre J. Abelardo Núñez M., dejan constancia del papel que desempeñó en la dirección del proceso de reorientación de la educación primaria para los sectores populares, que durante el último tercio del siglo XIX, al alero del Estado y en el contexto de modificaciones sociales, económicas y políticas, se sucedió en el país⁵.

Más allá de los méritos que se le reconocen por dicha labor, dos aspectos aparecen como destacables de su actuación. El primero, fue su capacidad para comprender que en la sociedad chilena se estaban gestando transformaciones que conducían a introducir fuertes modificaciones en la estructura social, ya que el

⁴ J. Abelardo Núñez, *Organización de escuelas normales*, pp. 83-84.

⁵ José M. Muñoz H., *Historia elemental de la pedagogía chilena*; Francisco J. Jenschke, *Monografía de la Escuela Normal de Preceptores “José Abelardo Núñez”*; Manuel A. Ponce, *Crónica de las escuelas*; Juan Madrid y José M. Muñoz H. *La instrucción primaria*; Héctor Videla López, *Evolución de la instrucción primaria en la sociedad y en la legislación chilenas*; Gonzalo Latorre Salamanca, *La vida ejemplar de José Abelardo Núñez Murúa 1840-1910*.

liberalismo y el capitalismo pasaban a ser las fuerzas dominantes, y que por ello el método educativo debía estar acorde con aquel que se practicaba en los países donde, en ese entonces, se daba el mayor desarrollo de dichas fuerzas. Expresiones del ideario liberal nunca estuvieron ausentes en las opiniones de J. Abelardo Núñez M.; así, se puede colegir que ante las aspiraciones políticas por extender la norma democrática-liberal mediante la expansión del derecho a sufragio, como lo fue la reforma electoral de 1874, afirmó en su texto *Organización de las escuelas normales*: “La más estable y firme base en que puede descansar una democracia es la educación del pueblo”. Para enfrentar los temas del desarrollo económico, centrados en el comercio y la producción, señaló en el discurso inaugural del Primer Congreso Pedagógico de 1889:

“Por fortuna, hemos llegado ya a una época en que, en ningún país civilizado, se discute la importancia o conveniencia de la educación del pueblo, porque en todos los espíritus ilustrados existe el convencimiento de que ella es la base más sólida de todo progreso y la única en que puede descansar la libertad. Lo que ahora se discute, lo que divide las opiniones y sirve de noble estímulo a la actividad en que todos los pueblos cultos rivalizan, es la mejor forma de ensanchar y perfeccionar la escuela del pueblo”⁶.

El segundo aspecto destacable, fue el hecho de develar que si lo que se deseaba era avanzar en la modernización de la enseñanza primaria para los sectores populares, dicho proceso debía iniciarse con la formación adecuada de los cuadros docentes, dotándolos de una metodología de base científica que les permitiese pasar de una enseñanza meramente instructiva y memorística a otra de nivel educativo basada en lo deductivo y lo razonado y, a la vez, dotarlos de los equipos e instrumentos pedagógicos junto a una remuneración que les permitiese desempeñar con eficiencia el nuevo estatus profesional con que deberían ejercer su labor pedagógica. Es decir, tuvo la capacidad para elaborar una estrategia que hiciese factible el desarrollo y perfeccionamiento del sistema escolar. Por ello señaló en su informe *Organización de las escuelas normales*:

“...la obra de la reforma y nueva organización de nuestros institutos normales, reclamada tan imperiosamente por la opinión del país, necesita corresponder a los imperativos fines de formar maestros debidamente preparados, y servir de centro, así como de punto de partida, al nuevo rumbo que debe tomar el sistema de educación nacional para satisfacer aquellas necesidades y aspiraciones”.

En esta perspectiva, para el presente esta obra resulta ser conveniente y oportuna de ser leída, más aún, estudiada y analizada para confrontarla con los hechos que se dan en nuestro actual contexto social, por cuanto ello ayudaría a comparar experiencias y a lograr una mejor precisión en los conceptos y contenidos que se emplean en las nuevas propuestas educativas.

⁶ *Revista de Instrucción Primaria*, año IV, N° 1, Santiago, octubre 1889, p. 77.

La obra escrita por J. Abelardo Núñez M. *Organización de las escuelas normales*, junto a su gestión en pro de la modernización de la enseñanza fiscal deja una clara lección, cual es que toda innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe centrarse de inicio en preparar a quienes la conducirán en el aula, es decir, el docente, pero además, para que éste ejerza con efectividad y eficacia su función debe dotársele de los medios y recursos pertinentes.

Queda aún pendiente por indagar en futuras investigaciones, cuánto del ideario reformista que impulsó, logró incorporarse en la práctica educativa, principalmente frente a las limitaciones y problemas que la educación primaria fiscal ha seguido presentando hasta la actualidad.



Escuela Normal De Victoria. Profesores Fundadores, 1906.

Sentados de izquierda a derecha: 1. Ismael Jiménez, subdirector. 2. Visitador de Escuelas Normales. 3. Rafael Luis Días Lira, Inspector General de Instrucción Primaria. 4. Pedro Nolasco Mardones Ruiz, Director. 5. Aníbal Cerda, Regente de Escuela Anexa.

De pie de Izquierda a derecha: 1. Zuñiga. 2. Nicolás ¿Seguel ? 3. Julio Cesar Onel 4. Juan De La Cruz Riquelme 5. José Antonio Campos Navarro 6. Enrique Almazabal 7. Armando Herrera Pacheco.

Tercera fila de izquierda a derecha: 1. Jacinto Silva. 2. Espinoza. 3. Gutenberg C. Lagos. 4. Luis Villagrán. 5. Demetrio Concha. 6. José Miguel Seguel. 7. Aristeo Murgan. Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

TRAYECTORIA HACIA LA MODERNIZACIÓN DE LA ESCUELA

Su biografía es un buen reflejo de la fuerza innovadora que lentamente, ya desde el decenio de 1860, comenzó a aflorar en el ámbito escolar primario, una vez que su etapa organizativa hubo quedado consolidada con la promulgación de la ley de Instrucción Primaria de 1860 y su correspondiente reglamento en 1863.

Se habla de fuerza innovadora para referirse a la reunión en un solo término de un conjunto de acciones que propendían a hacer más eficiente y eficaz el sistema escolar primario, aun cuando ellas se expresaran con desigual forma e intensidad en el tiempo.

Esta disposición innovadora fue nutrida desde diferentes fuentes. Una de ellas fue la experiencia que, tras cuatro decenios, dejaba la práctica escolar que se había estado acumulando desde la fundación de la Escuela Normal (1842). A lo que deben agregarse también los aportes de Domingo F. Sarmiento con su obra *De la educación popular*, en la dirección de los Ejercicios de Enseñanza Primaria destinado al perfeccionamiento de preceptores (1854) y en los artículos del periódico pedagógico *El Monitor de las Escuelas* (1852-1865); otros aportes a considerar vinieron de publicaciones periódicas como fueron *El institutor chileno* (1875-1876), *Revista de Instrucción Primaria* de Valparaíso (1876); la incorporación al quehacer educativo de los nuevos pedagogos nacionales, como José Bernardo Suárez, Vicente García Aguilera, Blas Roldán, José Santos Rojas, entre otros; también hubo contribuciones de educacionistas como Andrés Bello desde el rectorado de la Universidad de Chile, de José Victorino Lastarria y Manuel Montt a través del debate que ambos sostuvieron para la ley 1860, Gregorio y Miguel Luis Amunátegui con su premiada obra *De la instrucción primaria en Chile: lo que es y debería ser*, Pedro Ortiz con su libro *Principios fundamentales sobre educación popular*; además, surgieron agrupaciones en el ámbito provincial para el fomento de este ramo de la enseñanza, como la Sociedad de Instrucción Primaria. Toda esta experiencia práctica fue la base, el caldo de cultivo, en que se nutrió la escolaridad primaria nacional y en ella se formaron los nuevos agentes innovadores, cuyo aporte consistió en adosarle prácticas extranjeras que la modernizaran.

Otra vertiente que nutrió la tendencia a la innovación estuvo en las condiciones de gobernabilidad que provocó la fusión liberal-conservadora, al constituirse en una coalición partidaria que generó estabilidad política y económica en el país durante los decenios de 1860 y 1870, lo que sin duda cooperó a crear un ambiente positivo para reflexionar y actuar respecto de la enseñanza, como se puede constatar siguiendo su biografía, pues ni la guerra que sostuvo Chile llegó a paralizar esta búsqueda por innovar.

Otra corriente que alimentó esta renovación se debe fijar en el ejemplo que irradiaban los países de mayor crecimiento económico y con un sistema escolar elevado a la categoría de política pública, como lo era en la Europa central y en Estados Unidos de Norteamérica, los cuales eran desde aquí admirados y considerados modelos a imitar. A dichos países viajó J. Abelardo Núñez Murúa, con similares propósitos que los que habían alentado a Sarmiento tres décadas antes.

“...fue comisionado –señala Ponce– por decreto de 25 de noviembre de 1878, para estudiar en el extranjero el estado de la primera enseñanza e informar al Gobierno acerca de las instituciones, reglamentos y demás elementos de organización que pudieran ser aplicables en el país. Durante tres años y medio (1879-1882) el distinguido comisionado visitó los principales establecimientos de educación de

Estados Unidos de Norteamérica, Alemania, Bélgica, Suecia, Noruega, Dinamarca, Inglaterra y Francia”⁷.

LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS
DE JOSÉ A. NÚÑEZ MURÚA

Nació en Santiago en el año de 1840, momento en que el país iniciaba un proceso de transición, luego de un decenio autoritario, hacia una etapa de mayor apertura en las relaciones políticas internas, de crecimiento en lo económico y de establecimiento de organismos para el fomento de las artes y las ciencias.

Su infancia se desarrolló en un hogar acomodado y culto. Su madre, doña Dominga Murúa era miembro de una antigua y tradicional familia de la capital. Su padre don José María Núñez (1812-1856) fue educador, poeta, filólogo y articulista en periódicos, con un alto prestigio en el medio intelectual. Desempeñó el cargo de director del colegio de Santiago y fue enseñante de gramática castellana en el Instituto Nacional y de literatura en el colegio Zapata. Tomó parte en la fundación de la revista *El Semanario* de Santiago y en el liceo de Valparaíso en 1848. Se le reconoce como uno de los promotores del llamado Movimiento Literario de 1842. Don José María estuvo adscrito al movimiento liberal, que unido a su práctica intelectual, lo hizo tener una fuerte relación de amistad con José Victorino Lastarria, siendo precisamente él quien le presentó a Sarmiento a inicios de 1841, cuando este último iniciaba su exilio en Santiago⁸.

Realizó sus estudios en el Instituto Nacional, cursando los ramos de leyes y obteniendo el título de abogado en 1866.

Sin lugar a dudas que la enseñanza paterna debió haber influido en su inclinación por los temas educativos, a la vez también en ser proclive a la doctrina liberal. En efecto, los datos hacen llamar la atención que sus actividades iniciales sean una combinación de actuaciones en el ámbito de la política y de la enseñanza. Sin embargo, su participación en la política contingente no le fue propicia, como más adelante se indicará, pero su opción por las ideas liberales no las abandonó y ellas se reflejaron en la doctrina educacional que impulsó y la finalidad que les asignó. Las diversas actividades que ejecutó en su quehacer público, lo muestran como una persona inquieta, que buscó un medio de aportar al mejoramiento del país a través de la superación de sus conciudadanos, de ahí que sea plausible deducir que optara por dedicarse a la educación para cumplir doctrinariamente con dicho fin.

Se inició en la vida laboral ejerciendo de secretario privado de Manuel Antonio Tocornal. Más vinculante fue la relación que sostuvo con Benjamín Vicuña Mackenna; accedió al cargo de prosecretario de la Cámara de Diputados en 1864 cuando éste desempeñaba la función de secretario en la misma; fue su corresponsal

⁷ Ponce, *Crónica...*, *op. cit.*, p. 99. Los términos que emplea este autor no son del todo precisos de acuerdo con los antecedentes que aquí se proporcionarán más adelante.

⁸ Virgilio Figueroa, *Diccionario histórico, biográfico y bibliográfico de Chile*, tomos IV y V.

en Santiago mientras Benjamín Vicuña M. actuaba como agente confidencial de Chile en Estados Unidos de Norteamérica en 1865, con motivo del conflicto que estaba en desarrollo entre algunos países de la cuenca del Pacífico y España. Más adelante, adhirió a su candidatura presidencial de 1876, llegando, incluso, a pronunciar discursos a su favor. En el discurso de cierre de la campaña fue mencionado por Benjamín Vicuña M., haciéndole un especial reconocimiento, al decir:

“Al llegar a San Bernardo ...presentóseme empero un joven a quien he encontrado siempre en el sendero de la vida, para hermosearlo con todos los dones del cariño y de la lealtad. Ese emisario era don Abelardo Núñez”⁹.

Anteriormente, durante la administración del presidente José Joaquín Pérez, se le había conferido el cargo de intendente de la provincia de Ñuble, ejerciéndolo desde 1869 a 1871. Empleo que había aceptado, según afirmaba en carta que dirigió a Miguel Luis Amunátegui, para

“...cooperar leal y honradamente a la política generosa que U. trató de impulsar en el país”. Añadiendo un juicio evaluativo de su gestión en los siguientes términos: “Fui mal Intendente en concepto del Gobierno porque no gané elecciones con fraudes”¹⁰.

Su tránsito por el campo de la gestión política partidista fue una experiencia no grata para él, así como su fracasada candidatura a diputado por Ñuble en 1873. Sin embargo, al recorrer su trayectoria de vida se descubre que estuvo vinculado a organismos que contaban con una fuerte incidencia en la sociedad; figura en el Directorio de la Sociedad Nacional de Agricultura, en 1870 como su secretario y hasta 1875 como director; ocupó el cargo de secretario de la Exposición Internacional de Santiago de 1875.

Sus primeras acciones en el campo de la educación las ejecutó en la Sociedad de Instrucción Primaria, organización impulsada por Miguel Luis Amunátegui, Marcial González y Paulino del Barrio y que fue acogida por “...la ilustre juventud liberal de la capital sin otra divisa que la de enseñar al que no sabe”. Fue fundada el 17 de julio de 1856¹¹. Era éste uno de los medios por el cual, más allá de la filantropía en beneficio de la enseñanza popular, los liberales de la época buscaban crearse espacio y tener presencia en la sociedad para hacer resistencia a las acciones autoritarias con las cuales dominaba el país el presidente Montt, según se puede desprender de lo afirmado por Domingo Santa María¹². En esta Sociedad actuó cumpliendo la función de director y de director tesorero. Fue a través de esta organización como logró su acercamiento inicial y directo con los problemas de la

⁹ Benjamín Vicuña Mackenna, “Discurso pronunciado el 21 de mayo de 1876 en el teatro Lírico de Santiago”, p. 3.

¹⁰ José Abelardo Núñez Murúa, “Carta a Miguel L. Amunátegui fechada en Nueva York el 1º de diciembre de 1879”.

¹¹ Ponce, *Crónica...*, *op. cit.*, p. 56.

¹² Domingo Santa María, “Carta a Isidoro Errázuriz del 18 de enero de 1878”, p. 157.

escolaridad popular y se formaron en él las ideas para su superación. Dichas ideas, ya en esta época, las esbozaba siguiendo la dirección que veinte años antes aplicara Domingo F. Sarmiento, en cuanto a buscar en los países de mayor desarrollo liberal y que lideraban en el mercado internacional de aquel entonces la orientación técnica para hacer eficiente y eficaz dicha escolarización, pues consideraba, en la lógica liberal positivista, que era ésta una condicionante clave para impulsar el desarrollo económico y la democracia política en una sociedad. Por ello, dirigió su atención, en busca de pautas pedagógicas, hacia Europa, preferentemente las que se practicaban en el estado de Sajonia, Alemania, que en esa época era lo más renombrado en políticas públicas para la primera instrucción. También era admirada la acción del educador estadounidense Horacio Mann, quien había desarrollado un exitoso modelo escolar en el estado de Massachussets, para el cual había considerado elementos del modelo de Sajonia¹³.

En la labor que ejecutó en la Sociedad de Instrucción Primaria debió permitirle percibir dos problemas que marcaron su labor educativa. Uno de ellos fue la ausencia de textos adecuados, en su criterio, para que los niños efectuaran sus lecturas. El otro, interrelacionado con el anterior, se relaciona con la comprensión que los niños deben alcanzar de la lectura que realizan. Esto debió impulsarlo a editar tempranamente un texto que propendiera a dar solución al problema de la lectura.

Dio a la publicidad en abril de 1868 el libro *Curso gradual de lectura para las escuelas de la república. El libro de los niños*, formado por ciento cincuenta y seis páginas y cien textos. Para su confección tomó como base y guía los dos textos de lectura que había publicado Manuel Carrasco Albano, uno con el título *El amigo de los niños* de 1857, el cual estaba dirigido a dar lecciones de orientación moral por medio de lecturas seleccionadas y el otro titulado *El maestro*, de 1858, cuyo contenido era referente a diversos temas, como geografía, historia, ciencias naturales, tecnología, que tenían el propósito de entregar conocimientos que despertasen en el niño su inteligencia e interés por el saber. En *El libro de los niños* los cien textos guardan un ordenamiento temático y de creciente complejidad; se inician con frases simples y breves, compuestas de nueve palabras, que van incrementándose en complejidad y extensión hasta alcanzar lecturas de una a dos páginas. Los contenidos guardan relación con temáticas escolares sobre moralidad, religión, zoología, física, urbanidad y civismo. Así, el texto *Curso gradual de lectura para las escuelas de la república. El libro de los niños* fue un importante hecho, porque con ello se inició la tendencia hacia la uniformidad para las escuelas en cuanto al uso de textos graduados de lectura.

El siguiente paso en lo educativo lo dio en el ámbito de la enseñanza fiscal, al integrarse en 1868 a la Comisión o Junta Visitadora de Escuelas que formó el

¹³ En la nómina de miembros de la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP) de 1865 figura José Abelardo Núñez Murúa. En la memoria de la SIP de 1866 figura junto a Demetrio Lastarria y Anselmo Harbin formando la comisión que firma el informe sobre estudio del ramo de Geografía en las escuelas de la Sociedad. También formó comisión el 20 de diciembre de 1867 para examinar a los alumnos de la escuela Manuel Vicuña. En enero de 1868 integró junto con Pedro Lucio Cuadra la Comisión de Cuenta de la SIP.

intendente de Santiago para impulsar la instrucción popular en la provincia y que ejerció su acción desde abril de 1868 hasta junio de 1874. El Intendente buscaba homologar lo que realizaba con buenos resultados la Sociedad de Instrucción Primaria, que como señalaba José M. Muñoz:

“...demostraba hasta la evidencia que una vigilancia continuada e inteligente, por personas activas e ilustradas, tiene la virtud de transformar lo mediocre en una obra de buena calidad”¹⁴.

Recordó el inicio de su participación en la Junta Visitadora en la presentación que hiciera en el número uno de la *Revista de Instrucción Primaria*, de 1886, de la que fue su director, al señalar:

“En aquel año un grupo distinguido de jóvenes de la capital, reunidos por el prestigioso Intendente de la Provincia, don Francisco Echaurren, daba un impulso notable al progreso de la instrucción primaria, formando la corporación que se llamó entonces Comisión Visitadora de Escuelas y hacer revivir el entusiasmo que la constante e infatigable propaganda del ilustrado Sarmiento había despertado veinte años antes en este país.”

Esta Visitación tenía una línea de acción que consistía en reuniones periódicas de los preceptores de la provincia, en las cuales se les brindaba apoyo formativo a través de charlas, con la finalidad de proporcionarles incentivos e información para mejorar su desempeño laboral. En ese contexto dictó en 1868 una conferencia al cuerpo de preceptores, bajo la presidencia del intendente Francisco Echaurren, basada en el libro de Thomas H. Barrau *Direction morale pour les instituteurs*. En ella abarcó temas que debieron ser de interés para los oyentes como: obediencia, orden, aseo, sinceridad, disciplina, urbanidad. En esa ocasión todos los temas fueron tratados con el claro propósito de divulgar la lógica del autor francés, ya que no se recurrió a examinarlas respecto de las experiencias de los participantes. Como corolario, aconsejó a los docentes:

“Para que el preceptor conozca la marcha de la escuela, estudie a sus alumnos y aprecie su aplicación y progreso, es necesario que lo vea todo, que oiga todo y que su presencia sea constante y su vigilancia incansable. Solo así puede tener la conciencia de que se cumplen sus órdenes y sobre todo de que sus alumnos aprovechen su tiempo”¹⁵.

¹⁴ Muñoz, *op. cit.*, p. 153. Afirmaciones como estas son motivadoras para nuevas investigaciones que permitan establecer los costos que implicaría haber aplicado una práctica de administración escolar del mismo modo en que lo ejercía la Sociedad de Instrucción Primaria, para seguidamente confrontarlo con la capacidad del fisco y así saber cuáles habrían sido las limitaciones presupuestarias para su financiación y, a la vez, de cuales tributos se deberían de haber dispuesto.

¹⁵ José A. Núñez Murúa, *Consejos sobre educación*, p. 29. En el texto de Ponce, *Crónica...*, *op. cit.*, pp. 86-87 se encuentra el registro de dieciocho lecturas y once temas de debate que la Junta Visitadora ejecutó. Aquí Manuel Ponce hace una significativa alusión al anotar: “Estas instrucciones prácticas fueron

A estas ideas le dará un mayor tratamiento cuando recoja las experiencias que observó en el extranjero, asignándole atención especial en el capítulo quinto de su informe *Organización de escuelas normales*, donde consigna que se trata de una materia fundamental que debe ser aprendida por los preceptores durante su etapa de formación en la Escuela Normal.

La Junta Visitadora, también destinó esfuerzos en la provincia de Santiago por indagar sobre la práctica de la lectura en las escuelas. Con tal propósito se decidió nombrar una comisión que estudiase la situación de esta asignatura y propusiese recomendaciones para su mejoramiento. La comisión estuvo integrada por Pedro Lucio Cuadra, José Abelardo Núñez, Eduardo Matte y Liborio Brieba. En su órgano oficial, *Boletín de la Junta Visitadora de Escuelas*, de noviembre de 1868, los comisionados expresaron entre otras conclusiones, lo siguiente:

“El aprendizaje del silabario, según nuestra opinión, es el ramo más importante de los que cursan en una escuela; cada alumno que aprende el silabario es un hombre que se arranca a la ignorancia para hacerlo entrar en el camino de la civilización. Por esta razón cualquiera medida, por dispendiosa que sea, si da resultado el abreviar este estudio, será siempre suficientemente compensada”.

En el ejercicio de esta comisión, como también el ser parte de una organización que estaba vinculada estrechamente con la realidad escolar y sus problemas, debió haber sido una muy buena instancia de aprendizaje para Abelardo Núñez y, a la vez, de incentivo para asumir el desafío de hacer una contribución al mejoramiento en la calidad del aprendizaje de la lectura en la escuela.

El hecho que los niños aprendiesen a leer era un logro importante, pero no suficientemente satisfactorio para los integrantes de la Junta. Ellos consideraban que la enseñanza de la lectura debía avanzar más allá de la simple mecánica de la lectura, consideraban como indispensable que en los niños se desarrollara la capacidad de comprender lo que leían, es decir adquiriesen la capacidad de captar las ideas, los pensamientos que el autor expresaba a través de lo escrito. Para avanzar hacia este logro, su texto de lectura gradual era un útil que, empleado adecuadamente por los preceptores, haría posible que los niños aprendiesen a leer de manera razonada y comprensiva. Por ello el esfuerzo de la Junta se orientó a lograr la adhesión y comprensión de los preceptores y preceptoras para aplicar este método de lectura en sus aulas; con dicha finalidad se dictaron charlas de información y divulgación sobre este tema, como la efectuada el 15 de octubre de 1871 por Francisco de Borja Echeverría, que luego se estimo conveniente reproducirla en el *Boletín de la Junta* en el número de noviembre de ese mismo año, desde donde se reproduce el siguiente trozo, debido a su sentido explicativo:

de gran utilidad; algunas parecen ser escritas por hábiles pedagogos. Como no han sido cumplidas, damos enseguida los títulos de dichas lecturas, por las cuales se podrá juzgar del entusiasmo e ilustración de los miembros de la junta visitadora”.

“Se ha establecido en nuestras escuelas un curso especial para la enseñanza de la lectura razonada. El curso tiene, según entiendo, dos objetivos principales: acostumar a los niños a entender y a pensar en lo que leen e inspirarles afición a la lectura. Sin lo primero jamás conseguirá un niño leer bien; si su pensamiento y su corazón no acompañan el pensamiento y sentimientos del escritor, su lectura no hará más que desfigurar y maltratar lo que encuentren escrito, fastidiarse él mismo y fastidiar a los que lo escuchan. Si el niño no adquiere desde la escuela el gusto por la lectura, si desde temprano no aprende a deleitarse con ella, su enseñanza carecerá de la mejor de sus ventajas: la utilidad práctica”.

La preocupación por la lectura comprensiva y razonada era un tema que preocupaba desde mediados del decenio de 1850, aumentando la comprensión en los círculos intelectuales y docentes que el solo hecho de aprender y efectuar la lectura de manera mecánica no propendía al desarrollo de la inteligencia asociativa, aquella que hace posible que el niño exprese sus capacidades y, por lo tanto, concorra a formarse como un sujeto que es capaz de crear y aportar en su vida laboral, moral y política. Domingo F. Sarmiento mostró preocupación por la deficiencia que sobre la lectura comprensiva existía en la enseñanza escolar; precisamente, cuando escribió para explicar el *Método gradual de lectura*, señaló:

“En todos estos estudios el objeto principal del maestro es enseñar a pensar, desenvolver las ideas y habilitar al niño para sacar provecho práctico de los conocimientos que adquiere; objeto primordial de toda enseñanza y por desgracia el más descuidado en todo nuestro sistema”¹⁶.

Luego, en 1866, Pedro Pablo Ortiz dio a conocer su obra *Principios fundamentales sobre educación popular y los nuevos métodos de enseñanza*, en la cual recopiló su experiencia de lo observado en la relación que se daba entre el sistema escolar primario popular y la sociedad en Estados Unidos de Norteamérica y en los métodos de enseñanza que se empleaban en dicho sistema. En su texto, expuso con claridad la importancia y trascendencia que le atribuía a la lectura razonada que en ese entonces se impulsaba, como en esta cita que se toma de su obra:

“El error del sistema antiguo, porque así espero pueda llamársele, por lo que hace al desarrollo mental, consistía en que las facultades inferiores del espíritu eran evocadas antes que las facultades más nobles. Se hacía un gran esfuerzo en ejercitar la memoria y abarrotarla de conocimientos que, por la falta de actividad en el entendimiento y la razón, venían a ser de muy poco uso. Adoptar las opiniones de otros era todo lo que se consideraba suficiente y no se daba el menor trabajo de hacerlo pensar y formar opiniones propias. Más esto no es como debiera ser. Tal sistema no es probable que dé hombres distinguidos ni sabios y serviría mejor para hacer papagayos. El primer esfuerzo del maestro debe ser así el hacer que los niños piensen, e inducirlos a examinar, comparar y juzgar por sí mismos, en todas

¹⁶ Domingo F. Sarmiento, *De la educación popular*, tomo v, p. 380.

aquellas materias al alcance de su naciente inteligencia. ... Si sus conclusiones son erradas, ayúdesele a buscar la verdad, más permítasele llegar más bien a ella por su propio esfuerzo”¹⁷.

Sin embargo, como señalaba José M. Muñoz, estos textos tuvieron poca incidencia, ya que los docentes carecían de la preparación para obtener provecho de ellos, como tampoco tenían la aptitud de ilustrarse con dichos conocimientos. Había, por tanto, un lamentable atraso respecto a la lectura razonada. Frente a esta realidad es que adquiere importancia lo que expresaba en su obra *Organización de la escuelas normales*, al proporcionar pautas para un contenido metodológico estructurado aplicable no solo para la enseñanza y práctica del ramo de la lectura, sino que el método comprensivo y razonado debía de emplearse de manera práctica a todas las asignaturas, como él lo captó en su viaje al extranjero¹⁸.



Alumnos del Instituto Nacional, sección medio pupilaje. Primer año de humanidades.
Archivo Fotográfico y Digital de la Biblioteca Nacional de Chile.

¹⁷ Pedro P. Ortiz, *Principios fundamentales sobre educación popular y los nuevos métodos de enseñanza*, pp. 76-77. Este texto está estructurado en una Introducción de sesenta y ocho páginas en que analiza el tema de la enseñanza pública como una institución propia de la modernidad, las doscientas ochenta y ocho páginas siguientes están divididas en tres partes: la primera se titula Origen e importancia de la educación en sus relaciones con el individuo y la sociedad; la segunda De la naturaleza, objeto y carácter de una buena educación y la tercera, De los métodos y sistemas de enseñanza.

¹⁸ Muñoz, *op. cit.*, p. 217.

SUS NUEVAS EXPERIENCIAS Y CONOCIMIENTOS
EN EL EXTRANJERO

Con toda la experiencia acumulada en el ámbito educativo, pero especialmente en su condición de autor y editor de textos para la enseñanza, tomó la decisión de viajar al extranjero, con el propósito de divulgarlos y comercializarlos. Fue considerando esta decisión personal que el ministro de Instrucción Pública Joaquín Blest Gana procedió a otorgarle respaldo mediante la dictación del decreto N° 2619, el cual quedó complementado con el que emitiera el presidente Aníbal Pinto, N° 3494, llevando ambos la fecha 25 de noviembre de 1878; los dos documentos los insertó en las páginas iniciales de su informe.

De la lectura de los considerandos del decreto ministerial se concluye que fue esta una misión no originada en el Ejecutivo, al expresarse allí

“Teniendo este Ministerio conocimiento de que Ud. piensa emprender un viaje a las Repúblicas Hispano Americanas y a Europa con el fin de dedicarse a algunos trabajos sobre instrucción primaria, ha dictado el decreto que se comunica a Ud. con fecha de hoy”.

Con lo expuesto en el decreto ministerial queda establecido que fue una cooperación la que se le solicitó a José A. Núñez Murúa para que la realizara de manera complementaria a sus gestiones comerciales privadas; es por ello que no se le asignó presupuesto para gastos, lo que afectará su situación financiera y lo obligará, como se verá más adelante, a solicitar ayuda a Jorge Hunneus y Miguel Luis Amunátegui¹⁹.

En el decreto del ministro Blest se establecieron los temas que debían ser estudiados durante la ejecución de la comisión: renta de escuelas, inspección y vigilancia, preparación de maestros, organización de la enseñanza, enseñanza primaria en sus grados de preescolar, elemental, superior y de adultos y también lo referente a escuelas especiales. Resulta significativa la observación del ministro sobre la necesidad que el informe se refiera a experiencias ejecutadas y

“...mejoramientos que se encuentren ya establecidos en algunas de las naciones hispano-americanas que tenga Ud. oportunidad de visitar”.

Con estas condiciones, una empresa particular y una comisión oficial, salió del país. Sin embargo, los acontecimientos que debió afrontar, van a permitir conocer una interesante faceta de la manera cómo él apreciaba la importancia y oportunidad de los hechos que se le presentaban y de la manera de asumirlos en pro de beneficios superiores, como la defensa de la patria.

¹⁹ La documentación aquí citada permite modificar los supuestos antecedentes por los cuales José A. Núñez Murúa viajó al extranjero, de las acciones que allí acometió y de la participación que en ello le correspondió al Ejecutivo. Indagaciones posteriores más amplias y profundas permitirán precisar mejor este hecho. Respecto a la falta de financiamiento para esta comisión ver el considerando 1° del decreto del 3 de octubre de 1882, N° 2334, que insertó en su texto *Organización de las escuelas normales* al igual que los anteriores.

En carta al ministro Jorge Huneeus, fechada en Nueva York el 28 de mayo de 1879, le proporcionaba los antecedentes sobre su llegada a Estados Unidos de Norteamérica. Le indicaba que había salido de Chile con destino a Perú a fin de "...colocar un buen número de ejemplares de un curso gradual de lecturas que he compuesto con el título de *El Lector Americano*". Estando en ello, añadió, comenzaron las dificultades con Bolivia, lo cual incrementó el trabajo de la Legación chilena en Lima, lo que lo llevó a concurrir a cooperar con el embajador Joaquín Godoy, pasando a convertirse de manera oficiosa en su secretario. Estando en esa situación el embajador Godoy le solicitó que siguiese y vigilase a dos agentes bolivianos que se dirigían a comprar armamento a Estados Unidos de Norteamérica, llegando junto a ellos a Nueva York el 14 de abril. En la nota de instrucciones que le entregó a Joaquín Godoy le señalaba:

"El Supremo Gobierno a quien he informado del objeto del viaje que va a emprender U. hoy y considerada su importancia, tendrá a bien investirle de un carácter oficial que le habilite para hacer gestiones cerca de las autoridades americanas"²⁰.

Estando en Nueva York desempeñó actividades en pro de la causa chilena, principalmente aquéllas relacionadas con proporcionar a la prensa de ese país información sobre los motivos de la causa chilena y así defender los intereses del país ante la opinión pública. De acuerdo con su correspondencia disponible, fue ésta la participación que le cupo desempeñar en aquel conflicto y éste el motivo que lo llevó a esa ciudad.

Mientras permaneció como agente en Nueva York no descuidó atender su situación a futuro, especialmente debió prestarle atención al tema de sus ingresos financieros, ya que en torno a ello giraban las posibilidades de poder desarrollar sus planes de estudiar las experiencias sobre la educación primaria. Esta preocupación respecto a su financiamiento y planes a futuro son los temas por los cuales le dirigió, a fines de 1879, una carta a Miguel Luis Amunátegui en la cual le expresaba de manera confidencial y con la confianza del amigo y discípulo "...que he vaciado en esta carta al correr de la pluma todas mis pobreza e ilusiones para el porvenir". Reflexionando sobre su futuro inmediato, se refería a los efectos que traería para él el término de la guerra, lo que expresaba en los términos siguientes:

"Mi situación en este país es muy precaria y terminada la guerra no tendrá ya objeto la comisión temporal que me confió Don Domingo (Santa María) cuando estuvo en ese ministerio. Por consiguiente suspendida la renta y no teniendo con qué vivir forzoso me sería regresar a Chile. Y, ¿qué iría a hacer ahora a Chile? Abrir mi bufete de abogado sería pagar un tercer noviciado más duro y largo que ningún otro. Volver al comercio o a los negocios jamás lo haría y antes que tal cosa me entraría de fraile o de periodista..."²¹.

²⁰ José Abelardo Núñez Murúa, "Carta a Jorge Huneeus fechada en Nueva York el 28 de mayo de 1879".

²¹ Núñez Murúa, "Carta a Miguel L. Amunátegui...", *op. cit.*

Añadía más adelante, en la misma carta, que su anhelo era poder cumplir con la comisión que se le encomendó mediante el decreto del Ministerio de Instrucción, pero como a través de éste carecía de financiamiento le solicitaba a Amunátegui que se le “...auxilie con lo indispensable para costear (hotel y gastos de viaje) durante el año 1880”. Se comprometía, así le indicaba, que con este auxilio retornaría al país llevando

“...un caudal de conocimientos sobre instrucción pública como no tendrá ningún chileno y que cuanto estudie y aprenda en este ramo será puesto exclusivamente al servicio de mi patria”.

Para obtener este necesario financiamiento le insinuaba a su interlocutor epistolar dos vías; una era que dada la amplitud temática que debía abarcar su informe, según se estipulaba en el decreto ministerial, justificaba que se le obtuviese financiamiento desde el presupuesto corriente, ya que decía: “Ese gasto puede imputarse a imprevistos, como que no durará más de un año o a la partida general de auxilio a escuelas”. La otra vía, que él no tuvo embarazo en sugerir, es obtener el nombramiento de inspector general de Instrucción Primaria, de esta manera:

“Durante el año 1880 desempeñaría el puesto en comisión haciendo mis estudios fuera de Chile y Balbontín podría atender en Santiago el despacho diario”.

Habiendo realizado la estadía de observaciones en Europa, resulta factible deducir que fue la primera opción la escogida por las autoridades para auxiliarlo. La otra vía que él había sugerido, ser nombrado inspector, tardaría algunos años en verse materializada, sólo en noviembre de 1888 ocupa el cargo de Inspector General de Instrucción Primaria, que como le comentara en esta carta a Miguel L. Amunátegui:

“...me haría U. un hombre feliz si me obtuviera el nombramiento de Inspector General de Escuelas destino que ambiciono más que el de Presidente de la República porque me siento llamado a él y porque lo desempeñaría poniendo en él todo mi trabajo, todo mi estudio, toda mi alma en una palabra”.

En 1878, poco antes de salir del país, había dado a la publicidad el texto *Exposición del plan adoptado en la redacción de El Lector Americano, curso gradual de lecturas*, donde exponía su concepción de cómo debía ser entendido y aplicado el método de la lectura razonada. Afirmaba que existía en el preceptorado, pero también en los padres, los visitantes e, incluso, en autores de textos, la equivocación muy arraigada de considerar a la lectura razonada como si fuese un ramo en sí mismo, separado de las restantes asignaturas y aplicable sólo para dar a conocer los signos de la escritura y mejorar la lectura oral. Para él, en cambio, se trataba de enseñar a adquirir el significado de las palabras que se leen, de apoderarse de las ideas y sentido de lo escrito, por lo cual su aplicación debía hacerse extensiva para todos los ramos de la enseñanza. Más aún, advertía de la importancia de haber apren-

dido desde la edad escolar el uso de la lectura comprensiva y razonada adquirirá una mayor gravitación cuando de adulto se requiera hacer uso de la lectura con propósitos laborales y de autoformación. Para modificar esta errónea concepción, que de no remediarse traería a futuro consecuencias alarmantes, fue la razón de escribir este texto, cuando señaló:

“Convencido, pues, de que estos tristes resultados provenían no solo del mal sistema de la enseñanza de la lectura, sino principalmente de los textos destinados a este objeto, he dedicado los momentos que el ejercicio de mi profesión de abogado me ha dejado libres para componer el curso de lecturas titulado *El Lector Americano*. Ese trabajo no tiene pretensiones de ser original, pero sí ha sido maduramente estudiado para la elección y redacción de las lecturas tomadas en su mayor parte de los autores más recomendados de Inglaterra, Francia y Estados Unidos”²².

Estando en Alemania y habiendo alcanzado mayor conocimiento de la doctrina pedagógica de Johan Fiedrich Herbart, dio a la publicidad en 1881 el texto *El Lector Americano, nuevo curso gradual de lectura*. Carlos Morla Vicuña, en funciones diplomáticas en París, le escribió una conceptuosa carta luego de haber leído los pliegos del segundo texto de *El Lector Americano*, felicitándolo porque todo es excelente

“...principalmente la moral, luego el suave modo con que se introducen las nociones elementales de casi todas las ciencias desde la anatomía hasta la botánica, en seguida la buena disposición gradual, metódica, la impresión, las ilustraciones, etc. Tiene que ser un suceso o el mundo anda al revés”²³.

En posteriores cartas Carlos Morla lo instó a enviar los tres tomos de este texto a Chile, al Ministerio de Instrucción y a los amigos, para darlo a conocer y lograr que resulte su comercialización. Hecho del modo recomendado *El Lector Americano* fue muy bien recepcionado en el país, con buena crítica en la prensa e, incluso, en el ámbito de otros países de la región. La Facultad de Filosofía y Humanidades le dio su aprobación como texto para el uso de las escuelas en su sesión del 27 de septiembre de 1882, sobre la base del informe que emitiera Diego Barros Arana, que en parte decía:

“Me es grato comunicar a usted que el juicio que me he formado es absolutamente favorable a esta obra. El señor Núñez ha comprendido bien las condiciones de un libro de esta clase, y ha desempeñado su tarea con buen éxito. Estoy persuadido de que la introducción de este libro en nuestras escuelas, no puede dejar de producir buenos resultados.

²² José Abelardo Núñez Murúa, *Exposición del plan adoptado en la redacción de El Lector Americano, curso gradual de lecturas*, pp. 7-8.

²³ Carlos Morla Vicuña, “Carta a José Abelardo Núñez, París, Mayo 12 de 1881”.

El señor Núñez ha introducido en este libro una mejora que casi puede considerarse nueva en las obras de este género que se publican en castellano, y cuya utilidad no puede ponerse en duda”²⁴.

El formato de carteles también fue ocupado por J. Abelardo Núñez Murúa, habiendo editado en 1883 *Método simultáneo de lectura y escritura*, pero este sistema, aplicado anteriormente por la escuela lancasteriana, ya se encontraba en desuso, por ello no prosperó, aunque prestaba utilidad para la enseñanza grupal.

El reconocimiento obtenido como autor de textos escolares y también por la labor desempeñada como agente de prensa, le habían granjeado un prestigio que auguraba que su retorno al país tuviese buenas expectativas para su desarrollo profesional en el campo educativo. Sin embargo, como la guerra aún no concluía y como permanecía en Europa desarrollando los estudios de los sistemas escolares a objeto de elaborar el informe a que se había comprometido con el Ministerio, fue requerido por el Ejecutivo para asumir nuevamente la labor de defender los intereses chilenos ante la prensa de Estados Unidos de Norteamérica. Carlos Morla, desde la legación chilena en París, le transcribió la nota a fines de 1881, que decía:

“Diga a Abelardo Núñez que se traslade a Washington. Renta cuatro mil pesos. Comuníqueme a Martínez que Núñez se encargue de mover la prensa a favor de Chile. Necesario prontitud”.

Ciertamente era éste un reconocimiento a la capacidad que había demostrado años atrás, cuando las circunstancias involuntarias lo habían hecho actuar como agente y encargado de prensa en ese mismo país para similares propósitos; por ello, a inicios de 1882 se encontraba ejecutando esta nueva misión oficial, según el recibo de dinero que se encuentra adjunto a esta carta, que era por una cifra equivalente a un trimestre²⁵.

Vuelto a Chile, en agosto de 1882 gestionó ante el ministro de Instrucción el otorgamiento de una comisión, justificándola en los términos siguientes,

“..que sería oportuna y fructuosa mi visita a las escuelas de la República (normales, superiores y primarias) a fin de tomar conocimiento cabal del estado en que se encuentran y en vista de él, sugerir las reformas o mejoramientos que ese estado exija”.

Agregaba en esta presentación, que él añadió al inicio del texto de su informe, que él elaboraría dos documentos, uno sobre las escuelas normales y el segundo sobre las escuelas primarias y superiores del país, indicando una calendarización para visitar estas últimas. Sin embargo, el Ejecutivo dictó con fecha 3 de octubre de ese año el decreto N° 2334 que lo comisionaba

²⁴ El texto *El Lector Americano* fue adoptado por decreto del 14 de diciembre de 1883 como texto de lectura para las escuelas del país.

²⁵ Carlos Morla Vicuña, “Carta a José Abelardo Núñez, París, Diciembre 11 de 1881”.

“...a practicar una visita general de las escuelas normales, superiores y primarias de la República e informara al Gobierno acerca del estado en que esos establecimientos se encuentren y sobre las reformas y medidas que sus estudios en Europa y América le hagan creer más adecuados al mejoramiento de la instrucción primaria en Chile”.

Se le fijó como plazo el de un año y medio para el cumplimiento de esta comisión, pero que él logro concluir la al cabo de trece meses.

Asumió, de este modo, la labor de impulsar la reforma del sistema escolar primario fiscal, desempeñando primero el cargo de Visitador General de Escuelas e inspector de Escuelas Normales y luego el de Inspector General de Instrucción Primaria. Labores que ejecutó empleando sus experiencias nacionales en la Sociedad de Instrucción Primaria, en la Junta Visitadora de Escuelas y en la Comisión de Reforma de las Escuelas Normales, que junto a los conocimientos obtenidos de la observación de los sistemas escolares de Europa y Estados Unidos de Norteamérica, permiten comprender cuál fue su propósito, lo que quedó explicitado en su informe *Organización de las escuelas normales* al expresar en la Introducción:

“...estudiar en el extranjero los medios más apropiados para levantar la educación popular de la postración a que veinte años de olvido la han conducido...”²⁶.

Los antecedentes por los cuales hizo cesación en 1897, del cargo de Inspector General, que había asumido en 1888, y de la tarea de dirigir durante diecisiete años el proceso de reforma no son claros y requieren de una mayor indagación, sobre todo para precisar si ello se debió a los cambios en la orientación política que en aquel tiempo se sucedieron e incidieron en el ámbito de la dirección de la educación o fue producto de una reacción de corte nacionalista que se proponía marginar lo extranjero, más precisamente lo alemán, desde esta área. En todo caso, la decisión de retirarse de la Inspección puede considerarse como una decisión no voluntaria, según puede desprenderse de la nota que remitió a Miguel L. Amunátegui, en donde señaló:

“Estimado amigo

En este retiro –que con ánimo previsor me preparé contra *l'ira dei mortalli*– he recibido su carta de 19 del actual en la que me manifiesta su opinión acerca de mis servicios a la instrucción primaria.

Agradezco a U. sus benévolas expresiones y puedo asegurarle que aun cuando he dejado el servicio administrativo, fatigado por el trabajo y decepcionado por la pequeñez de los hombres que ahora lo dirigen, con el firme propósito de no volver

²⁶ Puede estimarse ésta como una afirmación intencionada si se consideran otras opiniones de quienes han estudiado el período, que, si bien estiman que no era adecuadamente atendido por la autoridad esta rama de la educación, no llegan a una aseveración tan tajante, más aún considerando las acciones pedagógicas que se realizaron; véase Jenschke, *op. cit.*; Muñoz, *op. cit.*; Ponce, *Crónica...*, *op. cit.*

jamás a él, mis antiguas convicciones y gustos me llevarán siempre en el campo de la vida libre a trabajar, en lo que me quede por vivir, al progreso de la instrucción”²⁷.

En el año del centenario, 1910, el país fue conmovido con la muerte del Presidente de la República don Pedro Montt Montt; días después feneció su sucesor el vicepresidente Elías Fernández Albano; entre ambos decesos, el 20 de agosto dejó de existir José Abelardo Núñez Murúa.



Escuela Normal de Preceptores de Santiago.
Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

LA REFORMA,
UNA MEDIDA DE MODERNIZACIÓN PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA FISCAL

Al analizar el texto *Organización de las escuelas normales* queda explícita la idea matriz del autor, en cuanto a que lo que debía de impulsarse con primacía a objeto de alcanzar logros en la implementación de cambios en la instrucción primaria, debía estar en la formación de los preceptores y en la consideración profesional de su rol en la sociedad. Aun cuando en ese entonces había consenso en introducir cambios para mejorar la gestión educativa de la escuela primaria, en el diagnóstico de sus causas habían diferencias de opinión; para algunos era cuestión de mejorar los locales; había quienes afirmaban que el problema estaba en los textos, ya sea por la insuficiente cantidad o por la deficiente calidad de estos; también había otros que planteaban que la causa se debía a la poca utilidad de lo que se enseñaba; no

²⁷ José Abelardo Núñez M., “Carta a Domingo Amunátegui R. del 21 de febrero de 1897”.

faltaban tampoco los que indicaban a los padres o a la familia como los causantes, por la falta de apoyo hacia la escuela e, incluso, de indolencia con respecto al futuro de sus hijos por dejarlos en la ignorancia. José A. Núñez Murúa, quien reconocía la existencia de estas causalidades como limitadoras del desenvolvimiento del sistema escolar, antepuso a ellas como condición clave la corrección en la formación del preceptorado, siendo éste el punto de inicio para introducir y afiatar la reforma, basándose en la consideración de que todo cambio será, en última instancia, ejecutado por el preceptor en el contacto con el niño dentro del aula.

La reforma que impulsaba requería para su implementación y progreso que en la nueva formación del preceptorado se combinarán de manera armónica tres elementos. El primero de ellos decía relación con la selección de los postulantes a la Escuela Normal, a quienes debía exigírsele demostrar antecedentes de una conveniente moralidad y de poseer los conocimientos de los ramos de la enseñanza primaria. A este respecto, también hacía hincapié en la capacidad formativa que debía tener la Escuela Normal para proporcionar al estudiante normalista la erudición y la práctica de los valores con que deberían desempeñarse los futuros preceptores.

El segundo elemento lo planteó en la *Revista de Instrucción Primaria* de abril de 1891, cuando hizo referencia a la importancia de la dignificación social y económica del preceptor y de su función para el fortalecimiento de la nacionalidad y de la convivencia entre las personas, señalando:

“Si antes de examinar los conocimientos profesionales de nuestros maestros de escuela trabajamos por levantar su condición, por formar hombres de espíritu ilustrado y recto, capaces de comprender los fines de su elevada misión y les procuramos, además, el más completo conocimiento de su país, debemos confiar que tales maestros sabrán educar a nuestro pueblo y que harán de la escuela, en la América del Sur, lo que han llegado a ser en los Estados Unidos del Norte: la base de la Libertad, del Progreso y de la Fuerza”.

El tercer elemento que consideraba lo constituyó su adhesión al método pedagógico científico, basado en la aplicación de la psicología, que a inicios del siglo XIX Johan Fiedrich Herbart había aplicado en la enseñanza de la escuela de Koengsberg. Los éxitos pedagógicos que se le reconocían a la enseñanza alemana le eran atribuidos, en ese entonces, al método aplicado por Johan F. Herbart, el que en esencia consistía en la ordenación de los contenidos de la enseñanza en una secuencia graduada, en que lo nuevo que se enseñaba debía estar basado en lo ya conocido por el alumno. Se trataba de una psicología asociativa, en la cual toda nueva experiencia del educando debía estar asociada con lo que ya se encuentra depositado en el subconsciente del niño, por lo tanto, siempre el proceso de aprendizaje debe realizarse a partir y mediante las percepciones preexistentes y adecuadamente ordenadas²⁸.

²⁸ César Tejedor Campomanes, *Historia de la filosofía en su marco cultural*; Hans Joachim Storig, *Pequeña historia mundial de la ciencia*.

Esta concepción pedagógica no debió haber sido extraña a la experiencia que había tenido J. Abelardo Núñez Murúa, baste sólo recordar la forma en que aplicó el criterio de gradualidad al ordenar su texto de lecturas para los niños. La nueva condición en que se encontraba, luego del retorno de su comisión al extranjero y el reconocimiento que ello le significó en el entorno de las autoridades nacionales, le permitió ubicarse a la cabeza del proceso de reforma modernizadora de la instrucción primaria, para desempeñar dicha tarea la metodología herbatiana le proporcionaba los elementos científicos con los cuales guiaría la elaboración de la nueva conceptualización pedagógica y también las medidas administrativas con las cuales asegurar la obtención de los fines propuestos.

Luego de cuatro años de reforma en el Congreso Pedagógico de 1889 se refirió al alcance de este proceso, señalando:

“En la escuela moderna al estudio de la palabra ha venido a sustituir la observación y la contemplación directa de las cosas; a la memoria ejercitada mecánicamente, el juicio; a la letra muerta del texto, la actividad de la inteligencia; a la imposición de las ideas sin comprenderlas, el ejercicio del espíritu que investiga, compara y juzga.

Estas ideas que son la síntesis de la Reforma, y cuyos fundamentos se encuentran en el estudio atento de la naturaleza del hombre, se imponen de una manera ineludible a todo educador, consagradas ya por la experiencia y por los resultados obtenidos en los países del mundo de más elevada cultura intelectual. Ellas son también las que nos han servido de guía en la reorganización de las escuelas normales y demostrado ya sus frutos en la preparación de los maestros que desde 1885 han salido de nuestras escuelas normales”.

Todos los temas que trató en su informe *Organización de las escuelas normales* se encontraban fundados y eran convergentes hacia la lógica de la eficiencia modernizadora y fueron expresados con un buen criterio y sentido común para elevar el nivel de la instrucción primaria, que aún para hoy en día guardan un considerable grado de validez.

No pasó desapercibido para este autor que las pedagogías que él observó no podían ser adoptadas sin que se tuviese elaborado previamente un análisis que diese cuenta de cuales eran las condiciones físicas y poblacionales que se daban en el país, para así organizar este sistema escolar sobre una base de eficacia que asegurase el logro de los objetivos que se le asignasen. Él consideraba útil aprovechar las experiencias pedagógicas de los países que visitó, pero señalaba que ellos la habían alcanzado luego de años en que experimentaron fracasos y éxitos, ensayando y corrigiendo errores, por lo cual indicaba que había de tenerse una actitud de prudencia, de saber reflexionar y seleccionar cuáles prácticas pedagógicas se acomodaban a las condiciones nacionales, observación que no deja de perder vigencia. Al respecto se puede leer en su informe:

“Todo lo que necesitamos es conocer debidamente las condiciones sociales y la vida íntima de nuestro pueblo, así como las fuentes de producción que tanto influyen

en sus hábitos de vida y costumbres, para no dejarnos seducir por el brillo de los resultados obtenidos en otras partes, bajo muy diversas condiciones y hacer la obra de aplicación con discreción y prudencia.

El estudio de tan importante cuestión deberá ser materia de una constante atención de parte de todos aquellos que de alguna manera se interesen por el mejoramiento y progreso de la educación nacional, y será el único medio verdaderamente eficaz de elevarla a la altura exigida por los progresos que el país ha alcanzado y especialmente de conservarla en el más alto nivel posible.

Pueblos jóvenes como el nuestro, que han entrado al comercio de la vida internacional teniendo constantemente a la vista el ejemplo de las naciones más cultas y adelantadas del Viejo Mundo y que aspiran a disfrutar de todas las conquistas alcanzadas por una civilización, resultado de la lenta y penosa evolución de muchos siglos, es natural que se sientan dominados por la irresistible ambición de imitar servilmente todo lo que es progreso”.

De esta observación se pueden obtener pautas para responder a una interrogante que surge al revisar la historia de la instrucción del país, cual es: ¿Por qué en una escuela normal, establecida ya hacía cuarenta años, no se había desarrollado e incorporado las innovaciones de todo orden que le hubiesen impedido llegar a tener problemas centrados en el atraso en cuanto a metodología de la enseñanza-aprendizaje y en el uso de técnicas y materiales pedagógicos? La respuesta que se puede deducir, siguiendo la opinión de José A. Núñez Murúa, deriva de la no consideración de establecer un servicio escolar primario que interpretara las condiciones históricas del desarrollo nacional, en cuanto a responder a las necesidades que demandaba el país en cada etapa de su desenvolvimiento. Para lograr aquello habría sido indispensable la investigación, aquella que fuese conducente a mantener un diagnóstico actualizado del desarrollo del país, que le hubiese proporcionado la orientación para efectuar oportunamente las correcciones sobre la práctica de los procesos educativos, estableciendo así, una relación armónica con las demandas de la sociedad, lo cual hubiese permitido su renovación permanente y, por ende, mantener su vigencia para el cumplimiento de los fines que se le han asignado y asumir la función de ser factor del crecimiento. Por lo tanto, para él fue la rutina lo que pasó a dominar en el ámbito de la educación primaria, constituyéndose en la causa que llevó a dejar decaer la importancia de la pedagogía, siendo que era ésta la síntesis de la enseñanza que se debe impartir en una escuela normal.

La elevación del nivel del servicio escolar primario constituía, de acuerdo con la reforma que se impulsaba, la dictación de nuevas normas legales y la inversión de recursos en infraestructura, equipamiento y personal; sin embargo, para J. Abelardo Núñez M., si bien estas eran medidas necesarias lo central radicaba en la formación de los preceptores, lo que en este informe se refleja nítidamente al recorrer sus páginas, hallándose en ellas todo un sincronizado argumento tendiente a hacer de la escuela normal un establecimiento que imparta la educación moral e intelectual que forma al preceptor para la pedagogía moderna que impulsa la reforma.

INFORME SOBRE LAS EXPERIENCIAS DE UN VIAJE DE ESTUDIO

Organización de las escuelas normales es el producto del estudio de los establecimientos de enseñanza primaria que visitó en los países de Europa central y Estados Unidos de Norteamérica. El texto tiene el propósito de cumplir con informar al Ejecutivo de lo estudiado y por esa vía derivar hacia lo que se debería hacer en el país; como antes se indicara, no se trata de hacer copias pero sí de tener el modelo por el cual las acciones deberían orientarse.

Estructuró el informe en dieciséis capítulos, añadiendo cuatro que corresponden a temas complementarios. Así, al inicio transcribió en un capítulo que llamó Antecedentes los tres decretos que fueron emitidos en relación a la ejecución de su comisión en el extranjero y en el país, agregando las notas que dirigió al ministro de Instrucción para entregar este informe y otra para recomendarle la conveniencia de ser comisionado a visitar las escuelas del país. En el siguiente capítulo, Introducción, hace una descripción de los establecimientos que fueron objeto de su estudio en cada país que visitó. Aquí despliega un cuadro descriptivo lleno de admiración por las cualidades de los locales, el comportamiento de los alumnos y docentes, la eficiencia de la administración y los logros que se obtenían. Sin embargo, se llega al final de la lectura del capítulo sin que el autor proporcione información ni efectúe un análisis de las condiciones sociales, económicas y políticas en que actuaban o interactuaban dichos establecimientos; esta omisión hace que estas descripciones sean recepcionadas por el lector como demasiado idealizadas.

Para referirse a la función formativa de los preceptores dedicó desde el capítulo primero al sexto a la Escuela Normal, ahondando en los principales temas. Comienza haciendo un análisis histórico de las causas del retraso de la educación popular en el país y lo compara con el que se dio en los países que visitó, concluyendo con una crítica negativa respecto de los planes de estudio que se empleaban en ese entonces en las escuelas normales del país.

En el capítulo II explica la justificación y el contenido de cada una de las asignaturas que debería ser estudiadas por los alumnos normalistas durante su proceso de formación. Un tema importante tratado en el capítulo III, es el referido a la selección de los candidatos a ingresar a la escuela normal y de la formación que allí deberían recibir, a objeto de modificarles todas las prácticas que no correspondan al correcto preceptor. Este tema queda engarzado con el capítulo siguiente, que se refiere a la formación moral y a la disciplina que se debía practicar en la escuela. Todo esto estaba dirigido a acuñar en el alumno normalista un carácter sólido, producto de ser consciente que asume la tarea de ser artífice en la formación de un pueblo, de ahí que deba ser capaz de afrontar de inicio la primera línea de dificultades que le que provocan los padres del educando, debido a las concepciones culturales negativas que ellos expresan.

En el capítulo V se desarrolla la forma de aprender a imponer la disciplina en el aula y en el establecimiento, a saber aplicar castigos, porque en la nueva pedagogía lo que importa es desarrollar la conciencia del niño y su capacidad de discernir lo correcto de lo incorrecto, para así dar por superado los castigos basados en la

violencia física propios del aprendizaje memorístico. Estos aprendizajes, opina en el capítulo VI, el alumno normalista sólo los puede conocer e internalizar mediante la práctica, de ahí que adquieran suma importancia en la etapa formativa del preceptor las escuelas anexas de aplicación a la Escuela Normal. Su importancia incluso debe extenderse a que sea un lugar de observación que permita evaluar las conductas y aptitudes de los alumnos normalistas para tratar a los niños.

La preparación pedagógica del estudiante normalista para enseñar las diversas asignaturas es de lo que se ocupa el autor en los capítulos del VII al XVII. El uso del método intuitivo y del equipamiento didáctico son ejes en cada capítulo dedicado a una asignatura. También destaca la funcionalidad con lo laboral, en particular en los ramos de Dibujo y la Enseñanza Manual y Labores de Mano, a través de los cuales no deja de hacer comprender que la escuela primaria es una formación terminal para los sectores populares.

La atención por impartir enseñanza a los minusválidos –ciegos y sordomudos– también debería ser asumida, en su opinión, como una especialidad para ser estudiada en la Escuela Normal.

En la parte final, agregó dos capítulos referidos a escuelas normales de Alemania, en los cuales siguiendo la forma desarrollada en las temáticas anteriores, presenta como modelo el plan de estudio del Seminario Real de Maestros de Berlín y el de su escuela de aplicación. El otro anexo está referido a la modalidad por medio de la cual se rinden allí los exámenes²⁹.

Al entregar su informe quiso aportar al debate que en ese entonces se estaba desarrollando en el país con el propósito de introducir innovaciones que condujeran a elevar el nivel de la instrucción primaria fiscal, dando a conocer la forma cómo se practicaba esta enseñanza según él lo observó en los países que visitó. Esto es importante tenerlo en consideración, porque del texto se desprende que el autor redactó su obra basándose en “el deber ser” que él le asignaba a la enseñanza primaria, es decir, planteó lo que tendría que ser considerándolo como lo correcto. Por ello, no hay en el texto una revisión crítica de los estudios pedagógicos existentes, igualmente respecto de la bibliografía educativa empleada y producida en el país, como tampoco un examen de las condiciones sociales, políticas y económicas en que se desenvolvía esta educación, ni de sus logros y desaciertos, a objeto de haber efectuado una comparación con los procesos observados en el extranjero. Quizá por lo mismo, tampoco consideró necesaria la elaboración de un diagnóstico de rango científico sobre la situación existente en el país -aun cuando de manera general algunos elementos del desarrollo histórico se exponen, como por ejemplo al inicio- sobre el cual se elaboraría un proceso de implementación de la nueva metodología pedagógica y de los recursos necesarios para su éxito.

Su aporte en la incorporación de elementos de la modernización en la instrucción primaria fiscal fue, en todo caso, más allá que sólo su informe *Organización de*

²⁹ En el anexo de esta presentación se agregó el programa de estudio de la Escuela Normal que fue aprobado por decreto del 2 de agosto de 1890, cuyo conocimiento es útil por cuanto representa la expresión más acabada, en ese entonces, de la aplicación de la reforma en la formación de preceptores.

las escuelas normales, ya que impulsó un conjunto de otras acciones que deben ser consideradas como partes de lo que se ha dado en llamar la reforma de la escuela primaria.



Escuela Normal de Preceptores de Santiago, 1902.
Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

MEDIDAS DE FOMENTO PARA LA REFORMA

Las ideas modernizadoras que impulsaban los grupos dirigentes del país, a inicios del decenio de 1880, deben ser comprendidas dentro de un contexto de estrategia política, mediante la cual se aspiraba a que la sociedad emulase el modelo cultural que en ese entonces habían alcanzado los países considerados de mayor desarrollo como los de Europa central y Estados Unidos de Norteamérica, siendo para ello necesario aplicar aquellas medidas innovadoras que corrigiesen en lo económico, social y político las condiciones de atraso que distanciaban al país de dichos modelos.

En ese contexto lo que se dio en llamar la reforma del sistema escolar primario fiscal consistió en un conjunto de medidas de modernización para ser implementadas en la escuela. Con dichas reformas se aspiraba a lograr la finalidad de legitimar la aceptación en los segmentos populares de que era la escuela el organismo útil y necesario para su cambio cultural y, a la vez, la vía para adquirir una habilidad laboral, siendo ese el modo por el cual obtuvieran su inserción social y política. Esta

fue una tarea asumida por el Estado con el propósito de fortalecer su institucionalidad, consolidar la nacionalidad y avanzar hacia la modernización del país³⁰.

Implementar esa idea anhelada de modernización en el ámbito de la instrucción primaria fiscal fue el espacio en el que le correspondió actuar, quien al impulsar una concepción de modernidad para las escuelas basada en las experiencias obtenidas en aquellos países de más alto desarrollo, donde se aplicaba un modelo estatal de instrucción primaria, recibió el apoyo para su implementación de las administraciones de Domingo Santa María y José Manuel Balmaceda.

La reforma fue adquiriendo su implementación a través de un conjunto de medidas que implicaron cambios curriculares en las escuelas elementales y superiores; inversión fiscal extraordinaria para la construcción de establecimientos, compra de material pedagógico, contratación de profesores en el extranjero, becas de estudio en el extranjero; publicaciones periódicas; eventos del magisterio; modificación de los planes de estudios y organización de las escuelas normales, entre otros. Todas estas medidas fueron realizadas dentro del marco doctrinario de la reforma que dirigió José A. Núñez Murúa, como visitador de Escuelas Normales y luego, desde 1888 hasta 1897, como inspector general de Enseñanza Primaria, salvo unos breves meses de interrupción por renuncia voluntaria en 1891.

El año de 1883, segundo de la administración Santa María, fue fecundo para la enseñanza primaria. Fue el año en que el Ejecutivo dictó tres decretos, mediante los cuales se propendía a otorgar un significativo impulso a la actualización pedagógica y organizativa de esta rama de la enseñanza. El 26 de mayo de ese año fueron decretados el Reglamento para la Enseñanza y Régimen Interno de las Escuelas Elementales, el Reglamento para la Enseñanza en las Escuelas Superiores y el Reglamento para el Servicio de los Visitadores de Escuela. Este último importa porque es donde se establecieron las funciones de este personal y se dio a este servicio una estructura centralizada y jerárquica, concordante con el propósito de dirigir unificadamente desde la administración central del Estado el desarrollo de esta rama de la educación, como lo indicara en su artículo primero la ley de Instrucción Primaria de 1860, según se cita en el anexo primero.

En cuanto a los dos reglamentos referidos a la escuela elemental y superior fueron significativos para el tema de la reforma y de la formación de los preceptores, por cuanto expresaban ya las nuevas ideas de cambio, particularmente en lo que dice relación a los contenidos programáticos de estudio; por una parte, se intro-

³⁰ La instrucción primaria durante la segunda mitad del siglo XIX se extendió cuantitativamente, incrementándose el número de las escuelas y de la matrícula; los datos permiten calcular que sobre la base de la población escolar potencial, compuesta por los niños de entre 6 a 15 años de edad, el estado del servicio fue: en 1864 el 10,57% estaba matriculado en las 594 escuelas públicas existentes y un 3,4% en las 346 escuelas privadas; en 1880 la matrícula alcanzó al 12,08% en las 620 escuelas públicas y el 3,8% fue matriculado en las 405 escuelas privadas; en 1888 estuvieron matriculados en la instrucción pública el 15,10% en las 1.029 escuelas, el sistema privado matriculó al 4,7% en sus 480 escuelas. Debe advertirse que la inasistencia fluctuaba, aproximadamente, entre un 30% a un 40%. Sobre esto véase María Loreto Egaña B., *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal* pp. 101-103.

dujeron avances en la aplicación del concepto de gradualidad para las diferentes asignaturas, por otra, se agregaron nuevas asignaturas de manera obligatoria al plan de estudios, como lo fueron las de música, gimnástica y ciencias naturales.

Importante es conocer y analizar el tema de las asignaturas que se establecieron en los programas de estudio de las escuelas elementales y superiores con los decretos de 1883, porque a través de ellos es factible formarse una idea del universo temático con el cual se propendía a educar al alumno. Además, permite comparar la diferencia en los programas de estudio entre los dos tipos de escuela en que había sido fraccionada la instrucción primaria. También, apreciar la amplitud temática en que debían ser versados los preceptores y, por lo tanto, la capacidad que debía adquirir la Escuela Normal en preparar a los alumnos normalistas para que pudiesen cumplir con los programas escolares. Sin duda que la institucionalización del cambio programático en la formación del preceptorado fue un proceso que recorrió una etapa de maduración, recogiendo experiencias del cambio introducido por estos decretos, la presencia de los docentes alemanes y los aportes de las prácticas de innovación que llevaron a cabo preceptores nacionales, todo lo cual pasó a expresarse en el plan de estudio que se decretó en 1890 para las escuelas normales. También es una información útil para efectuar en la actualidad una comparación con los programas que se practican en el presente y llevar a cabo análisis que permitan estudiar comparativamente sus diferencias en función de la finalidad de roles que en cada ocasión le fueron asignados.³¹

En la sesión del 7 de junio de 1883 los diputados Augusto y Eduardo Matte, Miguel Luis Amunátegui y Enrique Mac Iver presentaron un proyecto para el fomento de la instrucción primaria, fundamentándolo con el siguiente argumento:

“El desarrollo y mejoramiento de la instrucción primaria es una de las necesidades que más imperiosamente se hacen sentir hoy en el país. Distraída desde hace algún tiempo la atención pública y los recursos del Estado, primeramente por una crisis tan prolongada como intensa y más tarde por las apremiantes exigencias de la guerra, es llegada la hora impostergable de preocuparnos de preferencia de todos aquellos elementos que más eficazmente pueden coadyuvar a rehacer las fuerzas del país y de dar nuevo empuje a su progreso. Como el mejoramiento de la instrucción pública es la base de todos los adelantos en cualquier orden que quieran considerarse, debemos entrar de lleno en esa tarea, en la seguridad de que los esfuerzos habrán de ser remuneratorios y sobradamente compensados. –Añadiendo más adelante– ...no debemos demorar el comienzo de la obra, pues los países que cuentan con una instrucción adelantada no han llegado a la altura en que están sino después de muchos años de estudio, de la aplicación de gruesos capitales y de empeños tan sostenidos como vigorosos”³².

³¹ En los anexos dos y tres se han transcrito los programas de estudio de las escuelas elementales y superiores que establecieron los decretos de 1883. En el anexo quinto está el programa de formación de preceptores que se estableció en 1890.

³² Cámara de Diputados, “Tercera sesión ordinaria en 7 de junio de 1883”, p. 29.

El proyecto propendía a emplear parte de los excedentes existentes para ese año en la caja fiscal e invertirlos en la construcción de treinta y cuatro escuelas cada una con capacidad para trescientos alumnos; contratar en el extranjero (Estados Unidos de Norteamérica, Alemania, Suiza o Bélgica) un profesor para cada una de las escuelas creadas; comprar para cada una de estas escuelas material pedagógico para la enseñanza práctica; invertir en el fomento de bibliotecas públicas, teniéndose como base la de los liceos. Del debate parlamentario se puede colegir que la idea de los legisladores era establecer estas escuelas a lo largo del país para que, instaladas y equipadas adecuadamente, en ella ejercieran los profesores extranjeros su docencia de acuerdo a los modernos métodos, sirviendo así de modelo para los demás establecimientos circundantes. En la concepción de esta táctica para innovar en el sistema escolar debió de haber tomado parte José A. Núñez Murúa, pues la idea de centros modelo que irradian su acción sobre una unidad administrativa la había observado en los Estados Unidos de Norteamérica.

Durante el transcurso del debate las observaciones que hicieron los legisladores fueron imponiendo un criterio diferente al formulado en el proyecto original, que concluyó por modificar el modo de introducir los cambios en la instrucción primaria, llegando incluso a primar la opinión del Ejecutivo en cuanto a la forma en que debía de realizarse. Es lo que se puede constatar de la lectura del texto final de este proyecto de ley –reproducido aquí en el anexo quinto– que fue aprobado al cabo de solo cuatro meses, corto período que revela el grado de consenso por innovar que existía respecto a este tema.

En cumplimiento de esta ley, el Ejecutivo comisionó a J. Abelardo Núñez M., el 4 de febrero de 1884, para que viajara a Alemania, con la misión de contratar profesores para las escuelas normales, dejar instalados a los que habían sido becados para estudiar en ese país y comprar el material didáctico para las escuelas.

Fueron cinco los preceptores normalistas becados para efectuar estudios en el Seminario Real de Maestros de Dresden: José Tadeo Sepúlveda, Juan Madrid, José María Muñoz, Emiliano Figueroa y Carlos Boesche, los que luego de cuatro años de estudio en las disciplinas de Psicología, Pedagogía y Metodología regresaron al país asumiendo importantes labores de apoyo al proceso de reforma. Posteriormente fueron enviados a Boston dos normalistas en 1885 y en 1889 se becaron cinco a Alemania y uno a Suecia, este último para estudiar la enseñanza del ramo de trabajos manuales. Estos becarios cumplieron un papel importante al divulgar nuevos conocimientos para la enseñanza, ya fuere mediante la docencia, la publicación de textos y la divulgación de artículos, pero, además, fueron quienes aportaron a la chilenezación de esta reforma, que tenía de inicio un unilateral signo alemán, especialmente con la llegada de los docentes de ese país³³.

Para José A. Núñez M. la contratación de los docentes alemanes no ameritaba dudas luego de su viaje de estudio, así lo confirma lo aseverado por él en el artículo Enseñanza Normal:

³³ Muñoz, *op. cit.*, pp. 171-172. Latorre S., *op. cit.* pp. 19-20.

“Pero la aceptación del sistema alemán cuya profunda filosofía y severa disciplina ha constituido desde el principio del siglo actual el modelo donde han ido a estudiar todos los demás países civilizados, se impuso al carácter y a las tendencias de nuestro pueblo, así como al Gobierno, que acometía reforma de tanta trascendencia. –Agregando más adelante– ...puede con toda verdad asegurarse que desde el presente siglo los trabajos de Pestalozzi, Diesterweg y otros, se han impuesto al estudio y meditación de todas las personas ocupadas de la enseñanza y constituyen el núcleo de donde han salido las ideas fundamentales que dominan en la educación moderna, tanto en Europa como en América”.

En otro párrafo aclara, en tono pragmático, la utilidad que se debe obtener al establecer las diferencias históricas y culturales con Alemania, al señalar

“...solo nos conviene tomar los principios científicos que sirven de base a los métodos de enseñanza y rigen hoy día la buena organización escolar, a fin de adaptarlos a nuestras necesidades y al estado de la cultura general del país, haciéndoles servir de base para la organización de nuestro sistema de educación pública”³⁴.

La contratación de los docentes en Alemania no le significó una dificultad. Resolviendo lo atinente a la selección y el transporte, estuvieron en condiciones de comenzar a prestar servicio al inicio del año lectivo de 1885 en las escuelas normales de preceptores y preceptoras de Santiago y de preceptoras del sur (Concepción). Un total de veintidós docentes fueron los primeros contratados; ocho hombres y catorce mujeres, quienes desempeñaron todas las asignaturas excepto las de Religión, Castellano, Historia de Chile y América e Instrucción Cívica. Luego arribaron otros docentes contratados, incluso, algunos de nacionalidad estadounidense, para asumir tareas en las nuevas escuelas normales que se fueron estableciendo, como fue en 1888 la de preceptores de Chillán con la dirección de Julio Bergter y la de preceptoras de La Serena que la dirigió Isabel Bongard.

La tercera parte de la comisión asignada a José A. Núñez Murúa mediante el decreto de febrero de 1884 correspondía a la selección y adquisición de material de apoyo didáctico para las escuelas. A su regreso en 1885 organizó una exposición con el material importado a fin de que fuese conocido por el público y estudiado por los preceptores y, además, que dicha exposición fuese un medio para divulgar el nuevo carácter que le daba a la educación popular el método que se comenzaba a aplicar con la reforma. Lo expuesto fueron materiales didácticos para: Enseñanza en Kindergarten, Gimnástica, Labores de Mano, Tecnología y Enseñanza Industrial, Historia Natural, Ciencias Naturales, Matemáticas, Geografía y Cosmografía, y Lectura y Escritura. Completaban esta muestra los bancos-escritorios, anatómicamente aptos para la salud física de los escolares. El material adquirido fue repartido a las escuelas, reservándose una muestra a objeto de establecer un Museo Pedagógico, cuya finalidad sería mantener una muestra permanente y actualizada mediante la adquisición de los nuevos materiales didácticos, para que así sirviesen

³⁴ José Abelardo Núñez Murúa, “Enseñanza normal”, pp. 68-69.

de consulta a los docentes. Sin embargo, su existencia fue siempre precaria, no logrando sostener su finalidad en el tiempo.

El material adquirido respondía a los requisitos del método herbatiano y, por tanto, su existencia en las escuelas era condición para combatir el tradicional aprendizaje de memoria. Ya asumido en el cargo de Visitador General de Escuelas e inspector de las Escuelas Normales, razonaba sobre la importancia de estas adquisiciones, señalando que se trataba de poner al alumno en la posición de conocer por los sentidos y de que estos fuesen los canales por los cuales se compenetraran en su mente la representación figurada o natural de los objetos sobre los cuales se basaba lo que estaba en estudio; así al poner en tensión y ejercicio las facultades perceptivas, al alumno se le darían mejores posibilidades de comprensión y desarrollo de la intuición respecto de la materia tratada. Agregaba él, que si estas nuevas ideas surgidas de lo razonado fuesen expresadas mediante ejercicios de escritura, el efecto sobre el educando sería la aparición de otras nuevas ideas y observaciones. Por ello entre las piezas exhibidas él incorporó

“...una pizarra preparada para el empleo del sistema fonético, llamado generalmente en Alemania método de palabras normales, conforme al cual ha sido preparado el Silabario compuesto recientemente en Europa por nuestro distinguido y estudioso compatriota don Claudio Matte”³⁵.

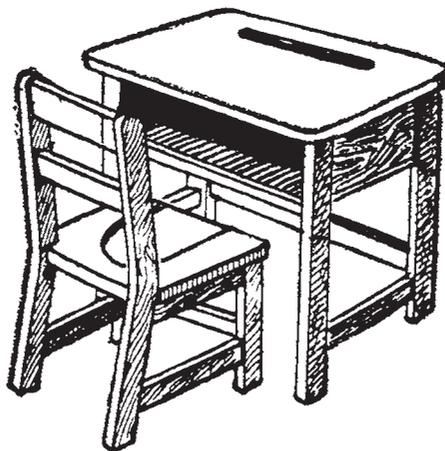
La constante atención puesta por las autoridades del Ejecutivo de mantener un medio de comunicación y difusión de normas administrativas e información pedagógica hacia el preceptorado fueron el motivo que los indujo a sostener diversas publicaciones. Fue el caso del *Monitor de las Escuelas Primarias*, cuyo primer número apareció el 15 de agosto de 1852, posteriormente fue editada la *Revista de Instrucción Primaria* iniciada el 17 de septiembre de 1867 y, luego, en noviembre de 1868, apareció el primer ejemplar del *Boletín de la Junta Visitadora de las Escuelas*. Valorando la importante contribución a la comunicación que significa una publicación periódica y reconociendo la importancia de apoyar el proceso de reforma, el 23 de julio de 1883 se dictó el decreto para una nueva publicación que recogió el nombre de la anterior, *Revista de Instrucción Primaria*, cuyo primer número apareció en septiembre de 1886, bajo la dirección de J. Abelardo Núñez Murúa. De esta revista se publicaron treinta volúmenes, hasta diciembre de 1920, para pasar a llamarse *Revista de Educación*, nombre bajo el cual se continúa editando en la actualidad. Como lo señalara su director, la revista debía cumplir el propósito siguiente:

“La Revista de Instrucción Primaria debe señalar el paso de la rutinaria enseñanza de memoria a los métodos razonados que despiertan la inteligencia, ejercitan el juicio y el raciocinio y contribuyen a formar el carácter del individuo. –Añadiendo más adelante– Consideramos que nuestro deber es el de señalar a la atención del

³⁵ José Abelardo Núñez Murúa, *Catálogo de la Exposición de Material Escolar organizada por orden del señor Ministro de Instrucción Pública*, p. 10. Otros antecedentes véase en Latorre S., *op. cit.*

Gobierno y de nuestros conciudadanos la causa principal que mantiene y perpetúa la ignorancia de nuestro pueblo y da origen a sostener la falsa educación”.

Conceptúa como falsa a la enseñanza tradicional memorística, aquella que aunque repita lo aprendido “...no ha sido la idea la que ha penetrado en su espíritu, sino la palabra la que ha conservado su memoria”³⁶.



Dibujo de mobiliario escolar de la época.
Colección particular.

Transcurridos cinco años de iniciado el proceso de reforma pedagógica, contado desde la llegada de los docentes extranjeros, quienes impulsaban este proceso, entre otros José A. Núñez Murúa, los preceptores de las escuelas normales y los becarios que habían retornado al país, estimaban indispensable que se llevara a efecto un encuentro de educadores destinado a efectuar un balance de lo que había sido la aplicación de las innovaciones educativas iniciadas en 1885, para rectificar procedimientos y normativas, analizar las dificultades que se presentaban en el medio social para la implantación integral de las teorías y prácticas del método herbatiano y para recomendar nuevas líneas de acción. También, que fuese útil este encuentro para servir de estímulo a aquellos preceptores que, ya sea por su apego a la rutina, a la indolencia o ignorancia, se mantenían aún marginados del proceso renovador.

El Ejecutivo participó de la conveniencia de efectuar un evento de esta naturaleza y fue así como convocó a la realización del Congreso Nacional Pedagógico mediante el decreto de fecha 29 de abril de 1889; al cabo de cinco meses, el 21 de septiembre, se dio inicio a las sesiones, las que se prolongaron hasta el día 6 de octubre. Fueron convocados a participar alrededor de doscientas personas: todo el cuerpo de visitantes; el profesorado de las escuelas normales y del Instituto Pedagógico; de cada provincia dos preceptores; diez preceptoras de Santiago y

³⁶ José Abelardo Núñez M., “La *Revista de Instrucción Primaria*, 1852-1868-1886”, pp. 9-10.

otras diez de Valparaíso; del Poder Ejecutivo fueron convidados diez delegados y se cursaron invitaciones a cada una de las sociedades de instrucción privadas para que participaran con tres delegados cada una de ellas.

El lapso de cinco meses entre la dictación del decreto y el inicio del congreso tenía su justificación, ya que el decreto establecía la realización de un certamen en el que tomaran parte sólo los preceptores con composiciones sobre los siguientes temas: Proyecto de reglamento interior de las escuelas; Proyecto para un completo plan de estudio adecuado para Chile; Mejor método para la enseñanza de la historia patria a objeto de formar el carácter y dar preparación para la vida cívica; Sistema de inscripción con matrícula abierta todo el año; Sobre aplicación del sistema concéntrico en las escuelas; Mejoramiento de las condiciones económicas del preceptorado; Formas de estimular el ahorro escolar. La diversidad de temas y la amplitud de cada uno de ellos demuestran las problemáticas existentes en ese entonces en el sistema escolar primario. También resulta interesante constatar que el modo de participar obligaba a los docentes a efectuar una propuesta por escrito; esta parte del Congreso contó con ochenta y dos trabajos y hubo cinco premiaciones. Esto constataba que existía un significativo grado de interés por la innovación pedagógica y que en ese sentido el evento era prometedor en su desarrollo.

Para el debate en sesiones se presentaron diecisiete documentos. Siguiendo los temas de la convocatoria y el resumen de los acuerdos alcanzados que hizo Héctor Videla López, se obtiene una adecuada comprensión de las problemáticas que abordó este Congreso:

- I Medios prácticos para implantar en las escuelas de ambos sexos los trabajos manuales, con la extensión que deben tener. Se concluyó

“Que la enseñanza manual debía incorporarse al plan de las escuelas primarias, teniendo fines meramente educadores y estando a cargo del preceptor ordinario”

- II Mejor método de lectura y escritura. Se concluyó

“que se debía abandonar en la lectura el método del delecteo o silabeo, sustituyéndosele por el fonético-analítico-sintético y debiendo enseñarse el ramo junto con la escritura, asociándose el aprendizaje de ambos al canto, el dibujo y a las lecciones objetivas”.

- III Estímulos y disposiciones administrativas que convendría adoptar para obtener una asistencia más constante de alumnos en las escuelas primarias. Se concluyó

“...que para aumentar la asistencia media a las escuelas había que mejorar las condiciones de los locales escolares, darles mejor ubicación, lo mismo que adaptar los horarios a las necesidades y hábitos de los lugares en que funcionaran las escuelas”.

IV Desarrollo que debe darse a la gimnasia y a los ejercicios militares. Se concluyó en su importancia para la formación de hábitos de disciplina e higiene, siendo considerados ambos como base para de la moralidad del educando.

V Enseñanza de la música en las escuelas primarias. Se concluyó

“...que era de absoluta necesidad la enseñanza en las escuelas primarias del canto y la gimnasia, por contribuir ambos a la educación intelectual y moral”.

VI Medios prácticos de implantar desde luego en Chile, absoluta o relativamente, la enseñanza primaria obligatoria y cantidad mínima de conocimientos que debe exigirse. Se concluyó

“...que era menester establecer la asistencia obligatoria a una escuela del Estado, cosa que el Congreso no podía improvisar como proyecto de norma general”.

VII La enseñanza de la higiene y posibilidad de difundirla prácticamente por la escuela. Se concluyó “..que debía enseñarse la higiene unida a otros ramos, especialmente a la historia natural”.

VIII Medios de promover el desarrollo de la enseñanza en los campos. Se concluyó

“...que no convenía aún establecer escuelas ambulantes, pero que se podría incrementar la enseñanza rural estableciéndose, en los lugares en que la población lo permitiera, dos escuelas servidas por un solo maestro, quien se trasladaría de una a la otra según horario adecuado”.

IX Escuelas nocturnas de adultos y medios de establecerlas separadamente o con las primarias diurnas. Se concluyó “...que las escuelas diurnas y nocturnas deberían tener el mismo carácter educativo”.

X Medios de mejorar la preparación profesional de los preceptores graduados antes de 1885. Se concluyó “...que hacía falta el establecimiento de cursos de perfeccionamiento para preceptores y visitantes”³⁷.

Como un acuerdo fuera del temario se aprobó que:

“Para asegurar el progreso del preceptorado conviene establecer en la ley disposiciones que propendan a mejorar su condición económica y social y le den garantías de ascensos, fundados en los conocimientos, en el buen desempeño del empleo y, en general, en la importancia de los servicios que se hubieren prestado”³⁸.

³⁷ La lista de los temas se encuentran en Muñoz, *op. cit.*, p. 186. Las conclusiones están en Videla López, *op. cit.*, p. 85.

³⁸ Congreso Nacional Pedagógico de 1889, *Resumen de las discusiones, actas y memorias presentadas al Primer Congreso Pedagógico celebrado en Santiago de Chile en Septiembre de 1889. Publicación oficial dirigida por Don J. Abelardo Núñez*.

Es factible afirmar que con el Congreso de 1889 se puso término a la primera etapa de la reforma, quedando inserto en el sistema escolar lo que debe considerarse que fue su núcleo doctrinario: la condición científica que adquirió la pedagogía, la metodología en la formación de preceptores y la profesionalización del ejercicio de la docencia. Todas las cuales hicieron que se distinguirse un antes y un después en la historia de la educación primaria y que marcaron un período que perduró hasta fines del decenio de 1920, cuando en 1928 el movimiento gremial de los preceptores inició, pero no concluyó, otra nueva etapa de innovación.

Interrogarse sobre el por qué perduraron por casi cincuenta años los principales efectos de las modernizaciones introducidas por esta reforma, induce a buscar una respuesta en las palabras de su principal impulsor José Abelardo Núñez Murúa, quien en 1902 al concluir el Congreso General de Enseñanza Pública expresara:

“Desde hace seis días, largos y fatigosos, el Congreso viene trabajando en la dilucidación de los más importantes problemas de nuestra vida escolar. De todas las zonas del país, aun de las más lejanas, han acudido presurosos los maestros al llamado de sus viejos jefes. Esta es una prueba brillante de que el espíritu de trabajo lejos de disminuir en el magisterio se acrecienta con los años. Es una prueba evidente de que el celo por el mejoramiento de la enseñanza constituye un rasgo característico de nuestros institutores. Permitan ellos al antiguo jefe y amigo la satisfacción de felicitarlos ardientemente con este motivo. En el Congreso de 1889, que también fue un acontecimiento, como el primero celebrado en Chile tuvo el honor de darles la bienvenida.

Si el resultado de aquel Congreso fue un triunfo y el afianzamiento de la reforma sobre bases inamovibles, el resultado del presente es la feliz coronación de aquel triunfo, porque ha servido para poner en evidencia los progresos realizados en los once años transcurridos en que se han puesto en práctica los acuerdos que en aquella memorable Asamblea se tomaron”.

Si se analizan las palabras recién citadas se podrá concluir la clara referencia que hizo hacia el magisterio como elemento clave en el desarrollo y mejoramiento de la enseñanza, más aún, como una característica distintiva y propia de ellos. Se trata este reconocimiento del efecto de mayor innovación, de lento, pero firme crecimiento que se implantó con la reforma del decenio de 1880, cual fue el de profesionalizar la labor docente.

Con Domingo F. Sarmiento se habían dado pasos importantes en la dirección de establecer que la labor del preceptor era producto del estudio y la formación, por tanto no factible de ser ejercida por mera decisión personal. Con José A. Núñez Murúa el avance estuvo en haber dotado a la función docente de una base científica centrada en la sicología y acompañada de un método demostrativo de su aplicación, incluso con técnicas complementarias para hacer eficiente y eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje: iluminación e higiene del aula, construcción de establecimientos según normas pedagógicas, características ergonómicas de los pupitres escolares, etc. Las escuelas normales, en esta nueva concepción, no sólo deberían formar preceptores en los contenidos que luego enseñarían en las aulas,

sino que con la reforma deberían aprender a cómo enseñar, a cómo administrar un establecimiento y a cómo ejercer dominio sobre los educandos. Esta nueva formación, al colocar el acento en establecer que la enseñanza es un proceso científico, fue generando un nuevo efecto sobre los docentes, cual fue hacer que éstos comprendieran y asumieran que adquirirían las herramientas que les permitían transformarse en los profesionales de la enseñanza, en los especialistas que dominaban el proceso de la educación, por tanto los que poseían el “celo por el mejoramiento de la enseñanza” como lo afirmaba J. Abelardo Núñez M. en el Congreso de 1889.

Al asumir esta nueva concepción profesional, el magisterio también fue haciendo suya la responsabilidad por los fines del rol social de la educación, aquellos que la doctrina liberal en ese entonces impulsaba desde el Estado, con la finalidad de civilizar, moralizar y habilitar laboralmente a los segmentos populares para que de este modo el país se aproximase a lo que eran sus referentes: las naciones de mayor desarrollo industrial en la economía de mercado. El magisterio se constituyó en gremio otorgándole a este rol social una gran trascendencia, el cual reivindicó y lo defendió ante el Estado, al mismo tiempo que frente a los segmentos populares se presentaba como habilitador de sus aspiraciones. En la actualidad, en el discurso gremial, aún sigue siendo factible detectar la fuerza con que se reclama dicho rol. Puede reconocerse en la frase que el preceptor Miguel Jorquera pronunció en el Congreso de 1902 el efecto que había alcanzado a tener hasta ese momento la lógica de la profesionalización cuando expresaba:

“La obra de redención social encomendada al institutor primario no es aún entre nosotros debidamente comprendida, por eso no es ampliamente compensada”³⁹.

MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: NEVAS RESPUESTAS PARA ANTIGUOS DESAFÍOS

Las preocupaciones y desafíos en torno a la educación primaria que marcaron el período donde actuó José Abelardo Núñez, a pesar de las diferencias históricas de contexto guardan cierta similitud con lo que nos desafía en la actualidad.

La educación, en su modalidad de escolarización, en ese entonces como ahora, ha sido considerada una necesidad para el desarrollo del país, pudiendo distinguirse expectativas diferentes: a fines del siglo XIX la educación escolar primaria era una condición para la integración sociocultural de la gran mayoría de la población, es decir el pueblo. A inicios del siglo XXI la educación básica se constituye en el soporte indispensable para la continuación de estudios, argumentándose mayoritariamente, que es la posibilidad para que amplios sectores de la población salgan de la pobreza.

Ambos planteamientos indudablemente valoran la educación, le asignan un papel primordial en la construcción de sociedad, sin embargo, ambos adolecen de

³⁹ Congreso General de Enseñanza Pública de 1902. *Actas y Trabajos*, pp. 566 y 567.

cierta parcialidad. Ni la exclusión brutal del siglo XIX ni la pobreza y desigualdad persistente de nuestro siglo XXI se resuelven “desde” la educación, aunque indudablemente se avanza en su resolución “con” la educación. Si no existen miradas más amplias y convergentes, como en ese entonces y en la actualidad, a los problemas que plantea nuestro desarrollo económico, a los desafíos de avanzar en una sociedad más inclusiva y más democrática, seguirá existiendo este imaginario idealista que carga a la educación con una responsabilidad que generalmente la sobrepasa y que más bien pareciera ser una excusa para no afectar intereses de grupos de poder.

No hay que olvidar que en las escuelas se reflejan, como en ningún otro espacio público, las posibilidades y los límites que la sociedad en cada momento histórico ofrece a las nuevas generaciones.

Los desafíos de cobertura y calidad del siglo XIX se convierten en desafíos de calidad y equidad en el siglo XXI. Actualmente tenemos a todos los niño/as en la escuela, pero la calidad está gravemente segmentada y la desigualdad en los aprendizajes es la gran preocupación de nuestra época.

Al analizar la labor de José A. Núñez, plasmada en el presente texto y en las iniciativas diversas que impulsó, se distinguen tres aspectos que guardan gran vigencia en la actualidad.

Un aspecto muy significativo es la centralidad en el desempeño del docente, que desde J. Abelardo Núñez se lee como la importancia por dotar al preceptor/a de las mejores capacidades para desempeñar su labor docente. De ahí su empeño en mejorar las metodologías, incorporar innovaciones pedagógicas con base científica, readecuar los contenidos de la enseñanza. El docente debía ser apoyado en su trabajo de aula para que su práctica diera los frutos preestablecidos.

Un segundo aspecto, muy relacionado con el anterior, es la formación inicial de los preceptores, especialmente en el mejoramiento de la práctica pedagógica en los establecimientos anexos a las escuelas normales. Aunque pueda parecer obvio, no siempre ahora es así, dejándose de valorar el esfuerzo realizado en ese ámbito en aquella época, cuando se habla de la importancia de una mirada integradora frente al problema de los aprendizajes y de la formación pedagógica de los alumnos/as normalistas.

Un tercer aspecto, que quedó enunciado y que indica nuevamente integralidad en la concepción educativa, es el reconocimiento de la importancia de la supervisión que debe realizarse permanentemente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la necesaria ejecución de la investigación aplicada que debe llevarse a cabo para mejorar las prácticas docentes. Si no se sabe qué está pasando en las escuelas, qué problemas enfrentan los preceptores, resulta difícil tomar las iniciativas más adecuadas y José A. Núñez tuvo claridad para identificar este requerimiento, pues sin supervisión y sin investigación el sistema escolar difícilmente podrá tener dirección.

Estos tres aspectos presentan una sorprendente similitud con los desafíos y preocupaciones que nuestra educación plantea en la actualidad.

Los docentes actualmente se encuentran en el centro de las exigencias y las críticas. Lo que ocurre en el aula y sus resultados medidos en logros de aprendi-

zaje en el alumnado los sitúa como, prácticamente, los únicos responsables de los resultados de las pruebas de medición. Si se pusiera tanto empeño desde la política educativa en tratar de comprender por qué no aprenden los alumnos/as, como el que se pone en medir los aprendizajes, quizás los logros podrían ser diferentes. Se olvida también que los docentes constituyen el último eslabón en una cadena de responsabilidades que está bastante difusa. La política educativa con sus orientaciones generales tiene una cuota importante de responsabilidad, los sostenedores, inadecuados y carentes de capacidades para dirigir sus escuelas casi se invisibilizan. Los directivos escolares, la mayoría sin las capacidades mínimas de conducción y con limitadas atribuciones, continúan engrosando esta cadena cuya cara visible son sólo los docentes. El tema de la calidad, por lo tanto, involucra al sistema escolar en su conjunto y forma parte de un complejo entramado necesario de atender integralmente.

Si no se logra enfrentar esta realidad, considerando las responsabilidades de todos los actores involucrados, se seguirán invirtiendo cuantiosos recursos para el mejoramiento de la calidad de la educación, pero sin poder remontar los resultados tan pobres que se presentan en la actualidad.

La formación inicial docente es un tema que en el último tiempo ha cobrado notoriedad. Últimamente se ha llegado a la conclusión que habría que alinear los conocimientos, habilidades y destrezas que reciben los estudiantes de pedagogía en su proceso de formación con los requerimientos que plantea el nuevo marco curricular. Este aspecto es muy significativo y tiene que ver directamente con lo que se espera que realicen los docentes en sus prácticas cotidianas de aula.

Otra faceta, en este mismo tema, la constituyen las instituciones formadoras de docentes. Siguiendo la lógica de mercado imperante, las pedagogías se convirtieron en un buen negocio, por ser carreras que demandan baja inversión y no plantean altos requerimientos académicos de admisión a sus estudiantes, por lo tanto la matrícula es abundante. La proliferación de ofertas en este escenario sobrepasó cualquier capacidad de regulación y control, descendiendo progresivamente la calidad de la formación impartida. En la actualidad se intenta regular esta situación a través de la acreditación de las pedagogías y de un examen de habilitación de los egresados, que por el momento es voluntario. Existen opiniones que buscan revertir el bajo nivel académico de los estudiantes de pedagogía, a través de becas en el extranjero para estudiantes con buenos antecedentes académicos, iniciativa que no se ha logrado materializar.

Paradójicamente, ha entrado con fuerza la idea de incorporar como docentes a personas provenientes de otras profesiones en las escuelas y liceos, idea que quedó plasmada en la nueva ley de educación. Con normas de este orden se contribuye a dar poca claridad y menor capacidad de implementar medidas coherentes y eficaces, en este aspecto tan importante como es la formación de los futuros docentes.

Es interesante también destacar, lo referido al conocimiento, que desde la política educativa, se tiene respecto a lo que ocurre en las escuelas, incluidas las aulas.



Preceptoras:
 1) Teresa Aletandry
 2) Palomina Bernal
 3) Isabel Torres
 4) Teresa Schaefer
 5) Erika Schenmayer
 6) Luisa Matudcha
 7) Elena Amel
 8) Bertha Walker
 9) María Benard
 10) María Dubok
 11) Catalina Pittelich

14. Florencia Jocabauer
 15. Elena Chelova
 16. Anna Orlova
 17. Adela Goshandri
 18. Dorota Larings
 19. Mariana Ostro
 20. Florencia Jocabauer
 21. Florencia Jocabauer
 22. Palomina Bernal
 23. Palomina Bernal
 24. Palomina Bernal
 25. Eusebia Pittelich

Segunda generación de alumnas egresadas, Escuela Normal de Preceptoras, 1890. Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

No se trata del conocimiento producto de mediciones estandarizadas es la recolección de información y la producción de conocimiento que permita afinar los apoyos que requieren escuelas y docentes para mejorar su labor. Son insumos para alimentar monitoreos y programas específicos de acuerdo a realidades diversas. Se ha priorizado la acción y el diseño e implementación de programas antes que el conocimiento de la realidad de las escuelas y hasta ahora el resultado ha demostrado la poca pertinencia y utilidad de muchos programas. Generar conocimiento aporta a generar reflexión, indispensable para tomar decisiones adecuadas y efectivas.

Podríamos concluir que los desafíos para la educación primaria-básica, entonces como ahora, presentan un componente técnico-pedagógico complejo, necesario de atender en forma permanente según las necesidades específicas de los contextos históricos. Y presentan también un componente político-social que es común, la exigencia de una educación de calidad para los sectores más pobres, como condición para avanzar en la construcción de una sociedad más igualitaria y con mayores oportunidades para todos los niños y niñas de nuestro país.

La obra *Organización de las escuelas normales* debe ser hoy leída y estudiada, ya que ayuda a comprender los desafíos que enfrentaron y las soluciones que impulsaron, porque así como José Abelardo Núñez Murúa recogió experiencias modernizadoras útiles, como antes lo hiciera Manuel de Salas y Domingo F. Sarmiento, todos ellos comprendieron la trascendencia que para la vida republicana tenía la formación de un sistema escolar primario fiscal que actuara con el claro propósito de integrar a los sectores populares.

ANEXOS

ANEXO PRIMERO

LEY ORGÁNICA DE LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA DE FECHA 24 DE NOVIEMBRE DE 1860

Por cuanto el Congreso Nacional ha acordado el siguiente

PROYECTO DE LEY

Título 1 *De las escuelas*

Art. 1.º La instrucción primaria se dará bajo la dirección del Estado.

Art. 2.º La instrucción que se diere en virtud de esta ley, será gratuita y comprenderá a las personas de uno y otro sexo.

Art. 3.º Habrá dos clases de escuelas: elementales y superiores.

En las primeras se enseñará, por lo menos, lectura y escritura del idioma patrio, doctrina y moral cristiana, elementos de aritmética práctica y el sistema legal de pesos y medidas.

En las superiores, a más de los ramos designados, se dará mayor ensanche a la instrucción religiosa y se enseñará gramática castellana, aritmética, dibujo lineal, geografía, el compendio de la historia de Chile y de la Constitución Política del Estado, y, si las circunstancias lo permitieren, los demás ramos señalados para las escuelas normales⁴⁰.

⁴⁰ A la fecha de esta ley estaba vigente lo establecido en la ley que fundó la Escuela Normal de Preceptores de Santiago, de fecha 18 de enero de 1842 y que en su artículo segundo señalaba: “En esta escuela se enseñarán los ramos siguientes: leer y escribir con perfección y un conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua y simultánea; gramática y ortografía castellana; geografía descriptiva; dibujo lineal; nociones generales de historia y particulares de la de Chile”. Manuel A. Ponce, *Prontuario de legislación escolar*, p. 268.

En las escuelas superiores para mujeres se sustituirá, a la enseñanza del dibujo lineal y de la Constitución Política, la de economía doméstica, costura, bordado y demás labores de aguja⁴¹.

MANUEL MONTT.

RAFAEL SOTOMAYOR.

ANEXO SEGUNDO

REGLAMENTO PARA LA ENSEÑANZA Y RÉGIMEN INTERNO DE LAS ESCUELAS ELEMENTALES DE FECHA 26 DE MAYO DE 1883⁴²

Vista la memoria del Inspector General de Instrucción Primaria, y siendo necesario para el buen funcionamiento de las escuelas establecer reglas generales que tiendan a uniformar la enseñanza y a mantener en ellas el orden y disciplina convenientes a su régimen interno, vengo en decretar el siguiente “Reglamento para la enseñanza y régimen interno de las escuelas elementales”.

Art. 23. La instrucción primaria en las escuelas elementales comprenderá los ramos siguientes:

Lectura, escritura, doctrina y moral cristiana, aritmética y el sistema legal de pesos, medidas y monedas, gramática castellana, geografía, historia sagrada y de Chile, nociones de agricultura, principios generales de higiene, música vocal y gimnástica.

En las escuelas de niñas se enseñará además la costura y otras labores propias del sexo.

Art. 24. La enseñanza de los ramos antedichos durará cuatro años. El estudio se hará gradualmente conforme al siguiente programa:

Primer Año

Primera División

Lectura

Desde el conocimiento de las letras hasta leer con facilidad palabras y frases cortas.

Escritura

Desde los primeros ejercicios hechos en pizarra hasta escribir en papel todas las letras minúsculas del alfabeto.

⁴¹ Ponce, *Prontuario...*, *op. cit.*, p. 2.

⁴² *Op. cit.*, p. 134.

Religión

Recitación de oraciones y de la doctrina cristiana.

Aritmética

Ejercicios de cálculo mental en el tablero contador, conocimiento de los números escritos y la tabla de multiplicar.

Geografía

Enseñanza oral de la geografía de Chile: sus límites y población; provincias y departamentos, con sus capitales y el número de habitantes de cada una; ríos y volcanes principales.

Gramática

Enseñanza oral del sustantivo, del adjetivo, del número y conjugación de verbos regulares.

Música

Enseñanza práctica del canto en coro.

Gimnástica

Ejercicios de actitudes, movimientos y marchas.

Segundo Año

Primera Sección de la Segunda División

Lectura

Continuación gradual de la lectura hasta que los alumnos lean con mediana corrección cualquier impreso en prosa.

Escritura

Continuación gradual de la escritura hasta que los alumnos escriban con bastante regularidad palabras y frases cortas en letra mediana o “de segunda regla”.

Aritmética

El sistema de numeración, las cuatro operaciones de enteros y decimales con aplicación a los usos del comercio, y el sistema legal de pesos, medidas y monedas.

Religión

Estudio de la primera y segunda parte del catecismo.

Geografía

Estudio en el texto y en el mapa de la geografía de Chile y América.

Gramática

Estudio teórico y práctico de la analogía y de la ortología.

Música

Continuación del canto en coro.

Gimnástica

Continuación de los ejercicios de movimientos y marchas, y otros que tengan por objeto el desarrollo de la fuerza física.

Tercer Año

Segunda Sección de la Segunda División

Lectura

Los alumnos continuarán ejercitándose en la lectura hasta que puedan leer correctamente cualquier impreso en prosa o verso y manuscritos.

Escritura

Continuación de la escritura hasta que los alumnos escriban correctamente lo que se les dicte en clase.

Aritmética

Reducción de fracciones comunes a decimales; reglas de tres, de compañía, de interés, de descuento y de aligación: todo con aplicación a los usos del comercio.

Gramática

Estudio teórico y práctico de la sintaxis y de la ortografía.

Religión

Estudio de la tercera y cuarta parte del catecismo.

Historia de Chile

Desde su descubrimiento hasta la guerra de la Independencia.

Historia sagrada

El antiguo testamento.

Geografía

Nociones generales de Europa, Asia, África y Oceanía.

Agricultura

Nociones generales de agricultura y de labranza o cultivo de los campos, con arreglo al texto que se adopte.

Música

Conocimiento de los signos o notas, solfeo, canto en coro.

Gimnástica

Ejercicios de fuerza, marchas y evoluciones militares.

Cuarto Año

Tercera División

Lectura y escritura

Los alumnos continuarán ejercitándose en la lectura y en la escritura hasta que sepan ambos ramos con la corrección debida. La lectura se hará en voz alta y con explicación sobre la materia leída. La escritura será dictada, o copia de documentos de uso frecuente en el comercio.

Aritmética

Repaso general con aplicación a los usos comerciales.

Gramática

Repaso general. Continuación del análisis lógico y ejercicios prácticos de ortografía.

Geografía

Repaso general, dando toda la amplitud posible a la geografía de Chile y de América.

Religión

Repaso general del catecismo con algunas explicaciones.

Historia de Chile

Desde la guerra de la Independencia hasta nuestros días.

Historia sagrada

El nuevo testamento. Clase alternada con el catecismo.

Agricultura

Nociones generales de horticultura, arboricultura, jardinería y administración rural conforme al texto adoptado.

Higiene

Principios generales. Lectura con explicación del maestro.

Música

Solfeo y canto de himnos patrióticos.

Gimnástica

Ejercicios de fuerza, marchas y evoluciones militares.

Anótese, comuníquese, publíquese.

SANTA MARÍA.

JOSÉ EUGENIO VERGARA.

ANEXO TERCERO

REGLAMENTO PARA LA ENSEÑANZA EN LAS ESCUELAS SUPERIORES DE FECHA 26 DE MAYO DE 1883⁴³

Conviniendo someter a un método fijo la enseñanza que debe darse a los alumnos en las escuelas superiores, vengo en decretar el siguiente “Reglamento para la enseñanza en las escuelas superiores”.

Art. 1º Las escuelas superiores tienen por objeto dar mayor extensión a los conocimientos adquiridos en las elementales, y el estudio de los demás ramos que prescribe el presente decreto.

Art. 2º Los alumnos que se incorporen en las escuelas superiores deberán acreditar por medio de un certificado del preceptor respectivo, haber rendido examen final de todos los ramos que se cursan en una escuela elemental.

Art. 3º En las escuelas superiores se enseñarán los siguientes ramos: lectura y escritura; religión y moral; gramática castellana, con algunas nociones de retórica; aritmética en toda su extensión y el sistema legal de pesos y medidas; nociones de álgebra; principios de geometría con aplicaciones al dibujo lineal; geografía, dando mayor extensión a la de Chile y de América; nociones generales sobre la Constitución

⁴³ Ponce, *Prontuario...*, *op. cit.*, p. 158

Política del Estado; nociones de cosmografía y de geografía física; historia de Chile y de América; historia sagrada y elementos de historia universal; nociones, en cuanto sea posible, prácticas, de física, química, historia natural y agricultura; principios generales de higiene; teneduría de libros; dibujo lineal; música vocal y gimnástica.

En las escuelas de niñas se sustituirá la enseñanza de las nociones de álgebra, geometría, dibujo lineal y constitución por la de economía doméstica, costura, bordado y labores de aguja y el crochet.

Art. 4º La enseñanza de los ramos antedichos durará tres años, observándose en ellos el siguiente programa:

Primer Año

Lectura y escritura

Una lección diaria de cada ramo, hasta que los alumnos lean correctamente cualquier impreso en prosa o verso y escriban con regularidad y soltura lo que se les dicte en las clases.

Religión y moral

Tres lecciones por semana del catecismo, con algunas explicaciones de la doctrina cristiana y otras tres lecciones de historia sagrada.

Aritmética

Una lección diaria con aplicación a los usos comunes del comercio y el conocimiento del sistema métrico decimal.

Gramática castellana

Una lección diaria; estudio de la analogía con ejercicios de análisis gramatical y de ortología.

Geografía

Tres lecciones por semana. Ampliación de los conocimientos adquiridos en la escuela elemental respecto de la geografía de Chile y de América y nociones generales de la Europa. Estudio práctico en los mapas.

Historia de Chile y de América

Tres lecciones por semana de cada ramo en la clase de lectura.

Dibujo lineal

Tres lecciones por semana.

Música vocal

Tres lecciones por semana.

Gimnástica

Ejercicios en la hora de recreo.

Segundo Año

Lectura y escritura

Una lección diaria de lectura y tres de escritura, hasta que los alumnos puedan leer y escribir con la corrección debida.

Religión y moral

Continuación de la enseñanza del catecismo con explicaciones y de la historia sagrada. Tres lecciones alternadas de cada ramo en la semana.

Aritmética

Continuación de este estudio hasta su terminación, con aplicación a los usos comunes del comercio y nociones de álgebra. Tres lecciones alternadas de cada ramo en la semana.

Gramática castellana

Estudio de la sintaxis, con ejercicios de análisis lógico y de ortografía. Una lección diaria.

Geografía

Nociones generales de Asia, África y Oceanía. Estudio práctico en el mapa-mundi. Tres lecciones en la semana.

Historia

Continuación de la historia de Chile y de América y nociones generales de la historia universal. Dos lecciones alternadas de cada ramo durante la clase de lectura.

Cosmografía

Nociones generales de este ramo y de geografía física. Tres lecciones alternadas en la semana.

Física y química

Nociones generales. Dos lecciones alternadas de cada ramo en la semana.

Dibujo lineal

Principios de geometría con aplicación al dibujo lineal. Tres lecciones por semana alternadas con la clase de escritura.

Música vocal y gimnástica

Del mismo modo que está establecido para el primer año.

Tercer Año

Lectura

En alta voz, con algunas nociones de declamación. Tres clases por semana.

Escritura

Dictado de las reglas principales de la ortografía castellana; de las que deben observarse en la enseñanza de la caligrafía; y nociones prácticas de la teneduría de libros. Tres clases por semana.

Religión y moral

Repaso del estudio hecho en los dos años anteriores; y terminación del catecismo y de la historia sagrada. Dos lecciones alternadas de cada ramo en la semana.

Aritmética

Repaso general y terminación de este ramo y de las nociones de álgebra. Tres lecciones alternadas de cada ramo en la semana.

Gramática castellana

Repaso general, con breves nociones de retórica y composiciones sencillas en prosa.

Geografía

Repaso general de este ramo. Dos clases en la semana.

Historia

Repaso general de la historia de Chile y de América y terminación de las nociones de historia universal. Dos lecciones alternadas de cada ramo durante la clase de lectura.

Constitución

Nociones generales de la Constitución Política del Estado. Una lección por semana.

Física y química

Repaso de los conocimientos adquiridos en el año anterior y terminación de estos estudios. Dos lecciones alternadas de cada ramo en la semana.

Historia natural y agricultura

Nociones generales de ambos ramos. Tres clases alternadas de cada uno en la semana.

Cosmografía y geografía física

Repaso de lo estudiado en el año anterior y terminación de ambos ramos. Dos lecciones de cada uno en la semana.

Higiene

Las nociones de higiene se darán en la clase de lectura dos veces por semana.

Geometría

Repaso y terminación de los principios de geometría con aplicación al dibujo lineal. Tres lecciones por semana.

Música vocal y gimnástica

Lo mismo que en los años anteriores.

Anótese, comuníquese y publíquese.

SANTA MARÍA.

JOSÉ EUGENIO VERGARA.

ANEXO CUARTO

(LEY DE FOMENTO A LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA PÚBLICA)
DEL 11 DE OCTUBRE DE 1883⁴⁴

Por cuanto el Congreso Nacional ha prestado su aprobación al siguiente

PROYECTO DE LEY

Art. 1.º Se autoriza al Presidente de la República:

1º Para invertir hasta la cantidad de un millón doscientos mil pesos (\$ 1.200.000) en la construcción de escuelas primarias. La construcción de los edificios se hará por licitación pública, y en donde ello no fuere posible, directamente por el gobierno y de acuerdo con los planos aprobados por el Ministerio del ramo.

Las escuelas a que se refiere el inciso precedente se construirán en las capitales de provincia y de departamento en que actualmente no haya locales adecuados para una de hombres y otra de mujeres, y en los demás puntos

⁴⁴ Ponce, *Prontuario...*, *op. cit.*, p. 461.

en que el Presidente de la República lo juzgue necesario, prefiriéndose aquellos en que los municipios ofrecieren locales adecuados.

- 2º Para contratar en el extranjero profesores de uno y otro sexo, por el tiempo y en el número que considere necesarios para el servicio de las Escuelas Normales y primarias superiores del país.
- 3º Para invertir hasta la suma de veinte mil pesos en el pago de pasaje de los profesores indicados.
- 4º Para invertir hasta la cantidad de cien mil pesos en la adquisición de mobiliario, atlas, modelos, colecciones, gimnástica y demás utensilios necesarios de enseñanza práctica; y para establecer, de un modo permanente, un museo de instrucción primaria.
- 5º Para invertir hasta cien mil pesos en el fomento de las bibliotecas establecidas y que se establecieron en los liceos, debiendo ellas ser accesibles al público.
- 6.º Para invertir hasta quince mil pesos en las pensiones y gastos de viaje de los alumnos y maestros de la Escuela Normal de Preceptores que se envíen a Europa o Estados Unidos para desempeñar a su vuelta el cargo de preceptores de escuelas primarias.

Art. 2.º Las autorizaciones precedentes durarán por el término de tres años.

Y por cuanto, oído el Consejo de Estado, he tenido a bien sancionarlo; por tanto, promúlguese y llévase a efecto como ley de la República.

DOMINGO SANTA MARÍA.

JOSÉ IGNACIO VERGARA.

ANEXO QUINTO

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA NORMAL DE PRECEPTORES DE SANTIAGO;
DECRETO DEL 2 DE AGOSTO DE 1890.⁴⁵

Ramo de Pedagogía

Tercera sección, con tres horas semanales. Nociones fundamentales de psicología y su relación con la educación; elementos de lógica.

Segunda sección, con cuatro horas semanales. Ciencia general de la educación y enseñanza. Metodología especial. Asistencia a la escuela de práctica.

Primera sección, con doce horas semanales. Metodología especial. Historia de la pedagogía. Administración y legislación escolares. Práctica escolar. Asistencia a lecciones modelos. Preparación de lecciones. Ensayos prácticos. Crítica de lecciones.

⁴⁵ Ponce, *Prontuario...*, *op. cit.*, pp. 340-362. (Texto adaptado y resumido)

Ramo de Religión

Quinta sección, con tres horas semanales. Historia sagrada. Catecismo.

Cuarta sección, con dos horas semanales. Historia sagrada. Catecismo.

Tercera sección, con dos horas semanales. Historia sagrada. Catecismo. Fundamentos de la fe.

Segunda sección, con dos horas semanales. Fundamentos de la fe. Repaso.

Primera sección, con dos horas semanales. Historia eclesiástica. Repaso general.

Ramo de Castellano

Quinta sección, con ocho horas semanales. Gramática. Lectura. Ejercicios de elocución, recitación y declamación. Composición escrita.

Cuarta sección, con seis horas semanales. Gramática. Ortografía. Lectura. Ejercicios de elocución, recitación y declamación. Nociones de métrica castellana. Composición escrita.

Tercera sección, con cinco horas semanales. Gramática. Sintaxis. Ortografía y puntuación. Lectura e interpretación. Ejercicios de elocución, recitación y declamación. Elementos de retórica. Composición escrita.

Segunda sección, con cinco horas semanales. Gramática. Ortografía. Ejercicios ortográficos. Poesía. Composición escrita. Metodología de la enseñanza del lenguaje.

Primera sección, con cinco horas semanales. Gramática. Dictado ortográfico. Lectura. Historia de la literatura española y nacional. Composición escrita.

Ramo de Alemán

Cuarta sección, con tres horas semanales. Lecciones 1 a 66 de la gramática de Vogel. Ejercicios orales y escritos.

Tercera sección, con tres horas semanales. Lecciones 67 a 142. Ejercicios orales y escritos.

Segunda sección, con dos horas semanales. Lecciones 143 a 210. Ejercicios orales y escritos.

Primera sección, con dos horas semanales. Lecciones 211 a 250. Ejercicios orales y escritos.

Ramo de Aritmética.

Quinta sección, con cuatro horas semanales. Numeración y operaciones fundamentales con las diversas categorías numéricas. Sistema de monedas, pesas y medidas. Fracciones comunes. Composición escrita.

Cuarta sección, con tres horas semanales. Repaso. Fracciones decimales. Razones y proporciones. Regla de tres simple. Composición escrita.

Tercera sección, con tres horas semanales. Regla de tres compuesta. Problemas sobre el cambio y operaciones de bolsa. Problemas algebraicos. Raíz cuadrada. Composición escrita.

Segunda sección, con dos horas semanales. Raíz cúbica. Operaciones algebraicas. Ecuaciones de primer grado. Composiciones escritas.

Primera sección, con una hora semanal. Ecuaciones de segundo grado. Repaso.

Ramo de Geometría.

Quinta sección, con dos horas semanales. Descripción de los cuerpos geométricos. Medidas de longitud, superficie y volumen. Composiciones escritas.

Cuarta sección, con dos horas semanales. Líneas, ángulos, paralelogramos y círculos, problemas de su construcción. Composiciones escritas.

Tercera sección, con dos horas semanales. Igualdad, semejanzas y cálculo de las figuras. Composiciones escritas.

Segunda sección, con dos horas semanales. Geometría de los espacios. Medidas de las superficies y de los volúmenes. Composiciones escritas.

Primera sección, una hora semanal, en conjunto con el ramo de aritmética. Repaso.

Ramo de Historia Natural

Quinta sección, con dos horas semanales. Descripción de los tres reinos de la naturaleza.

Cuarta sección, con dos horas semanales. Descripción de nuevos cuerpos de la naturaleza y de sus sistemas.

Tercera sección, con dos horas semanales. El cuerpo humano. Zoología. Los minerales. Nociones de anatomía y fisiología de las plantas. Distribución de las plantas en el mundo.

Segunda sección, con una hora semanal. Ampliación de los conocimientos de zoología. Las rocas simples y compuestas. Clasificación vegetal según familias. Plantas venenosas, medicinales y alimenticias.

Primera sección, con una hora semanal. Método de enseñanza. Excursiones para confección de herbario.

Ramo de Higiene

Segunda sección, con una hora semanal. Nociones generales de higiene.

Primera sección, con una hora semanal. Higiene escolar.

Ramo de Física y Química

Quinta sección, con dos horas semanales. Nociones elementales de física y química.

Cuarta sección, con dos horas semanales. Magnetismo y electricidad. Elementos químicos y combinaciones binarias.

Tercera sección, con dos horas semanales. Mecánica de los cuerpos sólidos, líquidos y gaseosos. Ácidos inorgánicos, bases y sales.

Segunda sección, con dos horas semanales. El sonido, la luz y el calor. Química orgánica.

Primera sección, con dos horas semanales. Ejercicios en el manejo de los aparatos.

Ramo de Historia Universal.

Quinta sección, con dos horas semanales. Narraciones de pueblos antiguos. Los griegos. Los romanos.

Cuarta sección, con dos horas semanales. Narraciones de la historia de la edad media y los tiempos modernos.

Tercera sección, con dos horas semanales. Vida de los pueblos de la antigüedad. Mayor amplitud en la historia de griegos y romanos.

Segunda sección, con una hora semanal. Pasajes más importantes de la historia de la edad media y de los tiempos modernos.

Primera sección, con una hora semanal. Repasos generales y ampliación de lo tratado en los cursos anteriores.

Ramo de Historia Nacional y de América

Quinta sección, con una hora semanal. Historia nacional hasta la Independencia.

Cuarta sección, con una hora semanal. Historia nacional desde la Independencia hasta nuestros días.

Tercera sección, con una hora semanal. Repetición de la historia nacional. Historia de América; biografía de hombres célebres y principales acontecimientos.

Segunda sección, con una hora semanal. Ampliación de la historia de América.

Primera sección, con una hora semanal. Repasos generales. Profundización de la historia nacional y de América.

Ramo de Derecho Público

Segunda sección, con una hora semanal. Origen de la sociedad; el Estado, la patria. La soberanía nacional. Formas de gobierno. Diferentes clases de libertad. Diversas formas de igualdad.

Primera sección, con una hora semanal. Organización y funciones de los distintos poderes del Estado. Instituciones patrias. Los servicios públicos. Nociones de derecho internacional. Reseña histórica del derecho público chileno.

Ramo de Geografía y Cosmografía

Quinta sección, con dos horas semanales. Nociones de geografía física y matemática. Descripción física y política de Chile. Geografía general de la tierra y los océanos. Ejercicios de lectura y dibujo de mapas.

Cuarta sección, con dos horas semanales. Nociones de geografía física y matemática. Geografía física y política de América. Ejercicios de dibujo y lectura de mapas.

Tercera sección, con dos horas semanales. Europa, Asia y Australia. Estudios comparativos. Ejercicios de dibujo y lectura de mapas.

Segunda sección, con dos horas semanales. Geografía física general y cosmografía.

Primera sección, con una hora semanal. Cosmografía. Repaso general.

Ramo de Dibujo

Quinta sección, con dos horas semanales. La línea recta y su aplicación. Figuras geométricas planas. La línea curva y su aplicación. Uso de la elipse y la espiral.

Cuarta sección, con dos horas semanales. Continuación de ornamentos en planos.

Tercera sección, con dos horas semanales. Dibujos según modelos plásticos en distintas posiciones con luz y sombra. Explicación de las leyes de la perspectiva. Dibujo según modelos en yeso y naturales.

Segunda sección, con dos horas semanales. Dibujo geométrico. Ejercicios para el uso de la regla y el ángulo. Elementos de proyección. Metodología del dibujo elemental

Primera sección, con dos horas semanales. Dibujos de memoria. Elementos de perspectiva.

Ramo de Caligrafía

Quinta sección, con tres horas semanales. Letra inglesa. Escritura al compás. Cifras arábigas.

Cuarta sección, con dos horas semanales. Ampliación de lo anterior. Escritura caligráfica al dictado. Cifras romanas. Abreviaturas más usadas.

Tercera sección, con una hora semanal. Letra redonda.

Segunda sección, con una hora semanal. Repaso. Metodología del ramo.

Ramo de Gimnasia

Quinta sección, con dos horas semanales. Ejercicios preparatorios; libres; de orden; con uso de aparatos. Juegos gimnásticos.

Cuarta sección, con dos horas semanales. Ejercicios con aparatos. Marchas. Juegos gimnásticos.

Tercera sección, con dos horas semanales. Como en la sección anterior pero gradualmente más difíciles.

Segunda sección, con dos horas semanales. Ídem. Metodología del ramo.

Primera sección, (sin información). Ejercicios libres en los aparatos. Ejercicios prácticos de enseñanza.

Ramo de Música; Canto

Quinta sección, con dos horas semanales. Conocimiento de las notas, signos y compases musicales. Ejercicios de canto en coro.

Cuarta sección, con dos horas semanales. Ejercicios de canto en coro y a una o dos voces. Canto según notas musicales.

Tercera sección, con dos horas semanales. Canto en coro según las notas y canto a dos voces. Explicación sobre la escala y los más importantes intervalos.

Segunda sección, con dos horas semanales. Canto en coro a dos, tres y cuatro voces.

Primera sección, con dos horas semanales. Ídem.

Ramo de Música; Armonía

Segunda sección, con una hora semanal. Repaso de los elementos teóricos del canto. Los intervalos. Las escalas mayores. Los acordes. Ejercicios escritos.

Primera sección, con una hora semanal. Repaso. Las escalas menores. Los acordes de la escala. La modulación. Ejercicios escritos.

Ramo de Música; Violín

Cuarta sección, con dos horas semanales. Ejercicios elementales según método Dancla. Aprendizaje de melodías sencillas.

Tercera sección, con dos horas semanales. Continuación de los ejercicios. Aprendizaje de melodías religiosas y populares.

Segunda sección, con dos horas semanales. Continuación y conclusión de los ejercicios. Melodías más difíciles. Dúos fáciles. Metodología de la enseñanza del canto.

Primera sección, con dos horas semanales. Estudio de ejercicios. Dúos.

Ramo de Trabajos Manuales

Quinta sección, con dos horas semanales. Aprendizaje según el sistema Nääs.

Cuarta sección, con dos horas semanales. Ídem.

Tercera sección, con dos horas semanales. Ídem.

Segunda sección, con dos horas semanales. Ídem. Metodología de la enseñanza.

Anótese, comuníquese, publíquese e insértese en el *Boletín de las Leyes y Decretos del Gobierno*.

BALMACEDA.

JULIO BAÑADOS ESPINOSA.

ANEXO SEXTO

FECHAS BIOGRÁFICAS

- 1840 Nace en Santiago.
1863 Secretario privado de Manuel Antonio Tocornal.
1864 Prosecretario de la Cámara de Diputados.
1865 Actúa como corresponsal en Santiago de Benjamín Vicuña Mackenna, agente confidencial en Estados Unidos de Norteamérica.
1866 Titulación de abogado.
1866 Director tesorero de la Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago.
1868 Vicepresidente de la Comisión Visitadora de Escuelas de la Provincia de Santiago.
1868 Charla “Consejo sobre educación” Comisión Visitadora.
1868 Edita *El libro de los niños*.
1869 VI 1871 intendente de la provincia de Ñuble.
1870 Secretario general de la Sociedad Nacional de Agricultura.
1873 Candidato a diputado por Ñuble.
1873-1875 Director de la Sociedad Nacional de Agricultura.
1875 Secretario de la Exposición Internacional de Santiago.
1875-26/vi Miembro comisión de reforma de la Escuela Normal.
1878 Edita *Exposición del plan adoptado en la redacción de El Lector Americano*.
1878-25/xi Se dictan decretos presidencial y ministerial que respaldan su viaje al extranjero.
1879 Viaja a Perú.
1879-23/III Parte de Callao hacia Estados Unidos de Norteamérica.
1879-14/IV Llegaba a Estados Unidos de Norteamérica.
1879-xii Se encuentra en Nueva York.
1880 Delegado de Chile en el Congreso Internacional de Educación en Bruselas.
1880-xi/ 1881-xii Se encuentra en Leipzig; Edita *El Lector Americano*.
1882- 1/III Se encuentra en Nueva York, comisión de propaganda.
1882-vii Regresa a Chile.
1882-3/x Visitador extraordinario de escuelas primarias y normales, decreto N° 2334.
1883-5/xi Entrega al Ministro el texto *Organización de las Escuelas Normales*.
1884 Leipzig, edita cuadros murales para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura.
1884- 4/II Viaja a Europa para contratar profesores y dejar becarios.
1885 Asume el cargo de visitador general de Escuelas e inspector de Escuelas Normales.

- 1885 Profesor de pedagogía en la Escuela Normal.
1885 Organiza la Exposición de Material de Enseñanza.
1886 Director de la *Revista de Instrucción Primaria*.
1888-17/XI Asume el cargo de inspector general de Instrucción Primaria, decreto N° 3397.
1891-28/II Renuncia al cargo de inspector general, aceptación por decreto N° 377.
1891-12/IX Reasume como inspector general de Instrucción Primaria.
1897 Jubila en el cargo de inspector general.
1910- 20/VIII Fallece en Santiago.

BIBLIOGRAFÍA

- Cámara de Diputados, “Tercera sesión ordinaria en 7 de junio de 1883”, en Cámara de Diputados, *Sesiones Ordinarias de la Cámara de Diputados en 1883*, Santiago, Imprenta Nacional, 1883.
- Cámara de Diputados, *Sesiones Ordinarias de la Cámara de Diputados en 1883*, Santiago, Imprenta Nacional, 1883.
- Congreso General de Enseñanza Pública de 1902. Actas y Trabajos*, Santiago, Imprenta Barcelona, 1904, tomo I.
- Congreso Nacional Pedagógico de 1889, *Resumen de las discusiones, actas y memorias presentadas al Primer Congreso Pedagógico celebrado en Santiago de Chile en Septiembre de 1889. Publicación oficial dirigida por Don J. Abelardo Núñez*, Santiago, Imprenta Nacional, 1890.
- Egaña B., María Loreto, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*, Santiago, Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Centro de Investigaciones Barros Arana - PIIE Colección Sociedad y Cultura, 2000, vol. XXII.
- Figuerola, Virgilio, *Diccionario histórico, biográfico y bibliográfico de Chile*, Santiago, Establecimientos gráficos Balcells & Ca., 1931, tomos IV y V.
- Jenschke, Francisco J., *Monografía de la Escuela Normal de Preceptores “José Abelardo Nuñez”*, Santiago, Imprenta Universo, 1912.
- Latorre Salamanca, Gonzalo, *La vida ejemplar de José Abelardo Núñez Murúa 1840-1910*, Santiago, Escuela Nacional de Artes Gráficas, Sección General de Educ. Primaria, 1944.
- Madrid, Juan y Muñoz H., José M., *La instrucción primaria*, Santiago, Imprenta Nacional, 1889.
- Domingo F. Sarmiento, “Los maestros de escuela”, en revista *El Monitor de las Escuelas Primarias*, tomo I, N° 3, Santiago, 15 de octubre de 1852, en Mario Monsalve B., “..i el silencio comenzó a reinar”. *Documento para la historia de la instrucción primaria, 1840-1920*, Santiago, Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Centro de Investigaciones Barros Arana, Colección Fuentes para la Historia de la República, 1998, vol. IX.

- Monsalve B., Mario, “*..i el silencio comenzó a reinar*”. *Documento para la historia de la instrucción primaria, 1840-1920*, Santiago, Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Centro de Investigaciones Barros Arana, Colección Fuentes para la Historia de la República, 1998,q vol. IX.
- Morla Vicuña, Carlos, “Carta a José Abelardo Núñez, París, Mayo 12 de 1881”, en Archivo Documental de la Sala Medina de la Biblioteca Nacional, pieza 2.283.
- Morla Vicuña, Carlos, “Carta a José Abelardo Núñez, París, Diciembre 11 de 1881”, en Archivo Documental de la Sala Medina de la Biblioteca Nacional; pieza 2.294.
- Muñoz H., José M., *Historia elemental de la pedagogía chilena*, Santiago, Casa Editorial Minerva, 1918.
- Núñez Murúa, José Abelardo, “Enseñanza normal”, en *Revista de Instrucción Primaria*, N° 2, Santiago, octubre de 1886.
- Núñez Murúa, José A.; *Consejos sobre educación*, Santiago, Imprenta Nacional, octubre de 1866.
- Núñez Murúa, José Abelardo; *Exposición del plan adoptado en la redacción de El Lector Americano, curso gradual de lecturas*, Valparaíso, Imprenta del Universo, 1878.
- Núñez M., José Abelardo, “Carta a Domingo Amunátegui R. del 21 de febrero de 1897”, en Archivo Documental de la Sala Medina de la Biblioteca Nacional, pieza 21.715.
- Núñez Murúa, José Abelardo, “Carta a Jorge Huneeus fechada en Nueva York el 28 de mayo de 1879”, en Archivo Documental de la Sala Medina de la Biblioteca Nacional, pieza 21.720.
- Núñez Murúa, José Abelardo, “Carta a Miguel L. Amunátegui fechada en Nueva York el 1° de diciembre de 1879”, en Archivo Documental de la Sala Medina de la Biblioteca Nacional, pieza 21.718.
- Núñez Murúa, José Abelardo, *Organización de Escuelas Normales. Informe presentado al señor Ministro de Instrucción Pública de Chile*, Santiago, Imprenta de la Librería Americana, 1883.
- Núñez Murúa, José Abelardo, *Catálogo de la Exposición de Material Escolar organizada por orden del señor Ministro de Instrucción Pública*, Santiago, Imprenta Nacional, 1885.
- Núñez Murúa, José Abelardo, “La *Revista de Instrucción Primaria*, 1852-1868-1886”, en *La Revista de Instrucción Primaria*, año 1, N° 1, Santiago, septiembre de 1886.
- Ortiz, Pedro P., *Principios fundamentales sobre educación popular*, New Cork, Appleton y Cía, 1866.
- Ponce, Manuel A., *Crónica de las escuelas*, Santiago, Imprenta Nacional, 1889.
- Ponce, Manuel A., *Prontuario de legislación escolar*, Santiago, Imprenta Ercilla, 1890.
- Salas N., Emma; *El pensamiento de Darío Salas a través de algunos de sus documentos*, Santiago, Ediciones de la Universidad de Chile, 1987.
- Sarmiento, Domingo F., *De la educación popular*, en *Obras escogidas*, Buenos Aires, Librería La Facultad, 1917, tomo v.

- Santa María, Domingo, “Carta a Isidoro Errázuriz del 18 de enero de 1878”, en “Como se hizo la alianza liberal conservadora en 1858”, en *Revista Chilena*, año IV, tomo XXXII, Santiago, junio 1920.
- Storig, Hans Joachim, *Pequeña historia mundial de la ciencia*, Santiago, Editorial Zigzag, 1962.
- Tejedor Campomanes, César, *Historia de la filosofía en su marco cultural*, Madrid, Ediciones SM, 1993.
- Vicuña Mackenna, Benjamín, “Discurso pronunciado el 21 de mayo de 1876 en el teatro Lírico de Santiago”, en Benjamín Vicuña Mackenna, *El partido Liberal Democrático*, Santiago, Imprenta Franklin, 1876.
- Vicuña Mackenna, Benjamín, *El partido Liberal Democrático*, Santiago, Imprenta Franklin, 1876.
- Videla López, Héctor, *Evolución de la instrucción primaria en la sociedad y en la legislación chilenas*, Santiago, Colección de Estudios Administrativos, Universidad de Chile, Escuela de Derecho, Impresiones Senda, 1942.

ESTUDIOS SOBRE EDUCACION MODERNA

ORGANIZACION
DE
ESCUELAS NORMALES

POR

J. ABELARDO NUÑEZ

COMISIONADO DE EDUCACION
DEL GOBIERNO DE CHILE EN EUROPA I ESTADOS UNIDOS

Non scholæ sed vitæ discimus.

(CICERON.—De instructione)

SANTIAGO:
IMPRESA DE LA LIBRERÍA AMERICANA

DE CARLOS 2.º LATHROP

—
1883

Santiago, noviembre 5 de 1883

Señor Ministro:

Tengo el honor de someter a la consideración de Ud. en el presente volumen un estudio sobre organización de escuelas normales. Este trabajo constituye el primer informe que debo presentar al gobierno de la república, y en él he reunido las observaciones y estudios hechos tanto en el extranjero como durante la inspección de las escuelas normales del país, de que fui encargado por el honorable antecesor de Ud., señor don José Eugenio Vergara.

Siendo la base de toda reforma y mejora de la educación popular la buena organización de las Escuelas Normales, en que han de prepararse los futuros maestros, me he apresurado a terminar este trabajo, esperando que pueda ser de alguna utilidad en la ardua y patriótica labor iniciada por la administración actual en bien de la educación pública.

Dios guarde a Ud.

J. ABELARDO NÚÑEZ.

Al señor José Ignacio Vergara, Ministro de Instrucción Pública, Santiago.

ANTECEDENTES

REPÚBLICA DE CHILE
MINISTERIO DE JUSTICIA
CULTO E INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Santiago, 25 de noviembre de 1878

N° 3094

DECRETO

Comisiónase a don José Abelardo Núñez para que estudie en Europa y América el estado de la instrucción primaria, e informe al gobierno acerca de las instituciones, reglamentos y demás elementos de organización que pueden ser aplicables a este ramo en las escuelas de la república.

Comuníquese

PINTO
J. BLEST GANA

INSTRUCCIONES

MINISTERIO DE JUSTICIA
CULTO E INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Nº 2619

Santiago, noviembre 25 de 1878

Teniendo este ministerio conocimiento de que Ud. piensa emprender un viaje a las repúblicas hispano-americanas y a Europa con el fin de dedicarse a algunos trabajos sobre instrucción primaria, ha dictado el decreto que se comunica a Ud. con fecha de hoy. El ministerio desea vivamente que Ud. le informe acerca del estado y los progresos que este importante ramo de la administración haya alcanzado en los países que Ud. visite y el estudio de las mejoras que más convenga adoptar en Chile.

Con este objeto, aunque sin el propósito de fijar la extensión y materias de tal informe, paso a señalar a Ud., los puntos principales a los cuales desea este ministerio que consagre Ud. de preferencia, sus estudios, por considerarlos de inmediata aplicación para el mejoramiento de nuestro régimen de enseñanza escolar.

RENTA DE ESCUELAS

Estudio de la manera cómo se ha formado en los diversos países. Contribuciones especiales. Fundaciones o imposiciones; medios de fomentar las de particulares y garantías de perpetuidad.

Cuál sería el medio más fácil y práctico de formar en Chile la renta de las escuelas. Contribuciones. Matrícula de los contribuyentes. Medios de percepción del impuesto. Penas.

Administración de los fondos destinados a la enseñanza.

INSPECCIÓN Y VIGILANCIA

Estudio de la mejor organización que convenga dar a la Inspección General de Escuelas. Cuáles deberán ser los medios más eficaces para la inspección y vigilancia local. Idea sobre las disposiciones administrativas que aseguren la acción rápida y fácil de la inspección general sobre los diversos centros escolares.

Estadística de escuelas. Estudio sobre la mejor manera de establecerla. Datos que debe suministrar la estadística escolar.

PREPARACIÓN DE MAESTROS

Escuelas normales para preceptores y para preceptoras; su organización más conveniente. Programa de los estudios. Tiempo que debe durar la enseñanza. Estímulos y premios a los maestros. Estudio sobre los medios de mejorar la condición del preceptor en Chile.

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Diversos sistemas de organización escolar en las principales naciones europeas y americanas. Cuál es la que más convendría a Chile. Bases de un reglamento general de escuelas. Bases de un reglamento interior de escuelas primarias.

ENSEÑANZA PRIMARIA

1^{er} grado

Establecimientos infantiles

Escuelas de párvulos, salas de asilo, kindergarten (jardines de niños).

2^o grado

Escuelas elementales

Extensión de los estudios. Métodos de enseñanza. Número de niños para cada escuela. Cuestiones relativas a la asistencia. Mobiliario y útiles de enseñanza. Textos. Edificios de escuelas.

3^{er} grado

Escuelas superiores

Extensión de los estudios. Métodos de enseñanza. Textos, etcétera.

Enseñanza de adultos

Escuelas nocturnas. Escuelas dominicales. Métodos de enseñanza. Programa de estudios. Textos. El dibujo lineal o geometría práctica aplicada a los diversos oficios.

ESCUELAS ESPECIALES

Organización de escuelas-talleres. Escuelas de artes y oficios. Escuelas agrícolas. Escuelas en las prisiones. Colonias agrícolas penitenciarias para niños delincuentes. Escuelas en los cuerpos del ejército y de la marina.

Aun cuando este ministerio espera que las observaciones y estudios de Ud. versarán principalmente sobre todo lo que conceptúe aplicable y de fácil realización en nuestro país, cree conveniente llamar siempre la atención de Ud. a este punto principal, por cuanto el ramo de la instrucción pública requiere, como ningún otro, un estudio y conocimiento cabal de las condiciones peculiares del país, de las costumbres y de la manera de ser de sus habitantes para introducir nuevas medidas o cambios radicales en lo existente de años atrás. Por este motivo, el principal trabajo que reclaman las reformas de la enseñanza en Chile consiste en el detenido estudio de su aplicación.

En este sentido, confío en que Ud. consagrará especialmente su atención a todos los mejoramientos que se encuentren ya establecidos en algunas de las naciones hispano-americanas que tenga Ud. oportunidad de visitar, y allí podrá Ud. también estudiar las dificultades que haya sido necesario vencer y los demás trabajos realizados para aplicar con ventaja estas reformas a las necesidades del país.

El trabajo que este ministerio encomienda a su patriotismo y celo por el adelanto de la instrucción pública en Chile puede ser de primera importancia y suministrará al gobierno útiles datos respecto de la organización de un servicio nacional tan interesante como escasamente desarrollado.

Dios guarde a Ud.

J. BLEST GANA

A don José Abelardo Núñez

Santiago, Agosto 9 de 1883

Señor Ministro:

S.E. el Presidente de la República se sirvió comisionarme por decreto de 25 de noviembre de 1878 para que estudiara en Europa y América el estado de la instrucción primaria, e informase al gobierno acerca de las instituciones, reglamentos y demás elementos de organización que pudieran ser aplicables a este ramo en las escuelas de la república. Con igual fecha recibí del digno antecesor de Ud., señor Joaquín Blest Gana, un pliego de instrucciones en que se resumían los puntos principales que debían ser materia de mis estudios y sobre los cuales habría de versar mi informe.

Durante los tres años y medio que he permanecido en el extranjero, en cumplimiento de tan honrosa e importante comisión, me he ocupado de visitar los establecimientos de educación elemental, industrial y de enseñanza especial, que me ha sido posible en Estados Unidos de Norteamérica, en Alemania, Bélgica, Suecia, Noruega, Dinamarca, Inglaterra y Francia.

Me preparaba a dar término a esos estudios, pasando a Suiza, cuando fui llamado por orden del gobierno a desempeñar una comisión especial en Estados Unidos, adonde me trasladé en el mes de enero del presente año.

Por razón de los trabajos que esta última comisión me imponía, no me ha sido dado preparar aún el informe que deseo presentar al ministerio, pero en el día debo manifestar a Ud. que me hallo en aptitud de emprender desde luego ese trabajo.

Los estudios que he hecho, así como las instrucciones que he recibido del ministerio –en las cuales se prescribe que el informe deberá versar principalmente sobre la aplicación a las escuelas de Chile de los progresos observados en el extranjero– me hacen creer, señor Ministro, que sería oportuna y fructuosa mi visita a las escuelas de la república (normales, superiores y primarias) a fin de tomar conocimiento cabal del estado en que se encuentran, y, en vista de él, sugerir las reformas o mejoramientos que ese estado exija.

De esta manera, podría dividir mi informe en dos partes –relativa la primera a la enseñanza normal de maestros, y destinada la segunda a la instrucción primaria y escuelas especiales–, con lo que se cumpliría más acertadamente con lo prescrito

en las instrucciones del ministerio a que ya me he referido. Por lo avanzado del año escolar, me contraería desde luego al estudio y visita de las escuelas normales a fin de presentar la primera parte del informe a principios del entrante¹, e inmediatamente después de las próximas vacaciones emprendería la visita de las escuelas primarias y superiores, comenzando por el sur de la república.

Si las ideas que me permito someter a la consideración de Ud. llegaran a merecer la aprobación del gobierno, será para mí una satisfacción poder dar término al trabajo que de años atrás vengo preparando a favor del mejoramiento y progreso de la educación pública.

Con sentimientos de la más distinguida consideración, soy, del señor ministro, atento servidor

J. ABELARDO NÚÑEZ

Al señor don José Eugenio Vergara, Ministro de Instrucción Pública

REPÚBLICA DE CHILE
MINISTERIO DE JUSTICIA
CULTO E INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Santiago, octubre 3 de 1882

Nº 2334

Vista la nota que precede, la del ministro plenipotenciario de Chile, en Francia de 16 de noviembre de 1880 y lo dispuesto por el decreto supremo del 25 de noviembre de 1878 y

Considerando:

- 1º Que los estudios hechos en Francia y en Estados Unidos por don José Abelardo Núñez en desempeño de la comisión que le fue conferida por el referido decreto de 25 de noviembre de 1878 no han recibido hasta el presente ningún auxilio ni remuneración fiscal.
- 2º Que a fin de obtener de ellos el resultado conveniente es necesario que el comisionado tome conocimiento del estado actual de las escuelas normales de preceptores, y de las primarias y superiores que existen en la república, a fin de proponer al gobierno en el informe que al efecto debe redactar las reformas y mejoras que convendría introducir en ellas;

¹ Instrucciones posteriores, emanadas de orden verbal del señor Ministro, han diferido hasta el presente la preparación de este informe a causa de haber tenido el autor necesidad de consagrar todo su tiempo a la inspección de las escuelas primarias y superiores del sur y norte de la república.

Decreto:

El comisionado especial de instrucción, don José Abelardo Núñez, procederá a practicar una visita general de las escuelas normales, superiores y primarias de la república e informará al gobierno acerca del estado en que esos establecimientos se encuentren, y sobre las reformas y medidas que sus estudios en Europa y América le hagan creer más adecuadas al mejoramiento de la instrucción primaria en Chile.

Don José Abelardo Núñez gozará por el tiempo que emplee en el desempeño de esta comisión de la asignación de doscientos cincuenta pesos (\$ 250) mensuales que le será abonado por la Tesorería General y de un viático de cinco pesos diarios, mientras permanezca fuera de Santiago.

El tiempo que dure esta comisión no deberá exceder de dieciocho meses.

Dedúzcase la asignación, por lo que resta del presente año, del ítem único part. 25 del presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública.

Refréndese, tómese razón y comuníquese.

SANTA MARÍA

JOSÉ EUGENIO VERGARA

INTRODUCCIÓN

Los documentos oficiales reproducidos en las páginas anteriores bastan para establecer los antecedentes de este estudio, pero antes de entrar en materia, he considerado indispensable dar a conocer, por medio de una breve narración, los lugares y las fuentes de donde he recogido las observaciones relativas a la enseñanza normal de maestros, a que está especialmente dedicado este volumen.

Honrado por el gobierno de mi país con una comisión de tanta importancia y trascendencia, como la de estudiar en el extranjero los medios más apropiados para levantar la educación popular de la postración a que veinte años de olvido la han conducido, he trabajado constantemente durante mis viajes en observar y estudiar todo lo que podía ser aplicable a tan elevado objeto, y habiendo tenido después oportunidad de conocer durante mi visita de inspección a las escuelas normales de la república y a las primarias y superiores que funcionan en nueve provincias la manera como se prepara a nuestros maestros y maestras, y los resultados que tal preparación revela en la práctica de la enseñanza del pueblo, he apresurado la presentación de este informe a fin de coadyuvar a la gran obra de la reforma –tan oportuna como valientemente iniciada por la administración actual– con los estudios y observaciones que he podido recoger tanto en el extranjero como en nuestro país.

Interrumpiendo la visita de inspección que se me encomendó por decreto de 3 de octubre de 1882, sólo he podido disponer de los meses de septiembre y octubre del año actual para condensar en este trabajo mis estudios y notas relativas a la organización de escuelas normales de maestros, que me he visto obligado a entregar a la prensa sin haber tenido tiempo de revisarlas con la detención que había deseado. Esta es la única excusa que puedo invocar por los muchos vacíos que el lector encontrará en estas páginas, animadas sólo por el propósito de contribuir –aunque en muy limitada medida– a la gran obra de reforma y de progreso de la educación popular iniciada con tan unánime acuerdo como patriótico propósito por el Congreso y por el Poder Ejecutivo de la Nación.

J. ABELARDO NÚÑEZ

Santiago, 9 de octubre de 1883

I. LA ESCUELA NORMAL DE PRECEPTORAS
DE NUEVA YORK

Pocos días después de mi llegada a Nueva York, visité la Escuela Normal de Preceptoras en compañía de Mr. Benjamin F. Manierre, miembro de la junta de educación, encargado especialmente de la vigilancia de ese establecimiento.

La impresión que produjo en mi ánimo todo lo que allí vi fue una revelación completa, tanto del extraordinario progreso alcanzado por la educación pública en la Unión Americana como del profundo atraso en que la dejaba en mi patria. Esa impresión no se debilitó durante el curso de mis trabajos escolares, puesto que a medida que avanzaba en ellos, no hacía sino observar en todas partes, en los principales estados de aquel país, el mismo progreso, el mismo anhelo por la difusión y mejoramiento de la educación.

El profesor Thomas Hunter, presidente de la Escuela Normal de Nueva York, me introdujo en la gran capilla y sala de reuniones generales del establecimiento a fin de que presenciara los ejercicios con que diariamente se abren las clases. Llenaban esa sala no menos de 1.200 alumnas cuya edad variaba entre dieciséis y veinte años, y en la plataforma habían tomado asiento los treinta y seis profesores y profesoras de la escuela.

Los ejercicios principiaron con varios himnos, cantados por todas las alumnas, y acompañados por un magnífico órgano, que una de ellas tocaba. Siguió la lectura de algunos pasajes de la Biblia por el director de la escuela, después de lo cual él mismo invitó a las alumnas presentes a pasar al ejercicio de citas.

Sucesivamente se pusieron de pie, no menos de veinte alumnas quienes con el mejor despejo, con voz sonora y con la más correcta pronunciación recitaron trozos en prosa y verso de los principales clásicos ingleses: Shakespeare, Byron, Moore, Bacon, Carlyle, Macaulay, etc., indicando el nombre del autor.

Este ejercicio, según en aquel momento me fue explicado, tenía por objeto dar testimonio del buen gusto literario y del fruto que las alumnas sacaban de sus lecturas, por medio de las citas de aquellos pasajes y pensamientos que más habían llamado su atención. Posteriormente vi repetirse este mismo género de ejercicios en casi todas las escuelas normales que visité en otros estados.

Como en aquel país no se concibe que ninguna persona extraña a un establecimiento de educación se presente ante los alumnos, el señor Manierre que me acompañaba se adelantó al frente de la plataforma y dirigió la palabra a las alumnas, diciéndoles que aunque las suponía familiarizadas con la presencia de los frecuentes visitantes que aquella escuela atraía, por el adelanto que había alcanzado, consideraba necesario darles a conocer en aquel día a una persona que venía de un país muy remoto, encargado de la importante comisión de estudiar el estado y progreso de la educación en la Unión Americana. Agregó que ese país –la República de Chile– era ya ventajosamente conocido en Estados Unidos por el anhelo que su gobierno y pueblo habían demostrado por la difusión de la educación pública, y que hacía votos por el buen resultado del importante estudio encomendado a su comisionado, concluyendo por manifestar que creía sería interesante para las

alumnas de la Escuela Normal conocer la impresión que le hubiera producido la visita del establecimiento.

A pesar de mi imperfecto conocimiento de la lengua inglesa, me fue imposible excusar la invitación que en aquellos momentos se me dirigía, y aunque en breves palabras, no pude menos de dar expresión a mis sentimientos de aplauso y admiración por todo lo que había visto y oído en la escuela.

Terminados los ejercicios de la mañana, asistí sucesivamente a las clases de filosofía, de dibujo, de pedagogía y de matemáticas. En todas ellas, la instrucción era completamente oral. El profesor o profesora disertaba sobre el tema de la lección del día y las alumnas escuchaban y tomaban notas. De vez en cuando, interrogaba el profesor a alguna alumna, pero bajo cierta forma en la que parecía más bien desear conocer su opinión que no hacerle repetir las palabras de algún texto o, como se dice entre nosotros, *tomarle la lección*. En otros momentos, alguna alumna dirigía la palabra al profesor, solicitando mayores explicaciones o exponiendo alguna duda.

Todo aquello constituía algo tan nuevo y tan interesante para mí –que jamás había conocido otra manera de enseñar sino la de la servil repetición de las palabras de un texto de estudio– como el primer ejemplo de disciplina escolar, también hasta ese momento desconocido, de que daban testimonio las diversas clases de aquel establecimiento, donde no se veía una sola alumna que no estuviese profundamente atenta y que no manifestara la mayor contracción e interés por el estudio. Los métodos de enseñanza de la pedagogía moderna de que hasta entonces sólo poseía ligeras nociones, por los escasos libros de educación que me había sido posible leer en Chile, se revelaban de esta manera a mi espíritu con toda la perfección con que los veía poner en práctica por profesores tan experimentados y distinguidos como los de aquella Escuela Normal modelo.

Esto mismo me hacía medir, con profunda pena, la gran distancia a que nos encontráramos en Chile de semejante ideal, y las vastas proporciones de la obra de reorganización de nuestro sistema de educación pública.

Invitado a presenciar los ejercicios de gimnástica (*calisthenics*) de una de las secciones del establecimiento, pude admirar un espectáculo también interesante por su novedad no sólo en cuanto se refería a la educación física de la mujer sino por lo que hace a la admirable combinación de movimientos dirigidos a facilitar el desarrollo corporal y dar gracia a las actitudes. En una sala baja y espaciosa del entresuelo de la escuela se encontraban no menos de cien alumnas que, guardando igual distancia y siguiendo el compás de una marcha o de un vals, tocado por una de ellas en el piano, ejecutaban a la voz de la profesora los ejercicios y movimientos más variados de gimnástica corporal.

Algunas veces hacían uso de bandas de goma para dar fuerza a los músculos de los brazos y facilitar el desarrollo del pecho, otras tomaban en las manos pequeños trozos de madera (*clubs*) y finalmente hacían variadas figuras en grupos de a dos o de tres. Aun cuando la clase fue de corta duración y el género de ejercicios a que se habían entregado las alumnas no parecía violento, noté, sin embargo, que él era bastante activo, pues todas parecían fatigadas.

La clase de dibujo me dio a conocer por primera vez lo que, no sólo en aquella época sino hasta el presente, es completamente desconocido en Chile: el dibujo a *mano libre*. Además del desarrollo dado a ese estudio, según se revelaba por los trabajos de las mismas alumnas, alcanzaba al dibujo de ornamentación y a la composición original sobre la base de formas naturales, de flores y de hojas convencionalizadas. Más tarde adquirí el convencimiento de la gran importancia de este género de dibujo, que es indudablemente una de las más valiosas conquistas de la educación moderna; y como él habrá de ser materia de observaciones especiales en este estudio, me limito sólo a hacer mención de cómo lo vi ejecutar en la práctica, en el primero de los establecimientos de educación que tuve oportunidad de visitar en Estados Unidos.

Las alumnas trabajaban sin hacer uso de ningún instrumento de precisión como regla, compás o tiralíneas, y ejecutaban los más variados dibujos geométricos y de elementos de ornamentación con sólo el auxilio del lápiz. La seguridad en el trazado de líneas, la corrección en las proporciones del dibujo eran verdaderamente admirables, bien fuera que la alumna copiara directamente un modelo litografiado o que reprodujera, *a ojo*, como se dice, figuras o sólidos geométricos dibujados con las sombras correspondientes. Las más adelantadas dibujaban, teniendo a la vista flores y hojas naturales, composiciones enteramente originales destinadas a la ornamentación, dando a unas y otras la forma convencional.

El plan de estudios de la Escuela Normal de Preceptoras de Nueva York es el siguiente:

I GRADO
PRIMER AÑO. PRIMER SEMESTRE

1. *Latín*
2. *Historia*. Nociones de historia de los pueblos antiguos.
3. *Idioma alemán o francés*.
4. *Álgebra*. Ecuaciones simples.
5. *Geometría plana*.
Música, dibujo, composición literaria y caligrafía.

II GRADO
PRIMER AÑO. SEGUNDO SEMESTRE

1. *Latín* (continuación).
2. *Historia* (continuación de la historia antigua).
3. *Idioma alemán o francés* (continuación).
4. *Geometría* (final).
5. *Ciencias físicas* (calórico, electricidad y mecánica).
Música, dibujo, caligrafía y composición literaria.

III GRADO
SEGUNDO AÑO. PRIMER SEMESTRE

1. *Latín* (trozos selectos de autores clásicos).
2. *Historia* (nociones de historia moderna).
3. *Alemán o Francés* (lectura, conversaciones y nociones gramaticales).
4. *Álgebra*.
5. *Física* (la luz y el sonido).
Música y Dibujo, Composición Literaria y Botánica.

IV GRADO
SEGUNDO AÑO. SEGUNDO SEMESTRE

1. *Latín* (trozos selectos de César, Salustio y Cicerón)
2. *Literatura y Retórica*.
3. *Alemán o francés*.
4. *Astronomía Matemática y Descriptiva*.
5. *Química*.
Música y Dibujo, Geología y Mineralogía.

V GRADO
TERCER AÑO. PRIMER SEMESTRE.

1. *Latín* (Virgilio; libro primero).
 2. *Literatura* e idioma inglés.
 3. *Alemán o Francés* (final).
 4. *Física* (electricidad, galvanismo y magnetismo).
 5. *Astronomía Matemática y Descriptiva* (final).
Música y Dibujo. Zoología.
- Repaso de los ramos que constituyen el plan de estudio de las escuelas primarias y superiores por medio de ejercicios de los métodos para enseñarlos.

VI GRADO
TERCER AÑO. SEGUNDO SEMESTRE.

1. *Latín* (Virgilio).
 2. *Filosofía y Pedagogía Teórica*.
 3. *Literatura* y lengua inglesa.
 4. *Alemán o Francés* (repaso general de la gramática, traducción de clásicos, conversación y nociones sobre la literatura de ambas lenguas).
 5. *Ciencias físicas*. Repaso general de astronomía.
Música y Dibujo. Fisiología.
- Repaso de los ramos de las escuelas primarias y superiores y práctica de la enseñanza en la escuela de aplicación, bajo la vigilancia de los profesores especiales de la Escuela Normal.

El número de alumnas inscritas en 1879, a la época de mi visita, en la Escuela Normal de Nueva York era de 1.338 y la asistencia diaria se elevaba a 1.321.

En el año anterior habían rendido examen para comprobar que poseían las condiciones requeridas para incorporarse a la Escuela Normal 564 alumnas de las diversas escuelas superiores de la ciudad, pero sólo 31 habían logrado ser aceptadas por la comisión examinadora.

En el curso del mismo año de 1878 se habían graduado 357 alumnas, y 454 habían sido retiradas del establecimiento por falta de disposiciones o vocación para la enseñanza, por poco aprovechamiento o por otras causas.

En su memoria anual, hace presente el director de la escuela que habiendo llegado en septiembre de 1877 a 1.600 el número de alumnas asistentes, a fin de reducirlo, se había hecho necesario aumentar las dificultades de las pruebas de admisión. Sin embargo, reconocía por esto que el gran número de postulantes que se habían presentado a rendirlas y el grado de preparación en que se encontraban rendían elevado testimonio del progreso alcanzado por las escuelas públicas de la ciudad.

La escuela de aplicación anexa a la Normal contaba en enero de 1879 con 945 alumnos de ambos sexos y constituía, en opinión del presidente Hunter, director de todo el establecimiento, una verdadera escuela modelo. El número de profesoras encargadas de la instrucción ascendía a veintidós, bajo la dirección de una maestra principal que lleva el título de superintendente, y todas ellas son antiguas alumnas del curso normal. La referida escuela contaba también, en la época de mi visita, con un departamento completo destinado a la enseñanza infantil, conforme al método de Fröebel, y tenían además veinte clases, de las cuales correspondían trece al plan de estudios de las escuelas primarias y siete al de las escuelas superiores.

La manera como se ejecutan los ejercicios de práctica en la escuela de aplicación es la siguiente:

En la mañana del lunes de cada semana tiene lugar una clase, que podría llamarse modelo, dirigida por el profesor de pedagogía, a la cual concurren las normalistas que ya cursan ese ramo. En los restantes días de la semana, la misma clase corresponde por turno a cualquiera de las normalistas, a presencia del profesor y de sus compañeras. Después de retirados los niños, se sigue una discusión detenida sobre la manera como ha conducido aquélla la lección, debiendo la maestra normalista contestar a todas las observaciones y críticas que le dirijan sus compañeras. Las alumnas deben dar razón de sus críticas, sugerir los medios de evitar errores o corregir aquellos que han merecido su observación.

Terminado el ejercicio anterior, las alumnas normalistas de último año se distribuyen en las diferentes clases de la escuela de aplicación, donde están obligadas a dirigir, a lo menos, una de ellas por día. Este género de lecciones tiene siempre lugar a presencia de una de las profesoras de la escuela de aplicación, lo que facilita a la novicia la corrección de las omisiones o errores en que puede caer en la práctica de la enseñanza.

Los datos anteriores revelan la importancia que en un instituto normal tiene la escuela de aplicación. El distinguido profesor Hunter, director del establecimiento

de que me ocupó, calificaba la escuela de aplicación como “el brazo derecho del colegio normal”, y agregaba que el alto nivel alcanzado en los últimos años por esa escuela, tanto en su disciplina como en su organización, había producido el resultado de que el costo de la educación por alumno era veinte por ciento más bajo que el de las demás escuelas de la ciudad, no obstante rehusar todos los años la admisión de cientos de alumnos por falta de espacio.

II. ESCUELAS NORMALES DEL ESTADO DE MASSACHUSETTS

La alta reputación que de tiempo atrás ha gozado Massachusetts entre todos los estados de la Unión, como el más adelantado en materia de educación pública, me hizo consagrar la mayor del tiempo de que podía disponer a fin de visitar sus escuelas.

En efecto, mediante las facilidades de todo género que desde un principio me fueron otorgadas por el honorable John W. Dickinson, secretario de la Junta de Educación, pude visitar sucesivamente los institutos normales de Bridgewater, de Framingham, de Worcester, de Salem, y la Escuela Normal Central de Boston.

El plan de estudios y sistema general de educación es muy análogo en todas esas escuelas, y ofrecen la peculiaridad de que en ellas el curso sólo dura dos años, destinados exclusivamente a la enseñanza pedagógica. Por esta razón son mucho más severas las pruebas de admisión, como que los alumnos van a ellas únicamente con el objeto de aprender y de practicar el arte de enseñar. Por lo general, los candidatos que se incorporan a esas escuelas normales han terminado ya sus estudios en las escuelas llamadas en aquel país primarias, de gramática y superiores, y si se tiene presente que el último de estos establecimientos abraza el curso completo de humanidades, con el conocimiento del latín y griego y de dos idiomas vivos, se comprenderá el grado de instrucción con que entran los futuros institutores a estudiar el arte de enseñar a las escuelas normales.

La Central de Boston fue a la que consagré mayor atención visitándola durante muchos días consecutivos y asistiendo a la mayor parte de sus clases. En todas ellas veía uniformemente desarrollarse el mismo método de enseñanza filosófica de la pedagogía en todas sus aplicaciones a los conocimientos que forman la base de la educación popular, y al mismo tiempo admiraba el profundo estudio que los profesores demostraban haber hecho de la ciencia pedagógica moderna. Las lecciones eran siempre prácticas; y a cada paso se veía que, pasando imaginariamente las alumnas normalistas a ser niños de una escuela primaria, les dirigía la palabra la alumna que trabajaba en la pizarra, demostrando de esta manera sus conocimientos sobre la materia de que trataba la lección no por medio de la repetición de reglas o definiciones, sino enseñando ella misma como si estuviera ya al frente de una escuela.

Este último método, tan esencialmente práctico y de un constante ejercicio de los principios pedagógicos, es el que se practica durante los dos años del curso normal; así se comprende sin esfuerzo cuán poderosamente deberá influir en la

disciplina mental y en el desarrollo de las disposiciones para la enseñanza de que se encuentre adornada la alumna normalista. En efecto, pude notar en las clases de la Escuela Normal de Boston que las alumnas manifestaban un despejo y seguridad notables en su manera de expresarse, mucha claridad y corrección en el lenguaje y, sobre todo, un conocimiento completo de las humanidades.

Pero lo que interesó más vivamente mi atención, no sólo en el establecimiento de que me ocupó sino en algunos otros del mismo estado, fue la admirable aplicación del dibujo en la pizarra, como medio de ilustrar las lecciones de diversos ramos.

Para hacer comprender la importancia de este método y el gran alcance que puede tener en todo el sistema de educación, recordaré la manera como lo vi aplicar en la misma escuela de Boston. Se daba una lección de geografía de Asia y antes de la entrada de los niños a clase, había yo visto a la profesora dibujar en la pizarra grande, con tiza de diversos colores, un paisaje de la naturaleza de aquel continente. El dibujo era bastante correcto, a pesar de haberse hecho en muy breve tiempo, y contribuía a hacer más perceptibles todos sus detalles los diversos colores empleados con buen tino por la profesora.

Principió ésta por llamar la atención de los niños el dibujo que veían en la pizarra, y les preguntó si conocían aquel país, a lo que ellos contestaron ingenuamente que no. Se siguió un análisis muy animado y minucioso de todo lo que en el dibujo se veía, comparando cada cosa con otras análogas que eran conocidas para los alumnos.

En el fondo del paisaje se veía una pagoda, al lado de una construcción que representaba unos de esos espléndidos sepulcros de los fastuosos príncipes de la India; y después de comparar ambos edificios con los de las iglesias y casas más notables de Boston, llegaron a convenir todos los alumnos en que jamás habían visto nada de parecido a una pagoda ni a un sepulcro de la India. Iguales observaciones surgieron del examen de una palmera y del enorme *boabab*, que aparecía en el paisaje como tipo de la abundante y fecunda vegetación de Asia. El elefante y el tigre, que animaba la escena, y un hipopótamo asomando su cabeza a la orilla de un río fueron inmediatamente conocidos con sólo recordar el mágico nombre de Barnum, el hombre más popular entre los niños, en todo Estados Unidos, por sus circos y sus colecciones zoológicas ambulantes.

Por último, fue materia del más vivo interés para los alumnos el examen de un grupo de figuras que representaba en el centro del paisaje un palanquín que dos criados conducían sobre sus hombros, y en el cual se veía una dama asiática con su abanico en la mano. Se comprende de cuánta novedad sería para niños del país de los ferrocarriles oír hablar de semejante modo de viajar. Con este motivo se pasó en detenida revista los diversos medios de transporte aplicados en otros países del mundo, manteniéndose sobre el particular una animadísima conversación, en el curso de la cual la misma maestra hacía con admirable facilidad dibujos de todo género en la pizarra para que sus alumnos comprendieran lo que les era desconocido. Recuerdo, por ejemplo, una ilustración muy exacta, hecha a propósito del tipo de las mujeres en Asia. Cuando la profesora hubo concluido de dibujar una cabeza

de mujer de la China con sus ojos oblicuos, sus cabellos levantados y cruzados por dos enormes alfileres, se oyó una exclamación de asombro en toda la clase, demostración elocuente del interés de que el pequeño auditorio se hallaba poseído.

Basta sólo la exposición de este método de enseñanza para que se comprenda el inmenso partido que de él puede sacar el institutor. Compárese la interesante y amena conversación a la cual, sobre la base de un dibujo, da lugar el examen del aspecto físico de un país, de su vegetación, fauna y sistema fluvial; de las costumbres y vida de sus habitantes; de sus medios de transporte, de las producciones, etc., con esa descarnada y árida nomenclatura de ciudades, de ríos, de puntos de limitación o de cifras de población que entre nosotros constituye lo que se llama estudio de la geografía, y será forzoso reconocer las ventajas del primer método y el poderoso auxilio que le presta la ilustración.

Naturalmente esta aplicación del dibujo requiere un estudio especial, como que, al hacerse cualquier proyección sobre la superficie de una pizarra pintada de negro, cambian completamente todos los efectos del dibujo que se ha aprendido a hacer sobre el papel usando lápiz negro. Sin embargo, poseyendo el normalista buenos conocimientos de dibujo, sólo necesita un corto tiempo de práctica para adiestrarse en dibujar en la pizarra y adquirir expedición y firmeza de mano para manejar la tiza.

En la Escuela Normal de Boston hay actualmente una profesora (*Miss W. Bertha Hintz*) que ha formado una verdadera especialidad de este género de dibujo; asistí en varias ocasiones a la clase que ella hace todos los sábados a las demás maestras de aquella ciudad. Durante esas visitas, no podría decir si tuve que admirar más la constancia y atención con que veía trabajar a estas últimas en dibujar paisajes, animales, flores, frutas, figuras y objetos de uso doméstico, o la facilidad extraordinaria con que la profesora corregía sus ensayos. A veces una flor, de dibujo bastante incierto, tomaba con sólo dos o tres toques del lápiz de tiza de la profesora un relieve admirable, o bien la indicación de una sombra en el lugar conveniente, hacía aparecer todo el efecto de perspectiva que antes no podía notarse en el dibujo.

En la Escuela *Horace Mann* de la misma ciudad de Boston, dedicada especialmente a la enseñanza de sordomudos, tuve también ocasión de apreciar cuán poderoso auxiliar era para las profesoras de esos desgraciados seres este género de dibujo, pues merced a él lograban dar a conocer a sus alumnos, junto con la palabra que aprendían a pronunciar y a escribir, la representación exacta del objeto mismo que ella indicaba.

III. ESCUELAS DE FILADELFIA Y DE OHIO

Entre las otras escuelas normales que tuve ocasión de visitar en Estados Unidos, la de Filadelfia es digna de especial mención por el desarrollo que en ella se ha dado a algunos estudios como del lenguaje, por ejemplo, que comprende la declamación, etimología, sinónimos, etc., y a las ciencias naturales que no sólo se extienden a la enseñanza de la física, la química y la astronomía, sino también de

la geología. Los estudios de filosofía son muy completos, y finalmente se cursan en aquel establecimiento la fisiología y la mitología.

En la época de mi visita contaba la Escuela Normal de Filadelfia con 1.113 alumnas y 24 profesores. El curso normal dura cuatro años, dedicándose los dos últimos a la práctica en la escuela anexa de aplicación.

El estado de Ohio es uno de los que han seguido más de cerca en la Unión Americana al de Massachusetts, y las escuelas de Cleveland gozan en el día de tan alta reputación como las de Boston. La visita que practiqué a algunas de ellas no pudo menos que confirmar esa opinión, tanto por el elevado nivel de los estudios en los mismos institutos normales como por los resultados que se veían en las escuelas primarias. El examen final a que se somete a los normalistas para optar al grado de maestro es uno de los más severos; y considero que no poca influencia habrá tenido en su preparación la que los numerosos emigrantes alemanes ejercen en la administración pública de aquel estado. Por esto mismo también el idioma y literatura alemanes son ramos de enseñanza obligatoria en las escuelas, y hay algunas en que las clases se hacen indistintamente en inglés o en alemán.

IV. ESCUELAS NORMALES DE ALEMANIA

Después de haber estudiado en Estados Unidos la organización de las escuelas normales, que es debida en aquel país a la visita practicada por Horacio Mann a los establecimientos de ese género fundados en Alemania desde principios de este siglo, creí también conveniente ir a buscar a la misma fuente los datos e informes que necesitaba para el desempeño de mi comisión. Con este objeto, me trasladé a Sajonia, cuyos seminarios de maestros han sido siempre considerados como establecimientos modelos de enseñanza moral.

Los dos más reputados son el Seminario Real para Preceptoras y el fundado por el barón Von Fletcher para preceptores, que funcionan en Dresden. Posteriormente visité también el Seminario Real de Maestros de la ciudad de Berlín.

El carácter más notable de los institutos normales en Alemania consiste en el vasto desarrollo y profundidad con que se enseña la ciencia pedagógica. La preparación que en todo género de conocimientos llevan a la escuela normal los alumnos permite hacer de la enseñanza un constante ejercicio de aplicación de todos los ramos de humanidades, a los métodos más perfeccionados y eficientes para el progreso de una escuela. Al mismo tiempo se presta considerable atención al conocimiento de la naturaleza (*Naturkunde*), denominación general que abraza en Alemania mucho más de lo que nosotros conocemos con el nombre de ciencias naturales.

El cultivo de la música, tan general en todos los pueblos de origen alemán, recibe igualmente en las escuelas normales toda atención, y comprende el estudio teórico del solfeo y de la armonía, así como la práctica del canto y la ejecución de órgano, piano y violín.

La duración del curso normal es en algunos seminarios de tres años y en otros de cuatro.

Aun cuando tendré frecuente ocasión de referirme en el curso de este trabajo a los admirables métodos de enseñanza que se enseñan y aplican en las escuelas normales de Alemania, no puedo menos que recordar en este lugar la impresión que produjo en mi espíritu la visita de esos establecimientos que en todo sentido revelaban el más alto grado de perfeccionamiento. Los alumnos no parecían estudiantes que habían ido a buscar al Seminario los conocimientos necesarios para el desempeño de su profesión, sino verdaderos maestros formados ya en la ciencia de enseñar y revestidos de todas las dotes que deben adornar a un buen institutor.

La disciplina escolar de aquellas escuelas, la manera como se dirigen las clases, el sistema de discusión constante entre los alumnos y el profesor y los conocimientos tan generales como profundos que en esas discusiones revelaban poseer los normalistas no pudieron menos de inspirarme, desde las primeras visitas a las escuelas normales, la más alta idea del estado en que se encontraba en Alemania la educación pública.

Si a una instrucción tan vasta y sólida se agrega la alta consideración de que disfruta todo maestro en aquel país, no puede menos que comprenderse el progreso y perfeccionamiento que allí han alcanzado las escuelas.

Sólo en el reino de Sajonia hay doce escuelas normales de primer orden en los lugares de Annaberg, Bautzen, Borna, Dresden, Nossen, Grimma, Plauen, Waldenbourg y Chemnitz; y sus directores y cuerpo docente figuran entre los más distinguidos profesores y hombres de letras del país.

Por vía de apéndice se insertará al fin del presente volumen el plan de estudios de algunos de los principales establecimientos normales de los reinos de Sajonia y Prusia, a fin de dar a conocer el desarrollo y solidez de la enseñanza que en ellos reciben los maestros.

Tanto en Berlín como en Dresden y en Gotha se han establecido también escuelas normales conocidas con el nombre de Seminarios de Fröebel (*Kindergarten Lehrerinnen Seminar*) porque tienen por exclusivo objeto preparar institutrices para dirigir las escuelas infantiles organizadas conforme al sistema de ese gran educador. El curso normal en estos Seminarios es esencialmente práctico y no tiene duración fija, limitándose la enseñanza teórica a la exposición filosófica del sistema fröebeliano.

En el día son muy concurridos esos establecimientos a consecuencia del impulso tomado, no sólo en Alemania sino en otros países del continente europeo y en Estados Unidos, por el movimiento a favor de las escuelas infantiles de Fröebel. La preparación de las futuras maestras que van a aprender a aquellos Seminarios puede decirse que es principalmente de *visu*, pues consiste en presenciar las diversas clases de la escuela infantil dirigidas por una profesora experimentada. En el curso de estas clases, la directora señala a alguna de las normalistas para que se haga cargo de llevar alguno de los ejercicios, y de esta manera, tanto ella como las demás alumnas del Seminario, pueden corregir u observar los errores en que haya incurrido la practicante.

Como no es de este lugar la exposición ni el examen del sistema Fröebel, que por su misma importancia será materia de un estudio especial al tratar de fijar las bases de nuestro sistema de educación popular, debo limitarme a las noticias

anteriores respecto de la preparación de las maestras en los Seminarios, consagrados especialmente a la enseñanza de los métodos de Fröebel, que tuve ocasión de visitar en Sajonia y Prusia.

V. EL CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE BRUSELAS

A mi llegada a Europa tuve conocimiento de que, con motivo de la Exposición con que Bélgica conmemoraba en septiembre de 1880 el 50° aniversario de su independencia, se reuniría en Bruselas un Congreso Internacional de Enseñanza, y habiendo hecho presente al señor ministro plenipotenciario de la república en París, don Alberto Blest Gana, el interés que tenía, para el mejor desempeño de mi comisión, en concurrir a ese Congreso, obtuve por su intermedio una carta de invitación que me habilitó para asistir a las reuniones del Congreso en el carácter de delegado de Chile.

El objetivo de la formación del Congreso Internacional de Educación fue enunciado en la circular de invitación en los términos siguientes:

“Hoy más que nunca está a la orden del día la gran cuestión de la educación pública; ella interesa no sólo al presente, sino también al porvenir de todos los pueblos. Hoy más que nunca se reconoce por todos los que tienen fe en el desarrollo y cultivo de la inteligencia la necesidad de una instrucción sólida, extensa, completa. De una buena educación depende la fuerza de un pueblo en estos tiempos en que se principia a comprender que no es tanto en los brazos como en la cabeza donde reside el verdadero poder del hombre, ese poder que prepara los grandes destinos de la humanidad”.

“El Congreso de Bruselas tendrá por objeto el examen de cierto número de cuestiones de la mayor actualidad concernientes a la enseñanza en todos sus grados: cuestiones sociales o pedagógicas que se relacionen por cualquier concepto con esta grave e importante materia. Será en cierto modo una comisión de investigación ante la cual todos los hechos, todas las ideas podrán ser expuestas y discutidas libremente. Buscará la verdad sin imponerla. Discutirá, ilustrará, pero no decretará soluciones”.

Este programa, que fue aceptado y cumplido con general aprobación en el curso de los trabajos del Congreso, fue ampliado en el sentido de la libertad de discusión, el día de la apertura, por su distinguido presidente Mr. A. Couvreur y por el honorable Mr. P. Van Humbeeck, ministro de Instrucción Pública, que tanto ha ilustrado su administración con las importantes reformas realizadas en la organización de la educación pública en Bélgica.

El Congreso se dividió en seis secciones, que debían ocuparse de las materias siguientes:

1ª Sección. Enseñanza primaria. Establecimientos de educación infantil, cunas (*crèches*), jardines de infantes (*Kindergarten*), escuelas infantiles.

2ª Sección. Enseñanza media.

3ª Sección. Enseñanza superior.

4ª Sección. Enseñanza de materias especiales, profesionales, técnicas, agrícolas y comerciales.

5ª Sección. Enseñanza popular: cursos públicos, conferencias, bibliotecas, museos, sociedades para la propagación de la instrucción.

6ª Sección. Higiene escolar.

En la primera sesión de instalación del Congreso fui nombrado presidente honorario de la 1ª sección, que elegí para participar de los trabajos relativos a enseñanza primaria encomendados especialmente a mi consideración. Durante los seis días consecutivos que funcionó el Congreso tuve ocasión de tomar parte en los debates de las diversas cuestiones sometidas al examen de la 1ª sección, especialmente en las que se referían al programa y régimen de las escuelas normales y a la educación de la mujer.

La más importante de ellas, relativa a organización de escuelas normales, había sido formulada en los términos siguientes:

“¿Cuál debe ser el régimen de las escuelas normales? ¿Cuáles son las ventajas de los internados y de los externados? ¿Qué edad debe fijarse para la admisión de los alumnos? ¿Cuántos años de estudio debe comprender el curso normal?”.

El interesante debate a que dieron origen estas cuestiones ocupó dos sesiones, y en una de ellas me fue dado hacer uso de la palabra para sostener las ideas del distinguido inspector de las escuelas normales de Bélgica, *M. Th. Braun*, cuyos puntos de vista, expuestos en un luminoso informe, habían sido combatidos por varios institutores franceses miembros de la misma sección. Las ideas del señor Braun fueron finalmente aceptadas, reconociéndose la conveniencia de mantener el régimen de internado, fijándose la edad de dieciséis años para la admisión de los alumnos y el término de cuatro para la extensión del curso normal.

Respecto del programa de estudios, las opiniones estuvieron muy divididas y propiamente no se determinó cuál debiera ser el plan completo de estudios que habría de abrazar la enseñanza normal.

El director del Museo Pedagógico de París, *M. R. Berger*, propuso en un informe especial las ideas siguientes, que fueron en general bien acogidas por el Congreso.

“Las escuelas normales tienen por objeto cultivar el espíritu de los maestros de la juventud. A este título, deben abrazar todos los conocimientos que las necesidades sociales han hecho reconocer como de verdadera utilidad en la vida diaria, y también todos aquellos destinados especialmente a formar el espíritu y a desarrollar las facultades intelectuales”.

Pueden por consiguiente reunirse bajo las cuatro divisiones siguientes:

I Estudios literarios y morales.

Gramática y literatura nacionales.

Historia y Geografía.

Moral, Religión y Pedagogía.

II Estudios científicos por deducción.

Aritmética, Geografía, Álgebra y Trigonometría aplicada a los usos más comunes (contabilidad, mensura de terrenos, levantamiento de planos).

III Estudios científicos por inducción y clasificación.

Física, Química e Historia Natural y sus aplicaciones más usuales a la industria, a la agricultura y a la higiene.

IV Artes y ejercicios físicos.

Caligrafía, dibujo geométrico y artístico, canto y gimnástica.

La literatura debe tener por objeto principal dar a conocer y fomentar el gusto de las obras maestras de la literatura nacional: y con este objeto debe fundarse tal enseñanza en la lectura de expresión y comentada de los textos, más bien que en las teorías de retórica o de arte literario.

La historia se enseñará en concepto a procurar el conocimiento de las diversas épocas de la civilización, así como del estado social actual. Deberá ser por consiguiente un curso de educación cívica.

En el estudio de las ciencias se atenderá principalmente a fortificar y disciplinar el espíritu, enseñando el uso de los métodos propios para cada ciencia: deducción, inducción, experimentación, clasificación.

Finalmente, por lo que respecta a las bellas artes no deberá perderse de vista que con ellas se trata de formar la educación de los sentidos, del gusto, y no de formar artistas.

En el curso de las discusiones que tenían lugar en el Congreso de la enseñanza, tanto en la sección 1^a a que asistía diariamente como en las asambleas generales, tuve ocasión de notar las dificultades suscitadas en el debate a causa de que la mayor parte de los miembros de diversa nacionalidad sostenían por lo general con bastante calor, los diversos sistemas de educación planteados en sus respectivos países, de manera que las conclusiones no revestían el carácter de principios generales que habría sido de desear. Sin embargo, la reunión de tantos educadores y profesores distinguidos dio lugar a disertaciones altamente interesantes que confío harán del volumen destinado a dar a luz los trabajos del Congreso una interesante, obra de consulta en materia de educación.

Coincidió con las sesiones del Congreso Internacional de la Enseñanza la inauguración de un Museo Pedagógico organizado bajo la dirección del Departamento de Instrucción Pública y también un concurso internacional de material de escuelas organizados por la Liga de la Enseñanza.

El Museo Pedagógico, que visité en repetidas ocasiones, era uno de los más interesantes y completos de cuantos he podido ver en toda Europa. Habiendo sido formado en su mayor parte de colecciones preparadas en las mismas escuelas públicas de Bélgica, ofrecía, ante todo, un carácter nacional bastante marcado y por consiguiente muy adecuado a los fines que con tales museos deben obtenerse. Lo que llamó más particularmente mi atención fueron las colecciones destinadas a la



enseñanza tecnológica de las diversas industrias. En ellas se veían representadas y admirablemente clasificadas las industrias textiles –algodón, lana, lino, seda, cáñamo, etc.–, en grandes cuadros murales, en forma de cajas, que contenían pequeñas muestras de todos los productos en que se transforman aquellas materias en el curso de su manipulación. El algodón en rama, tal como se encuentra en la planta; el mismo producto limpio; después cardado, peinado, transformado en hilo y finalmente tejido en las muchas y variadas clases de telas en que lo utiliza la industria se ofrecía de esta manera al examen del institutor y del niño, formando el libro o tratado más completo de enseñanza tecnológica.

De la misma forma, las colecciones de minerales y todos los productos que de ellos obtiene la industria en sus variadas aplicaciones formaban también otra sección muy interesante del museo.

Pero lo que contribuía a darle el carácter esencialmente pedagógico, con que este género de museos está llamado a auxiliar el progreso de la enseñanza, era la sección destinada al material escolar. En ésta se veía un número considerable de todos los aparatos, tanto de fabricación belga como extranjera, que en la educación moderna han venido a ser los más poderosos auxiliares del maestro. Cartas y globos geográficos, muchos de ellos de relieve; diagramas de ciencias naturales; gabinetes económicos de física y de química; aparatos y colecciones para la enseñanza de la aritmética y del sistema métrico; cuadros admirablemente grabados para la enseñanza de la historia o de muchos conocimientos útiles de artes y oficios, de trabajos industriales; en una palabra, cuanto ha podido inventar la industria moderna para facilitar y hacer efectivos los métodos de enseñanza intuitiva se encontraban allí reunidos.

Noté particularmente el precio, por lo general módico, de la mayor parte de esos aparatos; y dada la gran influencia que los museos pedagógicos podrían producir entre nosotros, no vacilo en recomendar la fundación de uno en cada ciudad donde se establezca algún instituto normal. Ese género de exhibiciones secundará con mucha eficacia la enseñanza pedagógica y contribuirá también a fijar los tipos de las colecciones que los mismos maestros podrán ir formando poco a poco para el uso de sus respectivas escuelas.

VI. ESCUELAS DE SUECIA, NORUEGA Y DINAMARCA

Se ha recomendado más de una vez entre nosotros el establecimiento de escuelas ambulantes, a fin de poder atender a las necesidades de la educación en los campos donde la población se encuentra tan esparcida. De la misma manera, se ha hablado de la importancia de las escuelas-talleres, a fin de habilitar a los niños de ambos sexos con el conocimiento de alguna profesión o industria, que les permita ocuparse de un trabajo productivo desde que abandonen la escuela.

Con el fin de estudiar puntos tan interesantes en materia de educación, me trasladé a Suecia, único país de Europa donde tenía conocimiento de que ambas instituciones se encontraban incorporadas en el sistema de educación nacional.

Durante un mes que permanecí en Estocolmo, y mediante la amabilidad del distinguido director general de escuelas, señor C. J. Meijerberg, que hablaba el español, pude visitar en su compañía los establecimientos principales de educación de aquella capital, y después los de las ciudades de Jönköping y Gottenburg.

Respecto de las escuelas ambulantes, la opinión unánime de las personas a quienes consulté fue enteramente contraria a ellas; y se me aseguró que, lejos de aumentarse ese género de establecimientos, se trabajaba más bien por suprimirlos. Conforme a los preceptos de la ley de 1842, las escuelas primarias debían ser permanentes, pero en aquellas localidades donde la pobreza de los habitantes o las condiciones físicas del terreno eran un obstáculo para la asistencia a la escuela, se permitía que la enseñanza se diera con el *carácter de provisoria* en escuelas ambulantes. En un principio se creyó que este género de establecimiento convenía a las localidades del norte, donde la población está muy diseminada en un territorio lleno de montañas, bosques y lagos, porque, pasando la escuela de un grupo de población a otro, podía un solo maestro atender a mayor número de alumnos con menor gasto; sin embargo, pronto se han evidenciado los numerosísimos inconvenientes de tal sistema, no sólo por la poca duración de la enseñanza de que cada niño pueda aprovechar, sino por las grandes dificultades que de ello resultan para obtener un mediano aprovechamiento. Además, esa vida ambulante fatiga a los maestros, quienes por tal motivo cambian frecuentemente en tales escuelas. Por último, el transporte del material de enseñanza y mobiliario, lo mismo que todos los gastos de sostenimiento del maestro, que en aquel país se hacen a expensas de los vecinos y padres de familia de cada localidad, han contribuido a hacer que las escuelas ambulantes decaigan cada día más o que se transformen en permanentes. En 1872 había en Suecia 2.333 escuelas fijas y 1.145 ambulantes. En 1876, el número de éstas había ya descendido a 926 y aumentado el de las primeras a 2.787.

Los informes que acabo de señalar, así como muchos que pude recoger durante mi permanencia tanto en Suecia como en Noruega, me persuadieron de que la institución de las escuelas ambulantes ofrecería entre nosotros mayores inconvenientes que ventajas, tanto más cuanto que carecemos de industrias como la del corte y elaboración de maderas, que en aquellos países ocupan a gran parte de los habitantes de las regiones del norte y constituyen verdaderos centros de población.

No puedo decir lo mismo acerca de los talleres anexos a las escuelas primarias, que fue una de las cosas que más admiré durante mi visita a las de Estocolmo y Gottenburg. Suecia parece indudablemente haber resuelto uno de los más graves problemas de la educación moderna, aunando a la enseñanza literaria de las escuelas la profesional correspondiente a ciertos oficios en los talleres anexos a las primeras. Como un hecho que revela la importancia atribuida a semejante ensayo, se me hizo presente que poco tiempo antes de mi llegada a Estocolmo, había visitado la mayor parte de las escuelas de la ciudad una comisión especial encargada por el Ministerio de Instrucción Pública del reino de Prusia de estudiar la organización de dichas escuelas-talleres.

En las que yo tuve ocasión de inspeccionar observé que predominaba la enseñanza de la carpintería, no sólo en lo que vulgarmente se llama carpintería de *obra*

blanca sino en la ebanistería o construcción de muebles, en las obras de torno y en el tallado sobre madera. En otras se ejercitaban los niños en trabajos de encuadración y *cartonería*. Después de mi salida de Estocolmo, he recibido una carta del señor Meijerberg en que me anuncia haberse ya planteado en algunas escuelas los primeros talleres para hacer trabajos en metal².

Los talleres funcionan en pequeños edificios anexos a cada escuela bajo la dirección de un jefe y de artesanos, maestros especiales en los diversos oficios. Por lo general, no se admite en ellos más de veinte alumnos a la vez, y éstos se ejercitan en los diferentes trabajos bajo la inmediata vigilancia de sus profesores. Vi en muchos de esos talleres niños de 10 a 14 años que cepillaban o hacían tallados sencillos, pero que en todos sus trabajos revelaban ya una expedición y seguridad notables. Conservo aún sobre mi mesa de trabajo algunos objetos que me fueron obsequiados por los mismos alumnos de aquellos talleres, y que revelan tanto el buen gusto y corrección del dibujo como lo acabado de la ejecución. Este último punto me manifestó cuán saludable influencia podrían ejercer entre nosotros ese género de establecimientos para formar desde la escuela buenos y concienzudos obreros, y corregir de esa manera los vicios de nuestro sistema de aprendizaje en el que el niño se forma únicamente por medio de la imitación servil de lo que el llamado *maestro* hace, y habituándose desde el principio a ejecutar su trabajo malamente y *a la diablo*, como vulgarmente se dice...

El desarrollo que los talleres anexos a las escuelas ha tomado en Suecia se hace cada día más notable, y sólo Gottenburg, que es una población relativamente secundaria, cuenta en el día con cinco escuelas industriales y 13 salas de taller. Este progreso se ha traducido en aquel país por un mejoramiento notable en la condición de las clases obreras, y un perfeccionamiento en los artefactos ejecutados por los diversos artesanos, que hacen del obrero sueco, tanto en su país como en el extranjero, uno de los más recomendados.

Los trabajos ejecutados por los niños se venden, y su producto se destina al fomento de los mismos talleres, dando al que los ha ejecutado una pequeña parte por vía de estímulo. También se les permite que se ocupen a veces de obras especiales para obsequiar a sus padres o personas de la familia, y en este caso los alumnos deben costear los materiales. Los bancos de carpintería y en general todas las herramientas que vi usaban los niños en los talleres, eran adecuadas al tamaño de los pequeños obreros y me parecieron de buena calidad. Preguntando al director de uno de ellos si no era muy considerable el gasto de materiales por el desperdicio que me pareció natural habían de hacer sus discípulos, me contestó que no lo era, pues no se permitía a ningún alumno ocuparse de otro género de obras que de aquellas indicadas por el maestro en conformidad a sus aptitudes y grado de adelanto.

La impresión general que me produjo la visita a las escuelas de que me ocupó fue tan satisfactoria, y al verlas funcionar, me pareció tan sencilla su organización,

² Funciona de años atrás en Suecia una magnífica escuela en Elkistuna, lugar famoso por la excelencia y perfección de sus trabajos en acero y otros metales.

que no podría menos que recomendarlas de la manera más especial en nuestro país. Aun cuando de ellas no obtuvieran los alumnos otro resultado que el de familiarizarse con el uso de las herramientas y adquirir ciertas nociones generales acerca de la aplicación del dibujo, a la ejecución material de una obra cualquiera, se habría ya conseguido bastante, lográndose corregir desde la más tierna edad del niño muchos de los defectos que hoy, por falta de una preparación conveniente, se notan en la mano de obra de nuestros artesanos.

En materia de escuelas normales, cuenta Suecia con varios institutos que gozan de alta reputación en el país, como los de Estocolmo y Skara, sostenidos por el gobierno, y los de Gottenburg y Norrköping, fundados por congregaciones religiosas y mantenidos en gran parte en el día con subvenciones de particulares.

El plan de estudios y métodos de enseñanza que rigen en tales institutos son en gran parte análogos a los de los seminarios de maestros de Alemania, que parecen haber sido el modelo adoptado en los de Suecia.

Dinamarca tiene igualmente dos seminarios, uno en Jonstrup y otro en Lyngbye, que son bastante concurridos, y el cuerpo de profesores del primero es considerado en el país casi al nivel de la universidad. La gran boga que en los últimos años han alcanzado allí las llamadas escuelas superiores rurales (*folkehöjskoler*), destinadas a mejorar la condición de los habitantes de los campos, es atribuido en gran parte, a la buena preparación de los maestros formados en el Seminario de Jonstrup.

El sistema de educación de Noruega y de Dinamarca se diferencia muy poco del de Suecia, como que en toda Escandinavia predominan a este respecto las ideas alemanas, y conforme a ellas se ha establecido el sistema de educación nacional. Buenas escuelas normales; edificios escolares extensos, cómodos y construidos conforme a los mejores principios de la ciencia; un cuerpo docente, honorable y altamente respetado en el país, seriedad en los estudios y un carácter eminentemente práctico en los métodos de enseñanza, son las condiciones que colocan la educación pública de aquellos países a tanta altura como los más adelantados del continente. Debo agregar también que llamó particularmente mi atención la abundancia de material escolar que observé en todas aquellas escuelas, principalmente en Estocolmo, dato que me permitió apreciar la importancia que sus directores daban a la educación intuitiva.

La educación física es también atendida de una manera muy especial en aquellos países, sobre todo en Suecia, que han sido la cuna de la gimnasia moderna.

En Estocolmo funciona el Instituto Central y Academia Real para la formación de profesores de gimnasia, fundado en 1814 por el célebre Pedro H. Ling.

Ese establecimiento está dividido en tres secciones. El departamento médico tiene por objeto formar médicos dedicados a esta especialidad que, en virtud de su diploma, reciben autorización para practicar exclusivamente la gimnasia médica; el departamento pedagógico destinado a preparar maestros de gimnasia para todas las escuelas primarias y superiores del reino, y, por fin, el departamento militar en que se forman los instructores de gimnasia para el ejército y la marina.

El plan de estudios es el siguiente:

1ª PARTE TEÓRICA: anatomía, fisiología e higiene; ciencia de los movimientos (miología); gimnasia pedagógica; principios de la gimnasia militar, práctica de la gimnasia médica.

2ª PARTE PRÁCTICA: ejercicios de gimnasia pedagógica; ejercicios de armas: fusil, sable, florete, palo; ejercicios de aplicación de la gimnasia a los enfermos.

Las construcciones dedicadas exclusivamente a los ejercicios gimnásticos de los alumnos de las escuelas y colegios y de la juventud de cada localidad son verdaderos palacios provistos de un abundante y magnífico material, con el auxilio del cual se ha elevado la gimnasia al rango de un ramo profesional. En ningún país de los que he conocido he visto que se dé mayor desarrollo a los ejercicios gimnásticos del bello sexo como en Suecia, y no creo que ello sea lo que menos influya en el gallardo porte, en la elevada estatura y en la belleza física, tan admirada en las rubias hijas de Escandinavia.

VII. ESCUELAS DE CIEGOS Y SORDOMUDOS

La educación de los ciegos y sordomudos se encuentra también bastante adelantada en los países del norte de Europa. En Copenhague, visité el Instituto Real de Ciegos, establecimiento que por su antigüedad y alto grado de progreso es ventajosamente conocido en toda Europa. En él tuve ocasión de admirar no sólo el perfeccionamiento de los métodos y material de enseñanza, sino el carácter especial de la educación dada a esos desgraciados. En efecto, todo tendía en ella a formar en el ciego la convicción de que podía valerse por sí mismo, mediante sus propios esfuerzos, sus propios estudios y su energía moral para vencer los obstáculos de la noche eterna en que había venido al mundo. El director me aseguraba que éste era el fin principal a que tendían sus trabajos y los de sus colegas del cuerpo de profesores del establecimiento, y a la verdad, que bastaba sólo ver la seguridad con que los ciegos recorrían los diversos departamentos del Instituto y el despejo con que respondían en las clases a sus profesores, para conocer que un soplo de vida y consuelo animaba las profundas tinieblas en que vivían sumergidos aquellos infelices.

Esa animación, esa atmósfera de placentera resignación y de conformidad en que me pareció vivían los ciegos del Instituto Real de Copenhague me hicieron recordar la penosa impresión que siempre había experimentado en mis visitas a establecimientos análogos de otros países, a la vista de un gran número de niños y jóvenes de ambos sexos, cuyos semblantes pálidos e inanimados, macilentos y tristes, movían a compasión porque revelaban tanto la debilidad física como la depresión moral, que son naturales en todo ciego.

Los talleres del Instituto de Copenhague han llegado también a perfeccionar y extender la esfera de los trabajos a que puede dedicarse un ciego para alcanzar los medios de ganar su vida con su propio trabajo. En materia de zapatería, por ejemplo, se ha logrado, con el auxilio de herramientas y utensilios especiales, enseñar a los ciegos la fabricación de toda clase de calzado. Al examinar ese taller, no pude menos que manifestar mi sorpresa viendo un par de botas perfectamente

trabajadas, pero en las que llamó mi atención la admirable regularidad con que se habían puesto tres filas de estaquillas. El director, que me acompañaba en aquellos momentos, se anticipó a mi observación diciéndome que aquel detalle no se había escapado tampoco a los miembros de una comisión enviada de Inglaterra a estudiar los talleres del establecimiento, no hacía muchos meses; y me mostró con este motivo una herramienta especial inventada por el maestro de zapatería y con el auxilio de la cual podían los ciegos colocar las estanquillas en línea y a una distancia verdaderamente matemática...

En Dresden, lo mismo que en Leipzig y en Berlín, se encuentran los institutos de ciegos más afamados de toda Alemania, y tuve oportunidad de conocer al visitarlos los métodos más adelantados que en ese país se usan para la enseñanza de los diversos ramos tanto de instrucción primaria como superior a que alcanza su plan de estudios. La tendencia predominante en la educación que en el día se da a los ciegos en Europa es la de procurarles una instrucción tan vasta y completa como sea posible, habilitándoles al mismo tiempo con el reconocimiento de algún arte u oficio. Así, en el Instituto Real de Ciegos establecido en Steglitz cerca de Berlín, donde encontré más de cien alumnos de ambos sexos, vi que estudiaban los ramos siguientes: lectura, escritura, religión, lengua alemana, aritmética, geometría y formas geométricas, geografía, historia, ciencias naturales, historia natural, canto, gimnasia y música. En otras escuelas se enseñan también principios de derecho público y filosofía, y uno o dos idiomas.

En cuanto a profesiones, la más común es la de la música, dedicándose los ciegos de preferencia al piano, al órgano y al violín. La cordelería y tejidos de redes de pescar es también otra industria que vi aplicada a la enseñanza industrial en varios de esos establecimientos; y para los alumnos más pequeños, la fabricación de objetos de paja como sillas, cestos y obras de cestería, esteras, etc. El trabajo en los talleres ocupa por lo general la mitad del día y se destina sólo las horas de la mañana para las clases de la escuela.

Como una de las cosas que más llamaron mi atención en este género de establecimientos fue la enseñanza de la lectura, me dediqué a estudiar especialmente los métodos más recomendados o que veía usar en ellos con mejor fruto; y habiendo sabido que no existía en lengua española ningún texto de enseñanza de lectura impreso en caracteres de relieve, me decidí a comprender ese trabajo que principié a imprimir en el mismo establecimiento tipográfico para ciegos que hay en el Instituto ya nombrado de Steglitz. Por desgracia, mi repentino viaje a Estados Unidos, en desempeño de una comisión urgente, me obligó a interrumpir ese trabajo que otras atenciones posteriores, de carácter no menos urgente, me han impedido terminar.

Se usan en las escuelas de ciegos dos sistemas de escritura y de tipografía: el llamado de *puntos* que fue inventado en Inglaterra a principios del presente siglo, y el de los caracteres comunes impresos en relieve o escritos dentro de una pauta especial. El sistema de puntos ofrece la ventaja, especialmente para la escritura, de ser más rápido; pero siendo un medio de comunicación del cual pueden servirse únicamente los ciegos entre sí, ha sido abandonado en la tipografía de los textos de estudio o de los libros que en general se imprimen para ciegos.

En consecuencia, los caracteres empleados en esos libros son por lo general del tipo llamado *romano*, que es el más sencillo y presenta mejores condiciones para dar un relieve que facilite la percepción de las letras por medio del tacto.

En la mayor parte de las escuelas que visité en Alemania, vi leer alumnos que sólo tenían seis meses de aprendizaje y que, pasando rápidamente las puntas de sus dedos por las líneas del libro, leían casi con la misma expedición que si hubieran podido ver las letras.

Los ejercicios del alfabeto y de las primeras combinaciones silábicas se hacen por medio de tablitas en que las letras han sido talladas de relieve; y me aseguraban varios de los profesores que bastaba una semana para que cualquier niño ciego aprendiera a conocer y distinguir con toda seguridad las letras del alfabeto. El tacto de los alumnos se hace tan fino y delicado por medio del ejercicio de la lectura, que en el establecimiento de ciegos de Dresden llamó a mi presencia el director a una niña de 14 años, a quien hizo leer diversos pasajes de la Biblia colocando sobre la página su pañuelo doblado.

Este mismo sentido, que es el de más uso y aplicación para el ciego a fin de comunicarse con el mundo exterior, se ejercita también muy poderosamente en la enseñanza de casi todos los ramos, por cuanto los métodos usados en esos establecimientos tienen por base el empleo de objetos, y de aquí la importancia tan grande que en ellos tiene el material escolar. En Alemania, lo mismo que en Estados Unidos, se han hecho notables progresos en la preparación de ese material, desde que se ha comenzado a usar con tal objetivo la goma elástica que ofrece la ventaja de la duración y de su facilidad para trabajarla.

En el día, las cartas geográficas, las figuras geométricas y los tipos de animales para la enseñanza de la historia natural se hacen todos de aquella sustancia. Para las cartas geográficas elementales se emplean trozos de madera recortados, produciéndose el relieve de las montañas por medio de cabezas de clavos de metal más o menos grandes.

La enseñanza de los ciegos en Estados Unidos obedece por lo general a los mismos principios que constituyen el sistema establecido en Europa. Una de las escuelas más importantes de las que allí tuve oportunidad de visitar fue el Instituto de Perkins en Boston que tenía 158 alumnos de ambos sexos en la época de mi visita (abril de 1880).

En su género, es considerado como el mejor establecimiento de enseñanza superior para ciegos que hay en aquel país; y efectivamente parece que bajo la hábil dirección del doctor Anagnos, sucesor e hijo político del célebre profesor Howe, su fundador, se ha dado un desarrollo notable al plan de estudios y mejorado mucho las condiciones materiales del Instituto.

Asistí a algunas clases de constitución e historia de Estados Unidos y de filosofía que me dejaron la impresión del elevado carácter que allí se daba a esos estudios, así como de la excelencia de los métodos empleados para ensanchar el restringido círculo de ideas en que vive naturalmente un ciego.

Otro detalle por demás interesante que atrajo de preferencia mi atención fue la numerosa y escogida biblioteca del establecimiento cuyo número de volúmenes

llegaba ya a más de mil en la época de mi visita, figurando entre ellos una enciclopedia completa, impresa en caracteres de relieve. Además de un número considerable de obras religiosas, había también reimpressiones de los principales clásicos ingleses, varias novelas, libros de viajes y no pocas obras científicas. Todos los libros de texto se imprimen también en el mismo Instituto, y visitando el departamento tipográfico encontré que estaba en prensa un diccionario de la lengua inglesa compuesto especialmente para el uso de los ciegos y que abrazaba tres tomos.

En los últimos años se ha planteado en Louisville (estado de Kentucky) una vasta imprenta y fábrica de material de enseñanza para ciegos, con el auxilio de 250.000 pesos acordados para este fin por el Congreso de Washington. Los libros y artículos trabajados en ese establecimiento, que lleva el nombre de American Printing House, se venden a precio de costo, tanto para las escuelas del país como del extranjero, y son muy recomendables por su excelente calidad y esmerado trabajo.

La educación de los sordomudos ha sido presentada siempre como uno de los problemas más difíciles en materia de enseñanza, pero en el día el perfeccionamiento y progreso que ha alcanzado en Estados Unidos y en varios países de Europa dan el más elocuente testimonio de los resultados a que pueden llegar los métodos racionales de enseñanza empleados por la pedagogía moderna.

Habiendo tenido ocasión de visitar en Boston una escuela elemental para la enseñanza de sordomudos de ambos sexos, no pude menos que admirar los espléndidos resultados obtenidos en ella por el sistema llamado “de articulación y de lectura de los labios”. Hasta ese momento no tenía conocimiento de que se hubiera inventado otro medio de comunicación que el del alfabeto manual para la enseñanza de los mudos, por manera que no sin sorpresa vi en la escuela recordada que los alumnos, aun de las clases más inferiores, *hablaban* con sus maestros. Estimando las ventajas que desde un principio vi, era posible alcanzar de semejante método para la enseñanza del idioma español, cuya pronunciación es esencialmente fonética, me consagré durante algunos días a visitar la escuela Horace Mann, que es a la que antes me he referido estudiando en ella la práctica del método del lenguaje articulado, desde su principio en las clases inferiores, hasta su perfeccionamiento en las más avanzadas del mismo establecimiento.

Las primeras lecciones, que por lo general eran recibidas por niños de mi corta edad, tenían por objeto enseñarles a pronunciar los sonidos vocales y consonantes por medio de la imitación y de la posición particular de los labios, de la lengua, así como la emisión del aliento a fin de hacerles comprender la diferencia de la aspiración y de la respiración.

Como el origen del mutismo no proviene, generalmente hablando, de inhabilidad orgánica en las cuerdas vocales en la conformación de la garganta o de la lengua misma, sino de la falta de oído, necesitan los profesores de sordomudos recurrir especialmente al sentido de la vista de sus alumnos para que aprendan a un mismo tiempo a articular mecánicamente las diversas letras o sílabas, y a leerlas en los labios del interlocutor. Con este objeto se hace frecuente uso del espejo durante las primeras lecciones, a fin de que el niño vea en él los movimientos y cambios de su propia fisonomía al emitir los diversos sonidos.

Después de los ejercicios elementales de pronunciación, sigue la enseñanza combinada de la lectura, de la escritura y del conocimiento de los objetos que cada palabra representa, por lo que las lecciones se refieren a todas aquellas cosas que pueden ser más conocidas para el alumno o que están más frecuentemente a su vista, a fin de ir ejercitando gradualmente al niño en la articulación y lectura de los labios, y desarrollar al mismo tiempo su espíritu de observación.

Difícilmente puede concebirse nada de más interesante bajo el punto de vista del criterio pedagógico que esas primeras lecciones dadas a los pequeños sordomudos, en cuyos ojos brilla aquella ansia por saberlo y conocerlo todo, que hizo decir con tanta propiedad al sabio Hervás “que el espíritu de los sordomudos parecía estar siempre asomado al sentido de la vista”.

Las profesoras de la escuela Horace Mann eran en su mayor parte alumnas del Instituto Normal de Boston, y el acierto con que empleaban los métodos de enseñanza especial, adecuada a aquellos alumnos, revelaba la buena educación pedagógica que habían recibido. Interrogando a varias de ellas acerca de si habían seguido algún curso especial aplicado a la enseñanza de sordomudos, se me contestó que no, y que bastaba la práctica y el estudio de las condiciones peculiares al defecto de que adolecían sus discípulos para obtener los resultados que evidenciaba el estado de adelanto de aquella escuela.

En las clases superiores, los alumnos de la escuela Horace Mann alcanzaban a completar la mayor parte de los estudios que se siguen en todos los establecimientos de educación primaria de Estados Unidos, es decir, Lectura, Escritura, Aritmética, Geografía, Historia, Dibujo, Ciencias Naturales, Nociones de Lenguaje y Composición, Historia Natural y Gimnástica. En una de mis últimas visitas, los alumnos manifestaron interés por tener algunas noticias sobre Chile y, accediendo a la invitación de la directora del establecimiento, les dirigí la palabra procurando explicarles algunas de las peculiaridades de nuestro país, en cuanto a su topografía, clima, producciones y costumbres de sus habitantes. A pesar de mi imperfecta pronunciación de la lengua inglesa, los alumnos manifestaron comprender cuanto les decía y sólo a veces, volviendo la vista hacia la directora, hacían que ésta repitiera alguna palabra que no habían entendido bien.

En reciprocidad de esta lección, y con el objeto de que pudiera apreciar la facilidad para expresarse adquirida por los alumnos de la sección superior de la escuela, hizo la directora que algunos de ellos me repitiesen un cuento o un suceso conocido, y recuerdo con este motivo que una alumna me refirió con voz perfectamente clara e inteligible la impresión que había producido en los niños de la escuela la visita de S.M. el emperador de Brasil, a quien habían esperado ver con su corona y manto real, pero que después había resultado ser un caballero como otro cualquiera...

En el curso de mis estudios escolares en Europa continué siempre prestando la mayor atención a los establecimientos destinados a la educación de sordomudos.

En Leipzig funciona el instituto fundado en 1778 por el célebre Heinicke, creador del sistema del lenguaje articulado y contemporáneo del abate De L'Épèe que se hizo no menos célebre en la misma época inventando su sistema de lenguaje manual. Aun cuando hay muchos y muy acreditados institutos de sordomudos en

Alemania, siempre se ha considerado el de Leipzig como el que mejor conserva las tradiciones y el método de Heinicke, de quien fue discípulo el director que actualmente lo regenta. El plan de estudios de ese establecimiento es uno de los más avanzados y abraza ocho años de instrucción constante, durante los cuales siguen los alumnos el curso completo de las escuelas públicas y además aprenden algunos oficios, como la carpintería, sastrería y zapatería.

En los demás institutos de sordomudos que visité en Dresden, Berlín y Estocolmo, el plan y los métodos de enseñanza eran por lo general iguales, pero usando siempre el lenguaje oral y no el de signos que ha quedado completamente abolido en virtud de las resoluciones del Congreso de Milán (septiembre de 1880). Observé especialmente en todos esos establecimientos que eran raros los sordomudos ocupados como profesores, siendo el mayor número de éstos antiguos normalistas, que podían oír, ejercitados por largos años de práctica en ese género de enseñanza, y menciono este hecho a fin de afirmar el buen resultado que debe esperarse de una conveniente preparación a los alumnos de las escuelas normales para enseñar, sea a los ciegos o a los sordomudos.

Uno de los casos más notables que ha podido ofrecerse al estudio de las personas ocupadas de la educación de sordomudos y de ciegos es el de Laura Dewey Bridgman, alumna del Instituto de Ciegos de Boston. Esa extraordinaria mujer, que ha alcanzado la edad de 53 años, es ciega, sorda, muda, y aun carece casi por completo de los sentidos del olfato y del gusto, siendo el del tacto el único medio de comunicación exterior de que puede disponer.

Laura Bridgman nació en 1830 en una aldea del estado de New Hampshire sin defecto físico de ninguna especie, pero a la edad de dos años sufrió un terrible ataque de fiebre escarlatina, enfermedad epidémica en aquella época en el país, de la cual murieron sus dos hermanas mayores; y aun cuando ella sobrevivió, su organismo quedó tan destruido que después de una larga convalecencia vino a encontrarse sorda, ciega y muda.

El doctor Samuel G. Howe, director del Instituto de Ciegos de Boston, se hizo cargo de la educación de aquella infeliz criatura, cuando aún no había cumplido los 8 años y, merced a sus pacientes esfuerzos y a los de los profesores que bajo su dirección se consagraron especialmente a la enseñanza de Laura, se vio realizarse el prodigio de educar aquel extraño ser para quien parecía completamente cerrado el mundo material y moral. Se dice que las felices disposiciones naturales que manifestó desde sus primeros años la pobre ciega han ayudado poderosamente a la obra de sus maestros, y que sus progresos fueron sorprendentes en la primera época, desde que llegó a comprender que podía comunicarse con sus semejantes.

La parte más interesante del estudio especial, y único en su género, que fue necesario hacer para la educación de Laura Bridgman es el de los primeros pasos de su enseñanza. Cuando la niña llegó al Instituto de Ciegos de Boston, sólo sabía tejer, y su madre no había podido encontrar otro medio de comunicarse con ella que el de golpear ligeramente su cabeza en señal de aprobación y la espalda para manifestar desaprobación. Por lo demás, todo era para aquella desgraciada criatura un verdadero caos y fue por consiguiente necesario tratar ante todo de ponerla

en comunicación con las personas y objetos que más inmediatamente la rodeaban. Con este propósito se recurrió al medio de darle a conocer a través del tacto los objetos de uso más frecuente: su ropa, los utensilios de comedor, los muebles, etc., para lo que empleaba su maestro todos los medios propios para excitar su observación por relaciones de semejanza, de contraste o de analogía en el uso de los objetos mismos. Por ejemplo, para hacerla comprender la diferencia entre una silla y una mesa se hacía que la alumna recorriese con su mano primero los pies de una y de otra, en seguida la cubierta y reconociese la forma de ambas. Sentándola después alternativamente sobre la mesa o sobre la silla, a fin de que sintiera la diferencia de una y de otra, y finalmente completando el estudio de la silla con el conocimiento del respaldo, se llegaba a dar a la pobre ciega la idea completa del uso para el cual estaba destinada esta última, a fin de que pudiera distinguirla de la mesa. Sirvió mucho también a este género de instrucción el empleo de pequeños juguetes que representaban muebles o utensilios domésticos, compuestos de diversas piezas, a fin de que la alumna los armara y desarmara.

Se comprende la obra de extraordinaria paciencia y de largos años que ha sido necesario realizar a fin de despertar ideas en aquella inteligencia para quien estaban cerrados todos los caminos de comunicación con el mundo exterior; y como ella representaba al mismo tiempo un esfuerzo tan notable de observación de parte de sus maestros, han sido materia del más vivo interés para los educadores, no sólo de Estados Unidos sino de muchos países de Europa, los progresos hechos en la educación de Laura Bridgman, de manera que su vida y estudios son conocidos en ambos continentes.

Habiendo tenido conocimiento de este curioso caso, manifesté durante mi visita al Instituto de Ciegos de Perkins el deseo de conocer a Laura Bridgman, a fin de poder juzgar por mí mismo los informes que sobre ella había recibido. Me presentaron a una mujer de fisonomía pálida y simpática, delgada y de aspecto delicado, que daba el brazo a una de las profesoras del establecimiento. Principió entonces la conversación más rara que puede concebirse. Yo interrogaba a la profesora y le pedía transmitiese a Laura lo que deseaba decirle, y ella (la profesora) lo hacía con el auxilio de signos sobre la palma de la mano de su discípula, a lo cual ésta contestaba por medio del alfabeto manual que usan los sordomudos y que me era traducido por la profesora al lenguaje familiar. Habiendo hecho decir a Laura quién era y de qué país venía, contestó la ciega “que se alegraba de conocerme y que era la primera persona que venía a visitarla de una nación tan remota...”. Tal observación no pudo menos que sorprenderme, y me obligó a preguntar si los conocimientos de la ciega se extendían a la geografía, a lo cual la maestra respondió con toda naturalidad que su discípula había hecho iguales estudios de ese ramo a los que se cursaban en el instituto de ciegos donde nos encontrábamos.

En seguida se hizo leer a Laura, es decir, pasar sus dedos sobre las páginas de un ejemplar de la *Biblia* impreso en relieve, y habiéndole presentado su profesora el cuaderno con una pauta especial de que se sirven los ciegos para escribir, trasladó al papel a mi presencia el texto mismo de uno de los pasajes que acababa de leer, dándome ese curioso autógrafo que conservo aún en mi poder.

En el mismo establecimiento se conserva una especie de exhibición permanente de las diversas obras de mano hechas por Laura Bridgman, entre las cuales se notan labores de costuras, tejidos de diversas clases, flores artificiales y aun muchos pequeños objetos de cartón. Todos esos trabajos revelan la extensión dada a la educación de aquella infeliz criatura, para quien la caridad y consagración de sus institutores ha inventado tantos medios de hacer llevadera y amena una existencia que en la ignorancia habría sido una muerte lenta o una vida simplemente vegetativa.

Una de sus profesoras, Mrs. Mary Swift Lamson, que ha escrito una interesante obra³ sobre la vida y educación de tan notable discípula, dice que mientras más claramente veía ella manifestarse el poder intelectual de su infortunada alumna, se sentía más animada a buscar todos los medios posibles de ayudar al desarrollo de esa inteligencia. Los resultados de tales trabajos, agrega, son muy dignos de ser tomados en consideración por los institutores de alumnos que no carecen de los sentidos destruidos en Laura Bridgman, porque aquéllos constituyen un estímulo propio para animar a los que sólo deben considerar los obstáculos como *enemigos que vencer*, según la feliz expresión del doctor Howe.

Persiguiendo análogo fin, me he detenido en la narración del extraordinario y raro caso que ofrece la educación de una mujer que sólo posee el sentido del tacto y que ha llegado como Laura Bridgman a adquirir un caudal de conocimientos superior, en cierto sentido, al de muchas personas perfectamente sanas. El esfuerzo combinado en ella demuestra el grado de adelanto que puede alcanzarse tanto en la enseñanza de los ciegos como en la de los sordomudos, y cómo es posible llegar a despertar en esos desgraciados con la poderosa luz de la educación sentimientos, ideas y nociones que lleven a sus almas el consuelo y la conformidad de su desgracia, y a sus hogares los medios de crearse una subsistencia honrada y tranquila.

VIII. ESCUELAS ESPECIALES

Las instrucciones que recibí del ministerio, con fecha 25 de noviembre de 1878, fijaban como materia a que debía extender mis estudios en el extranjero la enseñanza de adultos, las escuelas de artes y oficios, las escuelas agrícolas y colonias penitenciarias para niños delincuentes, la enseñanza en los cuerpos del ejército y de la marina y las escuelas en las prisiones.

En mi segundo informe, que versará sobre organización general de la educación popular en el país, tendrá cabida el estudio de la que más convenga dar en varias de esas escuelas especiales, así que me limitaré por ahora a consignar algunos de los datos más importantes y que más directamente se relacionan con la enseñanza normal de maestros, objeto principal de estas páginas.

La enseñanza de adultos fue punto de mi particular atención en Estados Unidos, pero debo decir que todas las observaciones hechas durante las visitas a las

³ Mary Swift Lamson, *Life and education of Laura D. Bridgman, the deaf, dumb and blind girl*.

escuelas nocturnas de Nueva York, de Boston y de otras ciudades de aquel país me dejaron la impresión de que ese género de establecimientos correspondía a muy distintas condiciones de las que rigen entre nosotros. En esas escuelas nocturnas era escaso el número de adultos, siendo la mayoría de los alumnos existentes niños de diez a catorce años, que por razón de sus ocupaciones no podían asistir a las escuelas que funcionan durante el día.

Además, los métodos de enseñanza no ofrecían en esas escuelas ninguna diferencia sustancial con los que ya había conocido en las escuelas primarias, ni recuerdo tampoco haber tenido oportunidad de oír, durante mis visitas a las escuelas normales, lecciones relativas a métodos especiales dirigidos a facilitar y hacer más rápida la enseñanza de los adultos, lo que atribuyo en gran parte a la circunstancia ya dicha, de ser tan reducido el número de estos que busca la enseñanza elemental.

El verdadero carácter de las escuelas nocturnas de adultos en algunas partes de Estados Unidos y especialmente en muchos países de Europa es el de establecimientos para perfeccionar ciertos estudios como el del dibujo, la geometría, la teneduría de libros u otros ramos de más directa y especial aplicación a los diversos oficios y profesiones. De esta manera, ese género de escuelas viene a completar el caudal de conocimientos, en algunas ocasiones escaso o imperfectamente adquirido durante los primeros años de escuela primaria, por medio de la enseñanza que recibe en ellos el obrero.

Aun cuando no faltarían entre nosotros alumnos que se encuentren en este último caso, el mayor número es el de los que buscan la instrucción elemental, es decir, los adultos que necesitan aprender a leer, escribir y los primeros elementos de la aritmética. Para este género de enseñanza, pocos modelos podría citar de los diversos países que he recorrido, puesto que en ellos el mayor grado de cultura y de difusión de la educación popular no hace necesario, como sucede entre nosotros, el establecimiento de escuelas primarias para adultos.

A su debido tiempo tendré oportunidad de examinar, con la detención que merece, la importantísima cuestión de la enseñanza de adultos y de la organización de las escuelas nocturnas de ambos sexos que convenga establecer en el país, y será entonces ocasión de estudiar la parte que cabe a la enseñanza normal en este punto, a fin de preparar a los maestros con nociones sobre los mejores métodos aplicables a una enseñanza práctica, comprensiva y rápida para los adultos. Con este motivo, recordaré que en todas las escuelas nocturnas de perfeccionamiento que tuve oportunidad de visitar en Europa vi uniformemente que era el dibujo el ramo principal de enseñanza a que se dedicaban de preferencia todos los alumnos. El material de enseñanza era por lo general muy completo y abundante en modelos de estilos antiguos, de manera que los obreros, alumnos de aquellas escuelas, podían utilizarlos para el estudio de sus propios trabajos, disponiendo además de los consejos e indicaciones de sus profesores, personas, como es de suponerse, experimentadas y competentes en ese ramo.

La enseñanza de adultos en los cuerpos del ejército y de la marina y en las prisiones reviste caracteres análogos a los de las escuelas nocturnas comunes, por lo que la preparación de los maestros destinados a estas últimas puede ser igualmente

aplicable a las que con el tiempo se establezcan en el ejército, en la armada o en las cárceles. Las condiciones especiales pueden variar en algunas localidades y restringir o facilitar el desarrollo que convenga dar a esa enseñanza, pero siempre será de esperar que si la enseñanza normal prepara debidamente al institutor, se lograrán los frutos muy importantes que ese género de establecimientos puede producir en el país como elemento de moralización y, sobre todo, como un poderosísimo auxiliar a la disciplina en el ejército y en la armada.

La enseñanza en las prisiones y especialmente el establecimiento de colonias agrícolas para la educación y reforma de niños delincuentes han demostrado bajo una nueva faz la influencia regeneradora de la educación, y constituyen en el día una clase de establecimiento cuyo estudio ofrece el mayor interés.

“Las cárceles –dice Mr. Barnard⁴–, con sus altas paredes de piedra y sus sólidas rejas donde a veces se encierran cientos de niños delincuentes condenados a la inacción del presidiario, sin ninguna ocupación para su mente o para sus manos, y que cuando más trabajan en común, siempre en la misma ocupación, bajo la vigilancia de hombres armados, sin oír nunca una palabra benévola, ni sentir las simpatías de una mujer, madre o hermana, ni el consejo y ejemplo de hombres quienes puedan mirar como padre, hermanos o amigos, esos lugares de detención y de castigo van siendo reemplazados por las escuelas industriales o agrícolas para la reforma de los pequeños criminales o de aquellos niños desgraciados que bajo la influencia de malas compañías y del abandono de sus padres, parece vinieran al mundo predisuestos al crimen. En esos establecimientos sometidos los niños a una vigilante pero cariñosa atención, tratados y cuidados con bondad, bajo todas las influencias moralizadoras de la vida de familia, y adquiriendo el hábito del trabajo en ocupaciones que les abren un porvenir, no es de admirar que abandonen poco a poco sus malas inclinaciones, y entren de lleno en la vida honrada y moral de la que todo parecía alejarles”.

Corresponde a Suiza el honor de haber sido el primer país que ha aplicado los principios de la educación en familia y de la enseñanza agrícola como medio de reforma de niños delincuentes y –con un propósito todavía más elevado– como preventivo del pauperismo y del crimen, con el auxilio de establecimientos especiales, dedicados a recoger niños huérfanos o abandonados. El primer instituto de este género fue el que Pestalozzi fundó en 1775 en Neuhof donde, a pesar de sus escasos recursos, recogió a los niños abandonados, a los hijos de mendigos y aun a los pequeños criminales viviendo con ellos como padre, como amigo y como maestro. En 1805 se fundó otro establecimiento análogo en Fellenberg con el carácter de escuela rural, la cual, mediante el eficaz apoyo del gobierno, adquirió pronto un desarrollo notable; de entonces acá, las escuelas de reforma para niños viciosos y delincuentes han continuado siendo uno de los más eficaces medios de prevención de la criminalidad en Suiza, ayudando al propio tiempo al progreso agrícola del país con la formación de obreros morales, honrados e inteligentes.

⁴ Henry Barnard, *Education in Europe*.

En aquel país, las colonias agrícolas han sido organizadas bajo la forma de pequeñas familias. Por lo general, el número de alumnos encomendados al cuidado de cada profesor es de doce a quince, y procurándose que cada uno de éstos sea casado, se encomienda a la mujer la atención de los alumnos en todo lo que es del dominio de la madre, correspondiendo por su parte al preceptor desempeñar los deberes de padre de las infelices y desheredadas criaturas confiadas a su dirección. La instrucción escolar ocupa tres horas en el verano y cuatro en el invierno; el resto del día se destina al trabajo del campo o del jardín, y durante la estación del invierno a la enseñanza del algún oficio o arte manual. Como uno de los resultados más elocuentes que han llegado a obtenerse en esta clase de establecimientos, se hace mención a que no han faltado alumnos tan distinguidos de algunas de estas colonias agrícolas que hayan pasado más tarde a la Escuela Normal de Agricultura de Krutzlingen, donde se forman los mejores profesores de agricultura del país.

Lo que caracteriza más especialmente el sistema de educación de los institutos a que hago referencia, es la subdivisión de los alumnos en grupos, a fin de formar pequeñas familias y de hacer servir a la reforma de las costumbres de los niños la influencia de la vida doméstica, combinada con una instrucción práctica que los prepara a ser miembros útiles de la sociedad. La mayor parte de los establecimientos del mismo género que se han creado en otros países de Europa han seguido a este respecto el ejemplo de Suiza, principalmente las escuelas industriales y de reforma moral, que han adquirido tan vasto desarrollo en el estado de Wutemberg, en Alemania.

Cerca de Hamburgo funciona el célebre instituto conocido con el nombre de Rahuen Haus, fundado en 1833, y en el cual se han combinado junto con la escuela para muchachos delincuentes, vagos y viciosos una institución especial llamada de los *Hermanos*, que tiene por objeto dirigir y educar a las diversas familias formadas por los alumnos, y además un gran establecimiento tipográfico, dotado de un departamento de estereotipia y otro de encuadernación. La institución de los *Hermanos* constituye una verdadera comunidad laica, por el estilo de la de los “Hermanos de las escuelas cristianas”, y es a la vez una escuela normal en que se preparan los maestros encargados de la regeneración y reforma de los alumnos del Rahuen Haus. El curso de enseñanza especial de los *Hermanos* es de cuatro años y comprende los ramos siguientes: religión, historia sagrada y profana, lenguas alemana e inglesa, geografía, matemáticas, pedagogía, canto y música instrumental.

Otro establecimiento que ha adquirido también gran notoriedad en Europa es el de la colonia agrícola de Mettray, y su influencia en la reforma de niños delincuentes ha sido tan eficaz que ha dado lugar a la fundación de muchos otros institutos de igual carácter, sostenidos por particulares o por asociaciones de beneficencia, en diversas provincias de Francia. El éxito tan favorable del establecimiento nombrado se debe principalmente a las condiciones especiales con que se han formado en él los maestros encargados de su dirección, porque la colonia de Mettray cuenta también con un departamento que podría llamarse normal, dedicado a la formación de sus propios profesores.

“Uno de los fines más esenciales –dice un autor–, que se persiguió al fundar la colonia penitenciaria de Mettray fue el de buscar o de formar maestros inteligentes y abnegados, que comprendieran toda la importancia de la educación moral e industrial, como agente para la reforma de los niños delincuentes, y que, animados de un sincero espíritu de caridad y de piedad, pudiesen vivir con la estrictez de las reglas monásticas, pero al mismo tiempo desplegando con sus alumnos las afecciones de la vida de familia; hombres que se sometieran a la sencillez y rusticidad de las ocupaciones del campo, sin olvidar las buenas maneras y hábitos de cortesía de la ciudad, y que por fin se sujetaran voluntariamente a la estricta disciplina de un establecimiento de esta clase sin ser carceleros ni sargentos instructores. La solución satisfactoria que tan difícil problema ha tenido en la práctica ha sido uno de los más valiosos servicios que la colonia penitenciaria de Mettray ha prestado a Francia, pues de ella ha salido un gran número de institutores que han podido implantar en otros puntos del país el mismo sistema de educación”.

Estas ideas corresponden de una manera tan exacta al propósito que anima al autor del presente estudio, que no podría poner mejor término a esta apresurada reseña que el de invitar la atención del lector al hecho siempre repetido y tanto más digno de ser tomado en consideración cuanto más olvidado ha sido de que en todas partes y para toda clase de establecimientos de educación la escuela normal, la preparación del maestro, es la única y sólida base de reforma y de progreso.

CAPÍTULO I

LA ESCUELA NORMAL

La institución de las escuelas normales marca el progreso más alto a que ha llegado la educación moderna en el presente siglo. Actualmente, el más seguro criterio para medir el desarrollo y solidez de la educación pública en las naciones civilizadas es el nivel de los institutos destinados a la enseñanza normal de los maestros.

Alemania, cuna de los grandes progresos del saber humano, fue la primera nación que elevó al carácter de ciencia la tarea del educador; y la creación de los primeros establecimientos para la formación de maestros, fundados en Prusia en los primeros años del presente siglo, dio origen al gran movimiento en favor de la educación popular que agitó la mayor parte de los países del mediodía de Europa y que, continuando hasta nuestros días, ha producido, no sólo en aquel país, sino en todos los que han querido imitarlo, tan admirables resultados.

Los países de origen latino han sido, hasta el presente, los que menor parte han tomado en aquel movimiento y, aunque España, Francia e Italia han hecho muy laudables esfuerzos para elevar el nivel de los estudios pedagógicos, no puede todavía decirse que hayan logrado alcanzar los frutos que de ellos reclama vivamente la opinión pública de esas naciones.

Las secciones del continente hispano americano, constituidas apenas hace medio siglo en naciones independientes, y llamadas de pronto a resolver todos los complicados problemas de su organización interior, no estaban en manera alguna preparadas para implantar, junto con la reforma de la escasa y deficiente educación que se daba en tiempo de la metrópoli, los sistemas de enseñanza conocidos en las naciones más cultas del Viejo Mundo.

La educación del pueblo fue, en nuestra América, el ideal de todos los grandes hombres que pelearon las batallas de la independencia. Todos ellos comprendieron que la base de la república era la escuela, y que cada ciudadano llamado a ocuparse de la cosa pública debía ser un hombre ilustrado. Empero tan noble aspiración no podía ser realizada sino muy lentamente. Era difícil romper con las preocupaciones arraigadas, durante siglos enteros de dominación extranjera, en todas las clases

sociales, en tan breve tiempo como el que los esforzados guerreros habían empleado en batir, de un extremo a otro de América, las legiones que sostenían el antiguo régimen. Además, las convulsiones revolucionarias que continuaron agitando el continente no podían menos de retardar, todavía más, la iniciación de aquella obra fundamental: y sólo puede decirse que de pocos años a esta parte, ha principiado en algunos de los estados americanos la organización de la educación pública, bajo bases estables y conforme a los principios de la educación moderna.

La comparación entre la marcha seguida por el movimiento de la educación en Estados Unidos de Norteamérica y las demás secciones del continente hispano americano evidencia claramente no sólo los obstáculos que en estos últimos lo dificultaron, sino también todos los que aún quedan por vencer, y constituye el más provechoso ejemplo que debieran tener a la vista el hombre de Estado y el educador en el estudio de los graves y complicados problemas relacionados con la educación popular.

Los primeros peregrinos que la barca *May Flower* arrojó a las costas del norte de América, y cuyos descendientes forman hoy día el pueblo más poderoso, más feliz y más libre del globo, fundaron una nación cuya sociedad tenía por base la libertad, el respeto de la conciencia ajena y el mejoramiento moral e intelectual de los ciudadanos. Por eso se vio alzarse simultáneamente en los pequeños campamentos de los emigrados la escuela al lado de la iglesia. El maestro y el pastor, confundidos muchas veces en uno solo, fueron desde el principio el centro de las incipientes colonias, hoy transformadas en ricas, populosas e industriales ciudades.

La lucha de la independencia no modificó este estado de cosas, y sólo contribuyó a dar a la educación pública de Estados Unidos toda la extensión y desarrollo que le aseguraban los poderosos recursos del vasto y productivo territorio de aquel país. Los primeros hombres de Estado que echaron los fundamentos de la gran república del norte encontraron, pues, al constituirla un pueblo perfectamente preparado para recibir la educación que correspondía a los ciudadanos de una nación libre; hallaron formado en el pueblo el conocimiento del deber que tenía no sólo el Estado de dar educación sino de ser auxiliado para ello en todo sentido por cada uno de los habitantes sin distinción alguna, y sobre todo contaron desde un principio con el más decidido apoyo de parte de todas las comuniones religiosas.

En América española, por el contrario, todos los antecedentes predisponían al pueblo en contra del progreso de la educación. Desde que el régimen monárquico y el dominio de la nobleza reservaban en la metrópoli la ilustración para las clases elevadas, manteniendo al pueblo en una "saludable ignorancia", no era posible que los desheredados colonos de las Indias esperasen nada mejor. Muy lejos de eso, los dominadores tenían en este continente razones más especiales para dificultar por todos los medios imaginables cuanto tendiera al cultivo intelectual y a todo mejoramiento moral, cuyas bases no fueran las prácticas de un exagerado sentimiento religioso. Confiada por completo la enseñanza a comunidades religiosas y excluido de ella, en gran parte, el pueblo a causa de las preocupaciones nobiliarias, tan poderosas en aquella época, puede decirse que los resultados de tan imperfecto y deficiente sistema de enseñanza eran nulos para la educación popular.

Bajo tales condiciones se encontraron los nuevos gobiernos constituidos por nuestra separación de la metrópoli española en presencia de todas las dificultades que entraña la formación de un sistema de educación pública nacional. Lejos de encontrar pueblos preparados para recibirla, y ansiosos de que aprovecharan de sus beneficios las jóvenes generaciones, preparándose para las prácticas de la vida libre, conquistada a costa de tantos sacrificios, no contaron con apoyo alguno en esos mismos pueblos, incapaces por su ignorancia de apreciar las ventajas que ella debía reportarles, ni con los elementos necesarios para realizar tan compleja y vasta labor.

Nuestra propia historia no hace sino repetir las lecciones de dura experiencia por las que han pasado todas las demás secciones hispanoamericanas. La aspiración que con tan noble como elevada unanimidad manifestaron los Padres de la Patria para atender a la educación del pueblo. No ha podido hacer sino muy lentamente su camino, luchando a veces, más que contra las dificultades de la organización interna y administrativa del país, contra los hábitos, costumbres y preocupaciones tan profundamente arraigadas en el pueblo mismo, de manera que hemos llegado en la hora presente a encontrarnos frente al mismo problema cuya solución consideraban ellos indispensable para afianzar su gran obra. Problema ineludible ya, y que impone, no sólo a los estadistas, sino al pueblo mismo la grave responsabilidad de resolverlo con vigorosa mano, y con todo el acierto que pueden asegurarles los abundantes medios de acción con que cuenta en el día la república: problema que en países y sociedades como la nuestra ansiosas de todo progreso y arrastradas fácilmente, en su mismo ardor para alcanzarlo, a imitaciones prematuras y de aplicación no siempre discreta, exige un maduro y detenido estudio para su resolución.

Puede decirse que en Chile hemos dado el primer paso, logrando despertar en el pueblo la noción de la importancia de la educación, y en alguna parte, la del deber en que los padres de familia se encuentran de procurarla a sus hijos: y es digno de ser considerado esto como el primer paso, porque conviene no olvidar cuántas resistencias y dificultades ha tenido que vencer la escuela para atraer a los alumnos. Al presente, en la mayor parte de la república el número de alumnos que busca colocación es superior al de los alumnos que la escuela puede admitir.

Este dato consolador y satisfactorio por demás, dadas las condiciones constitutivas de nuestra sociedad y especialmente la de las clases rurales, aumenta la gravedad y urgencia con que se ofrece a los ojos del país la reforma de la educación pública.

Base y fundamento de tan importante reforma es la preparación del preceptorado, como que los futuros maestros de la generación que se levanta serán los llamados a realizar directamente todos los progresos y todos los mejoramientos alcanzados por la educación moderna. La dócil y blanda cera en que ellos habrán de imprimir, al cultivar aquellas tiernas inteligencias e inocentes corazones, los conocimientos destinados a formar al ciudadano ilustrado, virtuoso y patriota, espera sólo la mano del hábil y experto modelador. La clara inteligencia y admirable espíritu de asimilación que constituye uno de los caracteres más salientes de nuestro pueblo es prenda segura de la transformación que podrá operar en

nuestra vida de nación la escuela, bajo la dirección de maestros convenientemente preparados.

Por esto, la importancia de la enseñanza normal reviste en la época presente caracteres excepcionales que la recomiendan a la atención del gobierno y del país, haciendo perfectamente aplicables a nuestra situación actual las siguientes reflexiones de un distinguido autor:

“Para nadie es un misterio que el actual programa de las escuelas normales peca de deficiente y no responde a las necesidades de la enseñanza primaria, que por este motivo se ve aquejada de la misma dolencia. La civilización presente y las necesidades de los tiempos exigen a todos los hombres mayor suma de conocimientos que la que antes necesitaran e impone, por lo tanto, al maestro la necesidad de ensanchar su cultura. Que la enseñanza que reciben los aspirantes al magisterio revista siempre la forma práctica es una condición que surge del objeto con que el alumno normalista hace sus estudios, que no es el exclusivo de aprender para sólo saber, como acontece con los de los institutos, sino el de aprender para saber y enseñar lo que sabe, para transmitir a inteligencias sin formar e incultas lo que él ha aprendido, por lo que es menester que en la enseñanza que reciba domine, tanto en la forma como en el fondo, el sentido práctico, al mismo tiempo que se halle al tanto de los adelantos que en los ramos que abraza se hayan realizado, pues, en el caso contrario, no sólo sería deficiente también, sino que induciría a error y la cultura que implicase no sería real sino ficticia.

Constituyendo la pedagogía la ciencia y el arte del maestro, claro es que su estudio, encerrado al presente en muy estrechos límites, sobre todo para los maestros elementales, que son los que más han menester de su auxilio, es el más interesante y de mayor aplicación para él, por lo que necesita hacerlo con toda la extensión posible, fundándolo en el conocimiento de la naturaleza humana en general y en la del niño en particular, en cuyo concepto implica la base que dan los conocimientos fisiológicos y psicológicos, y la aplicación concreta de unos y otros a la educación, estudiando el desenvolvimiento de la naturaleza del niño hasta convertirse en hombre, todo lo cual constituye lo que generalmente se denomina Antropología Pedagógica”⁵.

Las observaciones anteriores son tanto más aplicables a nuestras escuelas normales, cuanto que la reforma reclamada en el día por el mejoramiento de la educación pública necesita tener por base una enseñanza normal, sólida, completa y eminentemente práctica.

Los pocos institutos con que cuenta el país para la preparación de maestros y maestras, carecen en gran parte de las condiciones de una escuela normal. En ellos, la instrucción se limita a aquellos conocimientos que se obtienen en los tres o cuatro primeros años de estudio de los liceos, y se dirige principalmente a preparar a los alumnos para rendir examen, pero no para funciones de tan alta responsabilidad moral y social como las de maestros.

⁵ P. de Alcántara García, *De la educación y la enseñanza*.

Si a esto se agrega los inconvenientes ofrecidos por la organización de esos establecimientos, y particularmente la manera como funcionan en ellos las escuelas de aplicación, se comprenderá que la práctica en que se ejercitan los alumnos normalistas es por demás deficiente, y no les prepara para desempeñarse con seguridad y acierto en los primeros años del preceptorado.

Además, la enseñanza pedagógica se limita en esos establecimientos a nociones tan someras y elementales que no pueden habilitar a los futuros maestros o maestras con los principios necesarios para expedirse en la difícil tarea de enseñar y de gobernar una escuela. El desconocimiento de la importancia de la pedagogía, que es la síntesis de la enseñanza normal, tanto en su parte técnica como práctica, ha sido indudablemente una de las causas de que haya decaído el nivel de nuestras escuelas, o, lo que es lo mismo, de que la rutina haya detenido el movimiento de progreso y de mejora de la educación popular. Parece a la verdad extraño que mientras en todos los países donde más ha florecido la educación, se considera la ciencia pedagógica como la base y auxiliar indispensable en el arte de enseñar, se haya caído entre nosotros en tal olvido de ella que no falten aún espíritus ignorantes para quienes pedagogo es sinónimo de pedante, pues sus ideas en materia de educación no van más allá de las del antiguo *domine* de antaño, o del payaso de las farsas italianas, recordado por Montaigne, que se daba a sí mismo el nombre de *Magíster*...

Por esto, la obra de la reforma y nueva organización de nuestros institutos normales, reclamada tan imperiosamente por la opinión del país, necesita corresponder a los importantes fines de formar maestros debidamente preparados, y servir de centro, así como de punto de partida, al nuevo rumbo que debe tomar el sistema de educación nacional para satisfacer aquellas necesidades y aspiraciones.

Afortunadamente, nuestras condiciones de unidad nacional, de idioma y aun de la topografía del país eliminan muchas de las dificultades con que han luchado otros países; y, por otra parte, el estudio atento y concienzudo de los progresos realizados por las naciones del otro hemisferio en materia de educación pública nos permite aprovechar todas sus conquistas alcanzadas tras largos años de ensayos, de caídas y de triunfos. Todo lo que necesitamos es conocer debidamente las condiciones sociales y la vida íntima de nuestro pueblo, así como las fuentes de producción que tanto influyen en sus hábitos de vida y costumbres, para no dejarnos seducir por el brillo de los resultados obtenidos en otras partes, bajo muy diversas condiciones, y hacer la obra de aplicación con discreción y prudencia.

El estudio de tan importante cuestión deberá ser materia de una constante atención de parte de todos aquellos que de alguna manera se interesen por el mejoramiento y progreso de la educación nacional, y será el único medio verdaderamente eficaz de elevarla a la altura exigida por los progresos que el país ha alcanzado, y especialmente de conservarla en el más alto nivel posible.

Ha sido en gran parte debido al desconocimiento de aquellas condiciones el que la marcha y progresos de la educación hayan tropezado con tantas dificultades hasta la actualidad. Toda persona que estudie atentamente el desarrollo y modificación que ha experimentado en Chile, en el curso de los últimos cuarenta años,

nuestro sistema de educación pública no podrá menos que reconocer a cada paso el resultado de errores cometidos por falta de conocimiento de las necesidades que se trataba de llenar, o por la prematura e indiscreta adopción de medidas para cuya aplicación no estábamos preparados.

Por más que las lecciones, bastante duras a veces, de la experiencia debieran ser el más elocuente correctivo en todos los negocios humanos, tanto de carácter privado como público, nunca se insistirá demasiado en punto tan capital, porque desgraciadamente se hace difícil contener el natural anhelo del patriotismo nacional por ver realizados rápidamente y en toda su perfección los progresos alcanzados en otras naciones.

Pueblos jóvenes como el nuestro, que han entrado al comercio de la vida internacional teniendo constantemente a la vista el ejemplo de las naciones más cultas y adelantadas del Viejo Mundo, y que aspiran a disfrutar de todas las conquistas alcanzadas por una civilización, resultado de la lenta y penosa evolución de muchos siglos, es natural que se sientan dominados por la irresistible ambición de imitar servilmente todo lo que es progreso. Sin tradiciones, sin preocupaciones de orgullo nacional o de raza, y con un poderoso espíritu de asimilación, no se duda por un momento de que pueda florecer y fructificar en nuestro virgen pero inculto suelo cuanto árbol vemos crecer lozano y vigoroso en aquella parte del mundo, sin recordar cuántos años o siglos de constante cultivo, de asidua atención, han sido necesarios para llegar a producirlo.

“Los dos obstáculos –dice el distinguido profesor de Oxford Mr. Mathew Arnold– que en mi opinión obstan a que aprovechemos de la experiencia y progresos alcanzados en materia de educación por los países extranjeros son: primero, la preocupación de que el Estado es en este importante asunto un poder extraño que tiende a anular la acción individual y segundo, la exagerada opinión de nuestras propias fuerzas y recursos, pues, por más justa que ella sea, no es posible desconocer cuanto mayor valor se les dará, reforzadas por los buenos ejemplos que convenga imitar”⁶.

La importancia de la escuela normal se hace aún mayor en la situación especial en que se encuentra colocado un país como el nuestro que aspira a levantar la condición moral y social del pueblo, a mejorar sus hábitos de vida y a procurarle los medios de aumentar la producción nacional, pues el maestro será el agente más eficaz para la consecución de tales fines. De esta manera, así como siempre se ha dicho “según es el maestro así es la escuela”, podríamos asegurar en esta vez, así como sean las escuelas normales, serán las escuelas públicas del país.

“Parece extraño –dice un estimulante autor– que muchas de las más sencillas invenciones mecánicas de que a cada momento hacemos uso en la vida diaria, y sin las cuales no concebimos como sería posible la existencia, hayan sido desconocidas para tantas generaciones de los que han venido al mundo antes que nosotros.

⁶ Mathew Arnold. *School and Universities on the Continent*.

Seis mil años ha estado la humanidad observando el poder y expansión del agua hirviendo y, sin embargo, a ninguno se le había ocurrido la incommensurable utilidad de esta fuerza motriz que se ha hecho indispensable para satisfacer las necesidades más comunes de la vida.

Igualmente extraño nos parece que haya pasado un período tan largo de actividad intelectual, que durante él se hayan inventado tantos sistemas y métodos de enseñanza, y que hayan funcionado por tan largo período las escuelas y universidades europeas, antes de que a ningún hombre se le ocurriera la más natural, así como la más necesaria de todas las cosas, en materia de educación: un sistema especial de enseñanza normal para aquellos que están llamados a su vez a enseñar.

Un seminario teológico no es otra cosa que una escuela normal destinada a preparar a los ministros del evangelio para el desempeño de sus funciones. Una universidad en su facultad de leyes y ciencias políticas es también una escuela normal destinada al estudio de la legislación y a la práctica del foro. Toda escuela médica no puede considerarse sino como un establecimiento de enseñanza normal en que se juntan el estudio teórico con una repetida práctica del difícil arte de curar. Y el ingeniero, el químico y el pintor, todos tienen su escuela normal donde practican y se ejercitan en sus respectivas profesiones.

Ahora, si aplicamos con igual objeto estas ideas a la cuestión mucho más grave y trascendental de la preparación de aquellos en cuyas manos se colocará el porvenir moral y social de las futuras generaciones, es innegable que necesitamos hacer de la escuela normal un establecimiento de educación que produzca no sólo ciudadanos ilustrados y patriotas, sino hombres de costumbres ejemplares y de espíritu elevado⁷.

Los futuros institutores e institutrices encargados de dirigir la educación de las nuevas generaciones están indudablemente llamados a ejercer sobre ellas y sobre el país entero esa influencia que uno de los más distinguidos oradores de Estados Unidos, Henry Ward Beecher, decía, debía esperarse de ese *gran funcionario* llamado maestro de escuela, “en cuyas manos se colocaban los destinos de un pueblo”. Si la escuela normal corresponde en todo a las verdaderas necesidades que la educación pública está llamada a satisfacer; si una dirección experimentada y competente imprime a la enseñanza normal el carácter esencialmente práctico que los principios de la pedagogía moderna recomiendan para la educación de un pueblo; si antes que *instruir* a los futuros maestros se les procura una buena educación moral, intelectual y física que haga de ellos ciudadanos ejemplares, funcionarios irreprochables y buenos institutores, podremos lisonjearnos de haber colocado sobre su más ancha y sólida base el porvenir y la felicidad del pueblo.

⁷ G.B. Spalding. *The idea and necessity of normal school training.*

CAPÍTULO II

ENSEÑANZA NORMAL

A un cuando no sean estas páginas el lugar que corresponda exactamente a la discusión del punto capital que envuelve el problema de la reforma de nuestro sistema de educación popular, es imprescindible establecer por lo menos las consideraciones generales que conviene tener presentes al buscar la solución de ese problema. Y no podría ser de otro modo, desde que la preparación de los maestros encargados de poner en planta y desarrollar ese sistema, es el factor más importante de tan interesante como compleja cuestión.

Las bases generales que deben servir de fundamento a un sistema de educación nacional no pueden ser sino uniformes para todo el territorio del país. Con ellas se tiende a llenar las necesidades, también generales, que los principios de la ciencia han sancionado y que son comunes, puede decirse, a la humanidad entera. Esas leyes, que no hacen sino extender a la escuela los principios fundamentales que reglan la vida de familia, estableciendo la delegación de autoridad y de deberes que constituye la más augusta, pero al mismo tiempo la más delicada parte de la misión del maestro, deben servir de seguro y sólido fundamento a la composición de un sistema de educación popular. Las condiciones de los diferentes pueblos pueden variar; pueden ser sus costumbres y aspiraciones muy diversas, pero el educador nunca deberá perder de vista las leyes inmutables que gobiernan el desarrollo moral e intelectual del niño, ni podrá extraviar su criterio el brillo aparente de ciertas condiciones a que el vulgo atribuye a veces cierta importancia.

La viveza de imaginación, la impresionabilidad que se atribuye como uno de los caracteres dominantes de los pueblos de origen latino, se han contrapuesto en más de una ocasión al espíritu serio, frío y observador, peculiar a las razas del norte de Europa de origen sajón o teutónico, tratando de deducir de esta comparación y de los resultados, poco favorables a los países latinos, las dificultades que ofrecería adoptar los mismos sistemas de educación que tan admirables resultados producen en los países del norte.

Sin embargo, no se necesita un gran esfuerzo de observación para persuadirse de que si en muchos detalles conviene tener presentes las condiciones más esencia-

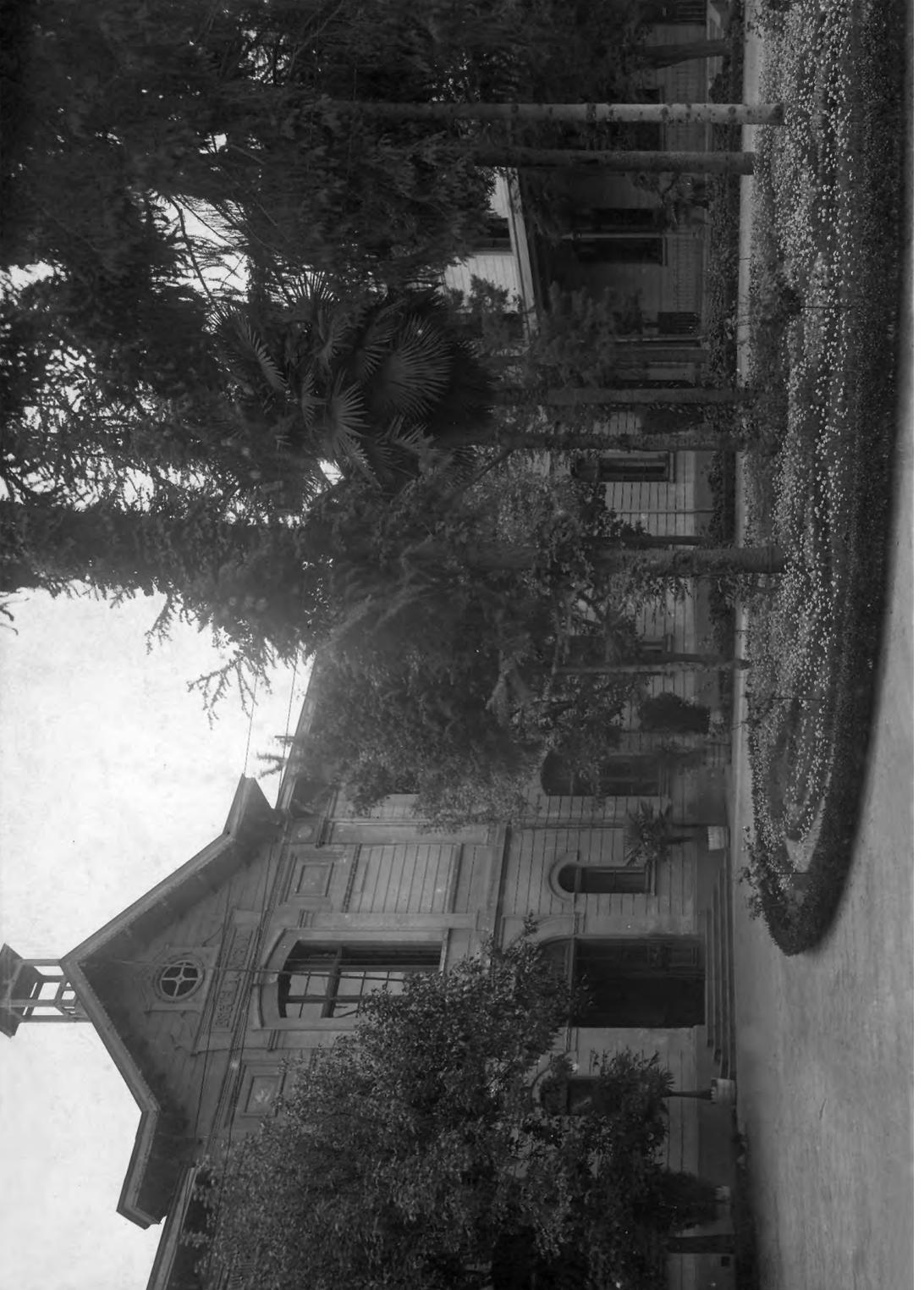
les del carácter nacional de cada pueblo, la obra de aplicación de las leyes generales de la educación del hombre será siempre la única base posible en toda sociedad moderna, para el establecimiento de un buen sistema de educación pública.

Si el estudio de las leyes generales de la educación que tan admirables progresos ha producido en Alemania, desde que a fines del siglo pasado el sabio Pestalozzi echó los cimientos de la educación moderna, que continuó más tarde el ilustrado Fröebel y que han elevado al más alto grado del análisis filosófico pensadores eminentes como Spencer, Bain y Horacio Mann, no fuera aplicable en todas partes y susceptible de ser igualmente utilizado por todos los pueblos que se encuentran en la comunidad de la civilización, deberíamos desconocer el móvil más noble y elevado que guió a aquellos benefactores de la humanidad y nos veríamos obligados a negar la influencia tan vasta como benéfica que sus trabajos han tenido en la felicidad de sus semejantes.

La educación moral, como base para la formación del carácter del niño, es el primer fundamento de todo buen sistema de educación. La escuela es y debe ser, en este sentido, un poderoso agente para contribuir a la conservación de tan importante fin. El sentimiento religioso, el amor a la familia y a la patria, el respeto y obediencia a la ley, así como una severa noción del deber y de la propia responsabilidad, constituyen los principios fundamentales que deben ser materia de constante atención de parte del maestro, y que naturalmente habrán de tener una parte muy principal en la formación de los alumnos de las escuelas normales.

Consideraciones de la más alta importancia exigen, por este motivo, que el Instituto Normal sea un establecimiento no sólo de la más severa disciplina escolar, sino de la más esmerada disciplina moral a fin de que el futuro institutor se encuentre rodeado constantemente de todos los cuidados y consejos propios para elevar sus ideas y formar su carácter. Debiendo ser la tendencia principal de la educación normal desarrollar todo mejoramiento y progreso dirigido a levantar el nivel moral de un pueblo, dependerá naturalmente la realización de semejante ideal de las condiciones morales en que se encuentren los conductores de la niñez. El ejemplo del maestro es la más elocuente de las lecciones, y su palabra, sea en la enseñanza o en el consejo, tendrá doble fuerza si va apoyada por el prestigio de una vida moral y pura.

Además, si la influencia de la educación moral dentro del recinto de la escuela conduce a los resultados tan importantes de que ya se ha hecho mención, ella tiende a ennoblecer el carácter del institutor, fuera de sus funciones ordinarias, en sus relaciones con los padres de familia y con sus mismos alumnos, contribuyendo a darle el prestigio de que tanto necesita en bien de unos y de otros. Inspirar desde temprano en los alumnos normalistas la verdadera noción de la benéfica influencia que su conducta y ejemplo están destinados a producir, cuando entren a desempeñar las nobles tareas de su profesión; elevar de esta manera, ante su propia conciencia los caracteres de la educación moral que como alumnos reciben en el Instituto Normal, para ser después cada uno de ellos un abundante sembrador de virtudes en el tierno corazón de sus futuros discípulos; despertar, por fin, la noble emulación de los resultados que sus tareas puedan producir en cada localidad, no



Fachada principal de la Escuela Normal José Abelardo Núñez. Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

sólo por el progreso intelectual de sus alumnos, sino por el mejoramiento de sus condiciones morales, tales son los más seguros medios de alcanzar, a la vez que la formación de maestros morales y virtuosos, ciudadanos que, como vecinos de cada localidad, no podrán menos de ejercer una provechosa influencia social.

Los conocimientos que conforme a la ley deben formar el plan de estudios de nuestras escuelas populares son generalmente los mismos en todas ellas siendo sólo diversa la mayor o menor extensión y desarrollo que reciben en su enseñanza. Por esto mismo, la escuela normal está llamada, ante todo, a proporcionar a sus alumnos los medios de estar igualmente preparados para enseñarlos; y de aquí fluye naturalmente la oportunidad de examinar las bases generales de la instrucción que deba darse conforme al plan de nuestro sistema de educación.

El conocimiento del idioma patrio, que comprende la enseñanza de la lectura, de la escritura y de la gramática, es decir, del lenguaje escrito y hablado, ha obedecido hasta el presente sólo a reglas nacidas de una observación superficial que limitaba tan importantes nociones a un ejercicio mecánico. La importantísima parte que al cultivo del lenguaje asignan los más ilustres pedagogos en la educación moderna no podría ser ya desconocida por más tiempo, y es necesario que la escuela normal establezca las bases a que debe sujetarse ese estudio en lo futuro. De esta manera, no sólo se obtendrá la necesaria uniformidad en la enseñanza, sino que pueda llenarse el vacío, tan generalmente sentido, de la falta de gusto por la lectura que se nota en todo el país.

La incorrección y vulgaridad del lenguaje familiar aleja cada día más la palabra hablada de la palabra escrita, y haciendo difícil en el lector comprender el significado de lo que lee, disminuye naturalmente su interés por la lectura. La forma del pensamiento se presenta con un ropaje completamente nuevo y desconocido, y, por consiguiente, no despierta el interés que acaso el autor ha esperado encontrar de parte de sus lectores.

La lectura, como primer agente no sólo de toda clase de enseñanza, sino muy especialmente del conocimiento del lenguaje, debe llenar en la escuela normal una importantísima parte del plan de estudios y servir, al propio tiempo que de constante ejercicio de correcta y esmerada pronunciación, al estudio de la elocución del cual tanto habrá de necesitar el alumno normalista en sus tareas profesionales.

De la misma manera, la lectura ofrece la oportunidad de ejercitar prácticamente el uso del lenguaje con la repetición o la recapitulación de lo que se lee, sea para mostrar que el lector ha comprendido su sentido o sea para analizarlo o para emitir sobre él algún juicio. Semejantes ejercicios contribuyen eficazmente a preparar al alumno para el estudio razonado y consciente de los ramos que más tarde ha de aprender, promoviendo también de la manera más insensible y gradual el desarrollo de sus facultades intelectuales.

No de otra manera se estima en el día el importante papel que la lengua materna desempeña en la educación moderna; y por esto, atribuyéndose cada vez menos importancia al uso de textos y de reglas más o menos ingeniosas, que tienden a hacer de la gramática la *anatomía* de las palabras, como dice un autor⁸, se trabaja

⁸ William Swinton. *New language lessons*.

en todas partes asiduamente por perfeccionar así el lenguaje hablado como escrito, con el auxilio de la enseñanza más práctica posible, y sobre todo con la constante y vigilante atención del maestro.

Contando con que en su debido lugar se dará a estas ideas el desarrollo conveniente, me limitaré por ahora a dejar sentado que, considerado el estudio del lenguaje como el conocimiento más fundamental que debe figurar en el plan de estudios de nuestras escuelas, deberá ser también el que reciba en todas ellas, cualquiera sea su grado, la más general aplicación.

No sólo por la poca atención que hasta el presente se ha dispensado a la enseñanza de ramo tan importante sino porque Chile constituye una excepción en América española por el descuido con que sus habitantes han mirado el buen hablar, se impone de la manera más imperiosa este punto de la reforma a nuestra atención. La escuela normal es el terreno aparente para arrojar la primera semilla; y debemos confiar en que se lograrán sus buenos resultados mediante el celo e inteligencia que desplegarán los futuros maestros.

No reviste menor importancia el estudio de la aritmética, cuyo conocimiento se encuentra en las mismas condiciones, por el uso y general aplicación que está llamado a recibir. Las matemáticas tienen señalado un lugar muy principal de los conocimientos humanos en la educación moderna y, si bien el desarrollo de todas las partes que abraza tan vasto estudio ha de variar, conforme al grado de los diferentes establecimientos de educación, debe la escuela normal suministrar a los futuros maestros el conocimiento más completo posible de la aritmética, álgebra y geometría. En el primero de estos ramos, especialmente, se hace necesario dar todo el desarrollo que sea dable al sistema métrico decimal y a nociones elementales y prácticas de la teneduría de libros.

El uso y conveniente manejo de los aparatos que en el día tienden a facilitar tan admirablemente las nociones sobre el número y las formas contribuirán, a no dudarlo, a mejorar la enseñanza pedagógica de este ramo, y serán parte de una de las más trascendentales reformas en nuestros métodos de instrucción. Con tan poderosos auxiliares se contribuirá también a amenizar la enseñanza y poner al alcance, aun de las inteligencias más tiernas, la adquisición de conocimientos que la vida moderna ha hecho ya indispensables.

La ciencia pedagógica ha demostrado en nuestros días cuán distintos resultados pueden esperarse de la enseñanza de las matemáticas, sustituyendo a la absurda aglomeración de reglas y de definiciones que el niño aprende de memoria sin comprender una palabra de su significado el método racional y analítico de llevarle gradualmente del conocimiento del número y de sus combinaciones más elementales al de las formas, ya en su estado natural, ya artificial, haciendo servir progresivamente este método de la más poderosa gimnástica intelectual. Por esto, la enseñanza normal debe suministrar al futuro institutor, además de una enseñanza teórica, tan completa como sea posible, de los ramos fundamentales de las matemáticas y de los mejores métodos pedagógicos, una colección completa de los aparatos destinados a servirle de auxiliares y especialmente todas las oportunidades de ejercitar esos conocimientos en su aplicación práctica.

La práctica requiere en estudios de un carácter esencialmente demostrativo como el de que se trata ser auxiliada por los aparatos y medios más completos de demostración material o gráfica.

El eminente educador Fröebel dio la norma de los más elevados principios de la pedagogía moderna, introduciendo como uno de los puntos fundamentales de su admirable sistema de educación infantil la enseñanza de la geometría. Pero habría sido imposible realizar tal innovación sin la ingeniosa combinación conocida con el nombre de “dones de Fröebel”, que de la manera más gradual e insensible va dando al infante el conocimiento del número y de la forma, sin violentar su inteligencia y atrayendo su atención con la variedad de infinitos juegos y combinaciones.

La enseñanza del dibujo, que completa el estudio de las formas y sirve para ejercitar la mano y la vista del niño, dándole los medios de representar gráficamente los objetos que lo rodean, es también uno de los más poderosos agentes utilizados en el día para la educación de los sentidos. La aplicación del dibujo a todas las profesiones y usos más generales de la vida procura por otra parte a ese estudio un interés y una importancia que no sería posible desconocer, y cuyo alcance sólo puede apreciarse suficientemente en vista de las ventajas que de él puede sacar el obrero o el industrial en el curso de su vida. El maestro, por su parte, es el llamado a utilizar de una manera más directa y eficaz el conocimiento del dibujo, como que él será un poderosísimo auxiliar para hacer más claras y comprensibles sus demostraciones.

La importancia del dibujo, que con tanta razón ha sido calificado de “la gramática de las artes”, obliga a dar a ese estudio todo el desarrollo e importancia posibles en la enseñanza normal, a fin de que la preparación de los futuros institutores les permita generalizar y difundir tan útiles conocimientos.

La historia y la geografía son ramos cuyo estudio, encomendado casi exclusivamente a la memoria, produce poco fruto en nuestras escuelas, tanto por el aprovechamiento que de esos conocimientos pueden obtener los alumnos cuanto por el interés que deben excitar en ellos los grandes hechos de la historia nacional y conocimiento de la topografía, riquezas y fuentes de producción del país. La enseñanza normal está llamada en este punto, rompiendo con la tradicional rutina, a abrir nuevos horizontes y a ensanchar la reducida esfera de esos estudios, revistiéndolos de todo el interés que están llamados a despertar en la mente de los niños, así como de un carácter de utilidad práctica.

La historia nacional es la mejor base de la educación cívica, y su estudio podría dar ocasión a un maestro competente no sólo para despertar en sus alumnos el amor patrio y las nociones de los deberes del ciudadano, sino también para inculcar los principios más elementales del derecho público ilustrando sus lecciones con los ejemplos que tan abundantemente ofrece la historia. De igual manera tienen cabida en la enseñanza de la geografía ideas útiles sobre industria y sobre las relaciones comerciales que, para el cambio de los diversos productos, mantienen entre sí los pueblos de la tierra.

Las ciencias naturales se hacen del dominio del vulgo a medida que su aplicación a la industria y a los usos más generales de la vida ponen al alcance de todos

los secretos que antes eran sólo patrimonio de los sabios; y por esto la escuela, obedeciendo a las necesidades de la vida moderna, no puede ignorar los conocimientos que se relacionan con los fenómenos del universo. No se comprendería hoy que un maestro no pudiera explicar a sus alumnos un eclipse, un torbellino o cualquiera de los fenómenos que vemos repetirse con tanta frecuencia; y si la tendencia más marcada a que obedece la educación moderna es la de habilitar a cada hombre por los conocimientos necesarios para hacer su camino en la lucha de la vida, no es posible tampoco que salga de la escuela ignorando las leyes que gobiernan el mundo, ni las causas y efectos de los fenómenos que a cada paso ha de ver en el curso de su existencia.

Aun cuando no sea posible pretender que los estudios normales alcancen a tener todo el desarrollo deseable para que los alumnos normalistas adquieran conocimientos sólidos y generales en materia de ciencias naturales, debe esperarse que proporcionándoseles una buena y sólida base, podrán ellos más tarde completar por su propia observación y lecturas su preparación en este ramo.

La educación física ha sido y aún permanece, en gran parte, enteramente ignorada entre nosotros; y si las condiciones de vigor y robustez de nuestro pueblo, tan duramente puestas a prueba por la penosa vida a que su miseria e ignorancia le condenan, nos ha podido alucinar y aún enorgullecer, después de una difícil y gloriosa campaña en el extranjero, es innegable que la atención prestada a punto tan importante de la educación sería ampliamente recompensada por los beneficios que ella produciría en nuestro pueblo. Corresponde por esto a la enseñanza normal procurar la preparación necesaria para que los institutores comprendan las necesidades del desarrollo físico de sus alumnos y puedan disponer de los medios de cooperar a él convenientemente.

“El desideratum en materia de educación física –dice Herbert Spencer– es poner de acuerdo el régimen de la casa y de la escuela con las verdades reconocidas por la ciencia moderna”⁹.

El conocimiento de la higiene escolar, así como de los principios generales de este ramo, es indispensable para el maestro, que está llamado a velar constantemente por la salud de sus alumnos. De la misma manera, las nociones de gimnástica corporal y de todos los ejercicios que tienen por objeto facilitar el desarrollo gradual del niño y robustecer todos sus órganos constituyen una parte muy principal de la enseñanza normal.

Entre estos ejercicios gimnásticos, debo recomendar muy especialmente el de las armas, por cuanto está llamado a ayudar efizcamente al desarrollo físico y a promover la disciplina, así como las ideas de orden y de subordinación. En el curso de la visita de inspección que he practicado en las escuelas de la república, he encontrado algunas en que los maestros habían introducido los ejercicios militares, y aun cuando su práctica era todavía bastante deficiente, no pude menos que ob-

⁹ H. Spencer, *Intellectual, moral and physical education*.

servar la influencia que habían ejercido en la disciplina escolar y en el tono general de aquellos establecimientos.

“Los ejercicios militares –decía el sabio Pestalozzi– no se limitaban a preparar a nuestros alumnos para el oficio de las armas; tienen por objeto formarlos para su futuro estado social, obligándolos a combinarse y a ponerse en armonía con los demás hombres, a reprimir su voluntad individual, a subordinarse, como instrumentos pasivos, al jefe que los dirige y a los movimientos de ese todo de que ellos forman parte. Con esos ejercicios se preparan a vivir en el seno de la sociedad, a la cual llevarán hábitos de obediencia a la ley, de sumisión a los magistrados, de amor al orden y a la patria”¹⁰.

Muy lejos de pretender que la escuela normal tienda a formar instructores militares, considero que en esta clase de ejercicios será siempre indispensable utilizar los servicios de personas profesionales, pero la enseñanza de la gimnástica que se dé en aquellos institutos necesitará procurar a los maestros la base de conocimientos con que puedan ellos preparar más tarde a sus discípulos.

Como el mejor y más conciso resumen de las observaciones precedentes, termino llamando la atención del lector a las siguientes reflexiones de un distinguido educador estadounidense.

“El gran error en que por mucho tiempo hemos estado es el de nuestra idea de lo que constituye la verdadera educación del hombre. Nuestros esfuerzos se han dirigido constantemente, por no decir exclusivamente, a suministrar al niño cierto número de hechos y almacenar en su memoria las nociones que considerábamos necesario darle para ese fin. Con este objeto todo lo que exigíamos del maestro era que supiese el ramo que enseñaba.

Como el libro era el depósito de las reglas, definiciones y datos relativos a cada materia, se consideraba al maestro simplemente como un suplemento del libro. Fijar la fecha histórica en la memoria del alumno; hacerle retener una fórmula matemática de manera que con cierta precisión mecánica pudiera aplicarla a la resolución de algún problema de aritmética; ejercitar al niño en conocer la diferencia que hay entre un período y una proposición incidental y otras particularidades por el estilo, tal era la idea antigua de educación, idea que por desgracia subsiste aún en gran parte de este país.

Pero considerar la mente humana como una fuerza viva, como un ser que piensa, raciocina, juzga; posee en sí mismo todas las facultades posibles y necesarias, y que el supremo fin de lo que llamamos educación es desarrollar y disciplinar estas fuerzas internas, darles el poder de usarlas y de asimilar lo mejor, tal idea de educación es una novedad para muchas gentes, para muchos maestros y cuando alguno de estos últimos ha llegado a apreciarla, rara vez se persuade de la vasta y fundamental eficacia que tiene en todo el sistema de educación.

No es posible, por esto, continuar por más tiempo encomendando al primer venido o a personas sin preparación ninguna la más delicada y responsable de todas

¹⁰ Jullien, *Esposé de la methode d'education de Pestalozzi*.

las funciones, aquella que tiene por objeto formar un alma inmortal y estampar en ella el sello que marcará su carácter y destino no sólo en esta vida, sino en la eternidad”¹¹.

¹¹ G.B. Spalding, *The idea and necessity of normal school training*.

CAPÍTULO III

PREPARACIÓN

Las ideas generales que se han desarrollado anteriormente conducen ya al estudio de un punto de primordial interés para asegurar el buen resultado de la enseñanza normal: me refiero al de los conocimientos con que deben estar preparados los alumnos que hayan de dedicarse a la carrera del preceptorado.

En todos los países que ya he tenido ocasión de señalar como los más adelantados en materia de enseñanza normal, se ha hecho materia de disposiciones muy severas los exámenes de admisión de los candidatos que solicitaban ser admitidos a las escuelas normales.

En Sajonia y en Prusia, no sólo debe acreditar el aspirante que ha seguido el curso completo escolar, que allí dura ocho años, sino someterse a un nuevo y muy riguroso examen para probar que posee completamente todos los conocimientos que abraza ese extenso curso. El programa del examen de admisión para las escuelas normales es el siguiente:

I. Religión. El candidato debe saber perfectamente el catecismo completo luterano o católico, según su fe, y la clase de escuela a que desea incorporarse, conociendo no sólo su sustancia y espíritu, sino también la letra y divisiones del texto; y como la religión tiene por base la *Biblia*, se le exige igualmente que sepa los hechos más importantes del Antiguo y Nuevo Testamento y pueda repetirlos de viva voz sin omitir nada de esencial.

II. Alemán. La pronunciación del candidato deber ser correcta y perfectamente inteligible; la lectura fácil, corriente y bien acentuada. Deberán serle familiares las reglas de la gramática y se le exigirá haga al análisis lógico de un trozo literario en prosa o en verso. Finalmente, deberá saber escribir, sin cometer faltas de ortografía o de gramática (a lo menos faltas groseras), una narración o descripción de un tema dado, y redactar una carta relativa a cualquiera circunstancia de la vida.

III. Aritmética. Las cuatros operaciones fundamentales de números enteros, de fracciones y de números decimales solamente, pero manejadas con facilidad y precisión.

IV. Música. El candidato deberá solfear un trozo fácil y cantarlo en seguida, articulando claramente las palabras de la letra; cantar a primera vista en el anti-

fonario, y saber de memoria los principales himnos del año, tocar en el violín sin dar notas falsas un trozo de dificultad media, y finalmente tocar en el piano con la seguridad suficiente para ejecutar cualquier coro de iglesia.

V. Geografía. Los elementos de geografía, los límites geográficos más importantes, el uso de los globos terrestres; conocimiento detallado de las diferentes partes de Europa en sus relaciones comerciales y especialmente las divisiones políticas y administrativas del reino de Prusia.

VI. Historia. La biografía de los hombres célebres de Prusia y los hechos más importantes de la historia.

VII. Física. Sus elementos principales; leyes de la caída de los cuerpos, de la hidrodinámica, de la acústica, del calor, del magnetismo, de la luz y de la electricidad.

VIII. Historia natural. La botánica con las familias, la antropología y nociones de geología”.

No faltan tampoco establecimientos especiales, como la Escuela Normal de Gotta, donde se exige que los candidatos hayan completado su educación en las escuelas llamadas “de perfeccionamiento”, o bien que los envíen a éstas a completar su preparación.

En Estados Unidos se requiere igualmente, para la admisión a los institutos normales, poseer todos los conocimientos de humanidades que allí se obtienen en las escuelas elementales y en las llamadas de gramática, pero hay algunos estados, como el de Massachusetts, en que los alumnos no son admitidos sino después de haber acreditado que han completado su preparación en una escuela superior, establecimiento que corresponde, aunque en una escala de mayor desarrollo en los estudios, a nuestro Instituto Nacional.

La Escuela Normal de Boston, uno de los institutos más admirablemente organizados de cuantos he tenido ocasión de visitar, proporciona a sus alumnas la enseñanza normal en un curso de dos años, pero durante este tiempo todos los estudios son esencialmente pedagógicos en todos los ramos, es decir, sólo aprenden las alumnas el arte de enseñar los conocimientos que constituyen la educación llamada común en aquel país.

Se comprende sin esfuerzo que tal establecimiento corresponde exactamente al ideal de lo que es y en todas partes debería ser la enseñanza normal, pero no es posible realizarlo sino con la completa preparación de los que hayan de ser alumnos normalistas. En las demás escuelas normales del mismo estado de Massachusetts, obedece el plan de estudios al mismo principio de perfeccionar todos los conocimientos con que entra armado el candidato, por medio de la constante aplicación y ejercicio de los más perfeccionados métodos de pedagogía práctica.

No se admitiría en escuelas de ese género que un alumno ignorase, por ejemplo, una cuestión de aritmética o de geometría, puesto que sólo va a ella a aprender los mejores métodos de enseñar uno y otro ramo, a estudiar con el constante ejercicio en la escuela de aplicación y bajo la dirección de profesores eminentes los medios de hacer fácil, amena y práctica la enseñanza que habrá de dar a sus futuros discípulos.

Recuerdo haber asistido, durante mis frecuentes visitas a la Escuela Normal de Boston, a las clases de aritmética, de historia, de geografía o de geometría en las que la alumna llamada a la pizarra, lejos de *dar lección*, hacía preguntas al resto de la clase llamando “niños” a sus compañeras (señoritas de dieciocho a veinticinco años), simulando en todo el ejercicio de una clase de alguno de los ramos dichos en la misma forma que si funcionara en una escuela elemental.

En varias escuelas de Alemania tuve ocasión de presenciar ejercicios análogos, introducidos como ilustración práctica de las lecciones de pedagogía, que tan alto desarrollo reciben en aquel país, siendo materia de constante aplicación durante todo el curso de la enseñanza normal.

La preparación de los candidatos no puede menos de ser el reflejo natural y más directo del grado de mejoramiento a que hayan llegado las escuelas en un país; y como tales condiciones pueden variar según los tiempos, es forzoso subordinar a los medios actualmente disponibles las medidas que deben dictarse para comprobar las aptitudes de cada candidato.

Tratándose de llevar a cabo la implantación de un sistema completo de educación popular, y de iniciar la obra desde su verdadera base, con la reforma de los estudios normales, será de esperar que con el curso del tiempo esa preparación sea mucho más completa que al presente, y nos facilite el acercarnos al ideal ya recordado con motivo de las escuelas normales de Massachusetts.

Empero si sólo nos es dado disponer de los escasísimos medios de preparación que en el día procuran nuestros establecimientos de educación elemental, conviene consultar todas las precauciones posibles para obtener que ella asegure, a lo menos, que los aspirantes poseen los conocimientos correspondientes al plan de estudios de las escuelas primarias y superiores.

Consideradas esas condiciones como el *mínimum* de la preparación que el aspirante debe comprobar, puede ya facilitarse en gran parte la tarea del alumno normalista permitiéndole consagrar al perfeccionamiento de esos conocimientos y al estudio del arte de enseñarlos el tiempo que de otra manera necesitaría ocupar en adquirirlos.

Se olvida o desconoce con frecuencia la misión muy especial que la escuela normal está llamada a desempeñar en todo sistema de educación, creyendo que cualquier alumno, que apenas posee los más elementales conocimientos de la lectura, escritura, catecismo y primeras operaciones de la aritmética, se encuentra preparado para seguir el curso normal con algún provecho. Semejante error conduce a desnaturalizar por completo el carácter y fines a que están destinados estos institutos, haciéndolos degenerar en simples escuelas o incompletos liceos de aquellos en que se aprende servilmente de memoria cierto número de textos de estudio, con el único objeto de dar examen al fin de cada año escolar.

Muy diversos y mucho más elevados son, a la verdad, los fines que persigue la enseñanza normal; y es imposible echar en olvido tratándose de ella que, aparte de constituir una instrucción superior en todos aquellos ramos que forman el programa de la educación popular, necesita estar basada en el estudio y en la práctica de los principios pedagógicos que forman el difícil arte de enseñar.

Razones, por otra parte muy especiales, relacionadas con el estado en que actualmente se encuentra la enseñanza en Chile, aconsejan prestar la debida atención al punto de que me ocupo.

En el curso de estas páginas tendré ocasión de demostrar la importancia de dar lugar en el programa de los conocimientos que deben procurar nuestras escuelas normales al estudio de varios ramos que habilitarían a los futuros maestros para difundir en el país nociones de la más alta utilidad práctica.

El grado de preparación que posean, al incorporarse a la escuela normal, los futuros institutores será naturalmente parte muy principal para permitir la realización de esas ideas, porque si hubiesen de destinar la mayor parte del tiempo que deben permanecer en aquellos establecimientos al mero aprendizaje de los ramos comprendidos en el plan de estudios de nuestras escuelas populares, es evidente que deberían tener éstos preferencia sobre aquéllos, por más calificada que sea su utilidad y oportunidad.

Las reglas que deben regir el sistema de concursos para la incorporación a los institutos normales son materia de disposiciones administrativas, pero no considero fuera de lugar señalar aquí brevemente los inconvenientes ofrecidos en la práctica por el procedimiento que en el día se observa para tales concursos.

Las comisiones constituidas en las capitales de provincia para examinar a los candidatos se han limitado por lo general a un somero examen oral de algunos ramos elementales, prescindiendo por completo de los antecedentes del aspirante como alumnos es decir, sin tomar conocimiento de los estudios que haya hecho, de donde se haya educado y de sus condiciones de carácter y de conducta. A esto debe agregarse la escasa participación concedida generalmente en tales comisiones al personal docente de la localidad, que sería indudablemente el mejor preparado para estimar convenientemente las aptitudes de tales candidatos.

Como un medio mucho más eficaz y seguro de alcanzar un resultado más satisfactorio con semejantes pruebas, convendría establecer el concurso en la escuela misma donde el candidato aspire a incorporarse. Las dificultades de transporte que para tal caso sería necesario vencer no merecen ser tomadas en consideración tratándose de personas animadas de una sincera vocación y a quienes el Estado facilita, con la liberalidad que entre nosotros se hace, los medios de adquirir una honrosa profesión.

Las observaciones anteriores, aunque refiriéndose sólo a la preparación didáctica, diré así, de los futuros alumnos normalistas, no serían completas si no hubiera de tomarse en cuenta la preparación moral de cada candidato, o sea, sus antecedentes de conducta y carácter, así como su vocación por el preceptorado.

El elevado carácter moral y virtudes que deben hacer del maestro un constante ejemplo para sus discípulos y un espejo vivo donde se refleje su enseñanza son condiciones tan importantes que deben formar desde el dintel de la escuela normal el pedestal del futuro institutor. No considerarlas en el adolescente o en el joven a quienes abre sus puertas la escuela normal con el fin de enriquecer su inteligencia con los conocimientos que más tarde han de transmitir a los hijos de sus conciudadanos y para consolidar en sus almas la virtud y la moral, que ellos habrán también

de inculcar con el ejemplo a la vez que con la palabra, sería desconocer uno de los caracteres más importantes de la enseñanza normal, considerada como base de un buen sistema de educación pública.

El primer año de permanencia de cada alumno en los institutos normales ofrece indudablemente la verdadera y más segura oportunidad de estimar el grado de preparación moral en que se encuentre, y durante esa época será cuando la vigilancia y atenta observación de sus superiores deberá ejercitarse, con toda la discreción y tino del verdadero educador, para estimar las condiciones del alumno, trabajando por corregirlas o mejorarlas.

El íntimo contacto del maestro con el discípulo permitirá al primero apreciar con toda exactitud el carácter moral del segundo, y su propio ejemplo, así como sus enseñanzas y consejos, contribuirá en más de una ocasión a reanimar y a fortalecer una vocación vacilante.

La edad que debe fijarse para la admisión de los alumnos normalistas tendrá igualmente no poca influencia en su más adecuada preparación. En efecto, así como ella habrá de influir en el grado de mayor adelanto que haya alcanzado el candidato en sus estudios, de la misma manera dependerá de ella la formación de su vocación. Respecto de este último punto, no es posible establecer sino antecedentes incompletos, a los que sólo puede dar algún carácter la permanencia posterior del alumno en la escuela normal.

Las consideraciones anteriores me hacen creer que sería indispensable establecer en nuestras escuelas normales un curso preparatorio, que duraría un año, destinado exclusivamente al perfeccionamiento de los ramos de enseñanza primaria y a preparar al alumno para entrar al curso normal. Durante ese primer año, habría también ocasión de observar las disposiciones del normalista, y muy principalmente la vocación de que se sienta animado para abrazar la carrera de maestro.

Por otra parte, el curso preparatorio se hace necesario, dadas las condiciones actuales de nuestras escuelas primarias y superiores, con el fin de ir preparando al alumno para la enseñanza verdaderamente normal, y de corregir los defectos que le hayan hecho adquirir malos métodos de enseñanza. Esta última consideración es de mucha importancia, tratándose de una reforma que ha de tener su base en los mismos institutos normales y servir de punto de partida al nuevo sistema de educación.

Un distinguido educador holandés, M.A. Moens, expresaba ante el Congreso de Educación de Bruselas sus ideas acerca de la edad y condiciones de preparación de los alumnos normalistas en los términos siguientes:

“La edad a que conviene sean admitidos los alumnos a la escuela normal no debe bajar de 14 años, ni pasar de 16. Y no puede dudarse que estarán suficientemente desarrollados siempre que hayan recibido una buena instrucción primaria. Entre nosotros se requiere que esa instrucción haya sido de la mejor clase, y la escuela primaria bien organizada pueda darla suficientemente. La experiencia nos enseña que donde se reciben alumnos de los más distinguidos de la escuela primaria, se logran buenos resultados en la enseñanza normal. Sin embargo, el primer curso

de la escuela normal rara vez alcanza a tener un nivel tan igual como sería de desear, porque luego se deja ver que no pueden continuar muchos alumnos por falta de suficiente preparación, lo que hace sufrir a los más aventajados. Para evitar, en cuanto sea posible, estos inconvenientes, se ha recomendado siempre la fundación de cursos preparatorios. En Alemania, ellos existen bajo el nombre de *Präparanden-Schulen*. En la provincia de Utrecht, de cuyas escuelas soy inspector, he establecido dos de esos cursos bajo la vigilancia constante del director de la Escuela Normal; los resultados obtenidos han sido excelentes. La escuela preparatoria nos proporciona un contingente de alumnos que aun cuando ofrece algunas diferencias en su desarrollo, asegura por otra parte un éxito más completo para los estudios. Se admite a esos cursos a los alumnos más sobresalientes de las escuelas primarias que hayan llegado a la edad de 12 años, y permanecen en ellos hasta los 14, época en que pasan a la escuela normal”.

CAPÍTULO IV

EDUCACIÓN MORAL

“Tal maestro, tal escuela” es un aforismo ya demasiado conocido, pero por desgracia no siempre recordado en la organización de las escuelas populares. Y a la verdad que no puede concebirse orden, ni arreglo, ni disciplina interior en un establecimiento de educación dirigido por un maestro omiso, negligente o desordenado.

No sólo el tono general de una escuela, sino hasta el carácter individual de cada uno de los alumnos son el reflejo más directo de las disposiciones, aptitudes y carácter del maestro mismo. La animación y la vida que imprime a la escuela un institutor entusiasta y animoso para el trabajo, el tono de decoro y de respetuosa compostura que guardan los alumnos, no sólo en el recinto de la escuela, sino aun fuera de ella, el aseo en sus personas y vestidos, son condiciones que sólo puede alcanzar el establecimiento de educación dirigido por un maestro que haya recibido la debida preparación; y como ésta debe obtenerla en la escuela normal, es necesario que dicho instituto corresponda en un todo al ideal de organización interior, de disciplina y de dirección moral que los futuros maestros habrán de implantar en sus respectivas escuelas.

Tan importante misión de la escuela normal no podría llenarse debidamente si al reorganizar las que deben funcionar en el país, no se prestara la más decidida atención al estudio de sus reglamentos y organización interior. La educación que en ellas reciban los que más tarde habrán de ser los conductores de la niñez y los maestros de un pueblo entero será naturalmente la misma que haya formado las aptitudes, el carácter y las inclinaciones de ese pueblo; por tanto, los artífices que se adiestran por medio de un curso normal necesitan llevar forjado el molde del futuro ciudadano en que habrán de transformar al niño, hoy ignorante e inconsciente.

La influencia que la educación de los maestros está llamada a ejercer en un país es tan evidente, que parece sería inoficioso insistir en demostrarla, si no fuera el lamentable olvido que de ella se ha hecho, permitiéndola decaer al estado en que se encuentra en la hora presente.

El campo de toda reforma, de todo mejoramiento en la educación no puede ser otro que la escuela normal: campo reducido aparentemente y en el cual por lo

mismo se hace más fácil la implantación de nuevas ideas, de nuevos métodos; pero vasto por la influencia que todo progreso que de ella salga ha de ejercer en el país, e ilimitado porque su esfera de acción es la inteligencia humana.

Una generación de maestros ilustrados, virtuosos y patriotas no podría producir malos ciudadanos, sino que por el contrario, no una sino muchas generaciones saldrían de sus manos fortalecidas para la lucha de la vida por sus consejos y su ejemplo, animadas por sus lecciones del divino fuego del amor a la patria e inspiradas por su enseñanza en la fe religiosa y en el amor y caridad para con sus semejantes.

Cumple, pues, a la escuela normal llenar en su programa las condiciones de un establecimiento modelo bajo el punto de vista de la educación moral, y son esas condiciones tanto más esenciales en nuestro país, cuanto que la escuela es el único agente llamado a transformar de una manera radical el carácter del pueblo.

Todo esfuerzo, todo sacrificio hecho en tal sentido será ampliamente reproductivo, y si los resultados de tan importante obra no son tan rápidos ni se revelan con la prontitud que nuestro anhelo desearía, no es posible dudar de su eficacia, ni retardar por más tiempo la reforma. Las dificultades y obstáculos que suscita toda obra, por más noble y santo que sea su fin, no pueden ser parte a contener la aspiración nacional que con uniforme anhelo reclama la formación de buenos maestros de escuela, como el único medio de levantar de su postración actual la educación nacional.

Si la enseñanza normal debe reflejar en la educación del futuro maestro el ideal que se persigue para un sistema de educación popular, conviene fijar ideas principales que sirven de base a ese sistema.

Uno de los puntos de partida que no es posible olvidar es el de que la escuela en nuestro estado apenas puede contar con el poderoso apoyo de la educación de la familia. Nuestro bajo pueblo, tanto en las poblaciones como en los campos, sólo cuenta hasta el presente con muy escasas e imperfectas nociones de los deberes que impone la educación de una familia, y esta misma circunstancia reviste de mayor responsabilidad e importancia la misión moral de la escuela.

El maestro necesita, pues, reemplazar al padre y no contar con que éste secunde sus trabajos ni confirme sus enseñanzas, sino en casos excepcionales. Pero también, sin desanimarse por ello, podrán su constancia y virtudes ejercer una benéfica influencia para modificar poco a poco el presente estado moral, debido sólo a las sombras de la más profunda ignorancia.

La educación normal debe, por esta razón, preparar al futuro maestro en concepto a que él se encontrará, desde el primer día que abra su escuela, en presencia de cierto número de seres cuya ignorancia no será nunca tan triste como el lamentable estado de postración moral, producida por los malos ejemplos, por las malas inclinaciones y en general por la falta de toda educación moral. En este sentido, la formación del carácter del maestro es indudablemente el fin más alto que debe perseguir aquella educación con el objeto de prepararlo convenientemente para resistir a las difíciles pruebas que le reserva el ejercicio de su noble pero ingrata profesión, y para que su fe no decaiga ni se desanime ante los obstáculos y desagra-

dos que a veces habrá de sufrir de parte de aquellos mismos a quienes hace el bien.

La severa noción del deber y de la propia responsabilidad, ante Dios y los hombres, que debe constituir la más segura égida del maestro para defender su espíritu en las horas de desaliento o de tribulación, habrá de ser inspirada al alumno normalista, desde el primer momento de su entrada a la escuela, y ser robustecida en su ánimo por medio de la constante enseñanza y ejemplo de sus profesores.

Ningún maestro debería ignorar aquellas admirables sentencias que Pestalozzi escribía a un amigo, dándole cuenta de sus primeros trabajos en el Instituto de Stanz, y que constituyen la más elocuente y comprensiva fórmula de la educación normal.

“Hacer nacer en el niño una disposición habitual al bien, fundada en la fuerza de los sentimientos; ejercitar esta disposición, suministrando al niño ocasión frecuente de practicar el bien; sacar partido de las circunstancias en que se encuentre para darle ideas positivas de moralidad y de justicia, estableciendo de esta manera la relación de tales ideas con todos los detalles y actos de la vida, eso es, según creo, el fin de la educación moral”.

Pero la formación del carácter moral requiere ser acompañada del constante ejercicio de aquellas prácticas que en la vida diaria tienden a despertar todos los sentimientos nobles del corazón humano y a formar los hábitos de orden, de exactitud en el cumplimiento del deber y de severa honradez, tanto en los actos como en las palabras, cualidades todas ellas destinadas a constituir el más bello adorno del maestro. Por esta razón, la vida interna de la escuela normal, llamada a ser el espejo que ha de reflejar las más puras enseñanzas de una buena educación, requiere una consagración y vigilancia del todo especiales de parte de los directores y profesores de esos institutos a fin de rodear al alumno normalista de la más sana atmósfera moral. Toda severidad será poco si, para mantener la disciplina de esos establecimientos, fuera necesario, como por desgracia puede suceder, adoptar medidas dolorosas, separando a cualquier alumno cuya permanencia en la escuela pueda traer peligros.

La disciplina escolar prudente y vigorosamente mantenida es sin duda el agente más poderoso para formar en el alumno los hábitos de orden, de exactitud y de puntualidad en el cumplimiento de sus deberes. En este punto nada es más eficaz que el ejemplo del maestro mismo, pues no se concibe la eficacia de una corrección por violación de la ley, de parte del que principia por faltar él mismo al cumplimiento de la ley. El normalista cuya educación se haya desarrollado en un establecimiento convenientemente organizado conservará siempre, no debemos dudar, junto con las gratas imprevisiones de la vida escolar, el recuerdo de aquella disciplina paternal cuya estricta observación se imponía suave y respetuosamente, y no podrá menos de ejercitarla él mismo en iguales condiciones con sus pequeños discípulos, a fin de hacerles fácil y agradable la tarea de la escuela.

“El sistema de recompensa y castigos –dice un profundo pensador– adolece del vicio, indicado hace ya tiempo por espíritus perspicaces, de sustituir las consecuencias naturales de la mala conducta por determinadas penas, falseando así radicalmente la norma de la moralidad”¹².

Como no sólo persigue la disciplina escolar el fin de mantener el orden y puntualidad en las diversas distribuciones que se ofrecen en la marcha diaria de un establecimiento de educación, sino también la obediencia y buena voluntad para cumplir con las órdenes del superior, se sigue de aquí que la enseñanza normal necesita proporcionar también frecuente ocasión para corregir en los alumnos normalistas toda tendencia contraria a semejante propósito. Para ello, la discreción de los profesores les indicará la oportunidad de combatir gradualmente, sin violencia ni estrépito, esas malas disposiciones.

El descuido y desaseo personal es uno de los defectos que no creo puedan combatirse en nuestro pueblo de una manera más eficaz que por medio de la escuela. Por esta razón, es de una importancia capital asegurar en el futuro maestro hábitos de la más esmerada limpieza, e inculcarles desde temprano la necesidad de que ellos mismos sean el más elocuente ejemplo para sus discípulos, tanto por el aseo de su persona y vestidos, cuanto por el de la casa que habiten y del local mismo de la escuela.

La influencia que en todo sentido está llamada la escuela a ejercer en los hábitos y costumbres del niño sería del todo negativa si ella hubiera de presentarle constantemente el ejemplo del desaseo y del desorden. En las naciones más adelantadas en materia de educación no se economizan sacrificios para hacer de la escuela un centro cómodo, risueño y atrayente para el niño, a fin de que colocado en él, se sienta siempre mejor que en su propia casa, y bajo tal influencia aprenda prácticamente a cuidar de su persona y traje, a conservar los objetos que le rodean: en una palabra, a respetar y a amar la escuela.

Es un deber tan obvio de parte del maestro inspirar a sus alumnos el espíritu de respeto por la propiedad ajena, como de habituarles desde sus más tiernos años a usar cuidadosamente de todo el material de enseñanza que encierra la escuela; y en este sentido debe comprender el alumno normalista cuánto importa, dadas las costumbres y condiciones de nuestro pueblo, inculcar al niño las nociones más severas de probidad y las ideas más exactas acerca de todo lo que constituya una ofensa a la propiedad. Por más que las circunstancias en que se desarrolla la vida del niño y los ejemplos que a veces desgraciadamente le rodean sean los medios más inadecuados para confirmar las enseñanzas del maestro, no deberá esto desalentarle por un momento; por el contrario, tendrá presente que las impresiones recibidas en la escuela son las más profundas e indelebles de la vida y que, aún bajo condiciones muy desfavorables, pueden contribuir a la enmienda de los caracteres peor inclinados.

Pestalozzi refiere como una de sus primeras experiencias acerca del resultado de la educación moral el hecho que tuvo lugar cuando en Stanz mantenía en su

¹² Herbert Spencer, *Intellectual, moral and physical education*.

escuela cerca de cien pequeños mendigos y vagabundos con los que se había refugiado en un antiguo convento. Las comodidades eran por demás escasas, y los alimentos pobres y ordinarios. Habiendo estallado un incendio que consumió la mayor parte de una aldea de los alrededores, quedaron muchas familias sin casa ni abrigo. Tan repentina desgracia exigía tomar medidas inmediatas para socorrer a los incendiados. Pestalozzi informó a sus alumnos de lo que pasaba; les refirió cómo había un gran número de niños que sufrían hambre y frío y no tenían un techo donde abrigarse. Cuando vio que había despertado la simpatía de sus alumnos, les preguntó: “¿Podríamos hacer algo nosotros para aliviar a tanto desgraciado?”. Varios de sus discípulos propusieron inmediatamente que se les diera asilo en el viejo convento de Stanz, aceptándolos como miembros de su pequeña comunidad.

“Pero –les observó Pestalozzi– si esos desgraciados vienen, tendremos que dividir con ellos nuestra pobre mesa y nuestras escasas comodidades, y temo que en algunas ocasiones vosotros mismos no tengáis lo necesario para satisfacer vuestra hambre”.

Los alumnos insistieron, sin embargo, y se llevó a cabo su idea de recoger a los niños desvalidos. Muchas privaciones y no pocas escaseces hubo que sufrir desde entonces en la pobre escuela de Stanz, pero jamás se oyó ninguna queja, y por el contrario los huéspedes fueron siempre tratados con cariño y respeto. Esta lección de caridad y de benevolencia prácticas había nacido de un verdadero impulso de sus corazones, y contribuía a ennoblecerlo, al mismo tiempo que sostenía el sacrificio que se habían impuesto por hacer el bien.

Así, en la vida de la escuela ocurren a cada paso incidentes que ofrecen al maestro favorable oportunidad para inculcar alguna enseñanza moral. Un niño ha perdido su comida: ¿quién de sus compañeros dividirá la suya con él?, ¿quién contribuirá al aseo, comodidad o adorno de la escuela? ¿Se comprometerán los alumnos a no manchar ni escribir letreros en las paredes de la escuela a fin de probar a su maestro su obediencia, y hacer que aquel edificio llame la atención por su limpieza y buen arreglo?

No pasa un día ni una hora que no ofrezca frecuente oportunidad de reprimir actos que pueden ser molestos para los otros, o de obrar en el mejor sentido de complacer a los demás. La asistencia a la escuela de un niño que tenga alguna deformidad o defecto físico puede ser de igual manera la ocasión de enseñanzas que imprimen en el corazón de los alumnos sentimientos de caridad y de bondad, que no se olvidarán en toda la vida.

Si la escuela normal, como debe esperarse, logra arraigar en el espíritu de nuestros futuros institutores estas ideas, mediante una educación religiosa y moral que les permita apreciar en todo su valor la influencia regeneradora de la escuela, habrá llenado aquel instituto la parte más noble y moralizadora de su misión.

CAPÍTULO V

DISCIPLINA ESCOLAR

Un distinguido educador inglés dice:

“La disciplina se confunde a menudo con la educación, de tal manera que se llega a dar a la una el lugar que debía ocupar la otra. Sin embargo, la disciplina escolar es sólo el medio de hacer posible la educación y la instrucción. Su objeto es acostumbrar a los alumnos al orden, a la obediencia y a la aplicación, que son las condiciones generales para obtener buen resultado en la enseñanza; es el gobierno de la escuela. No constituye un fin, pero sí es uno de los medios más poderosos de que debe valerse todo maestro”¹³.

Pero no sólo es común el error a que hace referencia el autor citado sino que aun se llega a confundir la disciplina con los medios que sirven para darle vigor, como los premios y los castigos, tomándose de esta manera lo accesorio por lo principal. Sería imposible considerar el premio o el castigo que alguna vez se hacen una necesidad por efecto de la debilidad de la naturaleza humana, pero que no pasan de ser medios auxiliares y secundarios, como si llegaran a constituir por sí solos la disciplina escolar.

Desgraciadamente, estas preocupaciones se encuentran tan arraigadas entre nosotros, y sus malas consecuencias afectan de una manera tan general a todos nuestros establecimientos de educación, que se hace indispensable demostrar la importancia de dar a los futuros institutores una noción correcta de lo que es la disciplina escolar durante el tiempo de su preparación en la escuela normal. La reforma en todo lo que se refiere a este importantísimo agente de educación se hace doblemente interesante, tanto por ser desconocido en la actualidad en nuestras escuelas normales de preceptores y de preceptoras, cuanto porque él está llamado a influir poderosamente en las costumbres y en el modo de ser de nuestro pueblo.

Se ha dicho que la disciplina tiende a formar en el niño los hábitos de orden, de obediencia y de aplicación, o sea, que constituye el gobierno interior de la es-

¹³ Thomas Morrison, *Manual of school management*.

cuela, en cuanto se refiere a la conservación del orden material, por la regularidad de los ejercicios y movimientos, y la exactitud y puntualidad en el cumplimiento del deber. En este sentido, no es difícil apreciar cuán trascendental influencia puede ejercer la disciplina escolar en los hábitos y carácter del niño, y más tarde en los del ciudadano. Por esta razón, si bien las observaciones contenidas en este capítulo podrían haber encontrado más oportuno lugar al tratarse de la reforma de nuestras escuelas populares, se ha hecho forzoso consignarlas en el presente trabajo, por cuanto es a nuestros futuros maestros a quienes corresponderá aplicarlas, y será la Escuela Normal la fuente donde habrán de beber sus útiles enseñanzas.

La buena organización escolar es considerada como uno de los principales agentes para promover la disciplina, y si bien en este punto hay muchos detalles a que no alcanza la esfera de acción del maestro, puede, sin embargo, su celo e interés por la educación de sus discípulos contribuir poderosamente a mejorarla, siempre que se encuentre preparado por medio de una noción exacta de los deberes que le impone esa misma disciplina. La misma organización de la escuela normal y también la de la escuela anexa de aplicación deberán servirle de auxiliares para tan importante fin, como que esos establecimientos necesitan corresponder al carácter especial que se les ha dado. En el último de ellos deberá igualmente el alumno normalista estudiar el mejor método de clasificación de los alumnos, conforme a sus diversos conocimientos, punto también muy esencial de la disciplina escolar y que desgraciadamente se encuentra en el día muy olvidado en nuestros establecimientos de educación.

La escuela normal necesita, por tanto, corresponder a tan importantes fines en su organización y servir por su disciplina interior de verdadera norma a los futuros institutores que en ella se educan. La exactitud en las distribuciones, el orden y compostura en todos los movimientos, la atención durante las horas de clase y finalmente el exacto cumplimiento de todos los deberes de la vida escolar contribuirán indudablemente a formar en el normalista los hábitos y condiciones de carácter que harán de él más tarde el maestro debidamente preparado para mantener la disciplina de su escuela. Pero, a fin de evitar el escollo en que a menudo se tropieza, de esa disciplina artificial que sólo mantiene el excesivo e intransigente rigor de ciertos institutores, no debe olvidarse durante la enseñanza normal que la base de toda disciplina descansa principalmente en la exacta y severa noción del *cumplimiento del deber*, y que directores y profesores nada lograrían si sus esfuerzos no fueran encaminados a arraigar en el corazón de sus alumnos esa convicción, y a vigorizarla en todos los actos de la vida escolar, manteniendo esa disciplina de carácter esencialmente paternal que impone el amor al trabajo y el placer de cumplir con el deber, sin más estímulo que el de la propia conciencia.

Las primeras visitas que practiqué en Estados Unidos a varias escuelas normales fueron para mí una revelación de la poderosa influencia de la disciplina en todo el sistema de educación; y cuando vi, reunidas por la primera vez, en el Colegio Normal de Nueva York más de mil doscientas alumnas normalistas, pude comprobar la admirable disciplina que reinaba en aquel establecimiento con tan crecida asistencia. Todos los actos y distribuciones escolares se sucedían sin la más mínima

interrupción y en el mayor orden, pero al mismo tiempo de una manera tan natural, tan fácil, tan espontánea, si puedo expresarme así, como si cada una de las alumnas procediera por su propio impulso y movida, antes que por la observancia de reglas y órdenes superiores, por respeto a sí misma, a sus compañeras y a sus profesores. Cuando la campana señalaba la hora de cambio de clase, se desprendía un verdadero torrente de jóvenes de las anchas escaleras del edificio, y bajaban a los pasadizos del piso inferior donde disfrutaban del corto intervalo de descanso concedido entre una clase y otra, paseándose y conversando alegremente, pero sin ruido, sin algazara y manifestándose, en todo, personas de la más esmerada educación.

Igual impresión recibí en todas las escuelas primarias y superiores que tuve ocasión de visitar en los diversos estados de la Unión Americana, en muchos de los cuales encontré ochocientos, novecientos y hasta mil alumnos asistentes. En una de ellas, situada en la calle 14 de la ciudad de Nueva York, tuve conocimiento de un hecho que creo oportuno consignar en este lugar, por cuanto revela la poderosa influencia que puede alcanzar la buena disciplina escolar.

Al terminar mi visita manifesté al miembro de la Junta de Educación que me acompañó mi admiración por el orden admirable que reinaba en aquel establecimiento y por la manera esencialmente maternal con que gobernaba la directora a los seiscientos alumnos de ambos sexos que veía ahí presentes. Mi acompañante respondió que efectivamente era satisfactorio el estado de aquella escuela, y que pocos días antes había tenido ocasión de comprobar la eficacia de la disciplina mantenida por la directora, porque habiéndose declarado un incendio en la vecindad, ella y los demás profesores del establecimiento habían logrado contener el pánico en los alumnos y hacerlos bajar de los cuatro pisos de la escuela, en pocos minutos, por las escaleras correspondientes a cada división, y sin que ningún niño se hubiera maltratado ni atropellado.

Mucho más estricta y severa que en las escuelas de Estados Unidos me pareció la disciplina de las de Alemania, especialmente en Sajonia y en Prusia. En Leipzig vi funcionar escuelas con mil seiscientos alumnos, donde todos los ejercicios y movimientos de aquella gran masa de niños de ambos sexos y de todas edades se ejecutaban con tal facilidad, expedición y orden como no lo he visto en las nuestras, aunque apenas contaran con cincuenta alumnos. Es verdad que en Alemania la disciplina bajo la cual se educa el niño comienza desde sus más tiernos años, en la vida de familia, de manera que el alumno lleva a la escuela formado en gran parte el hábito de la subordinación, del orden y de la obediencia, que tanto facilitan el trabajo del maestro y coayudan al buen efecto de sus enseñanzas.

La diferencia importante que tuve ocasión de notar entre los sistemas de la educación alemana y norteamericana fue la de que la última dejaba más espontaneidad al niño, y en ella la disciplina se imponía más bien que por el mandato inflexible de la regla, por el respeto propio y por el sentimiento del deber.

Los ejemplos que acabo de recordar, puestos en contraste con el estado actual de nuestras escuelas, suministran la triste evidencia de que nos queda aún mucho camino por hacer en materia de disciplina escolar para colocarlas en el pie que corresponde a un buen sistema de educación.

La influencia de esa disciplina en nuestro pueblo no podría ser menor que la ejercida sobre el de los países más antiguos y más adelantados cuya educación tomamos por modelo, pero como la reforma corresponde, dadas nuestras condiciones actuales, a un movimiento inicial, la obra del maestro requiere mayor preparación y constancia. Los futuros institutores se encontrarán en presencia de niños que llevan a la escuela todos los defectos de la falta de educación en la familia, sin el menor hábito de orden y de subordinación, y dispuestos más bien que a obedecer, a resistir a toda orden. Y si a esto se agrega la ignorancia y el desconocimiento de las ventajas de la educación que aún predomina en las clases del pueblo, y hacen de los padres de familia, en la mayoría de los casos, no el obligado y eficaz auxiliar del maestro, sino el obstáculo que con más frecuencia dificultará su enseñanza, se comprenderá cuán ardua labor espera a los futuros conductores de la niñez y cuán premiosa es la necesidad de que la reforma de nuestros institutos normales corresponda a exigencias de tan vital importancia para robustecer el carácter del maestro y prepararlo con elementos suficientes de constancia, de abnegación y de energía al desempeño de su difícil misión.

La disciplina de la escuela no debe ser, como hasta ahora se ha creído, ni el uso del afrentoso látigo, ni la reclusión en un encierro, ni los demás castigos corporales, más o menos degradantes que hasta hoy día han constituido los únicos agentes destinados a conservar una apariencia de orden en nuestros establecimientos de educación, ni tampoco el uso inmoderado de premios o estímulos que pueden haber levantado de una manera ficticia el nivel de una escuela, sino que consiste para todo buen educador en despertar en el niño, ante todo, el sentimiento de los deberes que tiene para consigo mismo y para con los demás, y su obligación de cumplirlos no por temor al castigo ni por el halago de la recompensa, sino por la satisfacción de su propia conciencia y la satisfacción del deber cumplido, los únicos estímulos que sostengan su fe y su constancia en las duras pruebas por las que habrá de pasar.

Los institutos normales tienen, por consiguiente, un papel muy alto que desempeñar en el plan de la reforma y están llamados a ejercer vasta influencia en sus resultados si sus directores y profesores contribuyen eficazmente a la formación de buenos maestros. Todos los preceptos de la pedagogía moderna tienen aplicación en la disciplina escolar, y no siendo éste el lugar de entrar a desarrollarlos, debo limitarme a expresar el voto de que la reorganización de nuestros institutos normales presente ocasión a sus directores y profesores para implantar en este país todos los progresos que en materia de disciplina han alcanzado los sistemas de educación, que tan admirables frutos producen en el día en otros pueblos.

Tiempo es ya de ver desaparecer de nuestras escuelas el vetusto tipo del *dómine*, armado de palmeta o *guante*, y cuya sola divisa era: “La letra con sangre entra”. El absurdo sistema de castigos que desnaturaliza y desconoce por completo el carácter del niño, haciéndole ver en su instituto un enemigo y un verdugo, ha sido reemplazado en los tiempos modernos por todos los medios racionales que tienen a despertar en él los más nobles sentimientos del corazón humano, a contener las malas inclinaciones, dominándolas por medio de esos mismos sentimientos, y

a ejercitar, desde los primeros albores de la vida, el más grande y poderoso de los agentes morales: la conciencia.

Si nuestros futuros maestros se penetran de la alta misión que confía a sus cuidados la nación, si han sido educados con la preparación necesaria para llenarla cumplidamente, tendremos la satisfacción de ver que a despecho de todas las dificultades y de todos los obstáculos con que habrán de luchar, llegará un día en que el pueblo formado mediante sus enseñanzas, su constancia y su abnegación les tribute el testimonio de reconocimiento que el príncipe de Bismarck, conductor de la guerra más colosal que registran los anales de la humanidad, defirió a los de su país cuando en ocasión solemne declaró que las victorias del ejército se debían

“antes que al soldado, al maestro que le había formado, que le había inspirado la subordinación y el sentimiento del deber, y que había elevado y ennoblecido el sentimiento del amor a la patria hasta el heroísmo...”.

CAPÍTULO VI

PEDAGOGÍA PRÁCTICA Y TEÓRICA

Hay pocos estudios que, como el del arte de enseñar, requieran una práctica más constante de los preceptos que le sirven de fundamento. La pedagogía, considerada como un estudio teórico, no podría jamás bastar para la formación de un buen institutor si no es completada con el ejercicio práctico y con la aplicación inmediata, únicas condiciones por medio de las cuales adquirirá la experiencia necesaria en la difícil tarea que está llamado a desempeñar.

“No basta al maestro –dice don Antonio Gil de Zárate–, director general de Escuelas y ministro después de Instrucción Pública en España, no basta al maestro poseer los conocimientos que su profesión requiere: necesita saber transmitirlos; necesita educar enseñando; y este arte no se adquiere sin un aprendizaje previo. El magisterio exige, pues, una carrera y escuelas donde poder seguirla; ha menester también una vocación decidida que sólo se desarrolla con el conocimiento teórico y práctico de sus penosos deberes. Es además altamente peligroso para la sociedad dejar al acaso la educación de los niños. Si un mal médico daña al hombre físico, un mal maestro daña al hombre entero, haciendo degenerar las facultades corporales, embotando las intelectuales y depravando las buenas inclinaciones”¹⁴.

El joven normalista que se inicia en la difícil profesión del preceptorado necesita ser puesto en inmediato contacto con el alumno no tanto con el objeto de que procure dirigirlo en sus primeros pasos en el campo del saber, sino muy principalmente para procurarle los medios de iniciarse en esa difícil ciencia del conocimiento del niño, de ejercitar su espíritu de observación en el lento y gradual desarrollo de las facultades intelectuales, y adquirir la experiencia de las dificultades y problemas que diariamente presenta el manejo de una escuela.

La práctica diaria a que debe ser sometido el alumno normalista ofrece por otra parte a sus profesores el único y más seguro medio, tanto de formar su educación pedagógica como de comprobar su vocación y aptitudes para el preceptora-

¹⁴ Gil de Zárate, *De la instrucción pública en España*.

do. De la misma manera deberá ella ofrecer igual oportunidad para disciplinar su carácter y para corregir oportunamente los defectos o malas disposiciones que manifieste al ejercitarlo.

Rara vez podrá encontrarse en el novel maestro que principia a enseñar aquel conjunto de condiciones que la profesión requiere, y como sus primeros pasos han de ser tan inseguros, necesitará en esa época de toda la asistencia y consejos de sus profesores. La tendencia natural a aplicar con un sistema de marcado rigor y exactitud los principios teóricos en que ha sido iniciado necesita indispensablemente de un oportuno moderador, a fin de demostrarle los medios de aplicar prácticamente esos mismos principios, adaptándolos a las múltiples y variadas condiciones del carácter de los alumnos.

El problema de conducir una escuela o una clase se presenta al alumno normalista como aparentemente sencillo, durante los días de su permanencia en el Instituto Normal, porque auxiliado y asistido a cada paso por sus profesores o por sus compañeros, no ha experimentado aún el sentimiento de la propia responsabilidad que tendrá más tarde ocasión de conocer, cuando se encuentre al frente de un establecimiento de educación. Por esto mismo, debe ser parte muy importante de la que él reciba en la escuela normal despertar y arraigar en su ánimo una severa noción del deber y de las graves responsabilidades que le impondrán en el futuro las funciones del magisterio.

El ejercicio práctico que la escuela de aplicación de todo instituto normal debe ofrecer a los jóvenes que se preparan para el preceptorado necesita llenar las condiciones de una escuela verdaderamente modelo. No se comprendería, a la verdad, que de otra manera pudieran los futuros institutores obtener la preparación en métodos de enseñanza, así como en nociones de pedagogía en general, que deben ser el primero y más esencial de sus conocimientos.

En este sentido, las escuelas de aplicación revisten una importancia considerable, y necesitan ser establecimientos bien organizados y colocados bajo una dirección competente. Ellas deben también ser el reflejo del sistema de educación que haya de dominar en el país, para cuya ejecución se prepara a los alumnos de la escuela normal, y por consiguiente, conviene que reúnan todas las condiciones materiales y estén provistas de los elementos y auxiliares con que habrá de dotarse a las escuelas públicas sostenidas por el Estado.

Ni conviene que en el género de establecimientos de que se trata se dé mayor desarrollo a la enseñanza que el que corresponde al plan de estudios fijado para las escuelas populares, ni se aglomere tampoco mayor material de enseñanza del que ordinariamente habrán aquéllas de disponer. Al calificar de escuela modelo el carácter de las que servirán a los alumnos normalistas para la práctica de la enseñanza, no se ha olvidado que en ellas la base debe ser en todo conforme con el plan de estudios que constituirá el sistema de educación popular adoptado para el país, y sólo se le ha dado ese calificativo en el sentido de que su dirección, disciplina y organización interior puedan constituir las como el más acabado modelo que debe presentarse al estudio y al ejemplo de los futuros institutores.



Curso de Perfeccionamiento de Profesores, Valdivia. En la foto José María Muñoz Hermosilla. Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

Por lo que toca a las condiciones materiales, es muy deseable que la construcción destinada a toda escuela de aplicación anexa a un instituto normal se aproxime en cuanto sea posible al tipo más generalmente adoptado para las escuelas públicas del país: porque ello procurará a los alumnos normalistas muchas importantes ideas de organización y de distribución interior, cuya utilidad es por demás evidentes, familiarizándole al mismo tiempo con el manejo de las clases en conformidad al sistema establecido.

En todos los países donde se encuentra más adelantada la enseñanza normal, se han considerado siempre las escuelas de aplicación como el verdadero tipo destinado a servir de modelo para la difusión de los mejores métodos de enseñanza.

En Estados Unidos de Norteamérica he tenido ocasión de confirmar esta observación durante mis visitas a las escuelas normales que gozan de mayor reputación en aquel país.

Mencionaré como el ejemplo que demuestra de una manera más exacta la importancia atribuida a este género de establecimientos la célebre escuela que el sabio Agassiz fundó en la ciudad de Cambridge cerca de Boston, con el objeto de dar a conocer y generalizar el sistema de enseñanza practicado en Suiza.

Esa notable escuela comprende los diferentes grados de la enseñanza primaria, desde el jardín infantil (*kindergarten*) a la escuela elemental, la superior y el curso normal para maestras, ofreciendo, por consiguiente, la oportunidad de estudiar en todo su desarrollo un sistema completo de educación.

Habiendo asistido, durante seis días consecutivos, a todas las clases de la referida escuela en los diversos grados que ella comprende, tuve ocasión de persuadirme de la importancia del ejercicio práctico de la pedagogía y metodología en los institutos normales.

La Escuela Agassiz no es propiamente un anexo a una escuela normal, sino un establecimiento modelo que cuenta con un curso normal, cuyas alumnas se ejercitan por turno en la práctica de la enseñanza que, desde la educación infantil hasta los estudios superiores, les facilita con toda comodidad la admirable organización de aquel establecimiento. Cada clase se encuentra bajo la dirección de la profesora de uno o más ramos, que al mismo tiempo los enseña a las alumnas normalistas con el desarrollo y extensión correspondientes, vigilando ella misma, así como la directora, las lecciones que aquéllas dan en las diferentes clases de instrucción primaria.

La alta reputación que ha alcanzado en todo el Estado de Massachusetts la Escuela Agassiz está ampliamente comprobada por la influencia que por medio de sus alumnas normalistas, ha ejercido en el mejoramiento de la educación, generalizando los métodos de enseñanza adoptados en Suiza.

Otro medio esencialmente práctico y cuya influencia en la enseñanza normal es por demás evidente es el que vi practicar en otros institutos normales de varios estados de la Unión, especialmente en Nueva York y Massachusetts. Consiste éste en el ejercicio práctico de alguno de los ramos de la enseñanza primaria, dirigiendo la clase una alumna normalista en presencia de todas sus compañeras y del profesor de la escuela normal. Asistí en Nueva York a una lección de geografía,

dada en la escuela de aplicación anexa a la Normal por una alumna de este establecimiento en presencia de un buen número de sus condiscípulas, que ocupaban un anfiteatro colocado en la parte posterior de la sala y preparado especialmente para este fin. Los pequeñuelos volvían la espalda al anfiteatro ocupado por las normalistas, y fuera por esta causa o porque estaban ya habituados a ejercicios de esa naturaleza, no parecían sorprendidos en manera alguna de ver tantas personas extrañas presenciando la clase. Terminada ésta, pasaron a otra sala, y el profesor invitó a las alumnas normalistas a hacer todas las observaciones que les hubiera sugerido la manera como su compañera acababa de conducir la clase de geografía. Varias de las señoritas presentes fueron levantándose sucesivamente y expusieron todos los puntos en que a su juicio había incurrido en errores de más o menos importancia su compañera: se le criticó, por ejemplo, haber usado expresiones poco comprensibles para sus pequeños discípulos; se discutió la propiedad de cierta definición dada sin haberla hecho preceder del conocimiento cabal de alguno de sus elementos, y se analizó con admirable espíritu de observación varios de los más insignificantes detalles de la lección. La preceptora contestó a la mayor parte de estas observaciones, aceptándolas o explicando la inteligencia dada a sus explicaciones.

Este género de ejercicios, llamados “de crítica” en las escuelas norteamericanas, es indudablemente el más acertado método de enseñar la pedagogía práctica, y su aplicación en cualquier instituto normal aseguraría a los alumnos no sólo un conocimiento completo de la metodología en general, sino también esa posesión de sí mismo y la seguridad en la manera de enseñar de que tanto necesita todo buen institutor. La discusión tranquila y sin acrimonia, a que diariamente dan lugar semejantes ejercicios, es, por otro lado, una gimnástica intelectual para los alumnos que en ella toman parte, a la vez que un poderoso medio de despertar su espíritu de observación y de raciocinio.

En las escuelas normales de Alemania, los ejercicios llamados de *catequización* ofrecen abundante oportunidad para la práctica pedagógica a los alumnos de las escuelas normales, porque su asistencia a las escuelas de aplicación es allí tan asidua, o más, que en los establecimientos análogos de los Estados Unidos. La vigorosa disciplina que en aquel país se ha dado a los estudios pedagógicos reconoce también como base principal el campo de la práctica, siendo ella en muchos institutos obligatoria por un tiempo determinado, antes de que el alumno normalista pueda presentarse a rendir las pruebas requeridas para obtener el diploma de maestro. Así, en la Escuela Normal de Dresden, la escuela de aplicación abraza cuatro años durante los cuales los alumnos practican constantemente, dirigiendo por turno todas las clases bajo la vigilancia de los profesores de aquel establecimiento.

Es común también, no sólo en Alemania sino en Estados Unidos, permitir a los alumnos normalistas ejercitarse en la práctica de la enseñanza en establecimientos particulares o públicos de instrucción primaria bajo la vigilancia de maestros competentes, quienes deben certificar acerca de los conocimientos y aptitudes del candidato antes de que este rinda las pruebas necesarias para graduarse de maestro.

Por lo general, la enseñanza normal es recibida, en los países de que vengo haciendo mención, por alumnos ya adultos de ambos sexos que han seguido el curso completo de los estudios primarios, y que por este motivo se encuentran en aptitud de consagrar la mayor parte de su tiempo a su educación pedagógica, tanto teórica como práctica.

Un ilustrado educador español dice:

“Los ejercicios prácticos en las escuelas primarias han de consistir principalmente en el de lo que los alemanes llaman la *catequización*, es decir, el arte de desarrollar el espíritu de los niños por medio de preguntas al efecto dirigidas, y de habituarles a dar con oportunidad y propiedad las respuestas, despertando al propio tiempo en ellos la atención. Después que se ejerciten en esto y en la metódica, por medio de las lecciones que al efecto dan a los niños sobre las diversas materias del programa, a cuyo propósito deben también dirigir algunos de los paseos instructivos que tengan los alumnos de la clase con que se ocupen, deben practicar sobre sistemas de enseñanza, modo de dirigir los ejercicios y manera de mantener la disciplina en las escuelas”¹⁵.

En Chile, la falta de preparación de los alumnos que se incorporan a los institutos normales no permitirá dedicar todo el tiempo que sería deseable a los estudios pedagógicos, pero por esta misma causa es necesario prestar la más asidua atención al establecimiento de las escuelas de aplicación anexas a los institutos normales de uno y otro sexo, a fin de poder facilitar a los alumnos de estos últimos todas las oportunidades posibles de conocer el manejo y disciplina interiores de una escuela, así como dar aplicación práctica a las nociones adquiridas.

Las condiciones materiales que deben llenar las escuelas prácticas de aplicación constituyen un problema íntimamente relacionado con el sistema general de educación que deba implantarse en el país, y por esto se ha dicho ya que convendría adoptar en ellas todas las disposiciones relativas a la organización, clasificación y disciplina, que más las acerque al tipo fijado para aquellos establecimientos.

Principiando por el edificio destinado para tales escuelas, es necesario que él tenga una distribución análoga a la que más generalmente haya de adoptarse en el país a fin de familiarizar al alumno normalista desde el principio con el manejo y dirección de las clases.

En las escuelas normales de preceptoras convendría consultar además un departamento especial destinado a la enseñanza infantil a fin de que las futuras maestras, que serán las llamadas a dirigir las escuelas de primer grado, tengan amplia oportunidad de prepararse debidamente con semejante práctica.

La mayor suavidad de maneras y el carácter maternal que la mujer imprime a su enseñanza contribuyen a facilitar poderosamente los primeros pasos del infante en el campo del estudio, de manera que es del más alto interés dar todo el desarrollo e importancia necesarios a la preparación práctica de las alumnas nor-

¹⁵ P. de Alcántara García, *Teoría y práctica de la educación*.

malistas, en todos aquellos métodos que la educación moderna recomienda para la enseñanza infantil.

Además de las ventajas que un local adecuado puede ofrecer para el aprovechamiento y mejor preparación de los alumnos normalistas, es necesario contar con todos los aparatos destinados a servir para auxiliar o facilitar la enseñanza. La tendencia más marcada de la educación moderna consiste en ejercitar el espíritu de observación y de raciocinio del niño: y todos los métodos se dirigen a este fin. Pero la educación intuitiva necesita esencialmente disponer de los auxiliares necesarios para corresponder al fin que con ella se persigue, es decir, el de enseñar al niño dándole a conocer los objetos, y acompañar siempre la palabra del maestro con la demostración práctica de las cosas sobre que versa la lección.

El autor, poco antes citado, dice:

“La índole de la enseñanza tal como debe darse en las escuelas normales impone otra condición que también está por desgracia harto desatendida en dichas escuelas, a saber: la de que haya a su servicio un abundante y apropiado material científico que ayude a que esa enseñanza sea tan viva y práctica como hemos dicho que debe ser: colecciones de todas clases, objetos de instrucción, ampliación de los museos escolares, todo en fin lo que hemos dicho que debe haber en la escuela primaria, pero ampliado en la medida conveniente en la Normal, sin olvidar la biblioteca, que aquí debe tener un carácter predominantemente pedagógico. No solo porque mediante estos auxiliares la enseñanza resulta más viva y práctica y como debe ser, enseñanza intuitiva, sino para que los alumnos se acostumbren a ver y a manejar toda clase de instrumentos, aparatos, modelos, colecciones, etc., es preciso que las escuelas normales posean un abundante y adecuado material científico, si se quiere que la enseñanza que en ellas se dé sea provechosa, tenga el carácter que le corresponde, y responda al objeto con que se suministra, que es el de formar maestros idóneos”.

Conviniendo en la exactitud de estas observaciones, creo que no sería ya posible que el alumno normalista diera una lección en la escuela de aplicación, limitándose, por ejemplo, a preguntar como hasta el día se hace, *¿qué es el metro?*, y quedara satisfecho con la respuesta del alumno repitiendo la famosa definición siguiente: *es la diez millonésima parte del cuadrante del arco del meridiano terrestre que pasa por París*. Por el contrario, poseyendo la escuela de aplicación el material de enseñanza conveniente, deberá el futuro institutor que quiera dar una lección sobre el sistema métrico hacer uso de los diversos tipos de dichas medidas, y que si se tratase del metro, verbigracia, principiará por mostrarlo a los alumnos, llamando su atención a la manera como está construido, a su largo y a sus divisiones. En seguida aplicándolo sobre la pizarra, sobre el piso de la sala, sobre las paredes, los bancos, etc., procurará que los niños se ejerciten en apreciar la medida de las diversas superficies que estén más a la vista. Igual ejercicio puede practicarse con las fracciones menores que el metro, a fin de habituar a los niños a calcular con seguridad y acierto.

El material escolar indispensable en toda escuela de aplicación anexa a un instituto normal puede ser más o menos variado y abundante, pero deberá contar

siempre como base con una colección completa de los mismos aparatos que se hayan destinado para las escuelas primarias.

La ventaja que ofrecerá adoptar en este caso los tipos más sencillos, pero de buena y sólida construcción, para los aparatos destinados a servir de auxiliares del maestro, se demostrará más adelante al tratar de la conveniencia de dar lugar en las escuelas normales de preceptores a la enseñanza de trabajos manuales, porque familiarizados los normalistas con ese género de objetos, podrán fácilmente repararlos o construir ellos mismos otros análogos.

CAPÍTULO VII

EL LENGUAJE

Medio siglo hace ya que los alumnos de nuestras escuelas reciben diariamente lecciones de un ramo que definen: *el arte de hablar y de escribir correctamente la lengua española*. Desgraciadamente, esa hermosa lengua ni se habla ni se escribe por nuestro pueblo con mayor corrección, en la hora presente, que es lo que se hablaba y escribía cincuenta años atrás.

Esta observación debería conducirnos a condenar el estudio de la gramática como estéril e infructuoso, puesto que sus resultados son tan negativos, si no fuera que basta un ligero examen de los métodos de enseñanza para demostrar que tales resultados es la natural y obligada consecuencia de la manera como se les aplica.

Entre las más señaladas reformas que debemos a los filólogos y educadores modernos, figura en primera línea la de los métodos de enseñanza racional y filosófica del lenguaje. La gramática de los antiguos escolásticos con sus interminables definiciones y reglas oscuras, que el alumno no podía comprender, y destinada sólo a ejercitar su memoria, ha sido desterrada por completo de los estudios primarios en la educación moderna, y se ha abierto el más ancho y vasto campo al estudio del lenguaje, tanto hablado como escrito, haciendo de él la base de los conocimientos que más tarde han de completar la educación del alumno con el aprendizaje de los preceptos de la gramática y de la retórica.

De esta manera, lejos de deprimirse la importancia de la gramática, se le ha dado toda la que verdaderamente merece, sacando ese estudio del reducido y estrecho círculo de una lección diaria recitada de memoria, para hacer de las lecciones del lenguaje el ejercicio constante durante toda la vida de la escuela, no sólo en clase, sino aún en los momentos de recreación.

Considerando de esta manera el arte de hablar y de escribir con corrección el idioma patrio, fluye naturalmente la consecuencia de que semejante reforma en los métodos usados hasta el día para la enseñanza de la gramática deberá implantarse ante todo en las escuelas normales destinadas a formar a los futuros maestros. Y como esa reforma es una de las más sustanciales, y también de más trascendental

influencia, de las que requiere el estado presente de la educación popular, conviene demostrar su utilidad y ventajas.

“El idioma patrio –dice un autor– es el primer auxiliar de todo institutor porque, como se ha dicho, ‘la lengua es el pueblo todo’. El maestro debe saber usarla y servirse de ella correctamente sea hablando o escribiendo; debe saber apreciar su formación y su desarrollo, y debe finalmente conocer las obras maestras escritas en esa lengua por las generaciones pasadas o presentes. Si la escuela normal no puede llevar tan lejos a sus alumnos, debe por lo menos dirigirlos por esa vía. Es éste uno de los puntos principales en que conviene insistir. El alumno normalista, además del conocimiento de la gramática y de las principales reglas de la sintaxis, debe poseer la facilidad de expresar sus pensamientos verbalmente o por escrito de una manera clara, lógica y correcta. Debe haber leído bastante y con espíritu atento y juicioso, y haber tomado bastante gusto por la literatura de su país, a fin de procurar extender sus conocimientos y de ejercitar su criterio con acierto en esa materia”¹⁶.

Es innegable que el pueblo de Chile es uno de los que hablan peor el idioma español en toda América Latina. En nuestros campos especialmente, los vicios en la pronunciación y el marcado descuido en el uso de las voces, cuyo significado se desconoce o confunde a cada paso, han venido a hacer del mal lenguaje un rasgo característico de nuestro pueblo. Sin embargo, el remedio contra este mal se encuentra a la mano; y es la escuela la que está llamada a cambiar tal estado de cosas, en tiempo más o menos prolongado, pero sí de una manera eficaz y segura.

La base de la reforma no puede ser otra que la escuela normal mediante la preparación que ella debe procurar a los futuros institutores. Por esta razón también, tal reforma debe tener su campo de acción simultáneamente en los institutos normales y en las escuelas de práctica anexas a ellos, a fin de facilitar a los normalistas los medios de ensayar y de aplicar ellos mismos los métodos conforme a los cuales reciben la enseñanza.

Como dice el sabio Mr. Bain:

“Las primeras lecciones de lenguaje, desde que el niño comienza a balbucear las palabras que oye a las personas que le rodean, demuestran las dificultades que aguardan al institutor al enseñar los primeros pasos de la lectura. Por esto, en opinión de un profundo pensador moderno, la obra del maestro es ante todo de corrección y de mejoramiento de los medios imperfectos adquiridos por el niño. Necesítase por tanto que su propio lenguaje sea ante todo muy claro y expresivo, de manera que constituya un verdadero modelo: y no debe olvidar que éste es uno de los puntos más importantes de su tarea, así como también la de aprovechar de todas las circunstancias favorables para ayudar a la espontaneidad y facilidad vocal que se manifiestan en la niñez”¹⁷.

¹⁶ M.A. Moens, *Rapport au Congres International de l'enseignement a Bruxelles*, 1880.

¹⁷ Alexander Bain, *Education as a science*.

Abrazando, como se ha dicho ya, el cultivo del lenguaje, el conocimiento del idioma patrio hablado y escrito, principia éste a ejercitarse desde las primeras lecciones que recibe el niño al entrar a la escuela, comenzando por la correcta articulación de las sílabas y combinaciones del silabario; y hace por esto del ejercicio de la lectura uno de sus principales agentes para corregir los vicios o defectos de la pronunciación. De igual manera, la escritura es el medio de lograr, gradual e insensiblemente, que el alumno adquiera facilidad para expresar su pensamiento con claridad y precisión, y escriba correctamente su idioma. Si bien esos dos agentes están llamados a auxiliar poderosamente al maestro, nunca serán tan eficaces como el lenguaje mismo que el alumno necesita usar en la escuela. Es aquí donde se ofrece al institutor el verdadero campo de acción, a que ya se ha hecho referencia, para ejercitar esa enseñanza práctica de cada hora y momento, dirigida a corregir y depurar el lenguaje, cuya eficacia se evidencia por sí sola y cuyos resultados contribuirán a cambiar sustancialmente nuestro desaliñado e incorrecto idioma nacional.

La enseñanza normal debe, por consiguiente, perseguir el propósito de que la gramática sea la base del desarrollo de la facultad de expresar el pensamiento, bajo la forma oral o escrita, con la corrección debida. Para conseguir este resultado, debe anteponerse a las formas técnicas y al conjunto de definiciones y clasificaciones más o menos ingeniosas en que abundan los textos el ejercicio frecuente del lenguaje, tanto hablado como escrito.

“No se llenarían –dice un educador– los fines del estudio del lenguaje, ni se lograría cultivar el poder de expresión que con él debe desarrollarse en el niño, sólo por medio de la parte técnica de la gramática, lo que no ha dado resultados, sino por los medios en el día generalmente admitidos que tienden a facilitar la corrección y facilidad en el uso del lenguaje, mediante el frecuente ejercicio del lenguaje mismo, como expresión del pensamiento”¹⁸.

Durante el período de la enseñanza normal, se ofrecerá constante oportunidad de dar aplicación a estos preceptos, en todas las clases que deben cursar los aspirantes a maestros, a fin de habituarles a expresarse en lenguaje preciso y correcto, a articular clara y distintamente y a adquirir, por último, aquella facilidad de expresión que más tarde necesitarán transmitir, antes que con la lección, con el propio ejemplo a sus futuros alumnos.

Al recitar una lección, al desarrollar un problema, al hacer una demostración cualquiera, se ofrecerá al profesor de la escuela normal tanta oportunidad como en la clase misma de gramática para adiestrar al futuro institutor en el buen uso del lenguaje, y si para ello procura siempre hacer que el alumno se valga de sus propias expresiones, sin repetir textualmente las palabras del libro, se logrará indudablemente uno de los importantes fines a que debe aspirar la enseñanza normal.

¹⁸ Massachusetts, *Report of the Secretary of the Board of Education*, 1880.

El maestro, en la educación moderna, ha dejado ya de ser ese ente, eminentemente pasivo, que cada día *toma la lección* (como entre nosotros, se dice) a las horas prescritas por el reglamento, o hace trabajar a un niño en la pizarra mientras él tiene abierto el texto sobre su mesa; y sólo se limita a corregir las faltas en que por su mala memoria o distracción ha incurrido el discípulo. Por el contrario, la letra muerta del libro ha sido reemplazada por la palabra viva, animada y simpática del institutor: por esa palabra que día a día se adapta al grado de preparación de las tiernas inteligencias que cultiva, teniendo para cada una de ellas un precepto oportuno o una novedad con que mantenerla siempre en actividad: lo mismo que un hábil jardinero que presta los cuidados generales requeridos por sus plantas para vivir, cuida individualmente y sabe los que cada una de ellas necesita para desarrollarse con vigor y lozanía.

El empleo de los métodos racionales de enseñanza, que reconocen por base la palabra y explicación del maestro, antes que el estudio de memoria, reviste de una importancia, que se demuestra por sí sola, el estudio del lenguaje en las escuelas normales. La preparación en este ramo, que es de esperar hayan adquirido los alumnos normalistas al incorporarse a la escuela, no sólo será escasa, sino que con razón deberá temerse, sea en la generalidad de casos de la peor clase, pues de nuestras escuelas primarias no traerán sino un lenguaje viciado e incorrecto. Por consiguiente, desde el curso preparatorio hasta los estudios más avanzados de la enseñanza normal, habrá de ser materia de constante ejercicio y muy especial atención de parte de todos los profesores de aquellos institutos la enseñanza práctica del idioma patrio, aprovechando para ello todas las oportunidades que sea posible.

Además de los estudios que, conforme al texto de gramática adoptado, habrán de seguir los normalistas en el período oportuno del curso normal, los ejercicios de composición y redacción, gradual y prudentemente combinados con el aprendizaje de otros ramos, deberán ser el complemento indispensable para el ejercicio del lenguaje escrito. La recitación de trozos en prosa o en verso, para ejercitar la alocución, y la lectura en voz alta, como medio de practicar la buena pronunciación y la expresión, tienen también oportuno lugar en el estudio de que se trata. Finalmente, en la práctica misma de la escuela de aplicación, se ofrecerán a cada paso frecuentes ocasiones para que el normalista vaya gradualmente adquiriendo la corrección y claridad de lenguaje de que tanto necesitará para el desempeño de las tareas de su profesión.

En las escuelas de Alemania y de Estados Unidos, donde ordinariamente se da el nombre de *lecciones de lenguaje* a lo que entre nosotros se llamaría sencillamente clase de gramática, se principian aquellas por simples conversaciones entre el maestro y sus discípulos que versan sobre la vida de la escuela, sobre la casa, sobre el cuerpo humano, sobre los animales domésticos o plantas más conocidas; y tienen por objeto, junto con el ejercicio del lenguaje, la enseñanza de conocimientos útiles despertando en el niño el espíritu de curiosidad y de observación. Se persigue también con esas lecciones el fin muy especial de que el alumno use sus propias expresiones y discurra por sí solo, ejercitando sus facultades de percepción, de discernimiento y de observación.

Si a primera vista pareciera semejante método de enseñanza de difícil aplicación, por no estar los preceptores suficientemente preparados, tal observación sólo conduciría a manifestar de una manera más elocuente la necesidad de reformar la enseñanza normal de la gramática. La que en el día reciben nuestros preceptores se limita al aprendizaje más o menos completo, pero exclusivamente encomendado a la memoria, del texto adoptado, y al ejercicio del análisis lógico, de manera que con semejante preparación, no es extraño ver en nuestras escuelas primarias reducida la enseñanza del idioma patrio a *tomar lección* a los alumnos más adelantados, mientras que uno o más grupos de infantes de seis a ocho años, dirigidos por monitores, pasan una hora mortal trabajando en repetir estas u otras definiciones por el estilo:

“¿Qué es gramática?

Gramática... es el arte... de hablar... y de escribir... correctamente... la lengua... española.

¿Qué es el verbo?

Verbo... es aquella parte... de la oración... que expresa... el atributo... de la proposición... indicando... juntamente... el número y persona... del sujeto... y el tiempo y modo... de dicho atributo”.

Aunque el contraste entre los métodos recordados sea por sí solo bastante elocuente para evidenciar la urgente necesidad de adoptar el que recomiendan los principios de pedagogía moderna, se hace necesario insistir en este punto, por cuanto la reforma debe ser radical, a fin de asegurar los resultados tan importantes como trascendentales que de ella hay razón de esperar.

El curso de enseñanza normal, cuyo programa se encontrará más adelante, abraza bajo el rubro general de cultivo del idioma patrio las lecciones de lectura, redacción y composición, gramática y nociones de literatura nacional.

La lectura en voz alta, con ejercicios de pronunciación y de articulaciones más difíciles, acompañada de la práctica de la expresión, del énfasis y de los demás accidentes que constituyen la buena alocución, es el primer paso que debe introducir al alumno normalista al conocimiento del buen lenguaje, facilitándole aquellos modos de expresión de las ideas que son diferentes de los del lenguaje familiar.

La redacción de cartas o de composiciones sencillas sobre asuntos familiares, que estén perfectamente al alcance del alumno, convenientemente graduadas y en las cuales debe ejercitar su propio raciocinio y dar expresión a sus propias ideas, constituye la mejor preparación para que el alumno entre ya al estudio de las reglas a que obedece la formación del lenguaje, la gramática propiamente dicha, y pueda apreciar las funciones que en él desempeñan las palabras y el enlace armónico que deben guardar tanto en el discurso como en la composición. La gramática, cuyas áridas definiciones no llegan a ser comprendidas a veces, ni aun por los alumnos que han dado examen final del ramo, se ofrece entonces al alumno, debidamente ejercitado en el uso del lenguaje, como su verdadero guía en el conocimiento de todos los accidentes que la modifican; y la aplicación

que, aunque sin conocerla, ha hecho de las reglas, le facilita comprenderlas y explicárselas de muy diversa manera que si las hubiera aprendido en la forma que ahora se hace.

Como complemento indispensable tanto para dar el desarrollo necesario al estudio del idioma patrio cuanto para hacer coadyuvar a tan importante objeto el conocimiento de la literatura nacional, debe la enseñanza normal procurar a los futuros maestros ese medio de amenizar y hacer más interesantes sus lecciones, dándoles a conocer desde la escuela las producciones de nuestros principales oradores, poetas y prosistas. Esas nociones, aunque de un carácter muy elemental, no dejarían de presentar útil campo a los alumnos normalistas para dar aplicación a los conocimientos ya adquiridos, ejercitándoles en la crítica, en la imitación o en el análisis literario de alguno de los escritos de autores nacionales.

Este género de ejercicios, que sólo tendría lugar en el último año del curso normal, está llamado a despertar poderosamente en los futuros institutores las ideas de gusto literario y la afición por la lectura, que tanto conviene fomentar en ellos no sólo como un medio de completar su educación fuera de la escuela, sino como el más eficaz recurso para sustraerse a las ocasiones peligrosas que la vida de los pueblos ofrece al joven institutor en los momentos en que no está ocupado.

Si todo sistema de educación nacional debe tener por principal objeto el conocimiento de la geografía y de la historia de un país, es indudable que también su literatura, es decir, su vida intelectual, debe serle familiar, a fin de encender en el corazón del pueblo, junto con los sentimientos de admiración por los héroes y de amor por el suelo patrio, la estimación debida a los ingenios nacionales que han cantado las glorias de aquéllos, o nos han dado a conocer, revestidas con las galas de su talento, las descripciones de la tierra en que hemos tenido la fortuna de nacer.

CAPÍTULO VIII

LA LECTURA Y LA CALIGRAFÍA

“Vosotros que hoy sois alumnos, seréis mañana profesores. Mañana recibiréis y pasarán sucesivamente por vuestras manos muchas generaciones de niños y de jóvenes. Una idea aceptada por vosotros penetrará forzosamente en millares de espíritus. Ayudadme, pues, a propagar lo que me habéis ayudado a producir, y que al placer de haberos contado como oyentes, se agregue para mí la satisfacción más grande aún de contaros como mis colaboradores”.

Con estas palabras se dirigía el eminente literato francés *M. Legouvé*¹⁹ a los alumnos de la Escuela Normal Superior de París al dedicarles su admirable libro titulado *El arte de la lectura*; y de la misma manera que él daba testimonio de la vasta influencia que todo maestro está llamado a ejercer sobre las nuevas generaciones tratándose de un ramo como el de la lectura, al cual se ha prestado sólo una atención secundaria, no sería posible desconocer la importancia capital que su enseñanza tiene en los institutos normales.

El distinguido escritor citado se queja de que en Francia no se haya concedido más importancia que la de un mero adorno a la lectura en alta voz, considerada allí como una curiosidad, como un lujo o las más veces como una pretensión, e invoca el ejemplo de Estados Unidos, donde ese ramo figura como uno de los elementos de la instrucción pública y constituye una de las bases de la enseñanza primaria.

Las observaciones del autor citado, tratándose de un país como Francia donde el cultivo de la lengua es tan esmerado, serían por demás elocuentes, aplicadas al nuestro y al estado presente de la enseñanza, pues la importancia de la lectura se deriva entre nosotros no sólo de su necesidad como el estudio primordial que ha de servir de base a todos los demás sino que por medio de la lectura es como puede esperarse llegar a corregir los vicios tan arraigados con que se habla el idioma nacional.

En las escuelas de Estados Unidos se presta tal atención a la enseñanza de la lectura, que ella forma siempre parte del curso de estudios no sólo en las es-

¹⁹ Ernest Legouvé, *L'art de la lecture*.

cuelas primarias, sino en las superiores y en todos los establecimientos de instrucción superior. Ninguno de los numerosos *Readers* o “cursos graduales” que se usan en aquellas escuelas deja de constar, a lo menos, de seis volúmenes, alcanzando siempre a comprender trozos selectos de autores clásicos, en prosa y en verso, que sirven para los ejercicios de alocución y declamación. En ninguno de los establecimientos de educación que tuve oportunidad de visitar en los diversos estados de la Unión Americana dejé de admirar la corrección con que leían los alumnos, y especialmente la absoluta falta de esa entonación monótona, que en todas partes constituye lo que vulgarmente se llama “el sonsonete de la escuela”. Aquellos alumnos leían, desde las clases inferiores, con entonación natural; articulaban correctamente, y sabían dar a lo que leían la expresión correspondiente. Además, la clase de lectura daba muchas veces ocasión para diálogos animados y observaciones relativas al texto mismo de la lección, todo lo cual contribuía a que, penetrando los niños el sentido del trozo que se leía, le dieran toda la expresión y el énfasis necesarios.

En las escuelas de Alemania, los alumnos marchan relativamente con mucha lentitud durante el primer período de la enseñanza de la lectura. Esto se debe en parte al método seguido en aquel país de enseñar a leer y escribir simultáneamente, pero también al gran esmero y cuidado que se presta a las primeras lecciones a fin de obtener una articulación correcta. Los ejercicios de pronunciación son por demás variados, y se ejecutan por toda la clase a un mismo tiempo y también individualmente. Por lo general, no se pone en manos del niño texto alguno de lectura hasta que no se ha pasado por una serie de ejercicios en que han sido vencidas todas las dificultades de combinaciones silábicas y de articulaciones de todo género, de manera que ya la lectura no le ofrezca dificultades que él no pueda salvar.

En las escuelas que acabo de recordar, llamó mi atención el uso del método llamado *fonético*, por medio del cual se enuncian todas las consonantes sin acompañarlas de ningún sonido vocal. El resultado de tal método me pareció, aplicado a la lengua alemana, de excelentes resultados, especialmente en las combinaciones de consonantes dobles y triples que con tanta frecuencia ocurren en ella; y considero muy digna de estudiarse su adopción, a lo menos en nuestros institutos normales, con el objeto de corregir los errores de pronunciación de aquellas letras que tan frecuentemente se confunde entre nosotros como la *b* con la *v*, la *ll* con la *y*, la *r* con la *l*, la *c* con la *s* y la *z*. Por lo demás, si no se atribuye en Alemania una importancia tan capital a la enseñanza de la lectura como en Estados Unidos -donde es considerada en el carácter del medio más eficaz para preparar al alumno al conocimiento de la oratoria-, se dedica bastante tiempo al cultivo de ese ramo durante los primeros años del curso de enseñanza elemental, haciéndolo servir de base para la adquisición de un sinnúmero de nociones de utilidad práctica.

Entre nosotros, durante gran número de años parece que hubieran conspirado igualmente tanto los textos de lectura usados en nuestras escuelas como el desconocimiento de todo método racional para su enseñanza, a fin de hacer de ella uno de los estudios más infructuosos y cansados para el niño. Hasta el año 1868, no se conocía en Chile ninguna serie gradual de libros de lectura, y después que el

alumno había terminado el cartón, cartilla o silabario, se hacía uso de todo género de libros sin tomar para nada en cuenta si su contexto estaba o no al alcance de la inteligencia o de la preparación del discípulo, resultando naturalmente que la lectura de tales libros, por lo general incomprensibles para el niño, no dejaba idea ni noción alguna en su espíritu. Después de esa época se ha contado con una serie que, por lo menos, ofrecía algunas ventajas en cuanto a la gradación de los diversos libros que la componen, pero desgraciadamente los mismos errores y defectos nacidos de la falta de métodos de enseñanza continúan viciando hasta la hora presente la lectura en nuestras escuelas. El mismo sonsonete, la misma entonación monótona, que convierte la lectura en una simple repetición de palabras sin consideración al sentido y espíritu de lo que se lee, ha seguido predominando en nuestras escuelas; y si la enseñanza normal no viene a corregir este estado de cosas, seguiremos viendo, acaso por mucho tiempo más, perdidos los frutos que la escuela debe producir en el fomento de la afición a la lectura.

En las escuelas primarias de Chile he tenido ocasión de comprobar a cada paso la verdad de las siguientes observaciones de Horacio Mann:

“He puesto especial cuidado –dice este hombre eminente– en averiguar con cierto grado de exactitud hasta qué punto es la lectura en nuestras escuelas un ejercicio de la mente que piensa y siente, o una simple acción de los órganos de la palabra sobre la atmósfera. El resultado es que más de los nueve décimos de los alumnos de las clases de lectura no entienden el significado de las palabras que leen, no se apoderan del sentido de sus lecciones de lectura, y las ideas y sentimientos que el autor se propuso transmitir o despertar en el lector se quedan en la mente de aquel y jamás llegan al lugar de su destino. Parece que se hubieran combinado los esfuerzos de todos para combatir el objeto y fin de la lectura. No es posible decir en qué proporción se divide la causa de este mal entre los visitantes de las escuelas, los padres, los preceptores y los autores de los textos de la enseñanza, pero es indudablemente un mal voluntario y general que amenaza traer alarmantes consecuencias”.

Es natural que el hombre, para quien la lectura fue uno de los estudios más monótonos y fatigosos que hizo en su niñez, no sienta interés por leer y que desconozca el placer intelectual que puede procurarle en la vida un libro. Habiendo sido para él el ejercicio de la lectura solamente la repetición de las palabras del texto, sin comprender su sentido, no ha podido sacar ni útiles recuerdos, ni provechosas enseñanzas que halaguen su espíritu.

Los métodos de enseñanza normal están, pues, llamados a reformar por completo el estudio de este interesante ramo; y conviene que ellos tengan en mira corregir los defectos de pronunciación que, como ya se ha dicho, afean tanto nuestro lenguaje. Con este objeto será necesario prestar en nuestros institutos normales la más asidua y perseverante atención para combatir los vicios que indudablemente traerán a ellos los alumnos educados en nuestras escuelas primarias.

Durante el primer año del curso preparatorio conviene que la clase de lectura sea, por lo menos, de una hora diaria y que ella tenga por especial objeto ejercitar a

los alumnos normalistas en la articulación y la lectura en alta voz de algún texto fácil y adecuado para tales ejercicios. En los años subsiguientes puede ya entrarse a practicar la alocución y la declamación, reservando los dos últimos, que corresponden a la enseñanza práctica de los diversos métodos, para el ejercicio y aplicación que los futuros normalistas harán de ellos, por lo que se refiere a la lectura, en la escuela anexa. Esta práctica será indudablemente el único medio eficaz y seguro de plantear la reforma, y de hacerla extensiva en poco tiempo a todas nuestras escuelas.

Atribuyo tanta mayor importancia a la aplicación de buenos métodos para la enseñanza de la lectura, cuanto que los resultados que ellos están llamados a producir influirán poderosamente en el progreso general de nuestro sistema de educación.

Una de las tendencias más manifiestas de la educación moderna es la de dar en la escuela la base de conocimientos que han de servir más tarde al joven, y al hombre después, para completar su educación. Por esto, los nuevos métodos deben hacer de la clase de lectura un ejercicio constante de explicación y de análisis de cada ramo de enseñanza, a fin de que el alumno adquiera las nociones fundamentales. Mientras el niño está en la escuela, completa y extiende estos conocimientos en el estudio de textos o de libros de referencia que hace en su casa, pero cuando las ocupaciones de la vida no le permitan ya continuar estudiando, es la lectura el medio de que puede disponer para cultivar su inteligencia y ensanchar el círculo de sus conocimientos.

La afición a la lectura es, por consiguiente, en este orden de ideas, uno de los fines más importantes a que debe conspirar un buen sistema de educación, y si no logra alcanzarlo, habrá en él un vacío muy difícil de llenar. Tal es el que, nos es forzoso reconocer, hemos encontrado en nuestras escuelas a causa de la defectuosa manera como se enseña en ellas la lectura; y si necesario fuere demostrar con pruebas más elocuentes todavía sus malos resultados, basta sólo recordar el hecho del escaso número de personas que leen en este país.

Aun cuando no nos sea posible disponer de datos estadísticos recientes acerca de la población que sabe leer, basta sólo recordar el número de lectores con que cuentan los órganos de la prensa diaria, no sólo en las ciudades más populosas, sino en muchas capitales de provincia o de departamento, para manifestar cuán lejos nos encontramos aún de lo que debiera racionalmente esperarse dada la cifra del número de habitantes que han aprendido a leer. Es evidente que no se lee porque falta la afición y el estímulo que produce no sólo el haber aprendido a leer bien, sino muy principalmente a entender lo que se lee.

Viciado el lenguaje vulgar por los defectos de pronunciación o de construcción de la frase, que han hecho, entre nosotros, de nuestro idioma lo que el acerbo crítico peninsular llamó:

Lengua española vuelta algarabía...

Sucede que el lenguaje escrito se hace poco inteligible para nuestro pueblo; y ésta es tal vez una de las causas que más dificultan la generalización del gusto por la lectura. Sin embargo, semejante inconveniente desaparecería siempre que la escuela, desde los primeros ejercicios, iniciara al niño en el conocimiento del

buen lenguaje castellano, fomentando en el hábito de averiguar el significado de las palabras, y de expresarse o de escribir con la debida corrección.

Si no es extraño encontrar en el día escuelas en que un niño lea *defeuto*, aunque en el libro esté impresa la palabra defecto, *convicción* por convicción, *Tarca* por Talca, no es tampoco raro oír en las conversaciones familiares de los alumnos, dentro del mismo recinto, frases como éstas: *los juímos... cual es que venís...* y otras incorrecciones por el estilo, todo lo cual manifiesta cuán íntimamente ligados se encuentran los métodos de enseñanza de la lectura con el estudio del lenguaje.

En efecto, la lectura constituye el primer ejercicio teórico, por decirlo así, en que el niño comienza a ensanchar los conocimientos del lenguaje adquiridos en el seno de la familia. Ahora bien, si, como sucede entre nosotros, el lenguaje que el niño aprende de sus padres o de los que lo rodean es tan defectuoso como ya se ha hecho notar, forzoso será que la escuela trabaje ante todo por corregirlo, aunque en tal tarea tenga que luchar con las malas influencias del hábito y de los malos ejemplos que rodean al niño.

En las escuelas de los Estados Unidos sucede algo parecido a lo que vengo exponiendo. En muchas de ellas me han manifestado los directores el ímprobo trabajo que les imponían, durante los primeros años, los niños hijos de irlandeses o de alemanes, cuyo acento y pronunciación eran por demás defectuosos, pero al mismo tiempo me agregaban que la clase de lectura era el único medio de hacerles abandonar todos los vicios de lenguaje con que venían a la escuela.

Si como es de esperar, nuestros institutos normales consagran la atención tan preferente y constante que requiere, tanto la enseñanza de la lectura como el cultivo del buen lenguaje, teniendo presente que con ellos se persigue una obra de carácter verdaderamente nacional, no puede dudarse de que nuestros futuros institutores realizarán una obra de trascendental alcance. La incorrección de nuestro lenguaje se ha hecho un rasgo característico del pueblo de Chile, lo que es a la verdad bien poco lisonjero para nuestro amor propio nacional. Por esta razón, la reforma se impone en condiciones de incuestionable urgencia, y debemos esperar que sus resultados se den pronto a conocer si ella se lleva a cabo en condiciones convenientes en todos nuestros establecimientos de educación.

La enseñanza de la caligrafía tiene un lugar importante en los institutos normales no sólo en cuanto se refiere al buen aprendizaje que de ella deben hacer los alumnos normalistas, sino por lo que respecta al conocimiento de los mejores métodos que ellos mismos han de usar más tarde en la dirección de sus respectivas escuelas. En este ramo, como en pocos de la instrucción primaria, tiene el método una importancia capital. De que un institutor sea un buen calígrafo no se sigue, como a veces se cree, que sus alumnos hayan de tener toda buena letra, porque si él ignora o desconoce los métodos de enseñanza convenientes para la de este ramo, será bien escaso el fruto de sus lecciones.

Por esta razón, atribuyendo toda la importancia que tiene el que un institutor conozca bien la caligrafía y pueda escribir con un carácter de letra correcto y hermoso, conceptúo que es un punto muy principal de los estudios normales el de

preparar a los futuros institutores con las nociones de metodología necesarias para la dirección de la enseñanza de este ramo.

Es indudablemente un punto muy esencial para el buen resultado de esta enseñanza la clase de modelos o métodos especiales que se adopten para nuestras escuelas, de lo que se sigue que en los institutos normales convendrá relacionar con ellos las lecciones que deben recibir los alumnos normalistas. En el día, el uso de las pizarras, tan generalmente adoptado para auxiliar todas las demostraciones y explicaciones del maestro, hace necesario que éste pueda escribir con toda facilidad y con buena forma de letra sobre la pizarra, a fin de que sus discípulos se familiaricen desde temprano con un carácter de escritura correcto y elegante. Esa facilidad no puede darla al institutor sino el ejercicio frecuente que debe hacer, durante el curso normal, de trazar letras de diversos tamaños y clases en la pizarra.

En las escuelas norteamericanas se recomienda especialmente lo que en aquel país se llama trabajo de pizarra (*blackboard work*) como el medio más eficaz de auxiliar la enseñanza; y a la verdad que en todos los establecimientos que allí visité no pude menos que admirar la hermosísima letra con que todos los maestros, y especialmente las maestras, escribían en la pizarra sus explicaciones o las lecciones que formaban el trabajo del día.

La clase de caligrafía es por otra parte una de las que requieren más atenta aplicación de las reglas de orden y buena disciplina escolar a fin de obtener de ella resultados convenientes; y en este sentido, la práctica en que deben ejercitarse los alumnos normalistas en la escuela de aplicación deberá dirigirse especialmente a darles a conocer los mejores métodos de clasificación, de enseñanza gradual y toda la parte técnica, diré así, de la enseñanza de este ramo. Considero tal preparación tanto más indispensable, cuanto que el escaso y tardío fruto que he visto se obtiene en las escuelas primarias del país, de la enseñanza de la caligrafía, no reconoce otra causa sino la falta de preparación en la mayor parte de nuestros institutores. En nuestras escuelas normales se enseña actualmente a escribir letra de carácter más o menos correcto, como en cualquier establecimiento de educación, pero sin consideración a los métodos que más tarde han de poner en práctica los institutores en la enseñanza, y sobre todo sin adquirir la versación indispensable en el arreglo y orden que requiere ese ramo.

La obra de la enseñanza moral, es de esperarlo, puede producir importantes frutos en la enseñanza de la caligrafía, contribuyendo a facilitarla y a uniformar el carácter de la escritura que se usa en el país.

CAPÍTULO IX

EL DIBUJO

La educación industrial es uno de los problemas más complejos que se ofrecen en el día a la consideración del estadista y del educador. En todas partes, el desarrollo de la industria y de las artes aplicadas aumenta, cada día más, la demanda de obreros convenientemente preparados para esos trabajos.

Los institutores tecnológicos satisfacen la necesidad de formar directores para las diversas explotaciones industriales y fabriles, pero faltan los operarios que han de ejecutar las órdenes de aquéllos, y por esto se aspira a ver que la escuela suministre a los futuros obreros la preparación necesaria por medio de la educación industrial.

En diversos países de Europa, y en varios estados de la Unión Americana, se han hecho ensayos con diferentes resultados para plantear este género de escuelas, pero aun son muchas las dificultades con que se tropieza para incorporarlas en el sistema de educación de ningún país. Las condiciones industriales de cada uno son tan variadas, aún en las diversas secciones de su propio territorio, las producciones tan diversas, que se hace muy difícil uniformar la enseñanza industrial y darle bases igualmente aceptables en las diferentes localidades.

Las personas que se han preocupado de resolver los problemas sociales y económicos que la educación pública está llamada a solucionar han contraído su atención de tiempo atrás a la educación artística como uno de los medios más eficaces de promover el desarrollo industrial y de levantar el ideal de un pueblo. A este fin correspondía a la escuela echar las bases de esa educación, y principiar, por medio de la enseñanza del dibujo y de las formas, el cultivo del sentimiento artístico. Después de largos años de ensayos y de estudios, ha llegado a producirse un sistema completo de dibujo que abraza la geometría, el dibujo llamado lineal, la composición, la perspectiva y aun las artes decorativas, sistema que, fundado en un método esencialmente gradual, conduce de una manera insensible al alumno desde los elementos más simples hasta las más variadas combinaciones artísticas.

La enseñanza del dibujo industrial que en el día se da en todos los establecimientos de educación del otro hemisferio es considerada como la que más útiles cono-

cimientos puede procurar desde la escuela a los futuros operarios. En efecto, para el carpintero, el albañil, el sastre o el picapedrero, el dibujo es esencialmente útil y de constante aplicación. Bajo el punto de vista industrial, lo es también para todo obrero de fábrica en las muchas y variadas aplicaciones a que el sistema se presta.

Entre nosotros es, por desgracia, completamente desconocido este importantísimo ramo de la enseñanza primaria. Hasta el presente sólo se ha hecho uso de someras nociones geométricas, a las que se ha dado el nombre de dibujo lineal, y cuya aplicación se ha hecho por lo general difícil en nuestras escuelas, a causa de requerir instrumentos de precisión y aparatos especiales.

La consecuencia de este estado de ignorancia se hace evidente por la dificultad que tienen nuestros obreros para mejorar sus artefactos o producir cualquier estilo nuevo. El obrero nacional se ve forzosamente condenado a la imitación servil de los artículos que nos vienen del extranjero, pues carece de conocimientos sobre las formas, sobre la composición e ignora la diversidad de los estilos. De esta manera, sin idea artística y sin la base del dibujo, como medio de representación gráfica de cualquiera concepción, se ve forzosamente obligado a no salir jamás de la imitación y a depender para todo de la producción extranjera.

En más de una vez se ha hecho referencia en este estudio a las excelentes condiciones de inteligencia y de espíritu de asimilación que caracterizan al pueblo de Chile, y si ellas se revelan de una manera tan elocuente en la imitación de los artefactos de todo género que se importan al país, es indudable que, provistos nuestros artesanos de los elementos de una buena educación y del conocimiento del dibujo, podrían ejercitar esa misma inteligencia de una manera mucho más útil y práctica. A cada paso tenemos ocasión de presenciar esfuerzos aislados que revelan el poder intelectual y las magníficas disposiciones naturales, tanto de industriales como de simples operarios que todo lo deben a su propia idea, pero desgraciadamente falta en ellos base científica y, por esta causa, rara vez llegan esos trabajos a salir de la condición de ensayos.

Todo esto conspira a hacer del dibujo uno de los ramos más importantes de la enseñanza primaria, y una vez generalizado en el país, se harían sentir muy pronto sus efectos en todas las profesiones liberales, en el buen gusto del público y en el progreso y mejoramiento de todas las industrias.

La introducción del dibujo *a mano libre* e industrial en los Estados Unidos de Norteamérica ha coincidido con el extraordinario desarrollo de las artes y manufacturas con que hoy día asombra ese país al Universo entero; y lo que constituye el más elocuente testimonio de la influencia que el dibujo ha tenido en semejante progreso es la producción de un estilo especial y característico en todos los artefactos norteamericanos. Para que un pueblo, que cuenta poco más de un siglo de vida independiente, haya llegado a crear una industria tan vigorosa y de caracteres perfectamente marcados, por la novedad y belleza del estilo, es necesario admitir la existencia de un agente muy poderoso: y en Estados Unidos ese agente no ha sido otro que el dibujo, generalizado en todas las escuelas, desde las de grado más inferior hasta las academias de bellas artes.

“El éxito de la enseñanza del dibujo industrial –dice un célebre profesor del ramo– ha sido tan grande, que varios estados deben al presente su prosperidad, en no poca parte, a la superioridad artística de sus manufacturas, obtenidas principalmente por el cultivo de la educación artística”²⁰.

En efecto, en aquel país la enseñanza del dibujo principia, desde que el niño entra a la escuela, con los ejercicios más elementales de simples líneas y de combinaciones de la línea recta, y va gradualmente desarrollándose y pasando por todos los ejercicios hasta llegar al dibujo decorativo. Durante los primeros años sólo se hace uso de la pizarra de mano, y los alumnos ejecutan el dibujo *al dictado*, como allí se llama, es decir, obedeciendo a las indicaciones del profesor, para formar diversas figuras y combinaciones. Jamás se emplea ningún instrumento de precisión, y el alumno sólo puede disponer de su lápiz porque el objeto principal de este método es el de dar seguridad a la mano y ejercitar la vista, a fin de obtener las proporciones convenientes y la armonía en el conjunto del dibujo.

Más adelante, se hace uso de cuadernos con modelos que el alumno imita usando ya el lápiz de madera, pero ningún otro instrumento, y finalmente en los cursos superiores se llega a la composición de ornamentos, al estudio de los diferentes estilos y al arte decorativo. El plan de la enseñanza de dibujo industrial ha recibido en el estado de Massachusetts su aplicación completa con la creación de la Escuela Normal de Bellas Artes que funciona en Boston desde el año de 1865 y que contaba en 1880, cuando la visité, 294 alumnos y alumnas. El director del establecimiento desempeñaba al mismo tiempo las funciones de director de la educación artística en todo el estado, y tuve ocasión de asistir a las conferencias públicas que daba el día sábado de cada semana en la Escuela Normal de Boston. Esas conferencias eran verdaderas lecciones, esencialmente pedagógicas, dirigidas tanto a las alumnas normalistas de la misma escuela como a un numeroso auditorio de los maestros que siempre acudían a oírlas.

Mr. Walter Smith, que es el profesor a quien me he referido, ha sido el más activo y constante propagador de la enseñanza del dibujo industrial y artístico en la Unión Americana, y ha tenido la satisfacción de ver coronados sus esfuerzos con el más completo éxito porque sus obras y modelos se usan en el día en casi todos los estados, con unánime aceptación.

La enseñanza del dibujo, en la forma antes dicha, constituye no sólo el ejercicio de la vista y de la mano, sino que, estando basado en la geometría, procura al alumno la ocasión de aprender muy importantes nociones de este último ramo. Todas las formas geométricas van pasando gradualmente en revista, a medida que se desarrolla el sistema, y ofrecen al maestro suficiente oportunidad para unir al ejercicio del dibujo propiamente dicho el estudio de las formas y la aplicación industrial a que ordinariamente se prestan.

Las ideas de simetría y de armonía en la representación gráfica de un cuerpo cualquiera se inician de este modo de una manera insensible en la mente del niño

²⁰ Walter Smith, *Art education, scholastic and industrial*.

desde su más tierna edad, y a medida que avanza en los grados superiores, se forma su buen gusto artístico. Así contribuye el dibujo, lo mismo que puede hacerlo la música, al cultivo intelectual y moral del niño, despertando en él las primeras impresiones por todo lo que es bello.

Además, la enseñanza del dibujo como base para el desarrollo y mejoramiento de la industria es, por otra parte, el agente más eficaz de mayor influencia, porque desde la escuela primaria para adelante ofrece al niño el medio de prepararse para cualquiera profesión liberal o artística con un caudal de conocimientos que, aunque de carácter elemental, le servirán de seguro guía en la aplicación especial que del dibujo haya de hacer más tarde en el oficio a que se dedique.

Un carpintero ebanista, por ejemplo, con el auxilio del dibujo estará preparado para ejecutar desde las operaciones más sencillas de su oficio hasta la composición artística de los ornamentos que ha de tallar en la madera. Tanto para cortar los trozos con que ha de construir los muebles como para ornamentarlos, no puede contar con un auxiliar más seguro que el del dibujo. Otro tanto puede decirse de la aplicación que este mismo ramo tendría para una modista, pues, aparte de lo que él contribuiría a despertar su buen gusto, su aplicación no sería menor que en el ejemplo anterior al corte y confección de trajes, a la armonía y buena disposición de los adornos y a la variedad de los estilos.

En los últimos años se ha dado a la enseñanza del dibujo un carácter especial de aplicación a las necesidades de las diversas industrias en los institutos tecnológicos, a fin de preparar debidamente a los candidatos que a ellas se dedicaban, pero la base ha seguido siendo siempre la del sistema general formado para servir en la escuela. Esto es lo que en algunas partes se llama *gramática del dibujo*.

En nuestras escuelas normales se ha desconocido hasta el presente la importancia del dibujo y, por consiguiente, en las escuelas primarias y superiores del país no ha sido enseñado. Esta circunstancia tendrá forzosamente que influir durante algún tiempo en el buen éxito y progreso de ese ramo en los institutos normales, puesto que no pudiendo traer a ellos ninguna preparación, habrán los alumnos normalistas de dedicar gran parte del tiempo que permanezcan en aquellos establecimientos al aprendizaje de las nociones elementales del ramo.

Sin embargo, tratándose de una reforma de resultados tan trascendentales, debe creerse que lejos de ser un inconveniente, puede haber mayores ventajas aun si la enseñanza normal del dibujo se inicia desde su grado inferior, porque de esta manera la enseñanza pedagógica del ramo será más completa.

Si durante los cuatro años del curso normal se consagra al dibujo una hora diaria, es de esperar que los futuros institutores alcancen a prepararse suficientemente para enseñar la parte elemental que corresponde en el sistema a las escuelas primarias. Con la base de aquellos estudios y la práctica que el ejercicio de su profesión les haya suministrado, podrán más tarde ensanchar el círculo de sus conocimientos preparándose para la enseñanza en los grados superiores.

“El único modo –dice un profesor del ramo– de que todos los niños aprendan el dibujo como parte esencial de la educación consiste en la preparación de los insti-

tutores para enseñarlo en sus diversos grados. Los profesores especiales están fuera de lugar cuando se les emplea en enseñar ramos elementales en las clases inferiores de una escuela primaria; y su instrucción, además de ser dispendiosa e ineficaz, desaparecerá gradualmente, porque los alumnos no tendrán suficiente estímulo para aprender un ramo que sus maestros ordinarios no atienden o que desconocen por completo”.

Los sistemas de dibujo a mano libre que en el día están adoptados en las escuelas europeas, especialmente en Alemania, Inglaterra, Suiza, Bélgica y Suecia, obedecen a una misma base, y sólo difieren en detalles de ejecución o de más o menos rápido desarrollo, conforme al tiempo que en cada país se destina a la educación y estudios primarios.

El sistema alemán, al que han dado expresión los admirables trabajos de los profesores Stuhlmann, Flinzer, Hoffman y varios otros, es el generalmente adoptado en la mayor parte de las escuelas de los países nombrados, pero su desarrollo es la obra del largo tiempo que los alumnos permanecen en ellos y, al mismo tiempo, corresponde a las necesidades industriales de poblaciones fabriles.

Comparado el sistema anterior –únicamente bajo el punto de vista de las condiciones de nuestro propio país– con el que se ha adoptado en los Estados Unidos, considero que el último ofrecería positivas ventajas y facilidades para generalizarlo en nuestros institutos normales, y por consiguiente en las escuelas públicas del país.

El sistema norteamericano es más gradual y sencillo; se presta más fácilmente al ejercicio del dibujo por medio del dictado; comprende las nociones principales de la geometría, y, finalmente, bajo el punto de vista artístico, es bastante correcto.

Si la escuela normal debe aspirar a que todos los institutores en ella formados lleven a las escuelas del país conocimientos de utilidad práctica y de fácil aplicación en la vida diaria, conviene que la enseñanza del dibujo corresponda a las verdaderas necesidades de nuestro pueblo, y pueda llevarse a cabo sin las dificultades y tropiezos que siempre suscita todo lo que es nuevo.

A este fin el sistema norteamericano se presta mejor que el alemán por su carácter más elemental y porque el tiempo de duración de los estudios primarios es entre nosotros relativamente corto.

Los manuales compuestos especialmente para el uso de los maestros, por los profesores Walter Smith, M.J. Green, Krüsi y otros, son de un carácter muy práctico: podrían con muchas ventajas servir de texto de estudio y más tarde de un constante auxiliar a los alumnos de las escuelas normales, siendo también fácil obtener la publicación de ediciones en español de los cursos completos de modelos correspondientes a cualquiera de esos manuales.

CAPÍTULO X

LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA

El estudio de la geografía podría ser un gran recurso para amenizar la enseñanza y contrarrestar a veces esos momentos de monotonía y de decaimiento que ocurren en la vida escolar si se hiciera uso de los métodos que la pedagogía moderna recomienda para la enseñanza de ese ramo.

Desgraciadamente, la ciega tenacidad con que muchos institutores se ciñen a la enseñanza de memoria, así como la composición de los textos de estudio adoptados en nuestras escuelas, concurre a mantener la enseñanza de los importantes conocimientos que pueden derivarse de la geografía, en el mismo estado de atraso en que se encontraba medio siglo atrás.

La geografía no procura actualmente, en la forma que se estudia en nuestras escuelas, ningún conocimiento útil, ninguna noción duradera y ni siquiera da al alumno una idea aproximada de las condiciones topográficas de los diversos países. Y no puede ser de otro modo desde que, en la generalidad de los casos, parece que no saliera la esfera de acción del maestro al enseñar geografía, fuera de los límites del texto y de la extensión de las hojas de papel cuadrado donde se han dibujado las cartas geográficas. Se nombra un país; se señalan los límites de sus fronteras en los cuatro puntos cardinales; se repite una cifra que indica su población; una o dos líneas más dan razón del gobierno y religión, y finalmente se repite una serie de nombres (ordinariamente estropeados y mal pronunciados) que corresponden a los de las ciudades, ríos, lagos, islas, etc. Todo aquello, aprendido a la carrera y repetido de igual manera por el niño, sin entender la mayor parte de las palabras que ha encomendado a su memoria, es lo que en el día se llama *una lección de geografía*.

Pero no es esto sólo: queda aún el trabajo de fijar en el mapa la situación de todos aquellos nombres; y esto da lugar a otro ejercicio puramente mecánico que tiene por objeto descubrir en el intrincado laberinto de una carta geográfica de biblioteca -que tales son las generalmente usadas para hacer aún más engorroso ese estudio- el lugar donde está escrito cada nombre. Esta fatigosa operación no sólo no contribuye a dar siquiera al alumno una idea de la situación respectiva de

las diversas divisiones geográficas, sino que tampoco le permite sacar de él noción alguna acerca de la verdadera configuración del país.

Faltando por otra parte los conocimientos más elementales para comprender desde un principio las nociones de geografía, se hace marchar al niño completamente a ciegas, repitiendo palabras y nombres incomprensibles para él. Sin conocer los puntos cardinales y sin medio alguno de comprender la orientación de un punto cualquiera, no puede menos que quedarse completamente a oscuras acerca de la situación de un país, a pesar de que su memoria pueda repetir con toda exactitud los nombres de los océanos, ríos o montañas que, según el texto, forman los límites de ese país.

Ni se encuentra tampoco mejor preparado para comprender la representación gráfica y de un carácter enteramente convencional que se ofrece a su vista en una carta geográfica, de manera que ella no lleva ninguna idea a su imaginación, ni puede relacionarla con la nomenclatura del texto de estudio, sino en cuanto sabe que en ella ha de encontrarla repetida; y esto, *si sale el nombre en el mapa*, como dicen los niños en su algarabía de escuela... porque no encontrándolo, se les considera dispensados de seguir más adelante en sus investigaciones.

Sin pretender en lo más mínimo oscurecer el cuadro, basta sólo recordar –como a la ligera acabo de hacerlo– la manera como se entiende y practica la enseñanza de la geografía para demostrar que ella es uno de los más lamentables errores que hay necesidad de corregir en nuestras escuelas, porque implica un completo desconocimiento de los métodos racionales que de mucho tiempo atrás ha sancionado la educación moderna.

Con el auxilio de esos métodos, puede y debe hacerse de la geografía el estudio más ameno, pintoresco e interesante de cuantos hayan de ocupar la atención del niño mientras se halle en la escuela. Además, está llamado a dar ocasión al instructor para procurar gran número de conocimientos útiles y de aplicación práctica en la vida, no menos que a desarrollar el cultivo de las facultades intelectuales.

Desde que se comprenda que el conocimiento del globo que habitamos no consiste en la mera enumeración de nombres o de cifras, sino en el de las condiciones topográficas y climáticas de los diferentes países en que está dividido nuestro planeta; de las producciones naturales o elaboradas que en cada uno de ellos se encuentran; de las costumbres y ocupaciones de sus habitantes; de los accidentes naturales de su suelo, y, en fin, de todos aquellos rasgos que caracterizan las diversas secciones en que está dividida la humanidad, no podrá menos de aceptarse que el estudio de la geografía debe ser la fuente de las más útiles enseñanzas.

La pedagogía moderna ha demostrado de la manera más eficaz que basta sólo aplicar al estudio de la geografía el método racional de llevar al niño de lo conocido a lo desconocido para obtener de él todo el fruto necesario. Así, tomando por punto de partida el lugar en que el niño se encuentra y los alrededores que le son familiares y conocidos, principia el estudio por el conocimiento de los cuatro puntos cardinales y por ejercicios de orientación del edificio de la escuela, de su propia casa, de la iglesia o de otros edificios notables, de las calles de la ciudad, etc. De allí se pasa a trazar el plano de la escuela, el de las localidades más próximas a ella



Gabinete de Historia Natural de la Escuela Normal José Abelardo Núñez. Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

y, finalmente, el de la ciudad misma. Este último ejercicio tiene por objeto preparar gradualmente al alumno para el uso de cartas geográficas que más tarde debe hacer. De la ciudad y lugar en que está la escuela, se extienden los conocimientos a los pueblos vecinos, y poco a poco al país entero, entrando por grados y por analogías de todo aquello que esté al alcance del niño, a nociones de carácter más elevado.

En estos ejercicios deben también tener lugar los fenómenos que se realizan a la vista del niño relativo al Sol o la Luna, a las diversas estaciones, a la diversidad de climas, etc., todo lo cual como no es difícil comprenderlo, tiende a mantener el interés y variedad del estudio.

Ensanchando el círculo de la enseñanza hasta las fronteras del propio país, que ante todo debe ser la base de este estudio, puede ya darse todo el desarrollo de que él es susceptible, y enseguida pasar a los más vecinos, a las grandes divisiones geográficas del globo, a los medios de comunicación que todos ellos tienen entre sí, y al estudio detallado de cada país en particular.

Los grandes viajes y descubrimientos que han tenido lugar, especialmente en nuestro continente, pueden de igual manera contribuir a avivar el interés del discípulo y a fijar de una forma más permanente en su memoria el recuerdo de las épocas y los lugares, dándole a conocer al mismo tiempo los progresos operados en el mundo en materia de comunicación. Este género de conocimientos puede ser más tarde una útil preparación para el estudio de la historia.

Al indicar este ramo, se hace forzoso entrar a considerarlo como el complemento indispensable del estudio de la geografía.

En efecto, la natural asociación de las ideas de un acontecimiento histórico cualquiera con el sitio en que él tuvo lugar trae como consecuencia obligada el estudio simultáneo de la geografía y de la historia en la enseñanza primaria.

Ambos conocimientos se completan mutuamente y facilitan de la manera más eficaz en aquel período de la educación la aplicación del método intuitivo.

Por otra parte, las nuevas generaciones deben formarse, desde el primer período de la vida escolar, recibiendo las impresiones más favorables para despertar y avivar el sentimiento del amor a la patria.

En este sentido, pocos estudios pueden coadyuvar mejor a un buen sistema de educación que el de la geografía, por el conocimiento de las bellezas y riquezas naturales del suelo patrio y de la historia de los acontecimientos más memorables que en él han tenido lugar, despertando en las almas juveniles la admiración por la gloria y grandes hechos que recuerda la historia nacional. Además, no es difícil comprender todo el interés que cualquier recuerdo o tradición histórica imprime a cada localidad, y cuán poderosa influencia está llamado a ejercer el consorcio de ambos estudios en la mente infantil desarrollando en ella tan importante asociación de ideas.

“Ninguno de los conocimientos humanos enseña más que la historia; ninguno tampoco deleita más la imaginación. Si lo primero recomienda este estudio para las

personas adultas, lo segundo me hace considerarlo indispensable, y de la más alta importancia para el niño”;

ha dicho un profundo pensador²¹.

Teniendo presentes las consideraciones anteriores, es ya el momento de preguntar qué parte cabe a la enseñanza normal en el estudio de la geografía y de la historia conforme a los métodos que se han bosquejado. En respuesta, no podría aplicarse con más oportunidad a ningún otro ramo las siguientes observaciones de un distinguido educador belga²².

“El programa de estudios de una escuela normal debe tener por principal objeto armonizar las teorías ingeniosas que ejercen una acción educativa, con los procedimientos prácticos que preparan para la vida usual. Este programa debe tener la unidad y cohesión necesarias. La distribución de las materias debe guardar armonía con la fuerza intelectual y la edad de los alumnos; lejos de imponerles un trabajo de mucho ejercicio de su memoria y poco de su inteligencia, debe aspirar por el contrario, por el estudio razonado y el concurso armónico de las facultades intelectuales, a prepararles con sólidos y prácticos conocimientos al desempeño de las funciones de institutores”.

Durante el curso normal es de esperar que los estudios particulares de cada alumno le faciliten los conocimientos técnicos, si así puedo expresarme, de la historia y de la geografía, al mismo tiempo que los de la cosmografía y de la historia natural. Con semejante base, la obra de los estudios pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, es la que debe iniciarle en los métodos de enseñanza destinados a llenar las condiciones brevemente examinadas en las líneas precedentes.

La aplicación de tales métodos, desde los grados inferiores de la escuela primaria, debe tener lugar en la escuela práctica anexa a la Normal, en la cual puede dárseles todo el desarrollo y perfeccionamiento compatibles con el tiempo de duración del curso normal.

La enseñanza que en el día se da en nuestras escuelas normales en materia de geografía es tan deficiente, que en algunas de ellas se carece de cartas geográficas modernas, haciéndose uso sólo de algunas muy elementales y antiguas. Por lo demás, ese estudio se encomienda exclusivamente a la memoria, y los métodos de enseñanza racional permanecen ignorados por completo.

No es por esto de extrañar que los resultados naturales de semejante preparación sean no sólo el defectuosísimo estudio que en las escuelas primarias y superiores de Chile se hace de la geografía, sino la ignorancia general que prevalece acerca de ese importante ramo.

Sería muy recomendable para los estudios más adelantados de geografía, que deberán tener su lugar en las escuelas superiores, el dibujo de mapas; y los alumnos normalistas, preparados con las nociones generales de dibujo que hacen parte

²¹ John Locke, *Thoughts concerning education*.

²² M. Th. Braun, *Rapport sur les Ecoles Normales au Congrès de l'Enseignement a Bruxelles*, 1880.

del curso normal, deben también ejercitarse en el trazado de cartas geográficas en la pizarra grande a fin de que sus discípulos las imiten y reproduzcan, sea en el papel o en la pizarra de piedra. Igualmente puede hacerse uso en los institutos normales de globos pintados de negro y dispuestos especialmente para trazar en ellos, con el auxilio de la tiza, las diferentes divisiones geográficas.

En varias escuelas de las que he visitado en el extranjero, he visto hacer uso con bastante provecho de las cartas geográficas de relieve, que tanto contribuyen a dar al alumno una idea exacta de la topografía de cada país. Actualmente, la mayor parte de los mapas murales destinados para las escuelas se hacen por medio de una reproducción fotográfica de las cartas de relieve, de manera que su dibujo se acerca mucho más a la representación natural de algunos accidentes topográficos, como las montañas, cordilleras, etcétera.

Otro ejercicio dirigido igualmente a procurar al alumno nociones exactas acerca de la configuración geográfica de los diferentes países es el que vi practicar en algunas de las escuelas de Estados Unidos, y que consiste en amoldar con greda mapas de relieve, ejecutando los mismos alumnos este trabajo, por medio del cual dan a conocer si tienen o no una idea exacta acerca de la configuración y accidentes topográficos de cada país.

En opinión de un célebre profesor²³, esta clase de ejercicios

“ayuda a fijar en la memoria del alumno todos los detalles de la geografía física, por cuanto le exigen una observación muy atenta y exacta, sin la cual no podría sacar partido del estudio de las cartas geográficas. Además, le procuran cierta destreza manual en la representación gráfica de los diferentes accidentes físicos, lo cual puede serle de gran ventaja en muchas circunstancias de la vida”.

Durante el período de la enseñanza normal, se ofrecerá amplia oportunidad a los futuros institutores para enseñar y practicar muchos de los ejercicios que a la ligera y sólo por vía de ejemplo he mencionado, con el auxilio de los cuales podrán revestir sus lecciones de todo el interés que están llamadas a despertar en sus alumnos, haciéndolas servir al propio tiempo de fuente de los más útiles conocimientos.

²³ Edward Brooks, *Normal methods of teaching*.

CAPÍTULO XI

ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

“El método antiguo para la enseñanza de la aritmética –dice un distinguido autor– que sometía al discípulo a una disciplina incesante producía ciertos *obreros* mecánicos y bien adiestrados. El alumno ejecutaba un cálculo según las reglas tradicionales, que no entendía, y que los preceptores mismos es probable tampoco entendieran; a la manera que un albañil cuando enseña a su aprendiz a hacer un ángulo recto con una cuerda dividida por dos nudos y en dobleces de 3, 4 y 5 pies, puede también enseñarle a resolver el problema pitagórico”²⁴.

Las observaciones anteriores son en gran parte aplicables a la manera como se enseñan las matemáticas en nuestras escuelas normales, y revelan que siempre se ha hecho sentir la necesidad de utilizar ese estudio como uno de los que más provechosamente disciplinan la inteligencia. Por desgracia, en éste como en otros ramos de enseñanza puede decirse que la letra ha muerto el espíritu; y que, dándose más importancia a las palabras de las definiciones que a la función de la inteligencia que analiza, compara y comprende la idea del número, se ha reducido el estudio de las matemáticas a una operación puramente mecánica.

La falta de material auxiliar de la enseñanza, por una parte, y, por otra, el uso de textos compuestos generalmente sin otro método o base que la de un carácter más elemental a las nociones contenidas en tratados de un orden superior son causas que han conspirado a que el estudio de la aritmética en nuestras escuelas no se aparte de la trillada senda de las definiciones, de las distinciones en casos y de cierto número de reglas más o menos incomprensibles para el niño.

Además, en los institutos normales, se ha creído que bastaba a la preparación de los futuros institutores sólo el conocimiento de las definiciones y reglas consideradas como fundamentales, limitándose a darles el mayor desarrollo que era compatible con el tiempo de duración de los estudios normales. Así, no es de extrañar la ausencia de todo método en la enseñanza de este ramo en nuestras escuelas primarias, y los escasos frutos que de tan importante estudio se obtienen por lo general.

²⁴ Pedro P. Ortiz, *Principios fundamentales sobre educación popular*.

En las escuelas de aplicación anexas a los institutos normales se ofrece el verdadero campo de ensayo y desarrollo del método inductivo o mental, que es el único y verdadero para la enseñanza racional de las operaciones de la aritmética. Habilitado el alumno normalista con conocimientos sólidos en ese ramo, así como en el álgebra, y guiado por las nociones que la ciencia pedagógica ha sancionado, tiene en aquella escuela ocasión oportuna de enseñanza y de aplicar los métodos de inducción que tanto facilitan y hasta amenizan el estudio de aquel ramo.

Así lo he visto practicar en las escuelas anexas a varios institutos normales tanto de Estados Unidos como de Alemania, en todas las cuales observé el gusto e interés con que niños de todas edades seguían la clase de aritmética. Desde luego recordaré que en ellas vi siempre trabajar simultáneamente a todos los alumnos; y al revés de la práctica uniformemente seguida entre nosotros de ocuparse el maestro con un solo alumno que trabaja en la pizarra grande, en aquellos establecimientos era el maestro quien ocupaba ese puesto, y todos los alumnos hacían las operaciones en sus pizarras de mano. De esta manera, como fácilmente se comprende, no sólo se logra la constante atención de todos los alumnos, sino que el maestro tiene frecuente ocasión de estimar el grado de aprovechamiento de cada uno.

El uso de aparatos destinados a auxiliar la enseñanza de la aritmética es igualmente importante, y la escuela normal debe darlos a conocer al futuro maestro, familiarizándole con su manejo no sólo en el curso de ese estudio, sino en la escuela de aplicación.

La idea abstracta del número se hace comprensible para la inteligencia del niño, con el auxilio de objetos materiales que hieran su vista o que pueda palpar con su mano, y por esto los sistemas modernos de educación aconsejan el uso de tales objetos como el método más seguro de hacer comprensibles las nociones de número, cantidad, volumen, etc. Entre otros, el *tablero contador* es el aparato más generalmente usado en todas las escuelas, ya que por su sencillo mecanismo y reducido precio se encuentra al alcance de todos, pero el empleo del *tablero* requiere un conocimiento exacto del método inductivo de enseñanza. Puede ser el más eficaz auxiliar del maestro, siempre que su manejo esté confiado a una persona competente y experimentada, como pueden también hacerse nulos sus buenos efectos en manos inexpertas, como sucede por desgracia en nuestras escuelas, donde el *tablero contador* se pone en manos de los niños llamados monitores.

Por esta razón, considero de la mayor importancia que en el curso normal se adiestren los alumnos en la práctica de tales aparatos y en el estudio de todos los recursos que de ellos puede sacar un buen institutor. Esta parte tan interesante de la ciencia pedagógica reviste una importancia especial tratándose de la aritmética, estudio árido e ingrato si se hace de él una simple repetición de palabras o de signos escritos, pero interesante, ameno y variado, siempre que el maestro se penetre de la idea de su utilidad práctica tanto como disciplina mental, cuanto por su aplicación y utilidad en la vida diaria. El acertado uso de los aparatos dedicados a facilitar ese estudio contribuirá poderosamente a asegurar tales resultados; y por esto es del mayor interés, repito, que la enseñanza normal prepare convenientemente a los institutores por medio del conocimiento de los mejores métodos de enseñanza recomendados por la pedagogía.

La aritmética mental, como base del conocimiento de las operaciones fundamentales, es indudablemente la parte más difícil de este estudio y la que requiere mayor consagración y paciencia de parte de todo buen institutor. En las escuelas de Estados Unidos y de Alemania, llamó mi atención el esmero particular que ponían los maestros en este período de la enseñanza. Especialmente en Alemania, la primera impresión me hizo creer que los métodos usados llevaban tal vez de una manera demasiado lenta a los alumnos de una operación a otra, pero pronto tuve ocasión de convencerme que ello sólo provenía del deseo de asegurar al niño un conocimiento exacto de cada una de ellas, de manera que no pasase de la suma a la resta, por ejemplo, hasta no tener bastante seguridad para resolver cualquier cálculo en la primera de esas operaciones.

Los ejercicios, como ya he dicho, eran siempre simultáneos, tomando parte toda la clase. En las secciones inferiores, las operaciones eran sólo de viva voz, y vi que en muchas escuelas se usaba el tablero contador repitiendo alternativamente un alumno los ejercicios enseñados por el maestro, en la misma forma que si aquél hiciera la clase a sus compañeros. Varios de los aparatos empleados en aquellas escuelas, para hacer comprensibles las nociones relativas a fracciones comunes, eran también usados en la misma forma.

En las secciones más adelantadas, los alumnos llevaban un cierto número de problemas resueltos en las horas de estudio que habían pasado en sus casas, y durante la clase se ocupaban también de iguales ejercicios trabajando todos a la vez en la pizarra de mano. Las reglas eran expuestas y explicadas por el maestro, a fin de dar a conocer a los discípulos la razón del procedimiento seguido para la resolución de los problemas, pero muy rara vez llegaba el caso de que el alumno fuera interrogado, como entre nosotros se hace, acerca de la definición o del caso especial a que correspondía el problema propuesto.

“En el estudio de la aritmética –dice Mr. Bain– hay un importantísimo principio de educación que consiste en aprovechar de los ejercicios y problemas como medio de hacer adquirir incidentalmente al alumno muchas nociones útiles e interesantes. En vez de darle cifras abstractas, sin sentido ni significado alguno, para sumar, restar o multiplicar, conviene hacer que cada problema o ejercicio contenga algunos datos numéricos, relativos a cosas de la naturaleza y a los usos de la vida diaria, anticipando en cuanto sea posible el empleo que los alumnos mismos estarán llamados a hacer de esos conocimientos en el curso de la vida. Por ejemplo, las dimensiones, el área y la población de una o más divisiones del país, la proporción del terreno cultivado con el que no lo está, el número de habitantes de las ciudades principales, las producciones, comercio y contribuciones fiscales, todos estos datos a los que conviene hacer referencia en el curso de la enseñanza, revestirán necesariamente mayor importancia y serán conservados más fácilmente en la memoria relacionándolos con los ejercicios de la aritmética”²⁵.

Hace más de cuarenta años que el sistema métrico decimal fue adoptado por ley del Estado para todas las transacciones comerciales, pero hasta la hora presente

²⁵ Alexander Bain, *Education as a Science*.

sólo puede decirse que el número de habitantes que lo conoce o hace uso de él es relativamente muy reducido. Por más que en todos los pueblos haya encontrado siempre resistencia cualquiera innovación en los medios usados desde antiguo para los pesos y medidas, era de esperar que entre nosotros hubiera podido, después de tantos años, implantarse el sistema decimal si la escuela hubiera generalizado su conocimiento. Por desgracia hasta la hora presente las nociones que reciben los alumnos de nuestras escuelas públicas son tan someras y teóricas en materia de sistema métrico, que no es de extrañar la resistencia que todavía se hace a su aplicación en la vida práctica.

Entre las causas que más han contribuido a los escasos resultados de esta enseñanza, debe señalarse, ante todo, la imperfecta preparación obtenida por los maestros en las escuelas normales, la falta del material que tan indispensable es para el conocimiento de las diversas unidades de medida y finalmente la composición de textos adecuados, ya que no para los alumnos, a lo menos para que sirvan de guía a los preceptores. A esto se agrega que en la generalidad de los casos han considerado nuestros maestros la enseñanza del sistema métrico como un estudio especial y no, como verdaderamente debe ser, una parte de la aritmética, o, mejor dicho, un estudio de constante aplicación a todas las operaciones de este ramo. La escuela normal está llamada en consecuencia a imprimir la verdadera dirección que corresponde a la enseñanza del sistema métrico, dándole cabida en el estudio de las matemáticas y haciendo que los futuros institutores comprendan toda la importancia que él puede tener en sus aplicaciones a la vida práctica, a fin de que a su vez lo enseñen de igual manera en sus escuelas.

Para el conocimiento de las diversas unidades de medida es indispensable que los alumnos normalistas puedan disponer de todos los aparatos necesarios y se familiaricen con su uso. De esta manera, aun cuando más tarde en la práctica de la enseñanza no contaren con esos mismos aparatos, les sería fácil utilizar los cuadros murales u otros medios auxiliares para hacer más comprensibles sus lecciones. Conocidas las unidades principales de peso y de medida, así como sus relaciones y aplicaciones, el ejercicio constante en la resolución de problemas de conversión de medidas del sistema antiguo al decimal y viceversa constituye la verdadera enseñanza del sistema métrico haciendo de él, como queda dicho, no un ramo especial, sino una parte integrante del estudio de la aritmética.

De esta manera podrá hacerse eficazmente la vulgarización del sistema, familiarizando al niño desde su entrada a la escuela con todos sus usos y aplicaciones, ejercitando su observación, y despertando su espíritu en el sentido de acostumbrarle a calcular y a apreciar las diferencias de distancia, de peso, de volumen, etc. Tales resultados se alcanzarían, no lo dudo, si la enseñanza normal prepara convenientemente a los maestros, y si más adelante se facilita la aplicación de los buenos métodos, por medio de problemas cuidadosamente combinados para el ejercicio gradual de las operaciones de la aritmética, aplicadas especialmente al conocimiento del sistema métrico decimal.

En pocos casos tendrían más exacta y oportuna aplicación las observaciones del sabio profesor Bain, citadas anteriormente, que tratándose del sistema legal de

pesos y medidas, cuyo conocimiento debe ser familiar a cada habitante del país y que, relacionado constantemente con todos los ejercicios aritméticos, se fijará en la mente del alumno con toda seguridad.

El estudio de las matemáticas puede también completarse de una manera muy fructífera para la enseñanza primaria con nociones elementales de teneduría de libros, que los futuros institutores pueden adquirir fácilmente en la escuela normal, a fin de procurar más tarde a sus alumnos ese conocimiento tan útil como indispensable en la vida. Al decir nociones elementales, me refiero a aquellas que formen el sistema más sencillo y usual de llevar los libros y cuentas de un negocio cualquiera, pero teniendo siempre presente que los alumnos normalistas deben poseer bien y en toda su extensión cualquier ramo que estén llamados a enseñar, a fin de poder facilitar sus lecciones limitándolas, si así lo creyeron convenientes, a los elementos más indispensables.

Las nociones de teneduría de libros y contabilidad comercial pueden ser igualmente útiles en las escuelas de ambos sexos, y por esto motivo considero que su enseñanza debe generalizarse también en las escuelas normales de preceptoras, con el objeto de que éstas puedan a su vez enseñarlas en las escuelas primarias o superiores que hayan de regentar más tarde.

Como se ha dicho al principio, el estudio de las matemáticas es de capital importancia en todo buen sistema de educación no sólo por los útiles conocimientos que directamente procura al alumno, sino como un poderoso auxiliar para el desarrollo de su inteligencia y para la disciplina de las facultades mentales.

“No hay estudio –dice un eminente profesor– de los que se siguen en la escuela, que avive la inteligencia y que se adapte tan bien a todos los grados del desarrollo mental como las matemáticas. En su estudio se ejercitan la percepción y la memoria, facultades ambas por desgracia tan olvidadas a veces, y se vigoriza la atención por cuanto él exige la más absoluta concentración mental. Tratando de las relaciones de cantidad, procura un ejercicio constante al raciocinio y al juicio sobre las analogías o diferencias; y, por último, como toda verdad demostrada es la educación lógica de premisas, debe necesariamente el alumno poner en ejecución todas sus facultades de juicio y de razonamiento en la resolución de cada problema”²⁶.

Las condiciones que su enseñanza requiere han sido latamente demostradas por la ciencia pedagógica; y la aplicación acertada y discreta de los métodos que ella recomienda asegurará el éxito a nuestros institutores, siempre que su preparación en la escuela normal, los habilite para dar a sus lecciones el carácter práctico que tanto se echa de menos en el día.

²⁶ Edward Brooks, *Normal methods of teaching*.

CAPÍTULO XII

CIENCIAS NATURALES

El estudio de las ciencias naturales fue por mucho tiempo patrimonio exclusivo de los pocos sabios que se dedicaban a la observación de las leyes que rigen el universo. La difusión que poco a poco se ha ido operando de esos mismos conocimientos ha descendido ya hasta las puertas de la escuela, hasta llegar a considerarse, como sucede hoy día, que para nadie debe ser por más tiempo un misterio el conocimiento de las causas y orígenes que determinan los fenómenos de la naturaleza.

Por el contrario, el progreso de las ciencias y de las artes, en todas las esferas de la actividad humana y en todas las condiciones en que el hombre puede encontrarse colocado, obliga a dar a cada uno los medios de utilizar las fuerzas de la naturaleza, conociendo previamente las leyes a que obedecen y la causa que las rige. A medida que la ciencia se ha apoderado de mayor número de fuerzas naturales para ponerlas al servicio del hombre, a fin de aumentar sus comodidades y bienestar, ha sido necesario generalizar el conocimiento de los principios que las rigen, con el objeto de facilitar la aplicación de los nuevos descubrimientos y poner sus beneficios al alcance del mayor número.

El obrero y el industrial no pueden ya ignorar los principios fundamentales de la física, de la química y de la mecánica, sin temor de verse a cada paso detenidos en presencia de los fenómenos más vulgares; y por esto es que la educación moderna tiende a hacer extensivo el estudio de las ciencias naturales a todas las clases de la sociedad, a fin de prepararlas para las necesidades de la vida actual, y de asegurarles los medios de contribuir también con el auxilio de tales conocimientos a la obra general del progreso.

Entre nosotros se ha olvidado hasta el presente ese deber, y aunque el plan de estudios de los actuales institutos da cabida en la enseñanza normal a la física y la química, la difusión de tales conocimientos en las escuelas del país ha sido hasta el presente desconocida. Sin embargo, no podría ya retardarse por más tiempo la obra de la reforma, en consideración a la importancia que tiene el estudio de las ciencias naturales.

Desde que la facilidad de comunicaciones trae a nuestro suelo todas las nuevas invenciones que producen, tanto las ciencias como la industria moderna, necesita-

mos para utilizarlas obreros debidamente preparados; y si bien la natural inteligencia de nuestro pueblo y su admirable espíritu de asimilación han podido producir obreros empíricos, si así puedo expresarme, que llegan a gobernar poderosas máquinas de vapor sin poseer los conocimientos más elementales de mecánica ni de física, no es menos cierto que la ignorancia en que se encuentra nuestro pueblo en materia de ciencias naturales es por demás depresiva del progreso nacional, y nos mantiene subordinados siempre al industrial o trabajador extranjero, cuya educación ha sido más completa.

Siguiendo el país la marcha de su progreso natural, se hará sentir cada día más la necesidad de que la escuela prepare de una manera práctica a los niños, que serán más tarde obreros o industriales, con conocimientos que, aunque elementales, les sirvan de base en cualquiera circunstancia de la vida para las diversas profesiones que puedan elegir en el porvenir. En la agricultura como en la minería, el uso de máquinas de variada y diversa aplicación, y los medios de conservarlas o de repararlas en puntos distantes de los centros de población, exige ciertos conocimientos que aunque no podríamos aspirar a procurarlos en la escuela, pueden con todo, siendo ellos elementales, prestar muy eficaz servicio como base para el estudio posterior de algunas profesiones.

Análogas necesidades se sienten ya en la vida doméstica moderna, y todo buen sistema de educación debe tender a satisfacerlas desde que la industria, apoderándose a cada paso de los fenómenos más comunes para utilizar alguna fuerza o propiedad de la materia en beneficio del hombre, ha hecho del dominio de todos los secretos de la física y de la química. La electricidad, el vapor, el calórico, el aire comprimido, etc., son fuerzas que el progreso del presente siglo ha puesto a nuestro servicio hasta para las menores necesidades de la vida doméstica, y desde que las máquinas y aparatos fabricados con tal objeto han llegado a formar parte, o llegarán en breve, del ajuar de toda casa, la ignorancia del pueblo sería un obstáculo a la aceptación de tan útiles inventos o haría peligroso su uso.

No puede negarse que la vulgarización de las ciencias sea una de las más preciosas conquistas de la civilización actual, y que con ella se haya dado un gran paso en el progreso de la educación moderna. Esta vulgarización no habría podido nunca producir los grandes resultados que demuestra cada día, sin contar con la base de conocimientos que, desde la escuela primaria, deben iniciar al hombre en las leyes que gobiernan el universo, y despertar su espíritu de análisis y de observación. Comprueba este hecho el que los inventos más admirables y más útiles con que hasta el día ha sido enriquecida la humanidad, se deben a ciudadanos de aquellos países donde han llegado a más altura los estudios científicos.

Aunque la escuela sólo alcance a iniciar al niño en las nociones fundamentales de las ciencias naturales, tiene ese estudio tanta mayor importancia cuanto que las primeras impresiones de la vida son las de carácter más indeleble; y por lo mismo que él reviste todos los caracteres de novedad y de interés, constituye un poderosísimo agente educativo para despertar la curiosidad del niño y ejercitar sus facultades y percepciones. Por otra parte, esos principios tienen su lugar en el encadenamiento lógico del orden de los conocimientos humanos, en el curso de

estudios que deben hacerse en la escuela primaria, no sólo a fin de llenar las necesidades a que se ha hecho referencia anteriormente, sino para preparar al niño a estudios más adelantados.

El desconocimiento que por desgracia ha prevalecido hasta el presente de los admirables métodos de enseñanza intuitiva, con que la educación moderna logra poner al alcance de todas las inteligencias los conocimientos que antes se consideraban patrimonio exclusivo de unos pocos, ha influido poderosamente en mantener al pueblo en la ignorancia de las ciencias naturales. Se creía que sólo en los estudios profesionales podían tener cabida las nociones de ramos como la física, la química, la mecánica y la historia natural, y que, sin el indispensable aprendizaje de memoria y un costoso material de enseñanza, no era posible pensar en obtener resultados de dichos estudios. Por consiguiente, tales conocimientos quedaban fuera de lugar en la enseñanza primaria, considerándose que ella era casi imposible por lo dispendiosa y por la dificultad de procurarse maestros convenientemente preparados.

Sin embargo, en la época presente, no sólo por el auxilio de la enseñanza intuitiva, sino por el perfeccionamiento con que la industria ha llegado a mejorar todos los aparatos destinados a facilitarla, puede ya decirse que son del dominio, hasta de la enseñanza infantil, los principios de las ciencias naturales.

La historia natural puede en el día enseñarse en cualquiera escuela oralmente, haciendo uso de cartas murales iluminadas con colores que representan los tipos principales de la zoología, de la botánica y de la mineralogía. El bajo precio de esas cartas las pone al alcance de todos, y tanto por la exactitud del dibujo como por la gran variedad de esas mismas colecciones, son un auxiliar muy eficaz para la enseñanza de la historia natural. Además de esto, sería fácil en un país como el nuestro formar en muchos lugares colecciones especiales de productos minerales, vegetales y aun de ejemplares de nuestra fauna a fin de obtener un conocimiento más exacto de las nociones de ese ramo. En las escuelas de Alemania y en las de Bélgica estas colecciones son formadas por los alumnos mismos, bajo la dirección de los maestros, y tuve ocasión de notar durante mi visita a los establecimientos de ambos países que las de botánica y de mineralogía eran notablemente completas.

En pocos países del mundo se presta tanta atención al estudio de la historia natural como en Alemania, y por esto, tanto los métodos como el material de enseñanza usados en las escuelas de aquel país, son de los más completos y perfeccionados que sería posible encontrar. Aun cuando ese estudio tiene siempre por base el conocimiento de lo que en el mismo país se produce, recibe más adelante todo el desarrollo compatible con la edad y preparación de los educandos y continúa, en los estudios superiores, con lo que se llama allí la ciencia de la naturaleza (*Naturviessenschaft*).

Todo maestro alemán es, por lo general, un buen naturalista, y se comprende fácilmente cuán provechoso partido para variar las lecciones y para amenizar y hacer instructivas las excursiones escolares, no podrían sacar los nuestros del estudio de esa misma ciencia de la naturaleza, en su país donde las fuerzas de ésta se encuentran aún vírgenes y son tan desconocidas.

Si el estudio de la naturaleza es un manantial fecundo e inagotable de enseñanzas para todo espíritu observador, debe esperarse que para la niñez sea doblemente atrayente, tanto por la novedad cuanto por las múltiples aplicaciones que mediante buenos métodos de enseñanza podrá hacer de esos conocimientos un maestro competente, a las lecciones sobre objetos y cosas comunes de la vida.

Por lo que respecta al estudio de nociones elementales de física y de química, puede también decirse que en el día se ha facilitado considerablemente su enseñanza ilustrándolas por medio de diagramas y de cartas murales iluminadas también con colores. Estas cartas ofrecen la ventaja de dar a conocer la parte interior de algunos aparatos de física, y los efectos producidos por cualquier cambio en las piezas de que se componen, y como los colores reproducen fielmente el de los diversos materiales de que cada uno está construido, se hacen mucho más comprensibles para el alumno.

Además, en Alemania se ha llegado a producir colecciones de aparatos para la enseñanza de la química y de la física a tan bajo precio, que su adquisición queda al alcance de las escuelas más pobres. Esas colecciones, aunque necesariamente reducidas, tienen todos los aparatos necesarios para la enseñanza fundamental de esas ciencias, y pueden completarse gradualmente no sólo con la adquisición de otros nuevos, sino por los maestros y alumnos mismos, como lo vi en más de una ocasión en escuelas, tanto de Estados Unidos como de Alemania, cuyos directores me hacían notar con el más legítimo orgullo todos aquellos aparatos que habían sido construidos *en la escuela*.

Para las lecciones de mecánica y de todas las aplicaciones a usos industriales que se hace en el día de las diversas ciencias, se usan también diagramas por el estilo de los anteriormente citados. Así, es fácil ilustrar una lección sobre las fuerzas de que la mecánica se apodera, por medio de una carta en que todas ellas están representadas con el dibujo más correcto. Otro tanto puede decirse de máquinas de vapor, de diversa forma y aplicación, del telégrafo eléctrico, del mecanismo del reloj, de la fabricación del gas de alumbrado y de maquinaria de tan frecuente aplicación como las segadoras y trilladoras, o las máquinas de coser. De esta manera se concibe fácilmente cuán útil, a la par que interesante, puede llegar a ser aun para niños de corta edad la adquisición de conocimientos de tanta aplicación en la vida práctica, y cuán poderosamente estimularán la actividad intelectual del alumno. El ejemplo más elocuente que puede presentarse de la inteligencia natural de nuestras clases rurales es el de campesinos que en la generalidad de los casos no saben ni leer, y que gobiernan motores de vapor y máquinas de trillar únicamente guiados por su poderoso instinto de observación, sin tener la más remota idea del mecanismo del uno ni de la otra. Pero tales ejemplos ¿no son al mismo tiempo la revelación más evidente de la imperiosa necesidad de dar a semejante pueblo las nociones científicas con que podrá utilizar doblemente las buenas condiciones naturales de que se encuentra dotado?

Si en vez de obrar inconscientemente y sin otro guía que su propia observación contara ese mismo obrero con los conocimientos más fundamentales sobre las causas que producen o que modifican esas fuerzas, que él solo conoce por su

efecto exterior, es indudable que sus servicios serían más importante y eficaces. Otro tanto puede decirse de la mayor facilidad que tendría cualquier obrero para la reparación de las máquinas y utensilios más generalmente usados, tanto en la agricultura como en la minería, y de las ventajas que se obtendrían para su conservación, siendo manejadas por operarios que tengan conocimientos elementales de mecánica y de física.

En los Estados Unidos de Norteamérica, la educación común -como allí es llamada- tiene por objeto dar a cada habitante del país el mínimo de conocimientos indispensables para expedirse en los negocios de la vida, pero en las escuelas de diversos grados se presta una atención muy especial a la enseñanza de las ciencias naturales, y la prueba más elocuente de los resultados que con ella se obtienen es el prodigioso desarrollo que han alcanzado en ese país las artes mecánicas y los inventos de todo género. En muchos casos, esos inventos se deben a hombres que sólo tenían la instrucción elemental adquirida en la escuela.

Para lograr una enseñanza tan completa y eficaz ha sido, como es natural, la escuela normal el primer agente que en ese país ha realizado tales obras; y a la verdad, en todos los establecimientos de ese género que allí visité no pude menos que admirar el grado de perfección a que habían llegado los estudios de ciencias naturales, al mismo tiempo que los métodos de enseñanza en cuya práctica se ejercitaban los alumnos normalistas. La clase de química, por ejemplo, de varias de las escuelas normales de preceptoras llamó especialmente mi atención, porque en ellas trabajaban las alumnas simultáneamente en todas las demostraciones, haciendo un estudio enteramente experimental dirigido a procurarles la facilidad de enseñar a su vez los mismos conocimientos. De esta manera, aprendía la normalista las nociones de aquel ramo, se adiestraba en su demostración experimental y adquiría la preparación necesaria para transmitir los conocimientos bajo una forma elemental y práctica a sus futuras alumnas.

En nuestras escuelas normales se limita hoy el estudio de las ciencias naturales a elementos de física, química y de historia natural, pero se hace este estudio de una manera tan teórica que los institutores formados en ellas no están preparados en manera alguna para enseñar esos ramos en las escuelas primarias, como en efecto no lo hacen. La falta de enseñanza pedagógica y de conocimiento de los métodos que en el día se nota en aquellos institutos son la causa de la ignorancia en que se mantiene el pueblo de los principios más elementales de las ciencias naturales. Para llenar este vacío en nuestro sistema de educación, no sólo conviene prestar más atención a la enseñanza misma de esas ciencias, sino a los ejercicios de práctica con que los alumnos normalistas deben prepararse en la escuela de aplicación. Allí, bajo la dirección de profesores competentes, se les presentará todo género de oportunidades de aplicar sus propios conocimientos y los mejores métodos de enseñanza en que hayan sido iniciados.

CAPÍTULO XIII

ENSEÑANZA AGRÍCOLA

La enseñanza de la agricultura, que de algunos años a esta parte ha entrado a figurar en el plan de estudios de la Escuela Normal de preceptores, está llamada a producir excelentes resultados en las escuelas rurales del país. Desgraciadamente, los principios teóricos que constituyen en el día el curso elemental de agricultura seguido por los alumnos normalistas no tienen un campo directo de aplicación en nuestras escuelas rurales donde sería conveniente que hubiera pequeños campos de cultivo para los ejercicios prácticos. Es sensible, por otra parte, que la escasa preparación de los alumnos normalistas en todos los ramos de la enseñanza primaria absorba la mayor parte de su tiempo durante el curso normal, no dejándoles el que sería indispensable para aprender ellos mismos la ejecución manual de muchas de las operaciones de algunos cultivos especiales, que convendría difundir o mejorar en la escuela.

Si bien los conocimientos generales de la agricultura serán de la mayor utilidad para todas las clases del pueblo, en un país como el nuestro donde los dos tercios de la población viven del cultivo del suelo, conviene no olvidar que por las condiciones especiales de vida de los habitantes de los campos y la clase de productos que favorecen nuestro clima, son los cultivos de horticultura y arboricultura los llamados más directamente a influir en mejorar la condición de esos habitantes, contribuyendo a la vez al aumento de la producción nacional.

La feracidad natural de nuestro suelo y la bondad del clima favorecen la producción vegetal en condiciones tan ventajosas como las de pocos países del mundo, y si, para vergüenza nuestra, se introducen todavía en Chile cerca de un millón de pesos anuales en artículos alimenticios (frutas o legumbres conservadas), ello es debido únicamente a la ignorancia en que se mantienen nuestras poblaciones rurales de los medios perfeccionados de cultivo, que se practican con tan asombrosos resultados en otros países. La escuela es el único agente seguro y eficaz para la difusión de tales conocimientos, siempre que llene las condiciones que para tal objeto se requieren.

La preparación de los futuros maestros para la enseñanza tanto teórica como práctica de la horticultura y arboricultura y de los principios generales de agri-

cultura merece la más preferente atención en la reforma de nuestros institutos normales por la vasta influencia que está llamada a ejercer de un extremo a otro del país esta enseñanza.

La Escuela Normal de preceptores situada en Santiago se encuentra en las mejores condiciones que podrían apetecerse para el caso, disponiendo de un excelente campo de cultivo en el que todo se encuentra preparado para los ejercicios prácticos. Lo que se necesita es dar a éstos todo el desarrollo compatible con el tiempo de que puedan disponer los alumnos normalistas durante su permanencia en aquel establecimiento, a fin de acompañar toda noción teórica con la ejecución y experimentación por medio del trabajo del alumno mismo. Esta práctica dará a su enseñanza toda la eficacia que en este género de operaciones produce lo que vulgarmente se llama: *saber hacer las cosas*; y junto con facilitar a sus futuros alumnos el aprendizaje, contribuirá también a mantener el prestigio del maestro mismo en el concepto de los vecinos de la localidad.

El temor a las innovaciones y el espíritu de rutina que se manifiesta tan profundamente arraigado en las clases rurales de todo el país sólo puede caer ante la evidencia de los resultados prácticos que, junto con sus lecciones, debe demostrar el maestro en el campo de aplicación. Sin esta condición, las nociones teóricas serán pronto olvidadas, si no rechazadas bajo el pretexto de que “pueden ser muy buenas para otros países, pero de peligrosa aplicación entre nosotros”, esterilizando de esta manera todos los esfuerzos del maestro.

Toda la zona central y la del sur de la república se prestan admirablemente para dotar a nuestras escuelas rurales de un pequeño campo de cultivo en que ejercitar la práctica de las nociones agrícolas, dando en cada una mayor extensión a la especialidad más favorable a su suelo. Así, por ejemplo: escuelas situadas en Quillota y en Maipo prestarían mayor servicio dedicadas a la arboricultura, así como las de Rancagua, Loncomilla o San Carlos deberían ser de más inmediata aplicación a la horticultura. En algunos de los valles del norte, como los de Vallenar y Elqui, la producción de frutas y legumbres, no sólo por la incomparable feracidad del suelo, cuánto por la precocidad de la vegetación, está llamada a tomar un gran desarrollo toda vez que por medio de la escuela se generalicen allí los principios racionales y perfeccionados de cultivo; y por el conocimiento personal de esas localidades, abrigo la convicción de que el establecimiento de escuelas superiores, especialmente aplicadas a la arboricultura y horticultura transformaría en pocos años esos ricos valles, asegurando el bienestar de sus pobladores.

En cuanto a los medios de obtener que los futuros maestros lleven a las escuelas que serán llamados a dirigir todos los conocimientos, tanto teóricos como prácticos, necesarios para la enseñanza agrícola, será preciso que al reorganizarse las escuelas normales se dé lugar, desde los primeros años del curso, al estudio de las nociones generales de agrología y fisiología vegetal, climatología, etc., a fin de dedicar a lo menos dos años a los ejercicios prácticos, reservando el último para los elementos de la zootecnia, así como al estudio de nociones relativas al uso de las principales máquinas aplicadas a la agricultura.

Hasta el presente, los más bien intencionados esfuerzos para promover y difundir la enseñanza agrícola en el país, se han visto detenidos por el gran obstáculo

de la falta de institutores competentes, y la reforma que requiere nuestro sistema de educación no podría dejar de tomar en cuenta esta necesidad, tratándose de una profesión que, como ya se ha dicho, es la de dos terceras partes de la población de Chile.

Forzoso es confesar que nuestros sistemas de cultivo sólo obedecen por lo general a un empirismo sancionado por la ignorancia y por la falta de conocimiento de los resultados que pueden alcanzarse por medios más racionales y fundados en principios científicos. Solamente la escuela, demostrando prácticamente las ventajas de estos últimos, puede destruir semejante ignorancia y fundar en bases sólidas el progreso de la agricultura nacional.

Ni deben olvidarse tampoco, como en ningún detalle de cuanto se refiere a la buena organización escolar, los beneficios que de la enseñanza agrícola puede alcanzar la disciplina de la escuela. El orden y exactitud en el trabajo, el espíritu de observación, estimulado constantemente por las lecciones del maestro, y el esmero con que él habrá de velar siempre para que todo trabajo sea bien hecho, son condiciones que contribuirán a formar los hábitos y costumbres de nuestros campesinos, sirviendo en esta parte los importantes fines de un buen sistema de educación.

El joven formado en tal escuela, adiestrado en el uso de los utensilios de labranza y habituado a efectuar concienzudamente todo trabajo, llevará indudablemente, sea al hogar doméstico o al servicio del gran propietario rural, hábitos de orden y constancia en el trabajo que, junto con sus conocimientos especiales, le harán un obrero útil para toda faena agrícola. Comparando las condiciones de semejante trabajador con las del peón que sólo pone su prodigiosa resistencia física y el esfuerzo muscular al servicio de la agricultura, es innegable la influencia que la escuela está llamada a ejercer tanto en la transformación de ese ramo de la industria nacional cuanto en la condición moral y material de nuestras poblaciones rurales.

Semejante obra se impone a la seria consideración del estadista y del educador con el carácter más imperioso –a causa del desarrollo territorial y aumento de industrias obtenidos en los últimos años– como el medio más eficaz de levantar la condición moral y social de los mismos hijos de aquellos, cuyos sacrificios han dado tanta gloria y prosperidad a la nación.

En las escuelas rurales, además del campo de aplicación, puede obtenerse sin dificultad el material para que los maestros procuren a sus alumnos conocimientos útiles y de muy fácil generalización en el territorio de la república. Por ejemplo: una colmena bastaría para dar a conocer a los niños todas las operaciones relativas a la industria de la sericicultura que, por sus condiciones especiales, está al alcance de cualquier habitante de los campos. Otro tanto puede decirse que sucedería con sólo procurar a los alumnos de las mencionadas escuelas la ocasión de conocer los cuidados necesarios y la manera de criar las aves de corral, ramo de explotación susceptible de tan mayor producción que al presente, siempre que se conozcan los medios más perfeccionados de que se hace uso en otros países.

El celo e interés del preceptor serían en este punto el auxiliar más eficaz para alcanzar los medios de procurar a sus discípulos este género de enseñanza práctica,

de la que tan buenos resultados deben esperarse. Los materiales y muchos de los elementos necesarios a tal objeto pueden obtenerlos de los vecinos o padres de familia de cada localidad, para quienes debe llegar a ser directamente útil y provechoso ese género de enseñanza. En el curso de la visita de inspección que he practicado a las escuelas de la república he visto en más de un lugar pruebas repetidas de la buena disposición del vecindario para contribuir a cualquier obra de adelanto en las mismas escuelas, ya en la forma de obsequio de artículos de material escolar o ya de contribuciones especiales, y esto me hace alentar la esperanza de que, en vista de los resultados tan benéficos como importantes de la enseñanza práctica de la agricultura, no faltaría a ningún maestro la cooperación de los padres de familia, a fin de facilitarles sus trabajos en ese ramo.

En las escuelas normales de Francia y de Bélgica se da una parte muy importante al estudio de los elementos de agricultura, así como a la ejecución práctica de todas las operaciones relativas a las diversas industrias agrícolas; y es innegable que la producción de ambos países -especialmente la del último cuyo territorio es tan reducido- debe en gran parte a la influencia de la escuela el extraordinario desarrollo que ha tomado en los últimos años.

En las escuelas normales de las regiones del oeste y del suroeste de Francia, la enseñanza agrícola, que comprende nociones tanto teóricas como prácticas, abraza los ramos siguientes:

Agricultura. Nociones generales y agricultura especial de la localidad.

Viticultura y vinificación. Nociones completas y especiales a la localidad.

Arboricultura. Nociones completas de esta materia.

Horticultura. Nociones completas de esta materia.

Zootecnia. Nociones generales; y zootecnia especial a la localidad.

Avicultura y animales de corral. Nociones completas.

Apicultura y sericultura. Nociones completas.

Piscicultura. Nociones especiales a la localidad.

Contabilidad agrícola; y nociones de economía y arquitectura rural.

La enseñanza es teórica y práctica.

Parte teórica

Tres lecciones de 1 a 1½ horas tres veces por semana, durante los tres años de la duración de los cursos en las escuelas normales.

Parte práctica

Los alumnos ejecutan manualmente las distintas operaciones, de las cuales trata la enseñanza teórica, en la granja o terreno anexo a la escuela, durante tres horas en el primer año, dos en el segundo y una en el tercero. Estos trabajos son dirigidos por un jardinero agrónomo que está bajo las órdenes del profesor de agricultura de la escuela.

Además, los jueves de cada semana hay excursiones o visitas a los fundos agrícolas de cada localidad.

No temo que se objete, al tratar de este punto, el recargo de estudios que se impondría a los alumnos normalistas, porque, aparte del reducido tiempo destinado a la enseñanza teórica, las operaciones prácticas de cultivo del terreno, de poda de árboles, de injertos, etc., pueden ser ejecutadas por los alumnos durante las horas de recreo o en los días festivos, contribuyendo a la vez que de provechosa enseñanza, de agradable distracción y descanso de los trabajos mentales.

En las escuelas normales para preceptoras dispone la ley orgánica que se enseñe elementos de horticultura, y es indudable que semejantes conocimientos podrán prestar muy señalados servicios al progreso de la educación popular si las futuras maestras obtienen en aquellos institutos la preparación necesaria para difundir tan útiles nociones en el país, especialmente aquellas que tiendan a mejorar y perfeccionar los actuales medios de cultivo, así como dar a conocer otros que son completamente ignorados en muchas partes de la república. La mujer, llamada a permanecer al lado del hogar doméstico durante más tiempo que el hombre, puede ejercitar su actividad en mayor número de trabajos relacionados con las diversas explotaciones agrícolas, sobre todo en la horticultura y jardinería, contribuyendo, en no poca parte, al bienestar de la familia.

Muchas de las ideas apuntadas al hacer mención de los resultados que puede esperarse del conocimiento práctico de algunas industrias aplicadas a la agricultura en las escuelas rurales tienen igualmente cabida tratándose de las escuelas normales de preceptoras, y hacen muy de desear el que tales institutos puedan suministrar la enseñanza correspondiente a tan importante fin.

CAPÍTULO XIV

ENSEÑANZA MANUAL Y LABORES DE MANO

Se ha manifestado más de una vez la aspiración de que la escuela prepare al pueblo con los conocimientos necesarios para que, al salir de ella, pueda el niño contar con los conocimientos indispensables para ganar su vida. La falta de estudio de los complicados detalles que envuelve el problema de la educación popular es causa de que muchas ideas relativas a escuelas talleres, obradores o establecimientos análogos hayan hecho camino entre nosotros sin llegar aún, no digo a formar parte de nuestro sistema escolar, sino a desacreditar la idea misma, por el mal éxito de los ensayos que hasta el presente se han hecho.

Confundiéndose los malos resultados que no podían menos que producir la defectuosa organización actual, y especialmente la falta de métodos de enseñanza, con los principios a que debe obedecer un buen sistema de educación nacional, se pretende hacer pesar sobre la escuela la falta de no habilitar a los niños que la frecuentan con conocimientos útiles para la vida práctica.

Es indudable que el bagaje literario con que salen de la escuela los hijos de nuestro pueblo es por demás limitado y que, proviniendo de la enseñanza de memoria, no desarrolla ni ejercita las facultades del niño. La vana repetición de palabras cuyo sentido no se comprende y que es natural se olviden, en razón de esto mismo, por completo no pueden llevar a la mente del niño ideas y conocimientos que formen su juicio, que le den ocasión a ejercitar su raciocinio, ni que en manera alguna le preparen para la lucha de la vida.

Pero de los escasos frutos que la escuela produce actualmente no es razón deducir por el momento otra consecuencia sino la de que las lecciones del pasado sirvan de experiencia para la urgente reforma que reclama todo el sistema. Los antecedentes y medios en que éste debe desarrollarse obligan a contener el anhelo con que deseáramos ver planteados en Chile todos los perfeccionamientos de la educación moderna, pero es forzoso no perder de vista esos mismos antecedentes y medios a fin de contentarnos por ahora con echar los cimientos –tan sólidos y duraderos como sea posible– del edificio, por medio de la formación de buenos maestros y de una organización escolar conveniente. Aunque ésta sea la obra de

una generación, quedará aún mucho por hacer a los que la sucedan para corregir y mejorar el sistema.

Las consideraciones anteriores han sido motivadas por la preocupación, que desgraciadamente se hace cada día más general, de que la escuela sólo habilita al alumno con muy limitadas nociones teóricas de ciertos conocimientos, por lo general sin utilidad inmediata en la práctica, a los cuales se dedican los mejores años de la vida. A excepción de la lectura, de la escritura y de las operaciones fundamentales de la aritmética, los demás conocimientos que forman el programa de nuestros estudios primarios no ofrecen, según la idea popular, utilidad inmediata para el joven que en el curso de su vida ha de consagrarse a la agricultura o ha de seguir alguna profesión liberal, como tampoco ayudará eficazmente a la mujer del pueblo a ganar el sustento con su trabajo. Se desearía por consiguiente que cada establecimiento de educación fuera una escuela profesional destinada sólo a procurar a los alumnos todos los conocimientos y la práctica de oficios manuales o de industrias domésticas.

Esta aspiración se manifiesta también en muchos países del otro hemisferio, donde se presenta con todos los caracteres de uno de los más complicados problemas que está llamada a resolver la educación moderna. Ya en la introducción que precede a estas páginas he hecho mención del viaje especial que hice a Suecia con el objeto de estudiar prácticamente esta interesantísima cuestión y del resultado de mis observaciones en aquel país, de las cuales se deduce que no sería difícil plantear entre nosotros un sistema análogo de talleres anexos a las escuelas primarias, siempre que se pueda contar para ello con maestros competentes y ejercitados en la enseñanza de los diversos oficios.

Ahora es llegado el caso de preguntar: ¿qué parte cabría a la enseñanza normal en la preparación de los maestros que hayan de dirigir más tarde escuelas, con talleres anexos, o en las cuales se dé por medio de la enseñanza manual algunas nociones sobre artes u oficios? Cuestión es ésta por demás ardua y que en la hora presente preocupa vivamente la atención de todos los que aspiran a ver resultados de carácter más práctico de la escuela, pero es indudable que entre nosotros podrían aquellos institutos contribuir eficazmente a abrir camino a tan importante reforma si logran proporcionar por lo menos ciertas ideas generales y prácticas a los futuros institutores. Así, el conocimiento de las herramientas y utensilios principales de las profesiones manuales de mayor aplicación a las necesidades de la vida, y la manera de usarlas –lo que no es difícil pueda procurarse al alumno normalista, siquiera sea en el último año del curso– le darán los medios de enseñar a sus discípulos multitud de nociones útiles y de no escaso alcance en el curso de la vida. No puede pretenderse hacer de tales conocimientos un ramo especial de estudio, sino únicamente un ejercicio práctico; pero si él tiene cabida en los institutos normales, su influencia se hará sentir de una manera muy favorable en el país.

En la Escuela Normal de Bridgewater (Massachusetts) recuerdo que los alumnos me mostraron su taller de carpintería, herrería y broncería, donde reparaban ellos mismos los aparatos de física y aun el mobiliario del establecimiento, turnándose en el trabajo, a fin de que todos pudieran ejercitarse en el uso de las diversas

herramientas. Ese ejemplo demuestra que tales ejercicios son simplemente cuestión de buena voluntad de parte de los directores y de estímulo para los alumnos normalistas, a fin de procurarse conocimientos que tanto podrán después utilizar en la enseñanza, llevando a los campos y a lugares apartados nociones de la más importante aplicación práctica.

Las escuelas normales de preceptoras están llamadas a prestar también servicios muy importantes, generalizando e introduciendo en el país todas aquellas industrias y trabajos propios de la mujer.

La industria en el hogar doméstico es uno de los problemas más importantes de la vida moderna. La mujer, sea soltera o madre de familia, a quien la escuela haya habilitado con los conocimientos necesarios para ganar su vida y la de los que la rodean, es la mujer salvada a las ocasiones peligrosas que el vicio, la ociosidad o la miseria pueden ofrecerle, y es la paz y el bienestar del hogar asegurados por la protección del trabajo.

Cumpliendo la escuela con tan noble fin, realizaría también en un país como el nuestro una verdadera transformación, dando a la enseñanza ese carácter de utilidad práctica que en nuestro estado social puede ejercer tanta influencia a favor del prestigio de esa institución.

Como ya he recordado, de todos los campos y de las diversas esferas sociales se levantan voces para declamar en contra de la escuela, cuyos resultados prácticos se aspira a ver inmediatamente traducidos en resultados de inmediato provecho propio. Se objeta que la enseñanza teórica, y casi podría decirse literaria, de la mujer, tiende sólo a relajar los vínculos de la familia, a establecer cierta supremacía ficticia de cultura intelectual y por consiguiente a colocar en una situación humillante a los padres, que no alcanzaron a recibir los beneficios de la instrucción, en presencia de sus hijas, cuyo espíritu se ha enriquecido en la escuela con el considerable caudal de muchas definiciones, de muchas reglas, de muchos casos, *de mucho libro...*

Cuanto haya de exacto y de verdadero en este criterio popular, que en el momento presente es el más formidable enemigo de la escuela -y por consiguiente, de la civilización-, lo demostrará el resultado que el curso del tiempo ha de revelar, al implantarse la reforma que tan necesaria hace el estado presente de la educación popular en Chile. No es de este lugar entrar en la discusión de problema tan complejo ni en los complicados detalles que a él se refieren; por esto, basta a mi propósito reconocer la necesidad imprescindible que cumple llenar a la escuela de dar a las hijas del pueblo la educación más aparente para hacer de ellas mujeres honradas y laboriosas y buenas madres de familia, habilitándolas con todos los medios de poder llevar al hogar doméstico elementos de trabajo que representen cierta holgura y bienestar.

En los países más adelantados del otro hemisferio se ha considerado siempre como una de las necesidades más importantes de la vida moderna el fomento del trabajo en el hogar doméstico, y es digno de recordarse que en la Exposición Universal, celebrada en París en 1867, se formó uno de los grupos más interesantes con los productos de las industrias domésticas de las principales naciones europeas.

Como esa clase de trabajos es generalmente ejecutado por las mujeres, y en muchos países constituye un ramo de producción nacional, se trabaja en ellos por conservarlos y mejorarlos. Así, en Bélgica, en ciertos condados de Inglaterra y en algunas provincias del tejido de encajes se nota un bienestar en las familias superior al de los lugares vecinos. En las campañas de Francia, de Alemania y de Bélgica, los tejidos de lino hechos por las mujeres forman el único recurso que da la subsistencia a gran número de familias. En Suecia, en Bélgica y en Suiza sucede otro tanto con las obras de tallado en madera, lo mismo que con la fabricación de sombreros de paja en Italia y con la de juguetes en los estados del sur de Alemania.

En todas esas industrias, el trabajo de la mujer, sea madre de familia o soltera, y de los niños contribuye a la producción general del país, en una proporción a veces mucho mayor de lo que pudiera creerse, y basta sólo tener presente que él se ejecuta dentro del hogar doméstico para comprender cuán benéfica influencia ejerce para conservar la unión de la familia y para formar hábitos de orden, de moralidad y de trabajo.

En los países europeos, donde una civilización antigua y más adelantada ha formado durante el transcurso de siglos la industria doméstica, los conocimientos que a ella se refieren son naturalmente transmitidos de madre a hija, y el rol de la escuela se limita por esto en la generalidad de los casos a fomentar su mejoramiento, con ayuda de nociones de un carácter también de general aplicación como el dibujo, la geometría o el conocimiento de las ciencias naturales.

En Chile, la industria doméstica se encuentra en un estado apenas embrionario, y por esto el papel que corresponde a la escuela en su fomento y desarrollo tiene un interés capital. No pudiéndose contar con la enseñanza de la familia, y aún siendo necesario en muchos casos combatir errores y preocupaciones arraigadas, es forzoso hacer de la escuela el agente principal para formar los hábitos de trabajo, y dar los conocimientos necesarios para las industrias domésticas que sean más adecuadas a cada localidad.

Pero por más que, como se ha dicho, no nos sea posible disponer sino de muy escasos medios de acción, considero posible y ventajoso utilizar esos rudimentos como un principio, que puede facilitar poderosamente el desarrollo de ciertas industrias domésticas. En nuestras provincias del sur, por ejemplo, las mujeres de los campos se ejercitan en el tejido de encajes, y aunque sus productos carecen de las condiciones que les asegurarían un mercado ventajoso, podrá la escuela contribuir a extender y mejorar ese género de trabajos, haciendo de él un ramo de producción de aquellas localidades. Los tejidos de lana (ponchos, frazadas, alfombras, etc.), que constituyen en el día un medio de subsistencia para el mayor número de las mujeres de algunos de nuestros distritos agrícolas, convendría también que fueran fomentados por medio de la escuela, mejorándose los telares y los aparatos para hilar.

Aun cuando pudiera objetarse que la competencia de la industria fabril extranjera sería irresistible para las pequeñas industrias domésticas y especialmente para la de tejidos al telar, el hecho práctico demuestra, no sólo en Chile sino aún en los países manufactureros más adelantados, que todo producto de las últimas goza de



Escuela Normal de Preceptoras del Sur. 1892. Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

mayor estimación y es mejor pagado. En Alemania, por ejemplo, el tejido de medias ocupa, se puede decir sin exageración, a toda mujer, cualquiera sea su edad y condición social, a pesar de las innumerables fábricas que no logran producir ese mismo artículo sino de calidad inferior. Entre nosotros es por de más sabido que un poncho tejido en el país tiene siempre mayor valor y es considerado de calidad superior a las imitaciones, fabricadas en telares mecánicos, que se introducen del extranjero.

Pero fuera de las pequeñas industrias de tejidos de encajes y de artículos de lana, que sólo se han citado como un ejemplo de aquellos en los cuales se puede contar con alguna preparación, aunque muy imperfecta, no sería difícil utilizarla para la difusión de otras análogas, como los tejidos de lino, de cáñamo o de otras fibras textiles que abundan en el país.

Las antiguas industrias de los indígenas han dejado todavía un principio, por el estilo de las ya citadas, en la fabricación de utensilios de greda destinados al uso doméstico, como se ve en lugares que un principio fueron asiento de reducciones de indios: Talagante, Purutun, Pomaire, Huechupin, La Roblería y otros. Las obras trabajadas en esos lugares son todavía muy imperfectas, pero si las escuelas establecidas en esos pequeños pueblos concedieran alguna atención a la enseñanza del dibujo, aplicado a las formas más usuales de la cerámica, y a dar a conocer por lo menos el torno de alfarero que hasta el presente es ignorado en aquellas regiones, es indudable que ellas contribuirían a mejorar una industria por demás provechosa.

En todas las escuelas de niñas que hasta el presente he tenido ocasión de visitar en el país, he visto uniformemente que la clase llamada de labores de mano se reduce al ejercicio de tejidos de *crochet*, con hilo o lana. En ellas no se enseña la costura porque, según me han expuesto las maestras, sus alumnas no llevan los materiales necesarios, unas veces por falta de recursos, otras porque sus madres alegan que teniendo la oportunidad de aprender a coser en el seno de la familia, prefieren adquirir en la escuela el conocimiento de las pequeñas artes, que consideran para sus hijas de *adorno*. Por consiguiente, no sólo es desconocida en las escuelas la práctica de ninguna de las industrias domésticas, sino también hasta las más vulgares nociones de costura, que en todas partes constituyen la ocupación habitual de la mujer.

No puedo menos que considerar que este estado de cosas es la consecuencia natural de la manera como se ha entendido hasta el presente, en nuestras escuelas normales de preceptoras, que debía prepararse a las futuras maestras. En ellas se ha limitado la enseñanza al ejercicio de la costura y a la preparación de tejidos y de bordados más o menos primorosos, de aquellos que parecen llamados a ocupar las horas de ocio de una dama opulenta, pero que no pueden ser jamás una fuente de fructífero trabajo para la hija del pueblo.

Con semejante preparación, es natural que las preceptoras de nuestras escuelas no hayan podido disponer de los conocimientos necesarios para enseñar en ellas otra cosa que lo que aprendieron en la escuela normal, y por consiguiente, que el resumen de tal enseñanza se traduzca, de un extremo a otro de Chile, en el hecho bien poco halagüeño de que nuestras mujeres sólo saben hacer tejidos de *crochet*...

La introducción de nuevas industrias domésticas, así como el mejoramiento de las que ya son conocidas en el país, no podría llevarse a cabo sino por medio de la escuela normal, a fin de que las futuras institutrices, lleven a los establecimientos que han de regentar no sólo las nociones teóricas, sino también la preparación práctica indispensable para la enseñanza de sus alumnas. No debe temerse que esto pueda producir dificultades en la marcha del curso de enseñanza normal, ni que absorba demasiado tiempo, porque todo lo que se necesita es disponer de profesoras competentes y de la cantidad de aparatos necesarios para establecer en una forma verdaderamente *normal* la enseñanza de todo aquellos conocimientos que se conceptúen útiles para las industrias domésticas de más fácil aplicación en el país.

“El objeto más esencial de la enseñanza de los trabajos manuales -dice el director de la escuela práctica de trabajo de Estocolmo²⁷- no es solamente la confección, buena o mala, de cierto número de obras, sino que es necesario que cada una de ellas sea la expresión de un pensamiento razonado, y revele, por el fin de su aprobación, combinado con la belleza y el esmero de la ejecución, que no solamente ha servido para ejercitar los dedos del alumno o alumna, sino que también ha sido un medio de desarrollar en él su buen gusto y el sentimiento de lo bello”.

La escuela normal necesita en este sentido formar la educación del gusto, y junto con dar a las futuras institutrices una preparación gradual y completa de todos los conocimientos convenientes para la ejecución de trabajos prácticos y útiles, inspirarles el sentimiento de la belleza en las formas y de la corrección en el trabajo.

²⁷ K.E. Palmgreen, *L'école pratique de travail*.

CAPÍTULO XV

EDUCACIÓN FÍSICA

Un profundo pensador moderno se expresa, al tratar de la educación física, en los términos siguientes²⁸:

“Lo mismo en la mesa del hacendado, cuando se han retirado las damas, que en el figón del mercado agrícola o en la cervecería del lugar, el asunto que, después de la política del día, tiene el privilegio de excitar mayor interés general es la cría de los animales. Cuando se vuelve de una cacería, la conversación gira generalmente sobre la manera de criar caballos, sobre su genealogía o sobre comentarios de tal o cual buena calidad, y no suele acabar el día de cacería con escopeta, sin alguna discusión sobre la manera como se debe tratar al perro. Cuando los domingos vuelven los labradores de la iglesia a sus hogares, suelen pasar de las observaciones sobre el sermón, a las observaciones sobre el tiempo, la cosecha y los ganados, y de ahí a discusiones sobre las diferentes especies de forraje y sus propiedades alimentarias. Hodge y Giles demuestran por las observaciones comparadas que han hecho sobre sus respectivas zahúrdas, que han observado muy atentamente en los animales confiados a su cuidado, los efectos que en ellos producía tal o cual modo de tratarlos. No son las poblaciones rurales las únicas donde son asuntos predilectos de conversación el arreglo de la perrera, de la cuadra, del tinado o del redil; también en las ciudades, los numerosos artesanos que tienen perros, los jóvenes bastante ricos para satisfacer sus aficiones al *sport* y las más graves personas mayores que se interesan por los progresos de la agricultura y leen las cartas de Mr. Caird forman, sumados juntos, un número considerable de habitantes. Y si tomamos los adultos varones de todo el reino, hallaremos que la mayoría se interesa por la cría o educación de algún animal, ya sea de esta o de la otra especie.

Pero, ¿quién ha oído en las conversaciones de sobremesa o en otros ratos de tertulia se hable nunca de cómo deba criarse al niño? El hacendado que no deja pasar un solo día sin visitar las cuadras e inspeccionar personalmente el trato que dan a sus caballos, sin inspeccionar también a sus otros animales, y dejarlos eficazmente recomendados, ¿cuántas veces irá al cuarto de la nodriza a examinar

²⁸ Herbert Spencer, *Intellectual, moral and physical education*.

los alimentos destinados a sus hijos, a cuidar de que coman a sus horas y de que la habitación esté bien ventilada?

No hay propietario, colono o campesino, que no tenga algunos conocimientos sobre las cualidades nutritivas del pan de linaza, sobre el valor relativo del heno y de la paja cortada, o los peligros del abuso del trébol, pero ¿en qué proporción se hallan los que tratan de averiguar si el alimento que reciben sus hijos se adapta a las necesidades constitucionales del niño o niña que está creciendo...?”.

Difícil sería presentar de una manera más gráfica y expresiva la importancia de la educación física y demostrar por medio de más elocuente contraste el lamentable olvido en que se incurre respecto de ella. Y si el célebre filósofo inglés hace observaciones semejantes respecto de su país, que es por excelencia la patria del *sport*, donde tanta importancia social se da a los ejercicios físicos, ¿qué podríamos decir de la nuestra, donde el único *sport* conocido se reduce a correr vacas en los rodeos de campo?

Mr. Spencer lamenta el olvido que sus compatriotas hacen de la crianza y alimentación de sus hijos, y opone a tal descuido el interés y la diligencia con que los cazadores atienden a la crianza o alimentación de sus caballos y perros de caza.

Aplicada esa comparación a nuestro propio país, cuán tristes reflexiones no está llamada a producir en el espíritu.

Cuantiosos capitales se han empleado en los últimos años en la importación de animales extranjeros que, en muchos casos, han venido acompañados de hombres especiales destinados a atenderlos y cuidarlos con el mayor esmero, pero, por más que ello sea doloroso, es deber recordar que acaso en la misma época morían multitud de niños, por causa de la ignorancia y las más veces por falta de una alimentación conveniente, en el miserable rancho del inquilino, siervo del mismo propietario que derramaba su dinero en el mejoramiento de los animales de su fundo.

Tales contrastes son la más elocuente advertencia para decidarnos a fomentar con todo vigor en el país la educación física que, unida y completada con el conocimiento de los preceptos racionales de la higiene en la escuela, está llamada a modificar profundamente las condiciones materiales de vida de nuestro pueblo.

La falta de estudio de las condiciones que constituyen la educación física, nos ha hecho llegar en Chile a circunscribirla en una sola palabra: la gimnástica, y el desconocimiento de lo que es la gimnástica racional y metódica la ha reducido entre nosotros a algo que no encuentro cómo expresar sino valiéndome de la voz por demás vulgar de *maroma*... En efecto, en la mayor parte de nuestros establecimientos de educación se ha considerado que la gimnástica consistía sólo en colocar en un patio cierto número de cuerdas, de trapecios y de aparatos más o menos completos, cuyo diseño se tomaba de un libro cualquiera, y que dejando a la discreción de los niños el hacer volteretas a imitación de los acróbatas, estaba completo “el estudio del ramo”.

Como, por desgracia, dominan aún entre nosotros muchas de esas falsas ideas, y como la vasta influencia que los institutos normales están llamados a

ejercer en el país reviste de mayor importancia cuanto se refiera a la educación que ellos deben procurar, considero de bastante interés y alcance presentar algunas consideraciones acerca del desarrollo de la educación física en la enseñanza normal.

Los educadores modernos comprenden en lo que se llama educación física todos los principios que tienden al desarrollo del cuerpo humano, tanto por el ejercicio de sus órganos como por los medios que ayudan a ese desarrollo y al crecimiento del niño. En cuanto a este segundo aspecto, las reglas de la higiene privada y escolar forman una parte del estudio que corresponde hacer a todo institutor. El conocimiento de los principios con arreglo a los cuales debe favorecerse el desarrollo muscular y fortificar los órganos, mediante ejercicios graduales y prudentemente combinados, es el otro factor que constituye propiamente lo que se conoce con el nombre de gimnástica.

Aun cuando no pueda decirse en un sentido absoluto que la influencia del maestro alcance a introducir en la familia el conocimiento completo de la higiene por medio de su enseñanza en la escuela, es innegable, teniendo en consideración la profunda ignorancia que domina en nuestro pueblo, aun de los preceptos más elementales de la higiene, que sus lecciones y consejos contribuirán de una manera muy eficaz a generalizarlos gradualmente.

Para esto conviene ante todo que la enseñanza normal prepare al futuro institutor de una manera conveniente por medio del estudio y de la observación de las condiciones que reglan el desarrollo físico del niño y de todos los accidentes que, sea en la vida escolar o en la doméstica, pueden influir en modificar o perjudicar ese mismo desarrollo. El niño que pasa la mitad a lo menos de las horas del día en la escuela viene a quedar hasta cierto punto en mayor y más inmediato contacto con el maestro que con sus propios padres, por lo cual la tarea y la responsabilidad que al primero corresponde le impone el deber de cuidar de la educación física, así como de la intelectual y moral de sus discípulos.

Ante todo, la escuela misma, en sus condiciones materiales e higiénicas, es el primer elemento de que debe disponer el maestro para hacer práctica la enseñanza. En muchos casos no dependerá de él contar con edificios adecuados y que llenen las condiciones requeridas, pero siempre podrá contribuir a mejorarlas en alguna manera, en la esfera de lo posible, y mediante el celo e interés que deben animarle por el bienestar de sus alumnos. El más esmerado aseo de las salas, patios y demás dependencias de la escuela, unidos al cuidado para mantener una ventilación constante, hará siempre de la escuela ese recinto risueño, agradable y sano que debe ser, en todo sentido, un espejo para el niño y el medio más eficaz para el desarrollo y desenvolvimiento de todas sus facultades físicas y morales. En cada momento de la vida escolar hay enseñanzas, tan prácticas como útiles, que un buen institutor puede ejercitar. Dentro de clase, como durante los juegos a que se entregan los niños en las horas de descanso, se ofrecerá al espíritu vigilante y activo del institutor constante oportunidad de velar por la educación física de sus alumnos y de inculcarles los principios de la higiene, que más tarde han de contribuir de una manera tan eficiente a su salud, durante el curso de toda la vida.

Si las condiciones higiénicas de una escuela revisten tal importancia en la educación de la niñez, no son menos dignas de tomarse en consideración todas aquellas que rodean al niño en el hogar doméstico; y aunque las últimas se ejerciten en un campo ajeno a la sección directa del maestro, puede con todo hacerse sentir en ella su influencia mediante bien intencionados consejos y oportunas advertencias a los padres de familia. Si el institutor no lograra ser oído en un punto semejante, habría cumplido siempre con su deber, manifestando por los alumnos un interés, al cual no es de suponer sean sus padres generalmente insensibles.

La vacunación podrá ser entre nosotros mucho más general, especialmente en los campos, contando en el maestro no sólo con el más incansable de sus propagadores, sino también con un agente directo encargado de inocularla y de asistir con sus oportunos consejos a los padres de familia acerca de los cuidados que debe tenerse con los niños durante el período de la vacunación.

Las consideraciones anteriores demuestran la vasta esfera en que puede ejercitarse la influencia del maestro en el campo de la educación física, por lo que respecta a la salud y a los cuidados que exige el desenvolvimiento material del niño en su primera edad. Pero no es de menor trascendencia e importancia su acción en todo lo que se relaciona con el desarrollo muscular y con los medios de ayudarlo gradual y discretamente.

El estudio de la gimnástica ha hecho tales progresos en el presente siglo, que su aplicación se ha extendido ya, y en muchos casos con el mejor acierto, a la medicina. Mediante los esfuerzos combinados de médicos, higienistas y educadores se ha producido la gimnástica racional moderna, cuya aplicación en las escuelas y en todos los establecimientos de educación de los países civilizados de Europa y de Estados Unidos de Norteamérica demuestra en el día tan admirables resultados. El conjunto de esos estudios forma un sistema verdadero, en el que se gradúan de una manera constante los ejercicios gimnásticos aparentes para desarrollar y fortalecer los órganos, tanto del más tierno infante como del adulto que ha llegado a la plenitud de la vida, ejercicios combinados también con las necesidades y hasta las inclinaciones de las diferentes edades, a fin de favorecer el desarrollo de las fuerza musculares sin violentarlas ni alterar su equilibrio natural.

Confiado que la reforma de nuestra enseñanza normal permitirá consagrar al importante ramo de que me vengo ocupando toda la atención necesaria, me limitaré a insinuar algunas consideraciones dirigidas a demostrar la influencia de semejante estudio y las condiciones más esenciales que él debe llenar en los institutos normales.

La gimnástica corporal, o sea los ejercicios que tienden a ayudar y robustecer el crecimiento de los diversos órganos del cuerpo y a promover su agilidad, es, en mi concepto, la que merece más particular atención, por ser también la que tendrá más fácil y general aplicación en las escuelas de ambos sexos, no siendo posible contar en todas partes con las colecciones de aparatos para la gimnástica que llamaré experimental. En este sentido, la enseñanza normal debe dar todo el desarrollo posible al ejercicio de la gimnástica corporal, que habrán de practicar los mismos alumnos normalistas acompañándola del estudio teórico del ramo en

sus aplicaciones a las diversas edades y a los dos sexos. Indispensable es también la práctica de semejante enseñanza en las escuelas de aplicación, donde los normalistas deben turnarse en la dirección de los ejercicios, bajo la vigilancia de un profesor experimentado.

En las escuelas de Suecia, donde lo mismo que en las de Alemania, se asigna un lugar tan preferente a la gimnástica, se ejecutan ejercicios corporales en el corto momento de descanso que media entre una clase y otra. Ellos consisten por lo general en marchas y en movimientos de brazos, siempre acompañados de cantos a compás, y aunque de breve duración, ejercen sobre los niños la admirable influencia de reanimar su viveza y alegría, haciéndoles olvidar por un momento las fatigas del estudio. En aquel país se considera que son materia de la educación física del niño la manera de llevar su cuerpo, la de saludar con gracia, la de sentarse con naturalidad pero manteniendo su cuerpo derecho; y puedo decir, por propia observación, que el resultado de semejante enseñanza se refleja en el pueblo entero de Suecia, donde hombres y mujeres llaman la atención por su gallardo porte.

La gimnástica corporal tiene también por objeto dar agilidad y soltura a los miembros, y se presta a una variedad de ejercicios animados e interesantes para los niños de todas edades y de ambos sexos. Así, la carrera, el salto, el baile, las marchas con diversas clases de pasos y muchos otros dirigidos en forma de juego, pero siempre gradualmente, sin perder de vista que no debe violentarse las fuerzas naturales del niño, son ejercicios que tienden a ayudar al desarrollo físico del alumno, bajo la forma más amena y agradable, y constituyen además un auxiliar de la disciplina escolar que todo maestro puede utilizar con bastante provecho. Después de la música, nada conozco que reanime el espíritu de los niños, cansado por la fatigosa atención que deben prestar durante una hora consecutiva de clase, como esos ejercicios gimnásticos, que no son otra cosa sino un juego ejecutado con cierto orden, pero dejando siempre al niño toda la viveza y espontaneidad de su carácter.

Es verdad que sólo la constante práctica y observación pueden dar al institutor un conocimiento exacto de los momentos oportunos para procurar estos ruidosos desahogos a la naturaleza infantil, y por esto es que los alumnos normalistas necesitarán ejercitar una y otra, con la frecuencia que sea posible, en la escuela de aplicación. De esta manera, tanto dentro de la escuela como durante los juegos a que se entregan los niños en el recreo, habrán de estudiar constantemente ese problema tan variado como complejo que envuelve la educación física del niño.

Hay, además, aparatos muy sencillos y de poco costo, de los cuales puede servirse con facilidad un maestro para dar mayor extensión a los ejercicios de gimnástica corporal. Por ejemplo, con delgadas varas de madera se ayuda a los movimientos de los brazos, ya adelante, ya atrás del cuerpo, a derecha y a izquierda, de una manera muy conveniente para favorecer el desarrollo del pecho y la elasticidad de los brazos. Con el objeto de dar fuerza a los músculos tensores del brazo, se puede también usar trozos más pesados de madera, de la forma de palitroque o *clubs* (como se les llama en los Estados Unidos), con los cuales se hacen muy variados y entretenidos ejercicios al compás de la música. Este género de

gimnástica, es el más usado en las escuelas de niñas de la Unión Americana. Para las de niños, se recomienda especialmente la barra horizontal, aparato por demás sencillo con el cual sería muy fácil dotar a todas nuestras escuelas, y que se presta a ejercicios por demás variados, en los cuales puede un maestro inteligente consultar todos los movimientos más aparentes para fortificar los músculos.

La influencia que el uso conveniente de los ejercicios gimnásticos está llamada a producir en nuestro país es por demás evidente. El clima y las condiciones de vida del pueblo en Chile, cuyas dos industrias principales, la minería y la agricultura, favorecen esencialmente el desarrollo físico del individuo, conspiran igualmente a evidenciar todo el bien que la gimnástica está llamada a producir, si en vez de muchachos débiles y raquíticos, contribuye, por el contrario, la escuela a formarlos animosos y robustos, ágiles y sanos, y preparados para entrar de lleno en la lucha de la vida, con un corazón fortificado por la virtud y por el sentimiento del deber, con una inteligencia ilustrada por estudios prácticos y de inmediata aplicación a las necesidades de la vida moderna, y con un cuerpo sano y vigoroso, acostumbrado a la fatiga y preparado para sufrirla.

Los pueblos antiguos asignaban a la belleza y al vigor físico una importancia considerable, y por más que la civilización moderna, persiguiendo los goces individuales, ha hecho tan lamentable olvido de las leyes que gobiernan el desarrollo físico y constituyen la belleza y la fuerza corporal, es forzoso reconocer que sería incompleto todo el sistema de educación que no asignara a la educación física el importantísimo lugar que le corresponde.

La educación física ha sido y es hasta el presente completamente ignorada entre nosotros, y si las condiciones de vigor y robustez de nuestro pueblo, tan duramente puestas a prueba por la penosa vida a que su miseria e ignorancia le condenan, nos ha podido alucinar y aún enorgullecer, después de las gloriosas y difíciles campañas de una guerra extranjera, la necesidad de establecerla y fomentarla en todo su desarrollo, se impone ya, al hombre de Estado como al educador, de una manera imperiosa y como una necesidad ineludible del progreso a que ha alcanzado el país. La responsabilidad que afecta a los conductores de las generaciones que se levantan reviste mayor gravedad si se considera el esfuerzo de nuestros conciudadanos, al cual debe la nación los medios de mejorar el servicio de la educación, propendiendo de esa manera al mejor bienestar y al aumento de la riqueza nacional.

CAPÍTULO XVI

EDUCACIÓN DE CIEGOS Y SORDOMUDOS

Según el censo de la población de Chile levantado el 19 de abril de 1875, se contaban en esa época 2.200 ciegos y 1.149 sordomudos. Este considerable número de lisiados, seres por lo general inútiles para la sociedad y carga para ella o para sus propias familias, debe haber aumentado hasta el presente a lo menos en un cincuenta por ciento, de manera que no sería exagerado calcular que haya hoy día cerca de 5.000 individuos entre ciegos y sordomudos en el territorio de la república.

Si los beneficios de la educación alcanzaran a esos desgraciados, que carecen de los medios más indispensables de comunicación con sus semejantes, podría transformarse en fuerzas de producción activa su inteligencia, y hacer de los que ahora están condenados a la mendicidad o a vivir del trabajo ajeno personas útiles a sí propios y a los demás.

En diversas épocas se han hecho en este país tentativas para el establecimiento de escuelas de ciegos y de sordomudos, pero desgraciadamente no han pasado de la categoría de ensayos, y por lo general han carecido de las condiciones más indispensables para producir algún resultado.

Como es natural, el escollo más poderoso con que se ha tropezado siempre la enseñanza de los niños que carecen del sentido de la vista o del oído, ha sido la falta de maestros convenientemente preparados; pero como en el momento presente se impone ya, y de una manera imperiosa, en la reforma de nuestro sistema de educación la necesidad de extender hasta esos desgraciados los beneficios que ella ha de producir, es oportuno consultar en la reorganización de las escuelas normales los medios de llenar semejante vacío.

Aunque sean de un carácter especial la instrucción y los métodos de enseñanza de que se vale la pedagogía moderna para alcanzar los admirables resultados que en el día produce la de los ciegos y sordomudos, los principios generales caen siempre bajo el dominio de esa ciencia y, por consiguiente, deben formar una parte de la enseñanza normal. Un normalista debidamente preparado puede consagrar con fruto sus observaciones y estudios pedagógicos a los métodos especiales que habrá de aplicar, sea a la enseñanza de los ciegos o a la de los sordomudos, con

mucha más seguridad de resultado que la que podría esperarse de un individuo cualquiera sin aquella preparación.

La falta de uno de los sentidos trae como consecuencia natural el aumento de facultades perceptivas de los otros; y así como en un ciego se nota la mayor finura del oído y más poderosa delicadeza del tacto, de igual manera en el sordomudo domina el aumento de poder en la vista. De estos hechos han partido los métodos de enseñanza, tan ingeniosos y tan hábilmente combinados, que la educación moderna utiliza para hacer “hablar a los mudos y leer a los ciegos”.

El cultivo y desarrollo de los sentidos, que tan importante papel desempeña en la educación física, adquiere una importancia capital tratándose de la educación de aquellos seres que han venido al mundo privados de alguno de ellos, o que los han perdido más tarde por enfermedad o accidentes; y si nuestros institutos normales han de corresponder, como debemos esperarlo, a su importante objeto, los maestros que en ellos se preparan podrán ejercitar, en esos desgraciados, los medios más eficaces para facilitarles la comunicación con sus semejantes y los conocimientos indispensables para expedirse en los negocios de la vida.

Tratándose de una materia nueva, hasta cierto punto, entre nosotros, considero del caso, antes de exponer la parte que en ella corresponde a la escuela normal, hacer una breve reseña de los progresos alcanzados por la educación moderna en algunos países de Europa y en Estados Unidos en la enseñanza de los ciegos y sordomudos.

La instrucción de los ciegos debe en gran parte el perfeccionamiento a que ha llegado a la aplicación de los métodos de enseñanza intuitiva. Al mismo tiempo, se ha perfeccionado también el material de enseñanza, preparado especialmente para este género de alumnos, facilitándoles así los medios de ponerse en relación con el mundo exterior. Los resultados que esos dos agentes estaban llamados a producir no se han hecho esperar, y naturalmente ambos han abierto al ciego la puerta de entrada a la mayor parte de los conocimientos humanos, colocando a su alcance el más importante de todos: la lectura.

La enseñanza de la lectura se ha facilitado de tal manera, por medio de los libros impresos en caracteres de relieve, que en el día ocupa un ciego no más tiempo del que necesita otro niño cualquiera para aprender a leer. En el Instituto Real de Ciegos de Steglitz, cerca de Berlín, vi leer alumnos de siete a ocho años con bastante facilidad; y el director del establecimiento me aseguró que no tenían más de ocho meses de estudio. Los primeros ejercicios se hacen pasando los alumnos sus dedos sobre pequeños trozos de madera, que tienen labrados en relieve los caracteres del alfabeto. El tamaño de estas letras es naturalmente mayor que las del primer libro de lecturas y los niños se adiestran en ellas a conocerlas y a distinguir las mayúsculas de las minúsculas, de manera que cuando pasan al libro primero o silabario, tienen ya alguna preparación para los ejercicios de todo género de articulaciones y de combinaciones silábicas.

En los textos de lectura que recorre sucesivamente el alumno se disminuye de una manera gradual el tamaño de los caracteres, hasta llegar al tipo adoptado en cada país para la impresión común de los libros destinados a los ciegos. Este último

es mucho más pequeño, pero de más alto relieve en Estados Unidos y en Inglaterra que los de Alemania, Francia y Suecia.

El método adoptado para la enseñanza de la lectura lleva por lo general mucho más rápidamente al ciego que al niño nacido con vista al aprendizaje de la lectura como que el primero, por la falta de aquel sentido, no se distrae y es naturalmente más estudioso. Por lo demás, la gradación de las articulaciones y combinaciones de sílabas y palabras es igual a la que se usa en las demás escuelas.

Para la escritura, hay en los diversos países métodos y aparatos más o menos ingeniosos que por lo regular parten siempre de la base de pautas, que marcan las líneas y el tamaño de las letras, dejando los espacios necesarios para cada una de ellas. Aunque puse especial atención en observar los resultados de estos diversos métodos, en todos los institutos de ciegos que visité, tanto en Estados Unidos como en Europa, no es del momento presente entrar a describirlos, ni a comparar las condiciones que los recomiendan. Lo que puedo asegurar es que en todos esos establecimientos he visto que los alumnos escribían con la facilidad y rapidez que era posible esperar de su condición y que, haciendo uso del sistema de escritura llamado *de puntos*, conservaban cuadernos de notas de las explicaciones de sus maestros.

Como es natural, la instrucción de los ciegos es esencialmente oral, y en todo se procura que el alumno haga el menor uso posible de textos. Las lecciones en los diferentes ramos de la instrucción primaria se ayudan con aparatos destinados especialmente a ejercitar el tacto del alumno. Para el estudio de la geografía, por ejemplo, se procede de una manera análoga a la que ya se ha recordado respecto de la lectura. Las primeras cartas geográficas que dan al alumno una idea de las divisiones de la Tierra consisten en trozos de madera cuyos bordes están cortados conforme a las sinuosidades de las líneas que marcan sus respectivos límites y que le permiten conocer al tacto la diferente forma de cada uno de ellos, así como los ríos que lo riegan -indicados por pequeñas hendiduras-, las montañas o cordilleras, según la prominencia del relieve, y aun las ciudades principales y puertos cuya situación conoce por medio de alguna señal convencional. Más adelante, no es ya necesario que el alumno haga uso de este género de mapas, que él puede armar y desarmar a su antojo, sino que con los conocimientos elementales adquiridos pasa a continuar sus estudios a la carta geográfica o al globo de relieve que se preparan especialmente para el uso de los ciegos.

Los ejercicios de aritmética son en su mayor parte mentales, si bien hay muchos establecimientos en que los he visto conducir de la misma manera que en las demás escuelas, manifestando los alumnos bastante expedición al resolver algunos problemas. En el Instituto antes nombrado de Alemania llamó especialmente mi atención la manera de enseñar el sistema métrico por medio de instrumentos perfeccionados, diré así, que correspondían a las unidades fundamentales de ese sistema. El metro, por ejemplo, que usaba cada alumno tenía marcadas por medio de líneas metálicas de relieve las divisiones de centímetros y milímetros; el decímetro cúbico, construido de una manera análoga, se podía desarmar y reducir hasta un centímetro cúbico facilitando de esta manera a los alumnos los medios de comprender las subdivisiones de las unidades de capacidad y de peso. Se explica

sin esfuerzo la eficacia de este método esencialmente objetivo, completado con el auxilio de aparatos que la observación y estudio de los maestros tiende constantemente a mejorar.

El desarrollo que en algunos institutos de ciegos se ha dado a su instrucción es considerable, y demuestra la eficacia de los métodos de enseñanza intuitiva, que, como queda dicho, se aplican a ellos. Las lecciones de ciencias naturales, de filosofía, de historia, de literatura y aun de derecho han elevado esos establecimientos en algunos países al rango de verdaderos colegios de instrucción superior.

En la enseñanza de los sordomudos se han resuelto muchos problemas fisiológicos y pedagógicos mediante la acción combinada de las observaciones y estudios en que, desde muchos años atrás, se han unido sabios profesores de medicina con maestros y filólogos distinguidos. El resultado de tan laudables esfuerzos ha sido la producción del sistema de lenguaje articulado, como medio de comunicación del sordomudo con los que le rodean, y la lectura por el movimiento de los labios del que habla.

El director del Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid²⁹ en su tratado para la enseñanza de la pronunciación de los sordomudos, dice:

“Que por regla general todos ellos son susceptibles de educación en esta parte: hay unos que adquieren una pronunciación sumamente clara, y otros que la tienen gutural o bronca, pero bastante comprensible, y otros cuya pronunciación es tan confusa que no pueden obtenerse con ellos buenos resultados, pero éstos se hallan en minoría respecto de los otros casos, y aún así, nunca es perdido el tiempo que con ellos se emplea, pues si bien no es posible dotarles de palabra en igual grado que los demás, los ejercicios a que con este objeto se les somete tienen para ellos una importancia que no puede negarse”.

En efecto, los resultados de la enseñanza de los sordomudos son muy desiguales no sólo en razón de su mayor o menor inteligencia, sino de las condiciones de sordera absoluta o parcial de cada alumno. Aquéllos que alguna vez han oído o que aún oyen, aunque sea confusamente, disponen de mayores medios que los totalmente sordos para imitar los sonidos o por lo menos graduar la fuerza de su voz al articular.

“Con pocas excepciones -dice un distinguido profesor³⁰-, los órganos de la palabra son perfectos, pero la inactividad y falta de uso que de ellos hace el mudo debilita su fuerza muscular. Únicamente han llegado a nuestra noticia dos casos de mutismo de personas que oían, estando en ambos paralizados completamente los órganos de la palabra”.

En el curso de mis visitas a los diversos institutos de sordomudos pude apreciar las dificultades con que tropieza este género de enseñanza, pero al mismo tiempo

²⁹ C. Nebreda y López, *Tratado teórico-práctico para la enseñanza de la pronunciación de los sordomudos*.

³⁰ Thomas Arnold, *A method of teaching the deaf and dumb speech, lip-reading and language*.

tuve ocasión de comprobar el extraordinario trabajo de los maestros para vencerlas, a fuerza de la mayor paciencia y constancia.

La instrucción de los sordomudos principia simultáneamente con la enseñanza del lenguaje, del conocimiento de los objetos, de la lectura y de la escritura, y se comprende fácilmente el enorme esfuerzo de atención que exige al alumno la combinación de todos esos conocimientos. Sin embargo, en la práctica se ve que el espíritu de curiosidad, poderosamente excitado por el maestro y ayudado por todos aquellos medios auxiliares que los buenos métodos ponen a su disposición, facilita mucho su tarea y la del educando.

En la Escuela Horacio Mann de Boston, de cuya visita he dado cuenta en otra parte de este estudio, las clases más elementales, compuestas en su mayor parte de niños, sordomudos de nacimiento, estaban destinadas a darles a conocer los objetos materiales de más frecuente uso y aplicación en la vida, de manera que el alumno aprenda a articular la palabra o nombre del objeto, a leerla en el libro en caracteres de imprenta -así como en la pizarra grande en caracteres manuscritos- y a escribirla él mismo en su pizarra de mano, operaciones todas estas que se llevaban a cabo de la manera más natural, y como si los niños comprendieran que aquél era el único medio de enseñanza.

Respecto de los alumnos que, por alguna razón especial, no pueden seguir con igual rapidez a sus demás compañeros se les somete a la dirección de un maestro que, al cabo de cierto número de lecciones, logra enseñarles el alfabeto labial, para lo cual se hacen todos los ejercicios teniendo el niño delante de sí un espejo, a fin de que aprenda a conocer los movimientos de la boca correspondientes a cada una de las letras del alfabeto.

Cuando el sordomudo ha adquirido con la lectura y la escritura los medios de comunicarse con los demás, se hace ya fácil continuar su educación; y así es como se ha dado tanto desarrollo a la enseñanza que reciben en varios establecimientos donde aprenden hasta los estudios superiores de historia, matemáticas, filosofía, etcétera.

La educación física es considerada también como un auxiliar poderosísimo de este género de establecimientos y contribuye en gran parte a amenizar la enseñanza, así como a despertar en el sordomudo las ideas de disciplina y de orden. Los alumnos manifiestan por lo general un entusiasmo mucho mayor que el de los niños de las escuelas comunes por la gimnástica y demás ejercicios corporales, de manera que los maestros pueden sacar gran partido de esta clase de ejercicios usándolos con discreción. En todas las escuelas que he visitado no pude menos que admirar la acertada aplicación que los profesores hacían de los más variados ejercicios corporales, como medio de distraer a sus alumnos y de procurarles ideas o conocimientos útiles.

De la misma manera, no sólo con el objeto de coadyudar a la educación física, sino muy especialmente a fin de facilitar al sordomudo los medios de ganar más tarde su vida, cuentan esos establecimientos con talleres en que se les enseña la carpintería, la zapatería, la sastrería y otros oficios, así como a las mujeres todas las labores propias de su sexo. Por lo general, el tiempo destinado a los trabajos del taller es de tres horas, y de cuatro el que se consagra al estudio.

La parte que cabría en la enseñanza normal a la preparación de maestros destinados a las escuelas de sordomudos depende de la que los alumnos normalistas deben recibir en pedagogía y metodología. Como lo he hecho notar en otra parte, los maestros que se dedican a la enseñanza de los sordomudos son personas que hablan y que han hecho sus estudios en una escuela normal. Sus conocimientos de pedagogía les bastan para aplicar los métodos especiales exigidos por el defecto físico de que adolecen sus discípulos.

“La enseñanza de los sordomudos –ha observado un educador– tiene siempre algunos puntos de contacto con la de los demás niños, y es preciso por lo mismo considerar y colocar al sordomudo en una condición lo más aproximada posible a la de los niños en su primera infancia. La mejor maestra del niño es la madre, y el sordomudo niño se entrega al maestro como a una madre para que le comunique, dirigiéndose a la vista y por medio de la escritura, todo lo que la madre comunica a su hijo por medio de la palabra y dirigiéndose al oído”³¹.

En la escuela normal pueden, por consiguiente, formarse los futuros maestros que, colocados al frente de las escuelas de ciegos y de sordomudos, serán los llamados a desempeñar más tarde la noble tarea de devolver a la sociedad y de hacerlos miembros útiles de ella a los desgraciados que han venido al mundo privado de los medios de comunicarse con sus semejantes; y si la dificultad de falta de preceptores competentes ha sido hasta ahora la causa de que no contemos en el día con un establecimiento de educación para los sordomudos, cuando hace treinta y un años que se decretó la fundación de una escuela con tal objeto³², cumple a la escuela

³¹ Francisco F. Villabrille, *La escuela*.

³² Santiago, octubre 27 de 1852

Núm. 862. Existiendo un número considerable de sordomudos a quienes es necesario darles la instrucción de que son susceptibles, para educarlos y habilitarlos al mismo tiempo de conocimientos que les faciliten el adquirir medios de subsistencia.

He acordado y decreto:

- 1° Se establece una escuela de sordomudos en que se enseñará gratuitamente a leer, escribir, dogma y moral religiosa, principios de gramática castellana y aritmética.
La escuela funcionará, por ahora, en la sala contigua a la capilla de la Soledad, que para este objeto proporciona la cofradía del Santo Sepulcro.
- 2° Se nombra profesor de la escuela de sordomudos a don Eliseo Schieron, con el sueldo de seiscientos pesos anuales que los ministros de la Tesorería General le abonarán desde que principie a hacer su curso, que será diario y durará tres horas ínterin el número no haga necesario se prolonguen las lecciones por más tiempo.
- 3° Para proveer el establecimiento de los útiles necesarios se concede la cantidad de sesenta pesos que la Tesorería General pondrá desde luego a disposición del profesor nombrado.
- 4° Esta cantidad y el sueldo asignado al profesor se imputarán a la partida 49 del presupuesto de gastos del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, y se consultará una partida especial para la escuela de sordomudos en el presupuesto de gastos nacionales que se forme en el año entrante.

Refréndese, tómesese razón y comuníquese

MONTT
S. OCHAGAVIA.

normal satisfacer una necesidad tan imperiosa que, en la época a que hemos llegado, es un triste lunar en nuestro sistema de educación pública.

No es posible ya que una nación civilizada, en la que tanto anhelo se manifiesta por extender los beneficios de la educación a todas las clases sociales, los niegue a los sordomudos y ciegos condenándolos desde la cuna a la mendicidad o a una vida más estéril aún que la del más ignorante, puesto que su imposibilidad física les inhabilita para procurarse por sí mismos los medios de ganar su subsistencia. Por el contrario, la escuela debe abrirles las puertas del mundo dando a esos desgraciados, junto con los conocimientos que les preparen para hacerse miembros útiles de la sociedad, los medios de comunicarse con sus semejantes, de cultivar su inteligencia y de elevar su espíritu. Esta obra de redención exigirá de los institutores llamados a dirigir las escuelas de ciegos y sordomudos tanta contracción y paciencia, como caridad, pero no es posible dudar del éxito que pueden alcanzar mediante la preparación moral y pedagógica que hayan recibido en la escuela normal.

RESUMEN

CONCLUSIÓN

El plan de estudios que se dictó para la Escuela Normal de Preceptores por decreto de 18 de enero de 1842 abraza, según lo dispuesto en el art. 2º, los ramos siguientes:

“Leer y escribir con perfección, un conocimiento completo de los métodos de enseñanza mutua y simultánea, dogma y moral religiosa, aritmética comercial, gramática y ortografía castellana, geografía descriptiva, dibujo lineal, nociones generales de historia y particulares de Chile”.

Posteriormente, la ley orgánica de 24 de noviembre de 1860 dispuso en su art. 9º que:

“En las escuelas normales para hombres se enseñará, además de los ramos señalados para las superiores (lectura y escritura del idioma patrio, instrucción religiosa, aritmética, gramática castellana, geografía, dibujo lineal, compendio de la historia de Chile y de la Constitución del Estado), elementos de geometría, de cosmografía, de física y de química, historia sagrada, de América, y en especial de Chile, dogma, fundamentos de la fe, música vocal, elementos de agricultura, vacunación, y pedagogía teórica y práctica”.

En las destinadas a preceptoras, se enseñará, además de lo prescrito en el inciso 4º, del art. 3º (economía doméstica, costura, bordados y demás labores de aguja y moral religiosa), elementos de cosmografía y de física, historia sagrada, de América y en especial de Chile, dogma y moral religiosa, música vocal, horticultura, dibujo lineal y pedagogía teórica y práctica.

En el decreto expedido por el Ministerio de Instrucción Pública, con fecha de abril 26 de 1877, se prescribieron algunas reglas tendientes a hacer más práctica la enseñanza de algunos ramos, determinando que el plan de estudios en la Escuela Normal de Preceptores comprendería cuatro años. Conforme a esa disposición, corresponde al director esforzarse por despertar en los alumnos del establecimien-

to la afición a la lectura de libros amenos e instructivos, debiendo cerciorarse de si efectivamente los han leído, sea interrogándoles acerca de su contenido, sea exigiéndoles algunos extractos escritos.

Para la enseñanza de la gramática se encarga que los profesores pongan particular cuidado en llamar la atención de los alumnos sobre los defectos de pronunciación, sobre el mal uso de ciertas palabras y sobre la construcción viciosa de ciertas frases en que los chilenos incurren generalmente; y de la misma manera, que se corrija con escrupulosidad las faltas de ortografía de las frases que les harán escribir en la pizarra o en el papel. El profesor de la clase correspondiente al cuarto año deberá señalar a los alumnos algunos temas de composiciones cortas a fin de adiestrarlos en la redacción.

Para la enseñanza de la aritmética se recomienda que los alumnos lleven un cuaderno o libro en el cual resolverán por escrito el mayor número posible de problemas, dándose además a los del tercer año nociones de teneduría de libros.

El profesor de la clase de geografía descriptiva debe hacer que los alumnos dibujen mapas, sea en la pizarra, sea en el papel.

Al director de la escuela normal, profesor de pedagogía teórica, se le encomienda el cuidado de hacer que sus alumnos traduzcan del francés al castellano trozos de las obras más acreditadas sobre ese ramo, debiendo los del 3° y 4° año asistir por turno a la escuela primaria anexa al establecimiento, con el fin de practicar, bajo la dirección del preceptor de dicha escuela, la disciplina escolar y la enseñanza de los distintos ramos.

Los antecedentes recordados manifiestan que de años atrás se trabaja por dar a la escuela normal una organización más conveniente para la formación de buenos maestros. Por desgracia, no se ha tenido siempre presente las condiciones especiales de esos institutos en todo lo referente a la enseñanza normal y al carácter pedagógico que debe distinguirla; ésta ha sido la causa de que no sólo haya degenerado entre nosotros la Escuela Normal en un establecimiento común de instrucción secundaria como cualquier liceo de segundo orden, sino que a veces se la haya hecho servir sólo para la preparación de jóvenes que pasaban de ella al Instituto Nacional a continuar carreras profesionales.

Como en el día los establecimientos de enseñanza normal están llamados a satisfacer una necesidad de verdadero carácter nacional, sirviendo de base a la reforma y mejoramiento de la educación popular, su nueva organización debe corresponder en todo a tan interesante objeto y asegurar el buen éxito de la obra de progreso iniciada, con espíritu tan liberal como ilustrado, por los poderes de la nación.

Desde que el Estado ofrece gratuitamente la educación y la subsistencia a los alumnos normalistas habilitándoles para el ejercicio de la honrosa profesión del preceptorado, debe exigírseles todas las garantías necesarias, a fin de que los sacrificios hechos para su conveniente preparación no sean perdidos. El sistema de fiadores que hasta el presente se ha usado, con el fin de asegurar el cumplimiento de las obligaciones contraídas por los normalistas, no es suficientemente eficaz ni ofrece en muchos casos las garantías apetecibles, pero, sin desconocer que, poniéndolo en vigor con la debida severidad, contribuirá a completar otras medidas

de más importancia, considero preferible buscar en la responsabilidad moral del mismo alumno normalista y en los antecedentes de su conducta anterior la más segura garantía, tanto del cumplimiento de su deber como de su permanencia en el puesto de preceptor. Por otra parte, no debe olvidarse que los padres o tutores deben suscribir, conforme a las disposiciones legales vigentes, el compromiso que contrae todo alumno normalista al incorporarse a la escuela, con lo que se constituyen responsables de las obligaciones impuestas al futuro institutor.

Extendiéndose el curso normal a cinco años a causa de dedicarse el primero a estudios preparatorios de repaso y perfeccionamiento de los ramos de instrucción primaria, aumentará el costo de educación de cada alumno y por este motivo no es posible esperar que se incremente también considerablemente el número de los normalistas en las escuelas de ambos sexos, puesto que las dotaciones con que cuentan esos establecimientos no serán suficientes para sostener un número más crecido de alumnos.

Conforme al plan de estudios que se propone más adelante, podrá obtenerse alguna reducción en el gasto que actualmente demandan los sueldos de los profesores de la Escuela Normal de hombres de Santiago, pues, disminuyendo su número y aumentando esa renta a fin de obtener profesores que se dediquen exclusivamente a la enseñanza de varios ramos, se lograrán ventajas positivas para el mismo establecimiento y una reducción en los gastos presentes.

Respetando en todo el precepto establecido por la ley de 24 de noviembre de 1860, en su art. 9°, pueden clasificarse los ramos de enseñanza normal, determinados por esa ley, en la forma siguiente.

Para las escuelas normales de hombres.

- 1° Enseñanza religiosa: dogma, fundamentos de la fe e historia sagrada.
- 2° Cultivo del idioma patrio: enseñanza de la lectura y alocución, gramática castellana, composición literaria y elementos de literatura nacional.
- 3° Geografía e historia de América y de Chile y elementos de derecho constitucional.
- 4° Dibujo y caligrafía.
- 5° Enseñanza de las matemáticas: aritmética, sistema legal de pesos y medidas, elementos de geometría y nociones de teneduría de libros.
- 6° Enseñanza de las ciencias naturales: elementos de física, química, mecánica, cosmografía y de historia natural.
- 7° Elementos de agricultura.
- 8° Nociones de vacunación.
- 9° Música vocal.
- 10° Pedagogía teórica y práctica.
- 11° Gimnástica y ejercicios militares.

Para las escuelas normales de preceptoras.

- 1° Enseñanza religiosa: dogma, fundamentos de la fe e historia sagrada.
- 2° Cultivo del idioma patrio: enseñanza de la lectura y alocución, gramática castellana, composición literaria y elementos de literatura nacional.

- 3° Geografía e historia de América y de Chile.
- 4° Dibujo y caligrafía.
- 5° Enseñanza de las matemáticas: aritmética y sistema legal de pesos y medidas.
- 6° Enseñanza de ciencias naturales: elementos de física, de cosmografía y de historia natural.
- 7° Nociones de arboricultura y jardinería.
- 8° Nociones de economía doméstica: costura, tejidos, bordados y demás labores de mano.
- 9° Música vocal.
- 10° Pedagogía teórica y práctica.
- 11° Gimnástica y ejercicios calisténicos.

Conforme al plan anterior, puede dividirse la enseñanza entre el director, el subdirector y cinco profesores, que tendrían a su cargo las diversas clases de acuerdo con la analogía de materias, expresada en la clasificación que acaba de hacerse.

Estudios como el del dibujo y caligrafía pueden fácilmente unirse al de la música vocal, según la preparación que sea posible obtener de parte de los profesores, así como podría uno solo hacerse también cargo de la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias naturales.

En las escuelas normales de preceptoras puede procederse con arreglo a igual base, sin perjuicio de concederles —cuando la importancia del ramo y los recursos fiscales lo permitan— el beneficio de contar con algunos profesores especiales que sería posible nombrar accidentalmente. Por ejemplo, para introducir alguna industria nueva en el país, nada habría de más justificado que hacerla enseñar en la Escuela Normal, puesto que una vez conocida por las que van a ser institutrices, se propagaría y haría general su enseñanza en todas las escuelas de la república.

De acuerdo con estas ideas, propongo la siguiente dotación para el cuerpo de empleados:

En las Escuelas Normales de hombres.

Un director con la renta anual de	\$ 3.000
Un subdirector con renta anual de	\$ 2.400
Tres profesores con renta anual de	\$ 1.500 cada uno
Dos profesores con renta anual de	\$ 1.200 cada uno

Tanto el director como el subdirector y los profesores deberán residir en el establecimiento y vigilar constantemente a los alumnos, turnándose para la atención especial que ellos demanden, sea en las horas de estudio, durante la noche, en los días festivos, etcétera.

La permanencia de todos los empleados en establecimientos de esta naturaleza es por demás necesaria, y sólo con ella se pueden asegurar los resultados de una buena disciplina escolar.

En las Escuelas Normales de preceptoras
Los empleados serían los siguientes:

Una directora con la renta anual de	\$ 2.400
Una subdirectora con renta anual de	\$ 1.500
Tres profesoras con renta anual de	\$ 1.000 cada una.
Dos profesoras con renta anual de	\$ 800 cada una.

Respecto de estas escuelas, deberán regir iguales disposiciones a las de las escuelas de hombres, por lo que toca a la vigilancia y residencia permanente de todos los empleados.

En los institutos normales de ambos sexos, la enseñanza religiosa estará a cargo de un sacerdote, que deberá desempeñar a la vez las funciones de capellán del establecimiento.

La situación que convenga dar a las escuelas normales que se establezcan en el país es punto íntimamente relacionado con el desarrollo de la población y el impulso que conviene dar a la educación popular en todo él.

La zona austral, o sea, el territorio que se extiende al sur del río Biobío, comprendiendo las provincias de Arauco, Biobío, Malleco, el territorio últimamente ocupado de la Araucanía y las de Valdivia, Llanquihue y Chiloé, exige el establecimiento de dos escuelas normales, una para cada sexo, que podrían situarse en las ciudades de Concepción o Valdivia. Como ambas ciudades tienen facilidad de comunicaciones por mar o por tierra con el resto del territorio, será fácil su acceso a los alumnos que acudan de cualquier punto de él.

Para la zona central, es indudablemente Santiago el punto que mayores ventajas ofrece para el establecimiento de otros dos institutos, también para ambos sexos, en los cuales debería consultarse espacio para 200 alumnos, a fin de poder llenar las necesidades que demande el desarrollo y mejoramiento de nuestro sistema de educación.

Finalmente, la zona del norte, cuyo territorio ha aumentado con las nuevas adquisiciones, requiere también para el servicio de sus escuelas la fundación de dos nuevos establecimientos de enseñanza normal para preceptoras, que quedarían bien situados en la capital de la provincia de Coquimbo, donde se puede disponer de más elementos que en otros lugares del norte del país.

Como las condiciones especiales de las diversas zonas pueden también influir en la mayor concurrencia de alumnos a las escuelas normales, convendría que, aun cuando al abrirse los nuevos establecimientos sólo se incorpore un número reducido de ellos, no se eche en olvido la circunstancia de que los locales deberán estar siempre preparados para admitir hasta 200 alumnos.

Todo mejoramiento en la dotación de que actualmente disfrutaban los maestros de las escuelas primarias y superiores del país se traducirá inmediatamente en una mayor afluencia de jóvenes de ambos sexos que acudirán a las escuelas normales, a fin de prepararse para las funciones del preceptorado. Por otra parte, nos encontramos aún tan lejos del minimum fijado por la ley para el establecimiento de

escuelas en proporción al número de habitantes de cada localidad, que la demanda de maestros aumentará cada día más, a medida que los recursos fiscales permitan dar satisfacción a las necesidades siempre crecientes del aumento de población.

Las ideas anteriores son, en resumen, el medio práctico de realizar la reforma de nuestra enseñanza normal y de dar aplicación al estudio, materia del presente informe, en el cual me he esforzado por demostrar, tanto los inconvenientes y defectos de que adolecen actualmente nuestras escuelas normales, cuanto los medios de mejorarlas y de hacer más fructífera la educación que en ellas han de recibir los futuros maestros de escuelas.

Íntimamente persuadido del vasto alcance que tendrá en la reforma de nuestro sistema de educación nacional todo mejoramiento basado en la escuela normal, es decir, que se apoye en maestros ilustrados, virtuosos y poseídos del amor por su profesión, aliento la confianza de que, cuanto se haga por levantar la condición moral, intelectual y social del institutor, será en bien del país.

El educador sudamericano don Domingo F. Sarmiento, a quien tanto debe la causa de la educación popular en dos de las más importantes secciones de este continente, decía hace treinta años:

“El sacerdote, al derramar el agua del bautismo sobre la cabeza del párvulo, lo hace miembro de una congregación que se perpetúa por siglos a través de generaciones, y lo liga a Dios, origen de todas las cosas, Padre y creador de la raza humana. El maestro de escuela, al poner en las manos del niño el silabario, lo constituye miembro integrante de los pueblos civilizados del mundo, y los liga a la tradición escrita de la humanidad, que forma el caudal de conocimientos con que ha llegado, aumentándolas de generación en generación, a separarse irrevocablemente de la masa de la creación bruta”.

La obra del distinguido fundador de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago fue en su época (1842) el paso avanzado que pudo darse a favor del establecimiento de un sistema de educación popular, pues no debe olvidarse que por aquel tiempo muy pocas naciones de este continente y aun no muchas de Europa contaban con establecimientos análogos. Sin embargo, cerca de medio siglo ha pasado y, doloroso es decirlo, la enseñanza normal, si no ha decaído, ha permanecido estacionaria e ignorante de los progresos alcanzados por la educación moderna en ese período.

Todo el que haya seguido con atención el movimiento de la educación en este país, durante los últimos veinticinco años, no podrá menos que reconocer el notable desarrollo dado a la educación secundaria y universitaria, al mismo tiempo que el escaso progreso de la primaria. Por más que muchas causas, de carácter permanente las unas y más o menos transitorias las otras, hayan producido el estado presente en que se encuentran las escuelas públicas del país, siempre dominará sobre todas ellas, el maestro: cuyo carácter, cuyo ejemplo y cuya enseñanza son el natural reflejo de la escuela normal.

Nuestros establecimientos de enseñanza normal no corresponden actualmente ni a las necesidades del país ni a los progresos de la educación moderna, y es

tiempo ya de modelar su organización de acuerdo con esas necesidades y con los principios que reglan en el día el difícil arte de enseñar. Las disposiciones naturales de los jóvenes de ambos sexos, que se dedican a la noble tarea del preceptorado, son la más segura prenda de buen resultado; sólo es necesario dirigirlos convenientemente y dar a su preparación el carácter práctico, nacional y moral, que reclama la reforma de nuestro sistema de educación.

Si el estudio a que estas páginas están dedicadas contribuyera a generalizar la profunda convicción, que anima a su autor, de la nobleza e importancia del magisterio; de la vasta influencia que el ejemplo y la palabra del maestro están llamadas a producir en el pueblo, y de la urgencia con que el estado presente de nuestras escuelas reclama la reforma de los estudios normales, le sería dado ver cumplido el voto de su vida y asegurado el progreso de su patria por medio de la más estable y firme base en que puede descansar una democracia: la educación del pueblo por el pueblo.

La magnitud de la obra no debe arredrarnos, siempre que se persiga su realización con la fe y constancia que reclama tan elevado objeto; y mientras, animados de tales propósitos, trabajamos en favor de ella, séanos lícito repetir las elocuentes palabras con que, en lenguaje tan expresivo como pintoresco, formulaba el sacerdote de la educación moderna, el sabio Pestalozzi, sus votos por la difusión del sistema que fundó:

“Lo que he deseado y lo que siempre deseo no es enseñar una nueva arte o ciencia, porque ninguna sé, sino facilitar al pueblo el conocimiento de todas las artes y toda las ciencias; desarrollar las facultades mentales de los pobres y débiles de espíritu, entregados al abandono y a su propia miseria; abrir el camino del saber, que es el lazo de oro para la fraternidad humana, y, si es posible, derribar las barreras que deprimen y mantienen nuestra preconizada civilización al nivel de los bárbaros del Norte y del Sur. Y se mantiene en tal estado porque, a despecho de nuestra ilustración tan vacía como elogiada, sucede que, de cada diez individuos, nueve se encuentran privados del derecho de todos los hombres: del derecho a la instrucción, o por lo menos de la posibilidad de usar de él. ¡Quiera el cielo que tales barreras, después de mi muerte, sean quemadas y destruidas por completo! Sé que yo soy solamente un apagadizo carbón arrojado sobre la paja húmeda; pero siempre el soplo de un viento no lejano que avivará la combustión: la paja húmeda se secará gradualmente, ese viento animará el fuego y brillará por fin con su más luciente llama. Sí, aunque todo lo que ahora me rodea está húmedo, brillará la luz, brillará la luz”.

APÉNDICE

ESCUELA NORMALES DE ALEMANIA

PLAN DE ESTUDIOS DEL SEMINARIO REAL DE MAESTROS DE BERLÍN
(DAS KÖNIGLICHE SEMINAR FÜR STADTSCHULLHRER IN BERLIN)

RELIGIÓN

Primer año

A. Introducción a todos los libros de la escritura sagrada

Después de haber tratado de lo más importante acerca del nombre, importancia, propósito, contenido y división de la Biblia, se considera cada libro de ella según las mismas relaciones. Al mismo tiempo, estos ejercicios sirven, en cuanto se refieren a los libros históricos, como una repetición sumaria de la historia del pueblo judío, y en cuanto se refieren a las escrituras didácticas y proféticas, como una introducción más profunda en el espíritu de este pueblo y de significación histórica especial.

B. Lectura de trozos escogidos de la escritura sagrada

Mientras que las lecciones antes expresadas tratan de los libros del testamento antiguo, se leen trozos escogidos de esta misma parte de la escritura sagrada, así como más tarde se acompañan los estudios sobre las escrituras del nuevo testamento con la lectura de trozos escogidos del nuevo testamento, de los libros históricos, en seguida de los didácticos y finalmente de los proféticos. Pero siempre tienen por objeto estos ejercicios no solamente desarrollar el contenido del trozo leído del modo más completo que sea posible, sino también demostrar qué carácter debe tener una explicación de la escritura sagrada en la escuela pública.

Segundo año

Enseñanza de fundamentos de la fe

Tiene por objeto desarrollar la enseñanza de la fe cristiana, en sus relaciones con los respectivos pasajes de la escritura sagrada, y al mismo tiempo constatar el significado ético contenido en cada uno de los dogmas de la fe. Luego se comprueba de qué modo se encuentra, en los libros simbólicos de la iglesia evangélica, la expresión de los fundamentos de la fe, enseñados desde el principio en la escritura sagrada. Además, se explican los 10 mandamientos del catecismo y se desarrollan aquí como en otra parte las nociones de la ética.

Se exige de los normalistas que no solamente aprendan de memoria las sentencias analizadas en la clase, sino también que repitan por escrito, en una relación razonada, el resultado obtenido y su fundamento en las sentencias propuestas. En el semestre de invierno se hacen ejercicios de catequización, sobre pasajes históricos de la biblia, trozos del catecismo y dogmas de la ética, en dos horas semanales, bajo la dirección del preceptor, en una o dos clases de la escuela anexa de aplicación.

Tercer año

Historia de la iglesia cristiana

En el desarrollo de la iglesia cristiana se manifiesta del modo más claro la fuerza divina del cristianismo que produce los cambios, y precediendo de este punto de vista, y en constante relación con el fin indicado, se trata aquí de la historia de la iglesia cristiana.

Juicio sobre las escrituras cuyo reconocimiento es de importancia para los preceptos de la religión. Método de la instrucción religiosa.

De cada clase de textos de la especie mencionada se dan los más importantes a los seminaristas mismos para sus composiciones sobre el contenido, el propósito y la utilidad a fin de que, después de haberlos examinado detenidamente, el preceptor trate de corregir y de ensanchar los juicios pronunciados.

Las advertencias metódicas particulares que resultan en esta ocasión se suman al fin del semestre, en entrevistas especiales, sobre el curso de la instrucción religiosa en la escuela pública.

LENGUA ALEMANA

Primer año

A. Gramática de la lengua alemana

Por el análisis de las formas y leyes del idioma, se trata de conseguir el conocimiento del espíritu del lenguaje y de producir así una comprensión más profunda de lo



que se expresa, facilitando los medios de alcanzar la más correcta expresión de los pensamientos propios.

B. Ejercicios en el empleo de la lengua patria de palabra y por escrito

Para ejercitarse en la destreza del discurso oral, se hacen por los seminaristas discursos libres, que son primeramente relaciones, después descripciones, finalmente tratados. Éstos van acompañados de ejercicios en la representación escrita, en el mismo orden.

Lectura

Los ejercicios en la lectura tienen especialmente el propósito de procurar a los alumnos una pronunciación, lo más clara posible, de todas las partes del idioma, y una lectura acentuada y sonora. Con este objeto se les hace notar las reglas principales.

Segundo año

A. Compendio de la literatura alemana

Se deben comprobar las relaciones de la historia general de la nación alemana con la historia de su literatura, y de qué modo se puede reconocer ésta por aquélla, mientras que ésta a su vez proporciona una comprensión más profunda de aquélla. El carácter de los diferentes períodos se debe exponer claramente por medio de composiciones y, en caso necesario, por explicaciones y análisis crítico de las obras literarias más notables.

B. Ejercicios continuados en discursos orales y escritos.

Ejercicios continuados en la lectura, análisis y explicación de trozos selectos alemanes también como aplicación de la instrucción gramatical del primer año.

C. Ejercicios prácticos de los que los alumnos ejecutan entre sí bajo la dirección del profesor.

D. Ejercicios de lectura continuados, e instrucción para la enseñanza de la lectura con los discípulos de la clase sexta de la escuela de aplicación.

HISTORIA

Primer año

Revista general de los sucesos principales de la historia universal con especificación y desarrollo de los sucesos más importantes *evitando toda enumeración inútil de nombres y de fechas*, en constante unión con la geografía, y con ejercicios que faciliten

cronológicamente el desarrollo de los acontecimientos. El propósito más importante de esta enseñanza es demostrar de qué modo se presenta en la historia de la humanidad la marcha de la civilización, o más exactamente su educación para el reino de Dios. Por esto se deben especificar también los acontecimientos que tengan más relación con esta obra de educación o que se puedan demostrar de otro modo.

Segundo año

Se discurre sobre la historia de Alemania y especialmente sobre la historia de Prusia-Brandenburgo, pero no solamente el preceptor refiere sino, también, los alumnos.

GEOGRAFÍA

Primer año

Revista geográfica general de todas las partes de la Tierra y en seguida estudio especial de los países europeos. Nociones relativas tanto a la geografía como a la política de todas las partes de la Tierra, y aplicación práctica de estas lecciones al dibujo de mapas.

Segundo año

Estudio geográfico más especial de Alemania según su situación física y política. Las nociones más esenciales de la geografía matemática y de la astronomía popular.

HISTORIA NATURAL

Primer año

A. Botánica

El estudio de las leyes de los cuerpos naturales es el fin principal de la enseñanza. Por medio de la descripción completa de objetos naturales especiales, los alumnos se ejercitan en la observación y análisis.

El conocimiento de los distintivos especiales se obtiene oportunamente con el auxilio de esas descripciones por la presentación de cuerpos naturales, por visitas al museo zoológico, por excursiones botánicas y por el uso de las colecciones de la misma escuela.

El tratamiento metódico se expresa en general por las tres divisiones siguientes: 1° el exterior de los cuerpos naturales; 2° el interior (anatomía); 3° los fenómenos de la vida (fisiología). En las tres clases semanales durante el semestre del verano, descripciones de algunas plantas presentadas como representantes de los grupos

mayores, y gradualmente de los menores del sistema natural. Los discípulos entregan las descripciones por escrito y dibujan en especial las diversas partes de las plantas. Al fin del curso, recapitulación de la terminología según las tablas por Fischer. Los alumnos tienen en sus manos la flora de la marca de Brandenburgo y de Lusacia baja, por J. Fr. Ruthe, Berlín 1834; el reino vegetal por Fischer, Breslan 1835, o alguna otra obra de botánica. El sábado en la tarde se hacen excursiones botánicas, formando cada uno de los alumnos su herbario particular.

B. Zoología

En dos clases semanales durante el invierno se estudia al hombre para referir a él toda la enseñanza posterior y servirse de estos conocimientos como punto de comparación para toda la zoología. Nociones generales: 1° del exterior; 2° del interior; 3° de los fenómenos de la vida. La higiene y todo lo que se refiera a la educación física forman un estudio muy principal en la última parte. La tercera clase semanal se emplea en la enseñanza de lo más esencial de la mineralogía. Cristalografía con el uso de la colección mineral y de los modelos. Los alumnos se ejercitarán también en la preparación manual de estos modelos.

Segundo año

A. Botánica

Durante el semestre de verano: estudio de los órganos de las leyes y del desarrollo en el exterior de las plantas; apéndice del sistema artificial y natural. Clasificación de las principales familias naturales, con observaciones especiales de las plantas venenosas, medicinales y alimenticias. Nociones de anatomía y fisiología. Se continúan las excursiones.

B. Zoología

Durante el semestre de invierno dos horas semanales, Zoología propiamente dicha. Por medio de la descripción de los ejemplares conocidos y de los que proporciona la colección del Seminario, que debe completar gradualmente, se consideran los círculos zoológicos, luego las clases, las órdenes, las familias, especies, etc., en particular, según Lichtenstein, en cuanto el tiempo lo permita, a saber: 1° según el exterior; 2° según el interior; 3° según los fenómenos de la vida. Además, los alumnos ejecutan entre sí, ensayos de enseñanza tanto sobre las plantas como sobre animales.

FÍSICA

Segundo año, dos clases semanales

Con el uso de uno de los mejores libros de texto se repasan las doctrinas principales de la ciencia natural, a fin de que los alumnos se ejerciten en la observación de

fenómenos especiales. Los instrumentos pertenecientes al establecimiento se usan para los experimentos. Bajo la dirección del profesor, los alumnos practican entre sí ensayos de enseñanza sobre los conocimientos de física que han adquirido.

ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

Primer año

A. Conocimientos de las cuatro operaciones principales en números enteros y fracciones, oralmente y por escrito con y sin aplicación, hasta alcanzar una destreza perfecta en la comprobación de las razones y en la ejecución de las operaciones.

B. La regla de las proporciones con aplicación a ejemplos y casos prácticos.

Segundo año, en dos clases semanales

Repaso de las operaciones prácticas de contabilidad. En las otras dos clases, las doctrinas más importantes de la aritmética general, contabilidad de las letras, la doctrina de las magnitudes positivas y negativas, potencias y raíces, logaritmos, los principios del álgebra, la solución de ejemplos algebraicos, principalmente de las operaciones mentales.

GEOMETRÍA

Primer año

A. La parte más esencial de la doctrina de las formas, desde el estudio de los cuerpos matemáticos hasta las cualidades de las figuras rectilíneas y del círculo.

B. La planimetría propiamente dicha, hasta la doctrina de las proporciones.

Segundo año

A. Aplicación de la regla de proporciones a objetos geométricos.

B. Estereometría con ejemplos prácticos.

PEDAGOGÍA

Tercer año

Las nociones fundamentales de la Psicología, bajo el punto de vista pedagógico, e ideas generales de la doctrina de educación escolar y de la enseñanza; la metódica de los ramos especiales de la enseñanza, con referencia a las experiencias y métodos usados en la escuela anexa de aplicación.

CALIGRAFÍA

Primer año, 2 clases semanales

Se practica la escritura corriente alemana e inglesa (latina), en sus elementos y unidas, como también las cifras, las abreviaciones más necesarias, etc.; al mismo tiempo se trata también de la metódica de la enseñanza de escritura, en general, y de la sucesión conveniente de estas dos especies de escritura, en especial. Como medios auxiliares sirven las muestras caligráficas preparadas por el preceptor Mädler, pero principalmente los modelos escritos con tiza sobre la pizarra, en lo cual los normalistas se ejercitan también.

Segundo año, una clase semanal

Ejercicios en el trabajo más rápido de las dos escrituras corrientes. Elementos de escritura ornamental como también de los rasgos libres. Ejercicios prácticos en la pizarra. Alternando con esta repetición del curso de primer año. Medios auxiliares que sirven para la enseñanza de la caligrafía.

DIBUJO

Primer año

En este año se debe procurar la adquisición de la firmeza de mano necesaria en la ejecución de las líneas, y la exactitud de la estimación visual para su dirección y medida, en los menos ejercitados, por medio de ejercicios de figuras ornamentales de líneas en forma de rosetas y de otros ornamentos prácticos. Entonces se dibujan modelos de cuerpos rectilíneos con sus diversas perspectivas, en contornos, y se procede con estos ejercicios hasta las dimensiones más difíciles de los cuerpos sombreados. En la última mitad del año principia el dibujo de los cuerpos curvilíneos.

Segundo año

En los cuerpos curvilíneos se ensaya la dislocación perspectiva del círculo en todas las posiciones posibles; a estos ejercicios se junta entonces la representación de los contornos de vasijas, vasos, etc. Enseguida se principia, después de una explicación del influjo de la luz y de la formación de las sombras directas, el dibujo completo de sombra de los planos, por medio de la graduación primero en los planos rectos, y después en los esféricos, cilindros, esferas, etcétera.

Los alumnos del segundo curso se emplean, por turno determinado, como ayudantes en las clases de dibujo de la escuela anexa.

Tercer año

Se dibujan ornamentos, animales y cabezas de yeso, primero de contorno, luego en ejecución completa según la sombra y luz, y en la última parte del año se dan las instrucciones necesarias respecto del método que se debe seguir en la enseñanza del dibujo.

MÚSICA

Primer año

A. Canto

En el canto se debe llevar a los normalistas hasta que puedan cantar del texto, sin gran trabajo, coros de una voz, himnos populares de dos voces y canciones muy fácilmente de tres o cuatro voces, de las melodías más usadas. Las melodías corales más conocidas (30 a 40) y las mejores melodías populares se aprenden de memoria.

Segundo año

Se lleva a los discípulos en la enseñanza del canto hasta que puedan cantar del texto, sin gran trabajo, coros de una, dos, tres y cuatro voces medianamente difíciles, himnos populares, coros menores y motetes de las melodías más usadas.

Nociones más adelantadas de la parte metódica de la enseñanza del canto. Se aprenden de memoria 30 a 40 himnos religiosos y populares de una voz.

Tercer año

Repaso de la materia tratada en el primer y segundo año de la enseñanza de canto, con atención especial de la parte metódica.

En el canto a cuatro voces, se debe llevar a los normalistas hasta que aprendan a cantar del texto con facilidad canciones como, por ejemplo, las canciones

religiosas por B. Klein y otras semejantes. Como 20 himnos religiosos se aprenden de memoria.

B. Teoría de la música

Primer año

Lo principal de la enseñanza general de música.

Segundo año

Estudio más adelantado del arte de la composición y práctica del mismo. La doctrina de la armonía y de la melodía, del ritmo, de la modulación, de la formación moduladora de las escalas de tonos, de la conducción de las voces, de las melodías religiosas y del arreglo coral.

Tercer año

Se unen con la enseñanza del canto las explicaciones necesarias de los conocimientos teóricos de la música.

C. Violín

Primer año

Los principios. Ensayo de melodías religiosas y populares de una y dos voces.

Segundo año

Ensayos de dúos enteramente fáciles por Pleyel, Vanhell, André, Haydn, Mozart, Viotti, Weber y otros. En cada clase se tocan himnos religiosos aprendidos de memoria, y los ejercicios prácticos relacionados con la teoría de la música.

Tercer año

Dúos medianamente difíciles de los maestros arriba nombrados, véase el plan para el segundo año.

Además se tocan himnos religiosos y los ejercicios relacionados con la enseñanza del canto y con la teoría de música.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA DE APLICACIÓN
ANEXA AL SEMINARIO REAL DE MAESTROS DE BERLÍN

I. Religión

A. Historia sagrada, B. Sentencias, C. Catecismo, D. Oraciones, himnos religiosos, salmos.

Clase 9

- A. Historia sagrada. Semestre de verano: 12 a 15 historias del Antiguo Testamento del período desde la Creación, hasta la muerte de José; Semestre de invierno: 15 historias del Nuevo Testamento, según el primer libro de religión por Schneider.
- B. Sentencias para un año en unión de las historias bíblicas.
- C. Aprender los diez mandamientos sin la explicación de Lutero, el tercer capítulo sin explicación.
- D. Padre nuestro, oración matinal, nocturna y de horas de comida, en todas ocho oraciones.

Clase 8

- A. Repetición de las historias tratadas en la clase 9ª se presentan en el verano como diez historias nuevas en el mismo cuadro, el que se extiende entonces hasta David; lo mismo sucede en invierno con el asunto del Nuevo Testamento.
- B. 20 sentencias repetidas y 60 nuevas para las historias nuevamente introducidas.
- C. Explicación del primer capítulo del catecismo de Lutero.
- D. Repaso de los estudios de la clase 9ª junto con un himno de pascua de navidad, himno de gracias e himno matinal.

Clase 7

- A. El libro de historia de Kurtz se introduce. Según este se estudia, en el curso de un año, la sección de la historia del testamento antiguo desde Moisés hasta la destrucción del reino de Judá.
- B. 30 sentencias repetidas y 15 nuevas para las historias del Antiguo Testamento.
- C. Repasar el primer capítulo, aprender el segundo sin las explicaciones de Lutero.
- D. A los himnos aprendidos en la clase 8ª se agregan estrofas sueltas de otros cuatro himnos.

Clase 6

- A. La historia del Nuevo Testamento según Kurtz desde el nacimiento de Juan hasta la venida del Espíritu Santo, con omisión de los discursos de Jesús y de las parábolas.
- B. 45 sentencias repetidas y 15 nuevas para las historias del Nuevo Testamento.
- C. Confirmación de lo hasta ahora aprendido.
- D. Los cuatro himnos de la clase 7^a completos, los de la clase 8^a repetidos.

Clase 5

- A. La Biblia se examina en uso, junto con el texto de Kurtz. Continuación de la historia del pueblo de Dios en el Nuevo Testamento; las historias antes tratadas según Kurtz se continúan, las principales se leen de la Biblia, en la escuela de aplicación, con lo cual se ejercita al mismo tiempo el conocimiento más completo del Nuevo Testamento.
- B. 60 sentencias repetidas y 20 nuevas para explicación del primer capítulo.
- C. Explicación continuada del primer capítulo en el semestre de verano y en el de invierno, la explicación según Lutero del capítulo segundo del catecismo.
- D. Cinco nuevos himnos religiosos, repaso de los siete himnos de la clase 7^a y 6^a.

CLASE 4^o

- A. Historia continuada del reino de Dios en el Nuevo Testamento; se repasan las historias antes tratadas según Kurtz, las principales se leen en la misma Biblia, además se explican, según la Biblia, los evangelios dominicales y los discursos parabólicos. Ejercicio de citas de las historias, sentencias y lecciones didácticas.
- B. 80 sentencias repasadas y 15 nuevas para el segundo capítulo.
- C. La explicación dada por Lutero sobre el tercer capítulo de su catecismo.
- D. 12 himnos de repaso y tres nuevos por Gellert.

Clase 3

- A. Esta clase no tiene enseñanza de historia sagrada propiamente dicha. En dos horas semanales se explica el catecismo durante el curso de un año, con explicación del material de sentencias, historias e himnos, aprendido en las clases anteriores.

Como sólo dos horas de religión son posibles, la explicación del catecismo debe formar el asunto principal de cada clase, a fin de asegurar su mejor estudio; de otro modo resultaría una subdivisión inútil de materias y un desperdicio de tiempo.

- B. Aplicación y repaso de las 95 sentencias aprendidas con la explicación del catecismo, junto con treinta nuevas.

- C. Explicación continuada del capítulo primero, segundo y tercero en dos horas semanales.
- D. 15 himnos se explican; en la enseñanza del catecismo, se aprenden tres nuevos.

Clase 2

- A. Lectura de la Biblia, en verano: Sección de los salmos, de los proverbios de Salomón y de los profetas; en invierno: el sermón en el monte, los discursos parabólicos y otros discursos largos, según Mateo y Juan.
- B. Confirmación de 125 sentencias por la citación diaria de las sentencias de la semana en las devociones matutinas y su aplicación en la lectura de la Biblia.
- C. Confirmación del texto del catecismo en la lectura de la Biblia.
- D. A los 18 himnos, que se repasan, se agregan dos nuevos y seis salmos.

Clase 1

- A. En verano, lectura de los Actos de los Apóstoles y de algunas secciones de las epístolas; en invierno, historia eclesiástica.
- B. Sentencias como en la clase 2ª.
- C. Confirmación de los 20 himnos por su aplicación en la enseñanza de la religión y del canto.

II. ALEMÁN

La enseñanza del idioma alemán basada en el abecedario de lectura y escritura por Fechner y en el libro de lectura en cinco partes por Engelin y Fechner; el abecedario se usa en la clase nona, la primera parte del libro de lectura en la octava, la segunda parte en la séptima, la tercera parte en la sexta y en la quinta, la cuarta parte en la tercera, la quinta parte en la segunda y en la primera.

Clase 9

Los alumnos aprenden a conocer los sonidos y sus signos en la escritura e impresión alemana, y adelantan en la lectura hasta que sepan leer, lentamente y sin detención, pequeños trozos escogidos. Con la lectura se junta la escritura. También se obliga a los niños a copiar palabras sueltas y sentencias cortas del abecedario, y a escribir al dictado palabras y sentencias, en las cuales los sonidos y sus signos corresponden.

Las palabras normales del abecedario forman el punto de partida para los ejercicios de observación y de discurso, como también para aprender de memoria pequeñas poesías y declamarlas.

Clase 8

La seguridad y destreza en la lectura mecánica es el objeto de la enseñanza de la lectura. Se conversa sobre trozos de prosa fáciles y se las vuelve a contar; una selección de poesías se aprende de memoria. La ortografía se promueve copiando en clase con regularidad del libro de lectura, como también por ejercicios al dictado; el material de los ejercicios al dictado consiste en parte de palabras, en las cuales los sonidos y sus signos corresponden; en parte de palabras que sirven para ejercitarse en las reglas sobre el cambio de sonidos, como también sobre su prolongamiento o pronunciación exagerada.

Clase 7

Continuación de los ejercicios de lectura como en la clase anterior sólo se practica más la lectura conforme a su sentido. El número de los trozos en prosa, sobre que se discurre y que se vuelven a contar, es más grande; también se trata de algunas poesías recitativas; cierto número de poesías selectas se aprende de memoria. Se prosigue con los ejercicios que deben copiarse en casa; ejercicios al dictado basados en parte en el libro de lectura, o en sentencias que sirven para ejercitarse en las reglas ortográficas. Además de las reglas sobre el cambio de sonidos, prolongación y perfeccionamiento de la pronunciación. Se ejercita también las de la escritura de los sonidos compuestos al de las palabras y sobre la escritura de las sílabas derivativas.

En el semestre de invierno se inician los ejercicios de composición que consisten en pequeñas descripciones, que son el resultado de la conversación sobre cuadros. Igualmente se principia la enseñanza gramatical: los niños aprenden a distinguir el sustantivo, el artículo, el adjetivo, el verbo, y los números singular y plural.

Clase 6

Se discurre sobre trozos fáciles de la tercera parte del libro de lectura. Una selección de poesías se aprende de memoria. De la sintaxis llega a tratarse la sentencia pura y sencilla, de la analogía la declinación de los sustantivos, la conjugación de los verbos auxiliares, los pronombres personales y posesivos y la comparación de los adjetivos. En esta clase, los ejercicios al dictado tienen por fin practicar las reglas ortográficas. Se repasan las reglas anteriores de ortografía y se ensayan de nuevo las reglas de escribir las terminaciones, las mayúsculas, sobre división de sílabas y sobre señales especiales de sonidos. Junto con la práctica de la ortografía continúan los ejercicios de composición, que consisten en descripciones y en relaciones fáciles.

Clase 5

Se leen los trozos más difíciles de la parte tercera del libro de lectura, y se discurre sobre ellos; una selección de poesías se aprende de memoria. De la sintaxis llegan

a tratarse las sentencias y proposiciones; de la analogía la doctrina de la declinación de los adjetivos y de los pronombres, la regla de la conjugación de los verbos y la regla de los numerales, de los adverbios y de las preposiciones. Los ejercicios ortográficos consisten en parte en la repetición del curso anterior, en parte del ensayo de palabras de sonido igual y parecido, de palabras extranjeras nacionalizadas, y de abreviaciones usadas. Los ejercicios de composición consisten en descripciones y relaciones más difíciles.

Clase 4

Lectura de los trozos más fáciles de la parte cuarta del libro de lectura. Una selección determinada de poesías se aprende de memoria. De la sintaxis se repasa la regla de la sentencia sencilla, de la sentencia contraída, de la unión de las sentencias, y lo más importante de la regla, de la composición de las sentencias; también las reglas de la puntuación. Los ejercicios ortográficos consisten en escribir materias aprendidas de memoria, en parte en dictados para el ensayo de las reglas de puntuación. Los ejercicios de composición son descripciones y relaciones sobre asuntos de la vida escolar.

Clase 3

Los trozos más difíciles de la cuarta parte del libro de lectura se leen y se discuten. Al tratar de poesías que se deben aprender de memoria, se hacen breves consideraciones sobre la vida de los poetas, y referencias a sus composiciones más notables que se hayan aprendido de memoria antes. Se repasa la regla de las sentencias contraída, de la combinación de sentencias y de su composición, y se entienden los conocimientos relativos a la composición, a las reglas de las sentencias auxiliares abreviadas, y de las sentencias compuestas. De la analogía se trata de la regla de las conjunciones. Los ejercicios ortográficos consisten exclusivamente de dictados para la aplicación de las reglas de puntuación. Los ejercicios de composición consisten preferentemente en descripciones, relaciones, representaciones de experiencias propias, y de composiciones fáciles sobre negocios.

Clase 2

Se leen y se discuten los trozos más fáciles de la quinta parte del libro de lectura, Se continúan las comunicaciones sobre la vida de los poetas, también se aprenden de memoria las poesías explicadas. Respecto de los trozos en prosa se hace una separación de los destinados para la lectura razonada, de los fijados para la lectura corriente. En los primeros, el objeto principal es informarse del contenido; en los últimos, cultivar la lectura corriente. Se repasa todo el curso gramatical y se confirma por el análisis de sentencias y trozos, lo mismo que las reglas de puntuación. Los ejercicios de composición, en los cuales la ortografía y la puntuación reciben una atención cuidadosa, tienen por base en este repaso la esfera de enseñanza de la clase. A las formas anteriores de representación se agregan cartas y varias clases de composiciones sobre negocios.

Clase 1

Lectura de los trozos más difíciles de la parte quinta del libro de lectura. Respecto de los trozos en prosa, se procede como en la clase anterior; al tratar de los trozos poéticos, se agregan al conocimiento de la vida de los poetas algunas nociones de la métrica y de la poética; también tiene lugar una iniciación en la ciencia literaria, fundada sobre el conocimiento adquirido de la literatura. Se prosigue en el análisis de sentencias y de trozos. En los ejercicios de composición se toman en consideración trozos característicos y tratados fáciles sobre proverbios, a más de las formas de representación anteriores.

III. ARITMÉTICA

Clase 9

Elementos del sistema de numeración: 1 a 10, 1 a 20 y 1 a 100.

Clase 8

Estudio más especial del círculo numeral 1 a 100 con consideración particular de la tabla de multiplicación. El círculo numeral 1 a 1.000.

Clase 7

Operaciones mentales en círculo numeral ilimitado. La numeración. Las cuatro reglas con números abstractos. Conocimiento de las monedas, medidas y pesos usados en Alemania. Las cuatro reglas con números denominados. Cálculo del tiempo. Ejercicios de la regla de tres simple.

Clase 6

Sistema decimal. Lectura y escritura de números decimales. División y abreviación de los números decimales. Ejercicios sobre la regla de tres.

Clase 5

Las fracciones comunes. Números decimales y fracciones comunes unidos. Ejercicios sobre la regla de tres.

Clase 4

La regla de tres compuesta (asentamiento de las fracciones) y los modos de contabilidad civil, en los cuales se aplica preferentemente la regla de tres complicada: cálculo de intereses, determinación del tanto por ciento, cálculo de la tara, de rebaja.

Clase 3

La regla de compañía, cálculo mixto y cálculo de término. Iniciación en la contabilidad con giro de letras. Las cuatro reglas. Números positivos y negativos.

Clase 2

Ejemplos más difíciles de la contabilidad civil. Cálculo del curso de operaciones bancarias y de giro de letras de cambio, etc. Las ecuaciones de primer grado con uno o más términos desconocidos. La extracción de la raíz cuadrada y cúbica.

Clase 1

Repaso de la contabilidad civil. Las ecuaciones de segundo grado. Lo más importante de la regla de potencias y raíces. Conocimiento del orden aritmético y geométrico, y solución de los problemas que se refieren a él, en cuanto ellos no requieren el empleo de los logaritmos.

IV. GEOMETRÍA

Clase 5

Conocimiento de los cuerpos más importantes: cuadrado, prisma, pirámide, cilindro, cono, esfera.

Clase 4

Reglas geométricas de las formas con consideración constante de los cuerpos tratados en la clase quinta. Planimetría: las líneas y ángulos. Ejercicios en el uso de la regla y el compás.

Clase 3

Nociones relativas a las figuras rectilíneas (triángulo, cuadrángulo, políángulo). Las construcciones fundamentales.

Clase 2

Las reglas relativas a las figuras rectilíneas. Círculo. Cálculo del círculo. Solución de ejemplos y problemas de construcción y cálculo geométrico.

Clase 1

Estudios de la comparación y relaciones de las diversas figuras geométricas. Los elementos de la estereometría. Cálculo de la superficie de los cuerpos más importantes.

V. CIENCIAS NATURALES

La enseñanza de las ciencias naturales se limita al orden superior y a las clases superiores del orden medio, esto es, a cuatro o cinco clases que comprenden las nociones siguientes:

A. Historia Natural:

1. Antropología; 2. Zoología; 3. Botánica; 4. Mineralogía.

B. Ciencia natural:

5. Física; 6. Química.

La historia natural principia en la clase quinta, y se continúa en dos horas semanales hasta la clase primera. En cuanto a la materia de las lecciones se debe tratar en cada clase algo a propósito de cada una de las cuatro divisiones. La ciencia natural principia en la cuarta clase con dos horas para la física, y en la misma clase se añade todavía una para la química.

Para el mejor éxito de la enseñanza, es necesario escoger aquí también, en cada grado, las nociones más apropiadas para cada una de las divisiones. En la elección es de primera importancia que los asuntos de la enseñanza sean a propósito, importantes y de interés general. Los apuntes siguientes son una enunciación; no se define en ellos las series de las materias dentro del cuadro de las diferentes clases. Los discípulos harán uso de *La Historia Natural para escuelas* y *Las Ciencias Naturales en las escuelas*, por A. Sprockoff.

Historia natural

Clase 5

Examen y estudio de los tipos y de las clases más importantes del reino mineral, vegetal y animal; las partes principales del cuerpo humano.

Clase 4

Observación y análisis de los géneros y especies de las familias principales del reino animal, vegetal y mineral, para la preparación de un sistema; repetición de los tipos, de las clases y de los órdenes. Observación del cuerpo humano con consideración especial de los órganos de los sentidos.

Clase 3

Observación sistemática de los minerales más importantes, de las plantas, de los animales vertebrados y de los órganos del cuerpo humano.

Clase 2

Construcción y formación de la corteza de la tierra; construcción y vida de las plantas, junto con la observación sistemática de los criptógamos y repetición de los fanerógamos; fisiología de los animales, observación sistemática de los animales inferiores y repetición de los superiores; construcción del hombre; dietética.

Ciencia Natural.

Clase 4

Los fenómenos más comunes de la mecánica, del sonido, del calor y de la luz.

Clase 3

Observaciones más avanzadas sobre los fenómenos mecánicos; el magnetismo; aplicación de los conocimientos adquiridos en el estudio de otros ramos.

Clase 2

Observación más exacta de los fenómenos del sonido, del calor y de la luz; repetición.

Clase 1

Electricidad estática y dinámica; repetición sistemática. Los principios de la química.

VI. GEOGRAFÍA

Clase 6

La patria. Lo más importante sobre los fenómenos de la atmósfera, sobre el horizonte, sobre el Sol, la Luna y las estrellas. Divisiones del día y estaciones del año. Iniciación a la cartografía.

Clase 5

Forma y movimientos de la Tierra. Geografía matemática. Revista de los continentes y de los océanos. Europa en general; bajo el punto de vista físico, en particular.

Clase 4

Lo principal de la geografía física y política de las otras partes del mundo. Europa bajo el punto de vista político en particular.

Clase 3

Las partes del mundo comparadas más de cerca con Europa.

Clase 2

Geografía de los países no alemanes de Europa, Alemania. El Estado prusiano. Geografía astronómica.

Clase 1

Revista y repaso del curso entero con atención especial a la geografía astronómica.

VII. HISTORIA

Clase 5

Biografías de la historia antigua y de la historia alemana, con atención especial a la tradición.

Clase 4

Biografías de la historia antigua, de la historia alemana de la Edad Media y de la historia Brandeburgo-prusiana.

Clase 3

Breves nociones de la mitología griega y romana: cuadros de la historia de la civilización de la Antigüedad y de la Edad Media; ensanche de los cuadros de la historia patria en la Edad Media y en los tiempos modernos con atención especial a la historia imperial.

Clase 2

La historia de la reforma y de la guerra de treinta años, y la historia Brandeburgo-prusiana en sus relaciones con la última.

Clase 1

Repetición de las nociones más importantes de la historia alemana hasta la guerra de treinta años, y de la historia Brandeburgo-prusiana, y descripciones de los acontecimientos y de las biografías más importantes de la historia de las naciones extra-alemanas.

VIII. FRANCÉS

Libros de enseñanza. Clase 6, 5, 4, gramática elemental de la lengua francesa por el Dr. Carlos Ploetz. Clase 3, 2, 1, gramática para escuelas de la lengua francesa por el Dr. Carlos Ploetz. Manual de la literatura francesa por el Dr. Carlos Ploetz.

Clase 6

Gramática elemental Lecc. 1-43. Pronunciación; *avoir* (haber, tener) y *être* (ser, estar), forma interrogativa y negativa, pronombres posesivos, formación del plural; el adjetivo; los números cardinales y ordinales.

Clase 5

Gramática elemental Lecc. 44-80. Continuación de la pronunciación; conjugación completa de *avoir* y *être*; formación de las formas de la conjugación regular; la forma pasiva; los pronombres *personnels conjoints*, su declinación y posición.

Clase 4

Gramática elemental Lecc. 80-112. El artículo partitivo; la formación del adverbio; la comparación; plural irregular; empleo de los números cardinales y ordinales; los pronombres; construcción interrogativa; variabilidad del *Participe passé*; los verbos irregulares más usados. Ejercicios en la lectura de secciones conexas; aprender pequeñas fábulas del libro de lectura.

Clase 3

Formas gramaticales. Gramática de escuelas I, II, III, sección, Lecc. 1-28. Ejercicios sobre la conjugación regular; particularidades ortográficas de algunos verbos regulares; los verbos irregulares, aplicación de *avoir* y *être*; verbos reflexivos e impersonales. Lectura y traducción de relaciones y de trozos históricos. Aprender poesías líricas.

Clase 2

Continuación y fin del estudio de las formas gramaticales. Gramática de escuela IV, V, VI; sección. Lecc. 29-57. Formación del sustantivo, adjetivo, adverbio, numeral; las preposiciones; la posición de las palabras; el empleo de los tiempos y de los modos. Lectura y traducción de trozos de prosa de diferentes autores. Aprender poesías líricas y épicas.

Clase 1

Sintaxis. Gramática para escuelas VII, VIII, IX. Sección, Lecc. 58-78. Sintaxis del artículo, adjetivo, adverbio, pronombre, concordancia del verbo y del sujeto; casos de los verbos. Infinitivo; conjunciones. Además de la lectura de trozos de prosa del *Manuel de la Littérature française*, la lectura de un drama completo. A más de poesías líricas y épicas, se aprenden también algunas escenas del drama que se haya leído. En cada clase semanalmente un ejercicio y un discurso. En la primera clase se trata también de cartas.

IX. CANTO

Clase 9

Se aprenden seis himnos religiosos y siete canciones populares. El ensayo se hace tocando y cantando. La escala diatónica se ensaya sobre los números 1 a 8. Dentro de los tonos de 1 a 5 se hacen ejercicios de acertar, fáciles.

Clase 8

Se aprenden siete himnos religiosos y ocho canciones populares, y se repasan y afirman todos los himnos religiosos ensayados en la clase 9, como también varias canciones populares. El ensayo se hace por cifras. Los ejercicios de acertar se ensanchan hasta de una octava y se hacen también por cifras.

Clase 7

Se aprenden seis himnos religiosos y siete canciones populares, nuevas, y además se repiten muchos de los ya aprendidos. En lugar de la cifra se pone la nota; por eso se ensaya por notas la materia nueva y la repetición. De este modo se aprenden las notas por la materia del ejercicio presentado. La pieza que se ensaya tiene por fundamento la escala oportuna, y se explican los intervalos que ocurren en las piezas por ejercicios de acertar, fáciles. También se aprenden oportunamente el ritmo y los signos que se refieren a él, por la materia de los ejercicios.

Clase 6

Se ensayan seis himnos y siete canciones populares, nuevas, y se repasan varios de los ya aprendidos en clases anteriores. Las notas se afirman más y más en la materia de los ejercicios. Por esto se principia con himnos y canciones y luego con otras clases de tonos. Canciones fáciles que se puedan cantar a dos voces.

Clase 5

Se aprenden seis himnos a una voz y cuatro canciones a dos voces, nuevas. Además, se repite un número de himnos y se ensayan a dos voces varias canciones antes cantadas a una voz.

Clase 4

Cinco himnos y cuatro canciones a dos voces, se ensayan según reglas conocidas. Lo demás del asunto de estudio se saca de lo ya pasado.

Clase 3

Tres himnos y tres canciones a dos voces se aprenden por notas como antes, muchas otras se repasan. Cuando el ensayo de la materia del estudio ha seguido durante los siete años escolares, del modo arriba descrito, se debe suponer que cada discípulo, que tiene algún talento musical, conoce ya las notas y los signos empleados en el canto, y que sabe aplicarlos con alguna destreza.

Clases 2 y 1

No se ensayan ningunos himnos nuevos, sino que se repasan solamente varios de los 30 aprendidos. En lugar del canto a dos voces se ejercita el de tres voces.

X. ESCRITURA

Clase 8

Escritura alemana. A. Letras minúsculas en sucesión y ordenadas en grupos, y palabras cortas, formadas de las letras ensayadas. C. Ejercicios de minúsculas.

Clase 7

1. Escritura alemana. El alfabeto minúsculo. A. Escritura de palabras polisílabas con iniciales minúsculas. C. Ensayo de las minúsculas en sentencias breves, de los alumnos. 2. Escritura latina. 3. Ejercicio de los signos numerales.

Clase 6

Escritura alemana y latina. A. Escritura alemana (indicación de las partes de las letras, ejercicio en la escritura rítmica). Palabras, sentencias en las cuales se aplican las palabras ensayadas. C. Letras y palabras latinas (minúsculas).

Clase 5

Escritura alemana y latina (escritura rítmica). A. Letras alemanas. Palabras y sentencias más largas. Aplicación de fechas y números nuevos. C. Mayúsculas latinas (en sucesión genética) y palabras latinas.

Clase 4

Ensayo de la caligrafía alemana y latina (escritura rítmica) A. Alemán: proverbios, sentencias etc.). B. Latina, Mayúsculas, ensayo de los nombres propios, especialmente de los nombres y apellidos de los discípulos, ciudades, ríos, etcétera.

Clase 3

Escritura al dictado. Observación exacta de las proporciones en el tamaño de ambas clases de escritura. A. Para ejercicios de escritura pueden servir los trozos de lectura ensayados. B. Escritura de números denominados (enteros, fracciones, números mixtos). C. Ensayo de las abreviaturas más importantes.

Clase 2

Exposición teórica de ambas clases de escritura. Dictado, escritura rítmica acelerada. Escritura de cuentas, recibos, datos históricos, etc. Ejercicios y observación de letras romanas, que sirven para la indicación de cantidades.

XI. DIBUJO

(Ejercicios generales en todas las clases. El preceptor dibuja muestras en la pizarra. Dibujo a mano libre.)

Clase 5

Observaciones sobre la posición del cuerpo, disposición de la mano, manejo del lápiz en la ejecución de las líneas horizontales, diagonales y perpendiculares. División de las líneas. Dibujo de las paralelas, de los ángulos, triángulos, cuadrados; empleo de los últimos para la ejecución de figuras simétricas.

Clase 4

Cuadrado y rectángulo. Figuras simétricas formadas por la división de los lados y unión de los puntos divisorios. Polígonos regulares. Figuras con enlazamientos, bordes, curvas, etcétera.

Clase 3

Semestre de verano. Desarrollo más avanzado de los estudios de la clase cuarta. Empleo del rectángulo. Combinación de las figuras simétricas ensayadas. Trazar figuras y llenar los paralelogramos. Ornamentos rectilíneos de los planos. Semestre de invierno. Aplicación de lo aprendido en el dibujo de los contornos de los frontispicios de monumentos, columnas, puertas, pozos, edificios, iglesias, etc. Líneas curvas, sus partes, línea quebrada, oval, etc. Configuración de líneas regularmente encorvadas.

Clase 2

División del círculo. Figuras circulares, enlazamientos de cintas, formas de hojas, rosetas, etc. Formas convencionales, ornamentaciones en asuntos gradualmente más difíciles. Dibujo industrial chapas, verjas, enrejados, etc., de diferentes estilos. Urnas, platillos y vasos.

Clase 1

(En dos divisiones)

Segunda división:

- A. Dibujo de contorno y de diversos cuerpos. Ejercicios en la estimación de proporciones de magnitud. Cuerpos de superficie plana y curvos.
- B. Dibujo ornamental. Formas convencionales de hojas, de flores, palmas, etc. Ejecución de dibujos sencillos de flores para tapices, etcétera.

Primera división:

- A. Dibujo de perspectiva de diferentes cuerpos. Cubo, prisma, columna, pirámide, disco, cilindro, esfera, cono, rueda endentada, etc., en varias composiciones.
- B. Ornamental (asuntos más difíciles), palmas, rosetas, arabescos, hoja de acanto, etcétera.
- C. Según modelos de yeso, dibujos ejecutados con la estampa a dos tintas.

XII. GIMNASIA

Clases 9 y 8

Formación de los alumnos en fila de frente y de flanco. Desbande y formación de las filas. Formación de la fila circular. Abrir y cerrar las filas. Andar sin ganar terreno. Andar de la fila de flanco sobre diversas líneas, en primer lugar bajo la dirección del preceptor; también con apoyo sobre dedos y talones, y con palmoteo o diversa posición de los brazos. Correr sin ganar terreno, y ganando terreno. Movimientos y posturas fáciles de brazos, piernas, etc., de varios modos, saltos sobre ambas piernas, etc. Cerca de la mitad de cada hora se emplea en juegos sencillos de movimiento.

NOTA. En este grado preliminar no se puede exigir todavía una ejecución estrictamente escolástica de los ejercicios; sin embargo, se debe trabajar a fin de que los alumnos tengan la seguridad y regularidad de los movimientos y de las posiciones.

Clases 7 y 6

Los ejercicios del primer grado del “Nuevo manual para la instrucción de gimnástica en las escuelas públicas prusianas”.

Clases 5 y 4

Los ejercicios del segundo grado del “Manual”.

Clases 3 y 2

Los ejercicios del tercer grado del Manual, con excepción de algunos ejercicios, que se reservan para la primera clase. Se añade: trampolín de salto. Subir y bajar sobre la tabla andando, subir y bajar corriendo. Bajar saltando de la posición fundamental y de la posición del paso, a un lado, también saltar sobre el borde de la tabla. Cajón de salto, libre encima, sobre 1 a 2 saltos de cajón. Cabra de salto. Salto en apoyo y en la silla, parado y corriendo. Salto a piernas abiertas sobre la cabra a mediana altura. Escala horizontal. Ejercicios de subir con varios modos de agarrarse, y ejercicios sencillos de suspensión. Anillos de columpio. Colgadura tirante. Ejercicios en la colgadura tirante.

Clase 1

Repetición y perfeccionamiento de los ejercicios de la clase segunda. Además, la “salida del atleta” con tensión de brazos, empujar de brazos, golpes de brazos y otros ejercicios libres y compuestos. Desarrollo de los ejercicios de ordenanza hasta la formación y postura de baile. “Los ejercicios elementales”, según el Manual Nuevo xx. Salto a piernas juntas sobre la cabra, como salto alto y largo. Salto para arrodillarse y pararse en la cabra bajando con salto adelante. Salto en el apoyo lateral. Desarrollo de varios modos de montar, del asiento, del salto de lobo, del salto a piernas abiertas, del flanco, volver atrás, volver a un lado. Saltos sencillos



Carpintería. Primer Curso Normal. 1899. Archivo Fotográfico Museo de la Educación Gabriela Mistral.

para atrás. Escala horizontal. Suspensión y vibración con columpio lateral. Anillos de columpio. Suspensión inclinada y ejercicios en el plano inclinado. Torcerse parado y suspendido a la suspensión extendida, de espaldas sobre las muñecas de las manos y de los pies. Ejercicios de columpio suspendido. Estirador. Otros saltos sobre la base fija del "Manual Nuevo". Columpio inferior sobre la cuerda puesta delante. Salto de altura, bajando. Barras. Desarrollo de algunas volteretas al cabo de las barras. Ejercicios de salto sencillo en las barras. Los juegos gimnásticos se ejecutan de vez en cuando en todas las clases.

EXÁMENES

El examen de los candidatos para la admisión a las escuelas normales en Sajonia es por demás severo; y además de la prueba a que son sometidos respecto de sus conocimientos, se investiga cuidadosamente su carácter, su vida pasada y los antecedentes de su familia, a fin de elegir entre ellos los que mejores condiciones reúnan para la profesión de maestros. No se acepta ningún candidato que no sea sano y de constitución vigorosa, que no tenga una voz clara y poderosa; ni aquel que sea lisiado, corto de vista o sordo. Deben tener a lo menos dieciséis años de edad y presentar a los examinadores un certificado médico que compruebe su buena salud y que ni está sujeto a ninguna enfermedad orgánica.

Al terminar el curso de estudios se presentan los candidatos a rendir las pruebas requeridas para obtener el diploma de maestro. Si el normalista es protestante, las pruebas que versan sobre la instrucción religiosa son rendidas ante la comisión ordinaria de examinadores, pero si es católico, se agrega a ella un sacerdote de esta comunión, quien dirige el examen de religión.

Las pruebas se rinden durante tres días consecutivos.

En el primer día recaen sobre los ramos siguientes:

De 7 a 10 A. M. historia de las sagradas escrituras.

De 10 a 12 A. M. pedagogía, métodos y arte de enseñar.

De 12 a 4 P. M. matemáticas y teoría de la música.

La respuesta a todas las preguntas que comprende el examen del primer día se da por escrito.

En el segundo día continúa el examen sobre los puntos siguientes:

De 7 a 11 A. M. dirección y enseñanza de una clase en alguna escuela pública sobre un tema de instrucción elemental indicado por la comisión examinadora.

De 11 a 12 A. M. igual ejercicio en una escuela, dando una lección sobre objetos y también otras de lectura y de aritmética.

De 1 a 2 P. M. examen oral sobre religión y pedagogía teórica, comprendiendo el primer ramo el catecismo de Lutero o el católico, según su caso, y el conocimiento de los evangelios.

De 4 a 5 P. M. lengua alemana, lógica y psicología.

De 5 a 6 P. M. historia, geografía, ciencias naturales e historia natural.

Por fin, en el tercer día termina el examen con las pruebas que el candidato debe rendir sobre música, las que comprenden el canto y ejecución en el órgano, el piano y el violín.

Si el candidato después de haber permanecido en la escuela los cuatro años que dura el curso normal no se ha expedido en las pruebas anteriores a satisfacción de la comisión examinadora, se le obliga a continuar sus estudios hasta que se pueda poner en aptitud de presentarse nuevamente a examen.

Si la preparación del candidato ha sido estimada suficiente por sus examinadores en las diversas pruebas a que se le ha sometido, recibe un diploma con los calificativos de *excelente*, *bueno* o *pasable*, según la manera como se haya expedido en el examen.

Sólo los candidatos que han obtenido un diploma señalado con el carácter de *excelente* pueden entrar desde luego a funcionar como maestros, pero aquellos que no han alcanzado sino el calificativo de *bueno* o *pasable* necesitan pasar todavía dos años más practicando en una escuela, como ayudantes de algún maestro experimentado.

Al fin de este plazo, deben presentarse nuevamente ante la comisión examinadora y someterse a otro escrupuloso y concienzudo examen, después del cual, si obtiene el diploma de calidad *excelente*, es admitido entre los miembros del magisterio y autorizado para enseñar como profesor público o privado, pero si no alcanza en este segundo examen otros calificativos que los de bueno o pasable, no puede salir de la condición de ayudante ni tiene otro medio de alcanzar el diploma de maestro sino por medio de nuevas pruebas que merezcan el ansiado calificativo de excelencia. Es muy frecuente en Sajonia que un candidato rinda cuatro o cinco veces el examen final antes de llegar a obtener el diploma de maestro, pues, como queda dicho, sólo aquellos que alcanzan a demostrar una preparación que merezca el grado de *excelente* pueden ser elegidos para maestros.

El texto literal de la ley es el siguiente:

“No podrá ser nombrado profesor:

- 1° El que no haya comprobado a satisfacción de la comisión examinadora, nombrada por el Ministro de Educación, su competencia para ser admitido al ejercicio de la profesión de maestro, por medio de un examen dirigido por dicha comisión.
- 2° El que después del referido examen no hubiere practicado por dos años como maestro ayudante o a lo menos como profesor privado, bajo la dirección, si fuera posible, de un maestro competente, o el que durante igual tiempo no haya continuado su educación y obtenido la completa aprobación del director de sus estudios.
- 3° El que, después de los mencionados dos años, no haya rendido satisfactoriamente un segundo examen ante la sobredicha comisión; y
- 4° El que no tenga veintiún años cumplidos”.

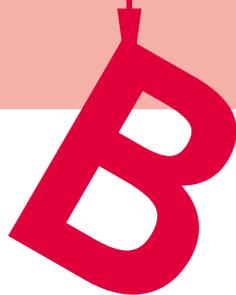
F I N

ÍNDICE

Presentación	v
José Abelardo Núñez Murúa y su aporte a la modernización de la instrucción primaria pública por <i>María Loreto Egaña Baraona Mario Monsalve Bórquez</i>	ix
ANTECEDENTES	5
INSTRUCCIONES	7
NOTA	11
INTRODUCCIÓN: I. La Escuela Normal de Preceptoras de Nueva York. II. Escuelas normales del Estado de Massachusetts. III. Escuelas de Filadelfia y Ohio. IV. Escuelas normales de Alemania. V. El Congreso Internacional de Educación de Bruselas. VI. Escuelas de Suecia, Noruega y Dinamarca. VII. Escuelas de ciegos y de sordomudos. VIII. Escuelas especiales.	15
CAPÍTULO I. LA ESCUELA NORMAL. Origen y progreso de las escuelas normales. Las ideas sobre educación en América española al tiempo de la Independencia. Comparación entre Estados Unidos de Norteamérica y las antiguas colonias de España en la misma época. Situación pasada y presente de Chile en materia de educación. Necesidad de la reforma y reorganización de las escuelas normales, bajo bases prácticas y de buenos estudios de la pedagogía moderna. Causas que favorecen y dificultan la reforma. Importancia y vasto alcance de la preparación de buenos maestros.	47
CAPÍTULO II. ENSEÑANZA NORMAL. Condiciones generales de la enseñanza normal. La educación moral. Cultivo del idioma patrio. El estudio de las matemáticas. El dibujo. La historia y la geografía. Las ciencias naturales. La educación física. Opiniones de Mr. Spalding sobre enseñanza normal.	55
CAPÍTULO III. PREPARACIÓN. Conocimientos exigidos para la admisión a las escuelas normales de Alemania y de Estados Unidos. Necesidad de consultar en la reforma las medidas oportunas para asegurarse de la vocación y preparación de los candidatos. Inconvenientes del proce-	

dimiento actual. Conveniencia de establecer un curso preparatorio. Opinión de Mr. Moens ante el Congreso de Bruselas.	65
CAPÍTULO IV. EDUCACIÓN MORAL. Importancia del carácter moral del maestro. Parte que corresponde a la escuela normal para formarlo. El sentimiento del deber y de la propia responsabilidad. La disciplina escolar. Importancia del aseo. Práctica de la virtud. Ejemplo de Pestalozzi en Stanzi.	71
CAPÍTULO V. DISCIPLINA ESCOLAR. Errores comunes en esta materia. En qué consiste la verdadera disciplina escolar y parte importante que en ella corresponde a la escuela normal. Ejemplos de buena disciplina escolar en Estados Unidos y en Alemania. La influencia que está llamada a ejercer en nuestro pueblo.	77
CAPÍTULO VI. PEDAGOGÍA PRÁCTICA Y TEÓRICA. Necesidad del ejercicio práctico de los estudios pedagógicos. El problema de conducir una escuela. Lo que deben ser las escuelas de aplicación. Ejemplo de la Escuela Agassiz. Ejercicios prácticos y de <i>catequización</i> en Estados Unidos y Alemania. Condiciones que debe llenar toda escuela práctica de aplicación.	83
CAPÍTULO VII. EL LENGUAJE. Errores sobre la enseñanza del idioma patrio e idea sobre los métodos modernos. Vicios del lenguaje familiar en Chile. Comparación del resultado de los métodos racionales de enseñanza en contraste con los que actualmente están en uso. Importancia de la lectura en voz alta, la composición y las nociones de literatura nacional.	93
CAPÍTULO VIII. LA LECTURA Y LA CALIGRAFÍA. Ideas de Mr. Legouvé sobre la importancia de la lectura. Cómo se enseña este ramo en Alemania y en Estados Unidos, y lo que se hace ahora en Chile. Reforma que debe introducirse en los estudios normales. Importancia de la lectura. Por qué no lee el pueblo de Chile. La caligrafía: utilidad del trabajo en la pizarra y del conocimiento de buenos métodos.	99
CAPÍTULO IX. EL DIBUJO. El problema de la educación industrial. Su solución por medio de la enseñanza general del dibujo, y aplicación que tiene a todos los oficios. Métodos empleados en otros países. Cómo debería ser enseñado en nuestras escuelas normales.	105
CAPÍTULO X. LA GEOGRAFÍA Y LA HISTORIA. Lo que actualmente se llama enseñanza de la geografía. Métodos recomendados por la pedagogía moderna. Relación e importancia de la historia como estudio complementario de la geografía.	111
CAPÍTULO XI. ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS. Errores más comunes en la materia. Importancia del estudio de la aritmética, y medios de facilitarlo. Métodos usados en las escuelas de Alemania y de Estados Unidos. El sistema métrico: causas de su ignorancia en el pueblo y medios de evitarla. Nociones de teneduría de libros y contabilidad comercial.	119
CAPÍTULO XII. CIENCIAS NATURALES. Importancia de este estudio. Su utilidad en la vida moderna, y consecuencia de su olvido en la educación del pueblo. Rol que corresponde a la escuela en la vulgarización de las	

ciencias naturales. Importancia dada en las escuelas de otros países a este estudio. Métodos y aparatos de enseñanza que lo facilitan.	125
CAPÍTULO XIII. ENSEÑANZA AGRÍCOLA. Parte que corresponde a esta enseñanza en los estudios normales. Benéfica influencia del maestro en los habitantes de los campos. Lo que puede ser la enseñanza práctica de la agricultura en las escuelas rurales. Curso de agricultura en las escuelas normales de Francia. La horticultura y la jardinería en las escuelas normales de preceptoras.	131
CAPÍTULO XIV. ENSEÑANZA MANUAL Y LABORES DE MANO. Ideas y preocupaciones acerca de la educación industrial. Necesidad de introducir en las escuelas normales nociones prácticas relativas a la enseñanza industrial. Importancia del conocimiento de industrias domésticas en la educación de la mujer. Lo que sucede a este respecto en otros países. Nociones ya conocidas en el país que conviene utilizar.	137
CAPÍTULO XV. EDUCACIÓN FÍSICA. Opinión del filósofo inglés Mr. Spencer acerca de las preocupaciones más comunes en esta materia. Errores sobre educación física dominantes en Chile. Preceptos de la pedagogía moderna sobre el particular. Importancia de la misión del maestro cerca de sus alumnos y de los padres de éstos en materia de educación física. Los ejercicios gimnásticos y la gimnástica corporal. Influencia de su enseñanza en la salud y condiciones físicas de nuestro pueblo.	145
CAPÍTULO XVI. EDUCACIÓN DE CIEGOS Y SORDOMUDOS. Deber en que se encuentra el Estado de proveer a la educación de estos desgraciados. Preparación de los alumnos normalistas para este género de enseñanza. Los métodos modernos. Cómo se enseña a los ciegos la lectura, la escritura, la geografía y la aritmética. Enseñanza de los sordomudos e idea sobre el método moderno de lenguaje articulado. Parte que corresponde a la enseñanza normal en la preparación de maestros destinados a la instrucción de ciegos y sordomudos.	151
RESUMEN. CONCLUSIÓN. Disposiciones legales referentes a la organización de escuelas normales. Deficiencias que se notan en el estado actual de esos establecimientos. Condiciones y garantías para la admisión de alumnos normalistas. Cursos de estudios correspondientes a las escuelas normales de ambos sexos. Planta de empleados. Número y situación más conveniente para estos establecimientos. Importancia de la formación de buenos maestros; opinión del célebre educador Sarmiento y voto del autor por el éxito de su tarea.	159
APÉNDICE. ESCUELAS NORMALES DE ALEMANIA. I. Plan de estudios del Seminario Real de Maestros de Berlín. II. Plan de estudios de la escuela de aplicación anexa al mismo. III. Exámenes.	167



José Abelardo Núñez debe ser considerado, junto a otros que lo precedieron como Manuel de Salas y Domingo F. Sarmiento, como uno de los principales responsables de la formación y modernización del sistema escolar nacional, particularmente de la instrucción primaria popular. Su contribución hizo posible la integración de los segmentos populares a la formación de la ciudadanía y consolidación de la vida republicana.

El aporte de Núñez a la sociedad y a la educación, condensado en su obra *Organización de las Escuelas Normales*, debe valorarse como significativo, más que por su originalidad, por la oportunidad en que éste fue realizado. Su principal mérito fue dar a conocer las pautas técnicas de la pedagogía europea y norteamericana al eslabón más débil que tenía el sistema educacional nacional, la formación de los preceptores en la Escuela Normal. Entonces, como hoy, factor determinante en la calidad de la educación chilena.



FACULTAD DE HISTORIA,
GEOGRAFÍA Y CIENCIA POLÍTICA



Biblioteca Nacional
de Chile